

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

ROVÍLIO DE LIMA NICÁCIO

**Políticas de Financiamento e Núcleos de Acessibilidade: em foco as
Universidades Federais do Norte do Brasil (2012-2022)**

UBERLÂNDIA
2025

ROVÍLIO DE LIMA NICÁCIO

**Políticas de Financiamento e Núcleos de Acessibilidade: em foco as
Universidades Federais do Norte do Brasil (2012-2022)**

Tese apresentada como requisito para conclusão no Programa de Pós-Graduação na área de concentração em Educação, para o Doutorado na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, ingresso no primeiro semestre de 2021.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Dra. Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N582p
2025

Nicácio, Rovílio de Lima, 1982-
Políticas de Financiamento e Núcleos de Acessibilidade [recurso eletrônico] : em foco as Universidades Federais do Norte do Brasil (2012-2022) / Rovílio de Lima Nicácio. - 2025.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5060>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Núcleos de Acessibilidade. 3. Universidades Federais. 4. Região Norte do Brasil. 5. Políticas de financiamento. 6. Inclusão educacional. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 30/2025/461, PPGED				
Data:	Vinte e sete de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h20min	Hora de encerramento:	17h45min
Matrícula do Discente:	12113EDU032				
Nome do Discente:	ROVÍLIO DE LIMA NICÁCIO				
Título do Trabalho:	"Políticas de Financiamento e Núcleos de Acessibilidade: em foco as Universidades Federais do Norte do Brasil (2012-2022)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/lazara-cristina-da-silva>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Andressa Santos Rebelo – UFGD; Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – UFU; Márcio Danelon – UFU e Lazara Cristina da Silva – UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lazara Cristina da Silva, 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(às) 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):

Aprovado(a).

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

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 **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2025, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2025, às 18:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/09/2025, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Washington Cesar Shoiti Nozu, Usuário Externo**, em 09/09/2025, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andressa Santos Rebelo, Usuário Externo**, em 09/09/2025, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, 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 **6597739** e o código CRC **4AA61B8B**.

AGRADECIMENTOS

À Oxalá, por me guiar mais uma vez nesta eterna busca pelo conhecimento.
Aos orixás, Oxóssi, Ogum e Iansã, por intercederem por mim junto ao Maior.
Aos Exus, Maria Quitéria e Tranca Ruas, que me aconselham, me guardam,
me protegem e me livram de todos os perigos.

Aos meus pais Manoel e Eunice, que me deram a vida, amor e educação.

A minha amada esposa Maria da Conceição, que me apoiou incondicionalmente.

À minha orientadora Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva, pela confiança, estímulo e competência com que me acompanhou ao longo desta empreitada.

Aos professores das disciplinas que cursamos no doutorado, por compartilharem seus incomensuráveis conhecimentos com toda a nossa turma.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação pelo incansável trabalho em prol da Educação de nossa região.

E por fim, a Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, pelo incentivo e norteamento em momentos cruciais de minha pesquisa.

A todos, com muito carinho, o meu muito obrigado!

[...] é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões. (Michel Foucault, 2001, p. 43)

RESUMO

Este estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, foi mobilizado por questões que envolvem a relação entre políticas de financiamento e a atuação dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) das Universidades Federais do Norte do Brasil no período de 2012 a 2022. As perguntas norteadoras da pesquisa foram: como as Universidades Federais do Norte estão desenvolvendo o trabalho de inclusão a partir dos Núcleos de Acessibilidade? Quais os principais entraves enfrentados pelos NAs ao desenvolver ações de ingresso e permanência para esses estudantes? A partir delas foram traçados os seguintes objetivos: geral – compreender as políticas de financiamento e a atuação dos NAs nessas universidades e específicos: - mapear as ações realizadas pelos NAs das IES investigadas; discutir como o princípio da inclusão educacional, proposto pelas políticas de educação, de estudantes público da educação especial, é expresso pelas ações dos NAs e garantido pelas políticas de financiamento; identificar os modos como as IFES desenvolvem o trabalho de inclusão a partir dos NAs; indicar, a partir de registros nos documentos institucionais, os principais entraves enfrentados pelos NAs no desenvolvimento de ações de ingresso e permanência de estudantes público da educação especial. De caráter qualitativo, tratou-se de uma pesquisa documental, cujas fontes foram documentos oficiais – do governo federal e de 11 universidades federais localizadas na região Norte do Brasil - resoluções, decretos, portarias, regulamentos internos, relatórios de gestão; planos; mensagens eletrônicas. A busca pelas fontes foi realizada em base de dados online e por e-mail. Realizou-se uma análise documental, com perspectiva descritivo-crítico, fundamentada nas leituras de Michel Foucault, que problematiza em seus estudos as relações de poder, as formas de governo, os discursos e o biopoder, colaborando significativamente para a compreensão crítica da temática da inclusão e dos mecanismos que a sustentam nas práticas e políticas educacionais contemporâneas. O estudo revela que as políticas de inclusão desenvolvidas pelos NAs das instituições investigadas são, em grande parte, políticas públicas de controle e governo dos corpos. Elas, embora promovam o acesso e a permanência de estudantes público da educação especial, estão fortemente marcadas pela lógica da regulação e da normalização. São políticas interessadas muito mais na adaptação destes/as estudantes ao espaço educacional do que na garantia da sua autonomia intelectual e política. O financiamento dos Núcleos de Acessibilidade, se mostra instável e insuficiente para a garantia da implementação e consolidação da política o que compromete a eficácia das ações de inclusão nas IES, gerando desafios significativos para a sustentabilidade das políticas de acessibilidade.

Palavras-chave: Núcleos de Acessibilidade. Universidades Federais. Região Norte do Brasil. Políticas de financiamento. Inclusão educacional.

ABSTRACT

This study, linked to the Research Line *State, Policies, and Educational Management* of the Graduate Program at the Federal University of Uberlândia, was driven by questions concerning the relationship between funding policies and the performance of the Accessibility Centers (NAs) at Federal Universities in Northern Brazil from 2012 to 2022. The guiding questions of the research were: How are Federal Universities in the North developing inclusion work through their Accessibility Centers? What are the main challenges faced by the NAs in implementing actions aimed at admission and retention of these students? Based on these questions, the following objectives were established: general objective – to understand funding policies and the performance of the NAs in these universities; and specific objectives – to map the actions carried out by the NAs of the investigated higher education institutions (HEIs); to discuss how the principle of educational inclusion, proposed by education policies for students served by special education, is expressed through the actions of the NAs and supported by funding policies; to identify how the federal universities develop inclusion work through their NAs; and to indicate, based on institutional documents, the main obstacles faced by the NAs in implementing actions for the admission and retention of students served by special education. Qualitative in nature, this was a documentary research whose sources included official documents—from the federal government and 11 federal universities located in Northern Brazil—such as resolutions, decrees, ordinances, internal regulations, management reports, plans, and electronic communications. The search for sources was conducted through online databases and via email. A documentary analysis was carried out from a descriptive-critical perspective, grounded in the readings of Michel Foucault, whose studies problematize power relations, forms of government, discourses, and biopower—contributing significantly to a critical understanding of inclusion and the mechanisms that sustain it in contemporary educational practices and policies. The study reveals that the inclusion policies developed by the NAs of the investigated institutions are, to a large extent, public policies of control and governance over bodies. Although they promote access and retention of students served by special education, they are strongly marked by a logic of regulation and normalization. These are policies more interested in adapting students to the educational environment than in ensuring their intellectual and political autonomy. Funding for the Accessibility Centers has proven unstable and insufficient to ensure the implementation and consolidation of these policies, which compromises the effectiveness of inclusion actions in HEIs and poses significant challenges to the sustainability of accessibility policies.

Keywords: Accessibility Centers. Federal Universities. Northern Region of Brazil. Funding Policies. Educational Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações BDTD e CAPES – Políticas Públicas de Financiamento do Ensino Superior (Tipo de produção e Ano).....	98
Gráfico 2 - Publicações BDTD, CAPES e Periódicos da Capes – Políticas de Inclusão na Educação Superior (Tipo de produção e Ano).....	100
Gráfico 3 - Publicações BDTD, CAPES e Periódicos da Capes – Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (Tipo de produção e Ano).....	105
Gráfico 4 - Demonstrativo da distribuição de Recursos às IFES pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes de 2012 a 2022.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programa de Pós-graduação e IES ou Revista dos trabalhos publicados sobre a Região Norte do Brasil	107
Quadro 2 - Indicadores do Eurydice Report: Towards equity and inclusion in higher education in Europe.....	126
Quadro 3 - Comparativo dos instrumentos de avaliação de cursos superiores no Brasil (2012, 2015 e 2017).....	128
Quadro 4 - Natureza das despesas (Ufam)	198
Quadro 5 - Despesas com a Copa (UFNT).....	200
Quadro 6 - Natureza das Despesas (Unifesspa))	220
Quadro 7 - Acessibilidade Curricular nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil	250
Quadro 8 - Programas de Acessibilidade e Permanência e Serviços e Atendimentos nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil.....	255

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ingressantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)	77
Tabela 2 - Ingressantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)	79
Tabela 3 - Matrícula de Estudantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022).....	81
Tabela 4 - Matrícula de Estudantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022).....	83
Tabela 5 - Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)	84
Tabela 6 - Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)	85
Tabela 7 - Matrícula e Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022).....	88
Tabela 8- Assistência ao Estudante do Ensino Superior	189
Tabela 9 - Bolsa Promaed (Ufac)	191
Tabela 10 - Bolsa Protaed (Ufac)	192
Tabela 11 - Auxílio Paed (Ufac).....	193
Tabela 12 - Bolsa Pró-Acessibilidade (Ufac)	194
Tabela 13 - Bolsa Pró-PcD (Ufac)	195
Tabela 14 - Despesas pelo Programa Incluir e Viver Sem Limites (Ufam).....	197
Tabela 15 - Dados dos Repasses para o Programa Incluir, Projeto de Monitora e Auxílio para Aquisição de Material Didático para Estudantes PcD (Ufopa)	202
Tabela 16 - Dados sobre o Auxílio Permanência KIT Aluno PcD (UFPA)	203
Tabela 17 - Dados sobre o Auxílio Acadêmico Acessibilidade (UFPA).....	204
Tabela 18 - Dados sobre Receitas para o Programa Incluir (UFPA)	205
Tabela 19 - Dados sobre Receitas para Projetos de Acessibilidade aos Discentes PcD (UFPA)	206
Tabela 20 - Dados sobre Receitas para Ações de Fomento ao Ensino, Pesquisa e Extensão pelo Programa Incluir (UFPA).....	206
Tabela 21 - Repasses do Pnaes - Ufra (2012 - 2022).....	207

Tabela 22 - Auxílios e Subsídios - Pnaes (Ufra)	207
Tabela 23 - Repasses do Pnaes para os Programa Incluir e Viver Sem Limites e para o Núcleo de Acessibilidade (UFRR)	208
Tabela 24 - Dados dos Relatórios de Gestão sobre o Pnaes da UFT (2012 - 2014)	210
Tabela 25 - Dados do Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) - Recursos da Matriz Pnaes, da UFT (2015 - 2018)	211
Tabela 26 - Dados do Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) - Recursos da Matriz Pnaes, da UFT (2019 - 2022).....	212
Tabela 27 - Dados das Despesas com o Núcleo de Acessibilidade (Unir)	215
Tabela 28 - Repasses do Programa Incluir para Bolsa de Monitoria Especial (Unir)	216
Tabela 29 - Repasses do Programa Incluir para o Auxílio Deficiência (Unifap)	218
Tabela 30 - Repasses do Programa Incluir Sem Destinação Específica (Unifap)	218
Tabela 31 - Despesas Empenhadas com Programas de Apoio ao Discente com Deficiência (Unifesspa).....	219
Tabela 32 - Equipe/Membros na atuação das ações dos Núcleos de Acessibilidade	241
Tabela 33 - Integralização dos Cursos (Relação entre Matrícula e Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022).....	309

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Panóptico	40
Figura 2 - Blueprint do Panóptico	40
Figura 3 - Movimentos do autor para o levantamento da documentação fonte da pesquisa	61
Figura 4 - Universidades Federais da Região Norte do Brasil	63
Figura 5 - Universidade Federal do Acre	64
Figura 6 - Universidade Federal do Amazonas	65
Figura 7 - Sala da Comissão de Acessibilidade	66
Figura 8 - Universidade Federal do Norte do Tocantins.....	66
Figura 9 - Universidade Federal do Oeste do Pará	67
Figura 10 - Universidade Federal do Pará	69
Figura 11 - Universidade Federal Rural da Amazônia.....	70
Figura 12 - Universidade Federal de Roraima.....	70
Figura 13 - Universidade Federal do Tocantins.....	72
Figura 14 - Universidade Federal de Rondônia.....	74
Figura 15 - Universidade Federal do Amapá	75
Figura 16 - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	76
Figura 17 - Palavras-chave - Políticas Públicas de Financiamento do Ensino Superior	99
Figura 18 - Palavras-chave – Políticas de Inclusão na Educação Superior.....	101
Figura 19 - Palavras-chave - Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior	106
Figura 20 - Financiamento dos Núcleos de Acessibilidade	167
Figura 21 - Marcos legais de criação e implementação dos NAs.....	183
Figura 22 - Eixos de análise dos documentos das políticas de financiamentos dos NAs	296
Figura 23 - Tríade aplicada aos NAs	298

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASSURV	Associação de Surdos de Vilhena
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BC	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAE	Coordenadoria de Acessibilidade
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capnes	Coordenadoria de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNUDPD	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CoAcess	Coordenadoria de Acessibilidade
Copa	Coordenação de Políticas de Acessibilidade
DPEAA	Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas
EaD	Educação à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faveni	Faculdade Venda Nova do Imigrante
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
Gepam	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

Ideia	<i>Individuals with Disabilities Education Improvement Act</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifac	Instituto Federal do Acre
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifro	Instituto Federal de Rondônia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LICUSB	Língua, Identidade e Cultura Surda Bilinguismo e Inclusão
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleo de Acessibilidade
Naee	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
Naia	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica
Napi	Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão
Napne	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAs	Núcleos de Acessibilidade
Nuaces	Núcleo de Acessibilidade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
Paee	Programa de Apoio à Educação Especial
Paei	Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva
Paid	Programa de Acessibilidade e Inclusão Discente
PAS	Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes
Pases	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior
Pate	Programa de Apoio ao Transporte do Estudante
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PEM	Programa Estudantil de Moradia
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PNEs	Planos Nacionais de Educação
PPAs	Planos Plurianuais
Proaccess	Programa de Acessibilidade
Proaes	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis
Procea	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
Proeg	Pró-Reitoria de Graduação
Promisaes	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Propepe	Programa de Permanência Parental na Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saest	Superintendência de Assistência Estudantil
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SOF	Secretaria de Orçamento Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDL	Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEA	Transtorno Específico de Aprendizagem
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFNT	Universidade Federal do Norte de Tocantins
Ufopa	Universidade Federal Do Oeste Do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Ufra	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRJ	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Unir	Universidade de Rondônia
VHA	Vilhena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1.1 O caráter disciplinar das políticas de inclusão no Brasil.....	33
2 DA PRODUÇÃO DA PESQUISA	60
2.1 Das escolhas, tipos e abordagens de pesquisa	60
2.2 Apresentando o <i>lócus</i> e o <i>corpus</i> da pesquisa	62
2.2.1 As IFES e os NAs: Aspectos formais	63
2.2.2 Aspectos do acesso e da integralização dos cursos do público da Educação Especial nas instituições de Educação Superior da Região Norte.....	77
2.3 Sobre o procedimento analítico	90
2.4 Da justificativa do recorte da pesquisa.....	95
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	125
3.1 Políticas educacionais para a Inclusão na Educação Superior: um diálogo entre os marcos internacionais e nacionais.....	125
3.2 Políticas de Inclusão de Estudantes Público da Educação Especial como Estratégia de Democratização do Acesso à Educação Superior	138
3.3 As políticas de expansão da Educação Superior Pública na Região Norte do Brasil	147
3.4 As Políticas de Financiamento da Educação Superior Pública no Brasil.....	165
3.4.1 As políticas de financiamento das IEFs na Região Norte	171
3.4.2 A política de inclusão na educação superior brasileira e seus efeitos nas Universidades Federais da Região Norte do país.....	177
3.4.2.1 Definindo políticas de inclusão.....	178
3.5 Os NAs e a relação com os marcos legais das políticas de inclusão	181
3.5.1 O Nas e suas diferentes engrenagens de funcionamento	182
3.5.2. Os NAs das Universidades Federais: uma resposta às demandas sociais por inclusão no Ensino Superior	186
3.6 Apresentando o Financiamento de Ações dos Núcleos de Acessibilidade das 11 Universidades da região Norte do Brasil (2012 a 2022).....	189
4 O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL: OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE	222
4.1- Acesso do Público da Educação Especial nas IFEs da Região Norte do Brasil	222
4.2. Os NAs nas IFES da Região Norte do Brasil como expressão institucional de lutas pela inclusão no Ensino Superior: criação, estrutura e funcionamento.....	225
4.2.1 Equipes/Membros na atuação das ações dos Núcleos de Acessibilidade	241
4.3 Articulação entre programas, ações e políticas públicas.....	247
4.4 A Construção Discursiva nos NAs: suas materialidades e desdobramentos	275

4.4.1 A de Acontecimentos.....	275
4.4.2 A de Série.....	280
4.4.3 A de Regularidade	284
4.4.4 As condições de possibilidade	287
4.5 A Política Básica de Financiamento dos NAs: o documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior Scadi/Sesu-2013	291
4.5.1 O financiamento dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do norte do País.....	296
CONSIDERAÇÕES FINAIS	314
APÊNCIDES	339
APÊNDICE A – Porcentagem Ingressantes x Concluintes (a cada 4 anos)	339
APÊNDICE B – Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) – 2012 a 2022.....	340
APÊNDICE C – Financiamento dos NAs – Programa Incluir	341
APÊNDICE D – Financiamento dos NAs – Pnaes.....	342

INTRODUÇÃO

Quanto à sua função, o poder de punir não é essencialmente diferente do de curar ou educar. (Michel Foucault, 1975, p. 219)

A pesquisa de doutorado que aqui se apresenta está inserida dentro da linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e faz parte de uma das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes). Este grupo de pesquisa foi formado em 2009 e é coordenado pela professora doutora Lázara Cristina da Silva. A área de pesquisa do grupo é a Educação Especial e a Inclusão Educacional, envolvendo temáticas pertinentes às políticas públicas, formação docente, metodologias de ensino, estudo de Língua Brasileira de Sinais, entre outras.

No Brasil, a reflexão acerca da educação inclusiva assinala tanto para otimismo de pesquisas que apontam para o crescimento estatístico do número de alunos, público da educação especial, em ambiente de ensino superior [e da educação básica] quanto para questionamentos diversos que nos remetem às barreiras que ainda impedem as escolas e as universidades de acolherem às diferenças. Nesta última visão, há estudos sobre as relações de poder e o capacitismo que ainda organizam a forma como são definidas as ações de inclusão, especialmente porque oferecem pouco espaço para que as pessoas com deficiências físicas e intelectuais tenham suas vozes ouvidas pelos formuladores das políticas (Franco e Schutz, 2019; Pagni, 2017).

Em um país periférico, com políticas educacionais ainda autoritárias e disciplinares, pode-se dimensionar as dificuldades de inclusão de estudantes, público da educação especial, nas redes de ensino, sejam elas particulares ou públicas. Assim, faz-se necessário repensar sobre as relações de poder que circulam nas escolas sob a lógica da inclusão e os limites dos discursos da inclusão (Pagni, 2017).

Assim, para além do acesso, da participação e da permanência das pessoas, público da educação especial, em cursos do ensino superior, faz-se de suma importância problematizar os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos que consubstanciam a educação especial no que

tange ao ensino superior. Ainda, cabe entender qual a porcentagem do orçamento federal e estadual vão efetivamente para as políticas de inclusão.

No período de 2005 a 2011, o governo federal lançou editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou de reestruturação dos núcleos nas IES com o intuito de formular estratégias para identificação das barreiras ao acesso aos cursos do ensino superior por pessoas com deficiências físicas e intelectuais. A partir de 2012, o programa Incluir passou a atender todas as instituições, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

Em decorrência dessa realidade, no ano de 2005, foi lançado pelo MEC o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, também chamado Programa Incluir. Tal programa propõe ações que visam garantir o acesso pleno de pessoas, público da educação especial, às instituições federais de ensino superior. O principal objetivo do programa Incluir era fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração desses alunos à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

De acordo com o Programa Incluir (Brasil, 2013), as pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de natureza física, sensorial ou intelectual e que, ao interagirem com barreiras atitudinais e ambientais, podem ter sua participação social comprometida. Nessa perspectiva, a deficiência não é compreendida como doença ou invalidez, e as políticas sociais voltadas a esse grupo não se limitam a ações clínicas ou assistencialistas.

Compreende-se, assim, que o acesso e permanência de estudantes que necessitam de ação educacional diferenciada no âmbito do ensino superior relacionam-se aos seus processos de participação social. Tal participação se consubstancia no exercício dos direitos, no usufruto dos bens materiais e culturais, além da compreensão da sociedade sobre a busca da participação frente aos processos educacionais.

Conforme o Programa Incluir (Brasil, 2010), foram propostas diversas ações voltadas à promoção da acessibilidade nas instituições de ensino superior, como a adequação arquitetônica de ambientes — com rampas, barras de apoio, sinalização tátil, corrimãos e elevadores —, além da aquisição de tecnologias assistivas que favorecem a acessibilidade pedagógica e comunicacional, como computadores adaptados, impressoras e linhas braille, lupas eletrônicas e teclados com acionadores

acessíveis. O programa também contempla o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, a adequação de mobiliários e a formação de profissionais para práticas educacionais inclusivas, incluindo o uso de tecnologias assistivas, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de outros códigos e linguagens.

No contexto do Programa Incluir, os Núcleos de Acessibilidade (NAs) têm como premissa básica promover a chamada Educação Inclusiva, cuja terminologia está relacionada ao processo de inclusão das pessoas público da educação especial, com isso, promove a inserção das diferenças na sociedade, visto que essas pessoas devem ter tratamento com equidade e de forma igualitária. Assim, a inclusão resulta num processo de mudança de paradigma na estrutura educacional, de forma com que sejam reorganizadas as práticas da educação: gestão escolar, avaliação para a inclusão, planejamento, formação de turma, currículo, entre outros aspectos pertinentes ao ambiente escolar. Observa-se a necessidade de rever concepções e paradigmas em todos os setores, pois, dessa forma, haverá a possibilidade efetiva de desenvolver o potencial dos alunos, respeitando as diferenças e preocupando-se em atender suas necessidades (Lima, 2014). Contudo, esse processo é limitado pela própria organização do sistema de ensino superior brasileiro, ainda baseado em um viés disciplinar (Pagni, 2017).

Segundo o Programa Incluir (Brasil, 2010), os Núcleos de Acessibilidade são entendidos como espaços físicos institucionalizados, coordenados por profissionais responsáveis por organizar as ações e promover a articulação entre os diversos setores da instituição, com o objetivo de implementar a política de acessibilidade e integrar as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão nessa área.

O Estado brasileiro, portanto, apostou na importância de implementação de NAs como um espaço de discussões e reflexões sociopolíticas e educacionais no interior das IES, com vistas a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação na área da Educação Especial, especificamente no ensino superior, tendo em vista as dificuldades enfrentadas tanto por profissionais que atuam dentro dos muros das universidades, quanto pela população atendida.

A inclusão de alunos, público da educação especial no ensino superior pode ser compreendida e encarada como condição que favorece o direito à participação social. Faz-se necessário destacar que os direitos dos cidadãos não existem em si mesmos, eles se perfazem a partir do momento em que são validados em seu exercício, o que reduz as desigualdades sociais e favorece a participação ativa de

todos. No âmbito dos direitos sociais, contudo, isso implica em destinação orçamentária, que aloquem recursos para realizar todas as ações supramencionadas.

Com base na premissa de que a inclusão educacional é um direito fundamental de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e necessidades, e registrando os esforços das Universidades Federais do Norte do Brasil para promover o acesso e a permanência dos estudantes, público da educação especial, por meio do trabalho efetivo dos Núcleos de Acessibilidade, levantamos os seguintes pressupostos:

1. As universidades federais da região Norte têm desenvolvido ações de inclusão de forma desigual, com variações significativas na estrutura e na efetividade dos Núcleos de Acessibilidade, influenciadas pelas políticas de financiamento recebidas no período analisado (2012–2022).
2. A atuação dos NAs está fortemente condicionada ao volume e à regularidade dos repasses de recursos provenientes de programas federais como o Pnaes e o Programa Incluir, o que impacta diretamente na continuidade das ações de apoio à inclusão.
3. Os principais entraves enfrentados pelos NAs das universidades federais do Norte são a escassez de recursos financeiros, a falta de pessoal técnico especializado e a ausência de institucionalização sólida nas estruturas organizacionais das universidades.
4. Apesar das dificuldades, os NAs têm sido fundamentais na mediação de políticas de inclusão e na promoção do acesso e permanência de estudantes público da educação especial, por meio de ações como acessibilidade pedagógica, tecnologias assistivas e bolsas de apoio.

A fragilidade estrutural e orçamentária dos NAs nas universidades federais do Norte é agravada por contextos regionais de menor investimento público e por dificuldades históricas de implementação de políticas públicas em áreas periféricas do país.

Partindo das considerações supramencionadas e observando os avanços e percalços que a inclusão no ensino superior tem passado, vislumbrou-se na pesquisa pensar sobre o caminho que as instituições de ensino superior do Brasil têm trilhado para atender os acadêmicos público da educação especial. Ao examinar a importância desses estudantes no sistema educacional brasileiro como configuração e exercício

da cidadania, e considerando o papel imprescindível dos NAs em instituições de ensino superior questiona-se:

- Como as políticas de financiamento afetam a atuação dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais do Norte do Brasil, e que de forma esses desafios afetam a inclusão educacional de estudantes público da educação especial no ensino superior nessa região?

A reflexão que suscita a partir de tal questionamento levanta outras indagações no processo de investigação:

- Como as Universidades Federais do Norte estão desenvolvendo o trabalho de inclusão a partir dos Núcleos de Acessibilidade?
- Quais os principais entraves enfrentados pelos NAs ao desenvolver ações de ingresso e permanência para esses estudantes?

A partir das questões e premissas apresentadas, traçamos os seguintes objetivos:

a) geral - compreender as políticas de financiamento e a atuação dos NAs das Universidades Federais da região Norte do Brasil, no recorte temporal de 2012 a 2022; e,

b) específicos:

Considerando o recorte local e temporal pretende-se:

- mapear as ações dos NAs;
- discutir o modo como o princípio da inclusão educacional, proposto pelas políticas de educação, de estudantes público da educação especial, é expresso nas ações e garantido pelas políticas de financiamento;
- identificar os modos como as IFES desenvolvem o trabalho de inclusão a partir dos NAs;
- indicar, a partir de registros nos documentos institucionais, os principais entraves enfrentados pelos NAs no desenvolvimento de ações de ingresso e permanência de estudantes público da educação especial.

Investigou-se o papel dos Núcleos de Acessibilidade na constituição de políticas de inclusão de pessoas público da educação especial como estratégia que dissemina o discurso da garantia do direito de estudantes acessar e permanecer na educação superior, fundamentado nos princípios e 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.

Mas como o autor da pesquisa chegou ao tema e problemas anunciados? A resposta a esta pergunta está delimitada nos próximos parágrafos.

A escolha do tema dessa tese é resultado de toda minha trajetória de vida como docente. Ao longo de minha trajetória como docente eu vivenciei os avanços na legislação educacional sobre inclusão, mas também me deparei com enormes obstáculos para a concretização de escolas e universidades inclusivas. Me inquietava perceber que as políticas de inclusão tinham como foco tornar o aluno com deficiência física ou intelectual apto para o mercado de trabalho, sem uma preocupação sobre a emancipação do sujeito que ali se formava. Sempre me pareceu que a legislação de inclusão mantinha relações de poder típicas da escola tradicional capacitistas, baseadas na disciplina e no controle. Naquele momento eu ainda não sabia equacionar essas minhas ideias, até que li duas obras cujo sistemas conceituais me permitiram entender as relações de poder por detrás das políticas de inclusão, que são *A Microfísica do Poder* (1979) e *Vigiar e Punir* (1975), ambas de Michel Foucault. Elas me ajudaram a entender o biopoder por detrás das políticas educacionais e entender que as instituições de educação, sejam de ensino básico ou superior, não são neutras, mas reflexos das estruturas de poder e de controle típicas da sociedade capitalista neoliberal.

Na minha carreira docente sempre me preocupou as falhas nas políticas de inclusão no Brasil. Eu as percebia como instrumentos de controle e poder, além de serem mecanismos de adaptação de corpos para serem mão-de-obra. Quando olhava para o contexto político em que eram formuladas, não podia deixar de notar a perspectiva neoliberal que as atravessava, bem como a ausência de atores sociais representantes desses grupos na sua elaboração. Sempre me inquietou o fato de saber se essas políticas foram elaboradas por pessoas com deficiência ou pela tradicional elite política brasileira. Ainda, notava que os recursos que chegavam para as escolas eram insuficientes para as demandas múltiplas típicas da educação inclusiva.

Contudo, o encontro com o objeto de estudo passou a ser construído de maneira mais clara e efetiva a partir da escolha e do contato com a minha orientadora, mais especificamente, ao cursar a disciplina Políticas de Educação Especial e Inclusão ministrada pela professora Dra. Lázara Cristina da Silva (orientadora), no 1º

semestre de 2021, que resultou na publicação do artigo Políticas Públicas de Educação Inclusiva - Um Olhar para o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão de Cruzeiro Do Sul, pela Revista Das Amazônias - Revista Discente de História da Ufac., v.5, p.107 - 120, 2022. Também em minha inserção desde maio de 2021 no Gepepes (encontros quinzenais) com leituras e discussões de textos sobre educação especial e inclusão, com enfoque em Michel Foucault, além de minha inclusão no Projeto de Pesquisa macro intitulado “NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década”, tornando a presente pesquisa num desdobramento deste projeto, com enfoque nas políticas de financiamento e a atuação dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais da região Norte do Brasil.

Foram os contatos e os acessos proporcionados que me fizeram justamente rememorar a minha trajetória profissional e acadêmica dantes nunca pensada e refletida sobre o viés da temática educação inclusiva. A temática permeou toda a minha vivência, ao ponto de experienciar, porém não sabia como lidar (vida profissional), pois não tinha conhecimento sobre, devido à ausência da mesma no meu processo formativo.

Em se tratando da trajetória acadêmica, no curso de licenciatura em Letras Português (2001-2005), ao qual me formei, nem se quer existia em sua grade curricular disciplinas relacionadas a temática da pesquisa. Já quando cursei a licenciatura em Matemática (2006-2010) foi ofertada a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) numa carga horária de 60 horas, mas nem de longe trouxera conhecimentos necessários a atuação profissional.

Percebendo a eminente necessidade em melhorar a atuação em sala de aula, passei a me aventurar em cursos na modalidade EaD, como: Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Metodologia de Ensino (2018-2019), pela Faculdade Futura; Especialização em Libras (2019-2020), pela Faveni; Especialização em Libras para Professores e Intérpretes (2019-2020), pela Faculdade Famart; 2ª Licenciatura em Letras Libras (2021-2022), pelo Centro Universitário Etep. Toda via, os conhecimentos adquiridos foram os mínimos possíveis. Apesar da detenção do título, não me sinto capaz de atuar na área (Libras).

No que tange à trajetória profissional, enquanto docente na educação básica, de 2006 a 2011, ministrei aulas de língua portuguesa, no ensino médio na escola Elvira Ferreira Gomes, no município de Marechal Thaumaturgo-Acre. Nestes anos deparei-

me inúmeras vezes com turmas compostas por estudantes, público da educação especial, dos quais não sabia nem se quer a necessidade específica do discente, além de não saber como lidar com o público, e tão pouco haver naquela localidade interesse em trabalhar o desenvolvimento do discentes sob a perspectiva da educação inclusiva. O que cabia a escola era matriculá-lo e deixá-lo a cargo dos professores. Mesmo sem orientação e conhecimento profundo, tentava adaptar as atividades a depender da necessidade apresentada sob minha ótica.

De 2012 a 2014, na atuação como coordenador de ensino na escola Santa Luzia, localizada no município de Cruzeiro do Sul-Acre, vi-me uma fase um tanto difícil, dada a necessidade de auxiliar os professores em seus planejamentos, numa área que não detinha conhecimentos nem se quer pra mim mesmo. A grande diferença é que na época a escola possuía um professor de AEE, além de uma equipe do pelo Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (Napi), que dava o suporte necessário a mim e aos docentes. Confesso que as demandas eram tão exorbitantes que optei por deixar a cargo destes profissionais. Não me envolvendo como deveria. Quando solicitado pelos professores regentes, o máximo que fazia era acionar o professor de AEE e fazer o *feedback* entre eles. Apesar da atuação não tão promissora, neste quesito, tive a oportunidade de aprender e conviver com alunos que detinham necessidades (diagnosticada por um profissional da área) desde as de aprendizagem às relacionadas a parte física do corpo.

Em 2016, como professor regente na escola Professor Flodoardo Cabral, na mesma cidade e estado, citados mais acima, com a disciplina de Matemática em turmas de 2º e 3º ano, das 10 turmas, em 3 delas tínhamos alunos surdos e com deficiência intelectual. O discente surdo era acompanhado por um intérprete e os demais por mediadores. Apesar de a escola ter professor de AEE, intérprete e mediadores, nenhum destes profissionais mantinham relação direta com o professor regente no sentido de auxiliar e participar na elaboração dos planejamentos das aulas, a não ser quando em meio as dúvidas, o professor regente solicitava-os. Neste ano tivemos uma palestra sobre metodologias para atendimento ao público da educação especial, promovido pelo Napi, setor vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Acre.

Ainda em 2016, nas escolas Padre Damião e João Kubitschek com a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano, das 10 turmas, apenas uma delas possuía um aluno com baixa visão. O discente era acompanhado pelo professor

de AEE e parecendo seguir a tradição, este também não mantinha nenhuma relação com o professor regente no sentido de auxiliar e participar da elaboração dos planejamentos das aulas, a não ser quando solicitado.

Já em 2017, na escola João Kubitschek ministrando aulas da disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano, das 05 turmas, em duas delas possuía um aluno com deficiências múltiplas e um outro com deficiência motora e intelectual. Ambos os discentes eram acompanhados por mediadores que apesar de não manterem relação direta com o professor no que tange ao planejamento eram bem solícitos, auxiliando os discentes na concretização das atividades propostas. Neste ano tivemos na Instituição oficinas de Braille e Libras oferecidos pelo Napi.

Em 2018, quando atuei como coordenador de ensino na escola de Ensino Fundamental e Médio Anselmo Maia de Carvalho, pude ter um contato mais próximo com o professor de AEE e dois mediadores e com os dois alunos, ambos com deficiências múltiplas. Tive a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho dos profissionais da escola, dos professores regentes de cada disciplina, auxiliando e norteando na atenção quanto à realização de um planejamento adequado aos discentes. Foram promovidas neste período, oficinas de Libras e de Construção de materiais pedagógicos para auxiliar no aprendizado dos discentes e no planejamento dos professores, estas também foram oferecidas pelo (Napi, setor vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Acre.

Entre 2018 e 2020, enquanto professor substituto no ensino superior na Universidade Federal do Acre- Ufac, na área de Linguística, tive a oportunidade, de forma mais específica, em 2019, no 7º período de Letras ministrar a disciplina Análise do Discurso e nesta turma tínhamos uma aluna surda que era acompanhada pelo intérprete. A presença do intérprete disponibilizado pelo NAI (Núcleo de Apoio à Inclusão) fez com que as aulas se tornassem bem acessíveis ao discente. Porém, mais uma vez a lacuna entre os envolvidos no processo educacional era bem visível, já que, basicamente o intérprete assumia a responsabilidade sobre o aprendizado do discente ao repassar em Libras o que era trabalhado em sala de aula.

No ano de 2021, já como docente EBTT no Instituto Federal de Rondônia (Ifro) – campus Guajará-Mirim, das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Português Instrumental nos cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática e Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Informática (EJA), numa das turmas de 3º ano do curso de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática

passsei a ministrar aulas remotas para uma aluna surda. Foi um momento impactante, pois seria a primeira experiência nesta modalidade. Enquanto professor planejava a aula e encaminhava para os intérpretes para além de traduzir também opinar sobre a eficácia do material, se atenderia ou não as expectativas da aluna. As aulas eram todas síncronas com a presença de duas intérpretes que se reversavam durante o período da aula. Além disso, o material era todo postado no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para acesso da discente. Ressaltamos também que para a realização do planejamento das aulas o plano de ensino era adaptado e aprovado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) que acompanhava de forma assídua e dava suporte aos professores. Além de na Semana Pedagógica expor suas ações e apresentar os discentes de forma individual para então solicitar a elaboração do plano individual de trabalho com os discentes. Considero um dos momentos mais ricos de minha carreira em ver a discente a partir dos materiais elaborados e aplicados em aula compreender de fato as temáticas desenvolvidas, além de perceber a interação e confiança que mantinha comigo enquanto docente.

Em 2022, a partir de abril fui redistribuído para o Instituto Federal do Acre (Ifac), campus Tarauacá, e passei a ministrar aulas nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Florestas, Administração, Agricultura e Finanças) com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e no curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Administração com a disciplina Português Instrumental. Na turma de Florestas (1º ano) tínhamos uma discente com dislexia, mas que acompanhava com muita eficácia as atividades e sempre alcançava notas excelentes, além da atenção no planejamento das aulas. Mesmo com a presença do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) descobri que a turma tinha uma aluna com necessidade educacional através da mesma que no primeiro dia de aula autodeclarou-se para mim como sendo uma pessoa que tinha dislexia. Neste momento fiquei surpreso pelo fato de saber que culturalmente, os discentes não querem que outras pessoas saibam de suas condições, embora algumas sejam evidentes, para não sofrerem discriminação. Compreendi que não pela necessidade da discente em si, mas que enquanto profissional teria que manter um olhar cuidadoso no sentido de colaborar com a sua aprendizagem. É o que procuro fazer até o momento em que atuo junto a turma. Buscando está mais próximo ainda

da área da Inclusão e da realidade local, passei a fazer parte da Comissão do Napne, onde mantenho-me até os dias atuais.

Este breve itinerário constituiu-se numa viagem ao passado e numa experiência gratificante, a qual rememoro acontecimentos que me projetaram ao que sou hoje. Considero-o como uma forma formidável de resgatar e registrar o percurso repleto de vivências acadêmicas e profissionais não deixando-as no esquecimento. Tenho como intuito o prosseguimento de minha formação acadêmica, o aperfeiçoamento da profissão por mim exercida e como principal meta concluir o curso de Doutorado colaborando com uma educação inclusiva. O desejo incessante é de que os conhecimentos adquiridos possam me conduzir a reflexão acerca de minhas práticas tornando-as bem melhores. Como expressa Freire (1993, p. 87) “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática”.

O estudo que compõe esta tese está estruturado em: **introdução** que anuncia a contextualização e relevância sobre o tema, as definições da problemática da pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos, a relação do pesquisador com a temática, seguida de **quatro seções e considerações finais**.

A **Seção 1** destinada a fundamentação epistemológica apresenta o pensamento foucaultiano, focando no poder e suas diferentes manifestações na sociedade. Apresenta as teorias foucaultianas utilizadas para compreender o caráter disciplinar das políticas de inclusão no Brasil, investigando como as normas e regulamentações instituídas moldam as práticas inclusivas nas universidades e suas implicações no controle e na regulação dos corpos dos estudantes, público da educação especial.

A **Seção 2** apresenta os principais aspectos metodológicos do estudo, com a reflexão sobre as escolhas, tipos e abordagens de pesquisa adotadas, além da descrição do *lócus* e o *corpus* da investigação, com destaque para as instituições analisadas e os elementos da amostra. Traz, também, dados do acesso de estudantes da Educação Especial ao ensino superior na região Norte e os procedimentos analíticos utilizados na interpretação dos dados, detalhando a metodologia aplicada ao longo da pesquisa, além de apresentar a revisão sistemática de literatura que como objetivo revisar e analisar criticamente as principais pesquisas relacionadas à inclusão de estudantes público da educação especial no ensino superior. A partir dessa revisão, tornou-se possível identificar as tendências, lacunas e avanços teóricos sobre o tema, fornecendo uma orientação para o recorte temático desta pesquisa. Funciona como

mecanismo para conhecermos o que está construído acerca do *corpus* do estudo, para que possamos avançar na produção do conhecimento na área.

A **Seção 3** aborda as políticas públicas para a inclusão, apresentando uma trajetória histórica das ações governamentais no Brasil em relação à acessibilidade educacional. O objetivo é contextualizar a evolução das políticas e as influências internacionais que moldaram a inclusão nas instituições de ensino. Trata, ainda, do avanço da inclusão do público da educação especial na educação superior, analisando os desafios e progressos na implementação dessas políticas em universidades brasileiras, com destaque para a criação dos núcleos de acessibilidade. Assim como, descreve a sustentabilidade financeira dos Núcleos de Acessibilidade, destacando os desafios do financiamento das políticas públicas educacionais.

A **Seção 4** apresenta a análise dos documentos e informações levantadas junto as universidades federais do norte do Brasil sobre a política de implementação dos NAs.

1 DISCURSOS DE INCLUSÃO E POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO: CONCEITOS FOUCAULTIANOS E PRODUÇÃO DE UMA CRÍTICA

As mudanças económicas do século XVIII tornaram necessário fazer circular os efeitos do poder, por canais cada vez mais sutis, chegando até os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos. Que o poder, mesmo tendo uma multiplicidade de homens a gerir, seja tão eficaz quanto se ele exercesse sobre um só (Foucault, 1979, p. 214).

A seção propõe apresentar conceitos do filósofo Michel Foucault que permitem uma crítica às políticas de inclusão, especialmente no que se refere às relações entre saber, poder e discurso. Na subseção O caráter disciplinar das políticas de inclusão no Brasil, examina-se como essas políticas, mesmo orientadas por ideais de justiça e equidade, podem operar como dispositivos de controle e normalização dos sujeitos.

1.1 O caráter disciplinar das políticas de inclusão no Brasil

Nessa subseção vamos compreender a contribuição do sistema conceitual de Foucault para entender as relações de poder que perfazem as políticas de inclusão no Ensino Superior brasileiro. Para isso, será necessário analisar sua epistemologia, compreender alguns conceitos, como o sentido de normalidade e patologização dentro da história; a partir da medicina psiquiátrica e educacional; governamentalidade; escola como instrumento disciplinador; biopoder e biopolítica.

A noção de normalidade, para Foucault (1987), não é natural ou fixa, mas construída historicamente a partir de discursos científicos e práticas institucionais. A normalidade passa a ser um critério que define o que é aceitável, funcional e produtivo no corpo social. Tudo aquilo que escapa dessa definição tende a ser considerado anormal, sendo, portanto, alvo de controle, correção ou exclusão. A normalidade é o ponto de referência para a constituição do que Foucault chamou de "sociedade disciplinar", em que os corpos e comportamentos são constantemente comparados, medidos e avaliados (Foucault, 1975, p. 222).

Nesse contexto, emerge o processo de patologização, ou seja, a tendência de classificar comportamentos e modos de existência como doenças ou desvios. Foucault (2006a) aponta que, a partir do século XVIII, com o fortalecimento da medicina moderna e da psiquiatria, práticas e identidades consideradas não

conformes passaram a ser medicalizadas. A patologização opera como uma forma de poder que rotula, segrega e trata o indivíduo, transformando diferenças em distúrbios a serem corrigidos ou curados. Esse processo não se limita ao campo da saúde, mas adentra outros espaços, como a escola e a família, instaurando uma vigilância difusa e contínua sobre os corpos e as condutas.

A medicina psiquiátrica, nesse sentido, tem um papel central. Segundo Foucault (2006a), a psiquiatria foi uma das principais formas de institucionalização da anormalidade, funcionando não apenas como ciência médica, mas como instância de julgamento moral e social. Ela não apenas trata, mas também define quem é são e quem é louco, influenciando decisões jurídicas, educacionais e familiares. Por isso, a medicina psiquiátrica se configura como um braço do poder disciplinar, operando na micropolítica dos corpos e das subjetividades.

Já a medicina educacional, embora menos abordada diretamente por Foucault, pode ser compreendida a partir de sua análise das instituições escolares como espaços de normalização. A escola moderna, segundo Foucault (1975), atua como um dispositivo de controle e vigilância dos corpos infantis e juvenis, sendo atravessada por saberes médicos e psicológicos. A patologização do fracasso escolar, por exemplo, exemplifica a medicalização da educação, onde dificuldades de aprendizagem são muitas vezes interpretadas como déficits neurológicos ou psicológicos, cabendo à "medicina educacional" o papel de diagnosticar e intervir. Assim, a escola torna-se um instrumento disciplinador, na medida em que aplica técnicas de adestramento, avaliação e correção, com o objetivo de formar sujeitos obedientes, produtivos e normalizados (Foucault, 1975, p. 141).

Todos esses mecanismos fazem parte do que Foucault denomina governamentalidade, conceito desenvolvido nos cursos do Collège de France. Governamentalidade é a arte de governar além do Estado, por meio da condução das condutas dos indivíduos e das populações. Trata-se de um conjunto de técnicas e saberes que operam nos mais diversos âmbitos — da escola à medicina, da estatística à economia — com o intuito de moldar comportamentos, gerir riscos e garantir a ordem social (Foucault, 2008c, p. 120). A governamentalidade envolve uma racionalidade de governo que transforma indivíduos em sujeitos responsáveis por sua própria normalização, internalizando os padrões impostos pela sociedade.

Essas práticas se relacionam com dois conceitos fundamentais: biopoder e biopolítica. O biopoder refere-se ao modo como o poder moderno se exerce sobre a

vida, não apenas para reprimir, mas para produzir e gerir a existência biológica dos corpos e populações. Trata-se do poder que “faz viver e deixa morrer”, ao contrário do poder soberano que tinha o direito de “fazer morrer e deixar viver” (Foucault, 1976, p. 140). O biopoder se expressa, por exemplo, nas políticas de saúde pública, no controle da natalidade, nas campanhas educativas, e, também, nos mecanismos de inclusão escolar de pessoas com deficiência, onde se decide quem merece cuidados e quem é excluído das estatísticas de investimento social.

A biopolítica, por sua vez, é a face política do biopoder. Foucault (2008c) define a biopolítica como a intervenção sistemática do poder sobre os processos vitais da população: nascimento, saúde, longevidade, mortalidade. Ela transforma a vida em objeto de gestão governamental, a partir de dados, estatísticas e diagnósticos. A deficiência, sob a ótica biopolítica, pode ser entendida não apenas como uma condição médica, mas como um campo de intervenção do Estado, que decide quais vidas são valorizadas, produtivas ou passíveis de normalização.

Portanto, os conceitos desenvolvidos por Foucault (2008c) nos permitem compreender como a sociedade moderna constrói a diferença como desvio, como patologiza comportamentos, e, como organiza sistemas de controle e gestão da vida que envolvem desde a medicina, a escola até as políticas públicas. Esses mecanismos não operam apenas por exclusão, mas também, por inclusão estratégica, com o objetivo de governar a vida no que ela tem de mais íntimo e coletivo.

Do ponto de vista do nosso objetivo de estudo, ou seja, as políticas de financiamento e a atuação dos núcleos de acessibilidade das Universidades Federais da região Norte do Brasil, no interessa dentro do sistema conceitual foucaultiano compreender as relações que o Estado estabelece com a população, por meio do controle e vigilância sobre os corpos, por meio daquilo de Foucault (2008c) chama de biopolítica. Dessa forma iniciaremos pela definição que o autor dá ao conceito:

Eu tinha pensado lhes dar este ano um curso sobre a biopolítica. Procurarei lhes mostrar como todos os problemas que procuro identificar atualmente, como todos esses problemas têm como núcleo central, claro, esse algo que se chama população. Por conseguinte, é a partir daí que algo como a biopolítica poderá se formar. Parece-me, contudo, que a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o *regime geral dessa razão governamental* de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de *questão de verdade* – antes de mais nada da verdade econômica no interior da razão governamental –, e, por conseguinte, se se compreender bem o que está em causa nesse regime que é o liberalismo, o qual se opõe à razão de Estado, ou antes, [a] modifica fundamentalmente sem talvez

questionar seus fundamentos. Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica (p. 29-31, *grifos nossos*).

É fundamental, portanto, que compreendamos o que é a razão governamental e a questão de verdade para que possam efetivamente compreender os pressupostos da biopolítica, que nos ajudarão a compreender nosso tema de pesquisa.

Em Foucault (2008c), o conceito de “regime geral de razão governamental” descreve o grupo de práticas, saberes e instituições que definem como uma sociedade particular é governada. Assim, em vez de simplesmente descrever estruturas políticas ou jurídicas, a ideia concentra-se em formas de poder e na condução de instituições humanas. Ele afirma que cada sociedade possui sua própria “razão governamental” ou planos de obediência e poder. Além disso, a “razão governamental” muda com o tempo para se desenvolver com a história, a sociedade e a economia de um país. Quando olhamos, por exemplo, as políticas de inclusão, vemos que essa razão de Estado se baseia no pressuposto que é dele o controle sobre esses corpos, bem como a definição de como os processos de inclusão deverão ocorrer.

Por sua vez, a “questão da verdade” em Foucault (2008c) é crítica para compreender essa razão governamental. A verdade, para o autor, não é apenas um conjunto de fatos objetivos, mas algo que é produzido na economia de poder e conhecimento. A verdade, portanto, é uma invenção social que serve a interesses de poder. No liberalismo, a verdade econômica se torna predominante: você justificará todas as suas políticas porque são recuperadas da economia ou sob forma de verdades econômicas. Esse regime de verdade molda como as pessoas são governadas, como se veem e como estão em relação a outras pessoas.

Dessa forma, Foucault (2008c) afirma que a biopolítica ou outra forma de poder em que a vida e as populações são governadas só podem ser compreendidas nesse regime da verdade e da razão governamental. O liberalismo – objeto centro das pesquisas do autor - governa através da economia e nações; o liberalismo governa com economia e nações: gerir-nações é formular a Lei dos Mercados. Com isso, o liberalismo leva à vida humana a ser governada, cuidados com higiene, doença, natalidade e morte, a biopolítica é uma forma de poder que regulamenta a vida das populações por meio de políticas e intervenções que são confirmadas por esses saberes e verdades também produzidos em tal razão governamental.

As políticas de acessibilidade ao Ensino Superior são, portanto, uma forma de governo sobre os corpos das pessoas com deficiência. Trata-se da forma como o Estado, por meio de suas instituições – como a universidade, estabelece como os corpos serão conduzidos nas políticas de acessibilidade pelo Núcleos de Acessibilidade. A verdade que legitima os núcleos de acessibilidade é que o Estado tem, como pressuposto para suas ações, um compromisso com os direitos humanos das pessoas com deficiência, o que mascara a perspectiva do controle.

O Estado, ao adotar o discurso dos direitos humanos como base para suas ações inclusivas, opera uma estratégia de controle sutil sobre as pessoas com deficiência. Segundo Gallo, (2012, p. 59).

[...] a governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático

Nesse sentido, a verdade que legitima os núcleos de acessibilidade é atravessada por uma racionalidade estatal que, sob o pretexto da inclusão, reforça mecanismos de vigilância e de controle da diferença. Para compreender ainda a inclusão do ponto de vista do autor, precisamos nos apropriar do conceito “anormais”. Para o autor, os “anormais” precisam ser compreendidos por meio da história da loucura, por suas estruturas históricas e pelas relações de poder entre os indivíduos. Compreende-se a partir da história, do desenvolvimento da sociedade e da análise do discurso, como a inclusão atingiu os grupos excluídos da sociedade.

Com o exame, tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz intervir certo poder de normalização, e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se constituir como instância de controle do anormal. E é na medida em que constitui o médico-judiciário como instância de controle, não do crime, não da doença, mas do anormal, do indivíduo anormal, que ele é ao mesmo tempo um problema teórico e político importante. E nisso também que ela remete a toda uma genealogia desse curioso poder, genealogia que gostaria de fazer agora (Foucault, 2001, p. 53).

Em Foucault (2001), a sociedade contemporânea organizou os sujeitos em “normais” e “anormais”, mas essa definição só pode ser compreendida a partir do seu contexto e tempo histórico, focando nas relações de poder que se estabelecem entre normais e anormais. O autor identifica em seus estudos históricos os “normais”,

aqueles que estão dentro da norma, e os “anormais”, os que fogem à norma. Cada período histórico tem a suas regras de convivência, aquilo que dita para o corpo o comportamento que é normal, ou seja, indica uma normalidade, seja provinda de Deus, como na idade média, ou da ciência como na modernidade e sociedade contemporânea. Nesse contexto, de naturalização da “normalidade”, patologiza-se os corpos e mentes desviantes, daqueles que atualmente são chamados com pessoas com deficiências físicas ou intelectuais. São esses que são objeto das políticas de acessibilidade.

Foucault (2001) pela análise do discurso psiquiátrico identifica a criação de três figuras: os monstros, os masturbadores e os incorrigíveis. Com a análise, o autor defende

[...] que é preciso tentar analisar as grandes estruturas, os grandes discursos teóricos da psiquiatria do fim do século XIX; e preciso analisá-los em termos de benefícios tecnológicos, na medida em que se trata, através desses discursos teóricos ou especulativos, de manter, ou eventualmente majorar, os efeitos de poder e os efeitos de saber da psiquiatria (p. 394).

A partir dessas três identidades traçadas pela psicanálise e psiquiatria, na análise do discurso psiquiátrico, Foucault (2001) compreende como cada período da história trata socialmente os anormais, desde a antiguidade, idade média e principalmente modernidade, quando a ciência começa a controlar os corpos pelo discurso médico.

Deve-se sempre estar atento para não praticar o anacronismo, ou seja, interpelar nas pessoas do passado a compreensão de inclusão do século XXI. Sob a luz de Foucault (2001), consegue-se perceber o desenvolvimento histórico do tratamento com os anormais, a análise do discurso psiquiátrico permite adentrar as estruturas sociais e relações de poder derivadas de cada época.

Os Núcleos de Acessibilidade e suas estruturas de controle são, portanto, resultado desse discurso médico e jurídico, que trata de corpos que precisam ser tratados e de direitos que precisam ser garantidos pelo Estado. No texto a seguir, Foucault (2001) nos ajuda a entender esse processo:

[...] Eu procuro analisar como, no início das sociedades industriais, instaurou-se um aparelho punitivo, um dispositivo de seleção entre os normais e os anormais. Devo, em seguida, fazer a história do que se passou no século XIX, mostrar como, através de uma série de ofensivas e contra-ofensivas, de efeitos e contra-efeitos, pôde-se chegar ao tão complexo estado atual de forças e ao perfil contemporâneo da batalha. A coerência não resulta do desvelamento

de um projeto, mas da lógica de estratégias que se opõem umas às outras. E pelo estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas. Ela encontra, assim, uma das condições de sua emergência: o grande esforço de disciplinarização e de normalização realizado pelo século XIX. Freud sabia bem disso. Em matéria de normalização, ele tinha consciência de ser mais forte que os outros (p. 86-87).

Esse processo histórico, típico das sociedades industriais, que define normais e anormais, é classificatório. Basta pensar como as deficiências físicas e intelectuais são classificadas em códigos médicos, de caráter moral, como DSM. A ciência moderna, herdeira do cartesianismo e do iluminismo, tem justamente esse âmbito classificatório que define os corpos úteis para o trabalho e aqueles que não o são. Se na Idade Média esses corpos eram institucionalizados e enclausurados, na contemporaneidade eles são educados e adaptados. É o discurso médico que define o que deve ser adaptado, o como deve ser adaptado e os espaços nos quais a adaptação ocorre, como nos Núcleos de Acessibilidade.

Foucault (2001) utiliza-se do Panóptico para trazer a perspectiva da vigilância na sociedade contemporânea. Aqui, vamos nos apropriar do Panóptico para entender os núcleos de acessibilidade também como instrumento de controle e vigilância. O panóptico é um conceito central em sua análise das relações de poder e vigilância nas sociedades modernas. Inspirado na estrutura arquitetônica idealizada por Jeremy Bentham, o panóptico é uma torre central de observação em uma prisão, de onde um único guarda pode observar todos os prisioneiros sem que eles saibam se estão sendo observados ou não. Esse arranjo cria uma sensação constante de vigilância nos prisioneiros, levando-os a disciplinar e regular seu próprio comportamento.

Bentham, em sua obra *Panóptico*, desenvolve uma ideia do panóptico especificamente para o contexto prisional, propondo um projeto de atualização que possibilita a vigilância constante dos presos, de modo que o controle seja exercido mesmo sem a presença contínua de um observador (2008).

Foucault (2001) mune-se da ideia de Bentham, para além das prisões, argumentando que a lógica do panóptico se aplica a diversas instituições sociais, como escolas, hospitais e fábricas.

Ele sugeriu que a vigilância constante e a internalização da disciplina são características fundamentais das sociedades modernas, onde o poder se exerce de forma sutil e difusa, moldando comportamentos e conformando indivíduos. Essa

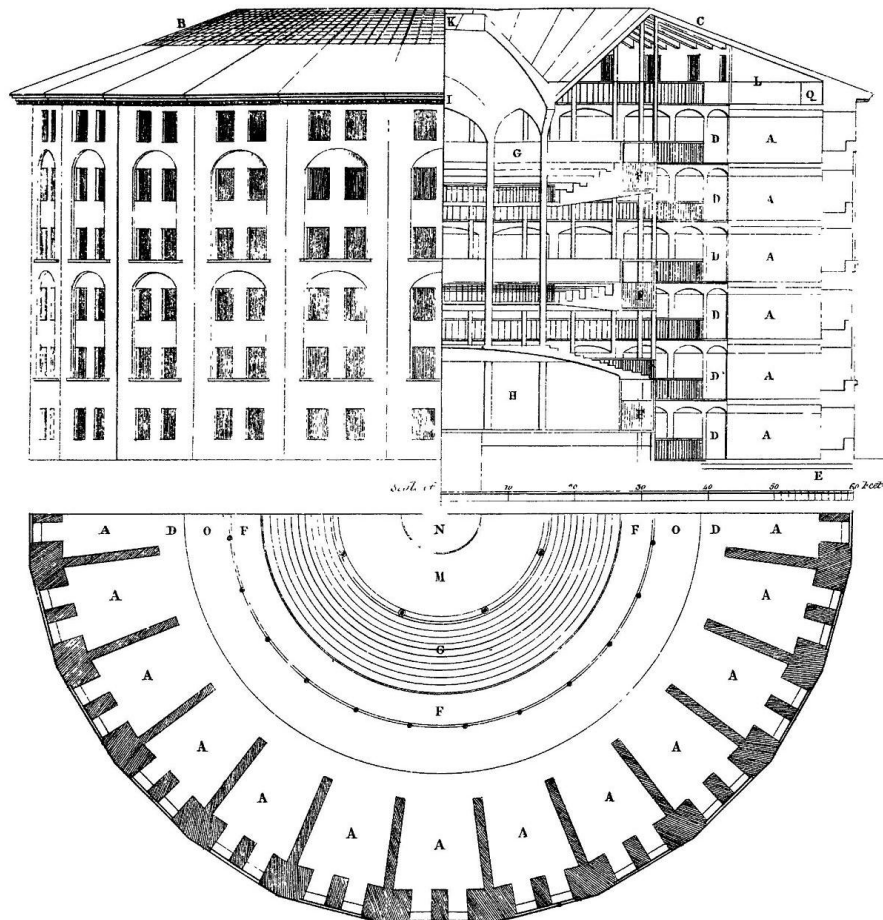
dinâmica panóptica, segundo o autor, exemplifica a maneira como as técnicas de vigilância e controle são empregadas para manter a ordem social e reforçar as relações de poder. Vejamos algumas imagens do que seria o panóptico a seguir:

Figura 1 - O Panóptico



Fonte: JusBrasil, 2024.

Figura 2 - Blueprint do Panóptico



Fonte: JusBrasil, 2024.

Os Núcleos de Acessibilidade produzem e utilizam tecnologias/técnicas de vigilância e de controle sobre as pessoas. Cada aluno que chega à universidade com um laudo de deficiência, seja física ou intelectual, é registrado como tal. Dessa forma, ele será rotulado como deficiente e um conjunto de anátomos políticos serão realizadas para ele. No caso das deficiências intelectuais, isso implica em adaptações curriculares e avaliativas e seu desempenho cuidadosamente medido.

Foucault (2001), através do panoptismo, eu me refiro a um conjunto de mecanismos que conectam os diversos procedimentos utilizados pelo poder. O panoptismo foi uma inovação tecnológica no âmbito do poder, assim como a máquina a vapor foi na esfera da produção. O que torna essa invenção peculiar é o fato de ter sido inicialmente aplicada em ambientes específicos: escolas, quartéis, hospitais. Foi nessas instituições que a vigilância total foi experimentada. Aprendeu-se a compilar arquivos, estabelecer anotações e classificações, realizar uma contabilidade abrangente desses dados individuais. É verdade que a economia - e o sistema tributário - já se utilizavam de alguns desses processos. No entanto, a vigilância constante de um grupo escolar ou de um grupo de doentes é algo distinto. E esses métodos foram, em determinado momento, generalizados. A partir dessa disseminação, o aparelho policial, assim como a administração napoleônica, se tornou vetores importantes. Há uma passagem que descreve de forma magnífica o papel dos procuradores gerais do Império como sendo os olhos do Imperador. Desde o primeiro procurador geral em Paris até o simples substituto de província, é um único olhar que observa as desordens, antecipa os perigos de criminalidade, pune todos os desvios. E se, por acaso, esse olhar universal relaxasse em algum momento, se cochilasse em algum lugar, o Estado estaria à beira da ruína.

O panoptismo não foi centralizado pelos aparatos do Estado, mas estes se basearam em pequenos panoptismos regionais e dispersos. Portanto, se desejamos compreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não podemos nos limitar apenas à análise dos aparatos do Estado. Devemos evitar um esquematismo - que aliás não está presente no próprio Marx - que consiste em localizar o poder no aparato estatal e considerar o aparato estatal como o principal, capital, maior e quase único instrumento de poder de uma classe sobre outra. Na verdade, o exercício do poder vai muito além disso, passa por caminhos muito mais sutis, é muito mais ambíguo, pois cada um de nós é, em essência, detentor de certo poder e, portanto, transmite poder. O poder não tem apenas a função de reproduzir

as relações de produção. As redes de dominação e os circuitos de exploração se sobrepõem, se apoiam e se influenciam mutuamente, mas não se confundem.

A ideia do núcleo de acessibilidade é uma forma de anátomo política. Ele dita o que é necessário para que as pessoas com deficiência façam parte da universidade e tenham o desempenho necessário para acessar a produção. A anatomo-política é um conceito desenvolvido por Michel Foucault (2001) no contexto de sua análise das formas de poder e controle nas sociedades modernas. Trata-se de um conjunto de técnicas e estratégias utilizadas para disciplinar e otimizar o corpo humano individualmente. A anatomo-política foca no corpo como uma máquina, visando aumentar suas capacidades, utilidade e eficiência por meio de treinamento, vigilância e regulação detalhada de suas atividades.

O autor explora como essa forma de poder se manifesta em instituições como escolas, quartéis, hospitais e fábricas, onde o corpo é submetido a regimes rigorosos de disciplina e adestramento. A anatomo-política é parte do que ele chama de "microfísica do poder", na qual as relações de poder se expressam de maneira capilar e detalhada, moldando os indivíduos em nível corporal e comportamental.

Essa abordagem contrasta com a "bio-política", que se refere às estratégias de gestão da vida em nível populacional, abrangendo aspectos como saúde pública, higiene, natalidade e mortalidade. Juntas, a anatomo-política e a bio-política constituem formas complementares de exercício do poder sobre os corpos e as populações, mostrando como o poder se infiltra na vida cotidiana e molda a existência humana em múltiplas dimensões. Para entender com mais detalhes esse conceito, o autor traz a perspectiva do surgimento da medicina social.

Para o autor, a grande questão é se a medicina moderna, que teve origem no final do século XVIII entre Morgani e Bichat, com o surgimento da anatomia patológica, é de fato individualista ou não. Alguns argumentam - em uma abordagem que consideram política, mas que na verdade não é histórica - que a medicina moderna é individualista por ter se inserido nas relações de mercado. Será que a medicina moderna, ao estar ligada a uma economia capitalista, tornou-se individualista, preocupada apenas com a relação de mercado entre médico e paciente, ignorando a dimensão global e coletiva da sociedade?

O autor demonstra o oposto: que a medicina moderna é, na verdade, uma prática social, enraizada em uma certa tecnologia do corpo social; que ela é uma prática social que, em um de seus aspectos, pode ser considerada individualista,

valorizando as relações médico-paciente. A hipótese construída pelo autor é que, com o surgimento do capitalismo, não ocorreu a transição de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas sim o contrário; o capitalismo, ao se desenvolver no final do século XVIII e início do século XIX, socializou inicialmente o corpo como força produtiva, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se dava apenas através da consciência ou da ideologia, mas começava no corpo, com o corpo. Foi no aspecto biológico, somático, corporal que a sociedade capitalista investiu inicialmente. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. Nesse contexto, o corpo precisa ser controlado pelo discurso médico.

Como podemos observar, segundo o autor, há grande mudança nos processos de conhecimento está relacionada às transformações fundamentais das sociedades ocidentais: surgimento de um poder político representado pelo Estado, expansão das relações comerciais em escala global, implementação das grandes técnicas de produção. O discurso divino é substituído pelo discurso médico. A pessoa com deficiência, antes percebida como resultado do castigo divino, agora é objeto de intervenção médica, para que seu corpo ainda seja útil.

No entanto, ainda conforme o autor, é importante ressaltar que, nessas alterações do conhecimento, não se trata de um sujeito do conhecimento que é impactado pelas mudanças na estrutura básica. Na realidade, trata-se de formas de poder-saber, de conhecimento que funcionam e se realizam no nível da "infraestrutura" e que resultam na relação sujeito-objeto como base do saber. Essa norma é única historicamente e não deve ser esquecida. Nesse contexto, podemos compreender que ela não se aplica de maneira uniforme a tudo que escapa ou resiste às formas de poder-saber de nossa sociedade, contra o poder do Estado, o mercantilismo universal e as regras de produção. Ou seja, a tudo que é encarado de forma negativa: doenças, criminalidade, loucura. Durante muito tempo e ainda em grande parte nos dias de hoje, a medicina, a psiquiatria, a justiça penal e a criminologia foram representações da verdade nas normativas de conhecimento, e da produção da verdade na forma de evidências: esta última sempre tentando se esconder sob aquela e buscando se justificar através dela. A crise atual dessas disciplinas não questiona apenas seus limites e incertezas no âmbito do conhecimento. Questiona o conhecimento, a forma de conhecimento, a norma "sujeito-objeto". Investiga as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o

conhecimento, não em seus conteúdos verdadeiros ou falsos, mas em suas funções de poder-saber. Trata-se, portanto, de uma crise histórico-política.

Foucault (2001) mostrou há uma conexão contínua entre o poder e o conhecimento. O conhecimento sobre os corpos dos anormais dá autoridade aos profissionais dos núcleos de acessibilidade para dizer como tais corpos devem ser treinados. Não adianta dizer que o poder necessita de determinada descoberta ou forma de conhecimento, mas sim que o exercício do poder gera novos saberes, os faz surgir, coleta informações e as utiliza. Para verdadeiramente o conhecimento econômico, é preciso entender como o poder era exercido diariamente, incluindo o poder econômico. O exercício do poder constantemente produz conhecimento e, da mesma forma, o conhecimento implica em efeitos de poder. O sistema universitário tradicional é apenas a representação mais evidente, ultrapassada e menos perigosa desse cenário. Seria ingênuo imaginar que é apenas na universidade que se encontram os efeitos do poder ligado ao conhecimento. Eles estão em locais mais difusos, arraigados e perigosos do que na figura do professor idoso. O pensamento humanista moderno erra ao estabelecer uma separação entre conhecimento e poder. Eles estão intrinsecamente ligados, e não devemos fantasiar sobre um momento em que o conhecimento não esteja mais ligado ao poder, o que seria uma forma utópica de reproduzir o mesmo humanismo. O exercício do poder não pode existir sem conhecimento, assim como o conhecimento sempre gera poder. Embora "Liberar a pesquisa científica das garras do capitalismo monopolista" possa ser um bom slogan, ele nunca passará disso. Por isso que é fundamental compreender o conceito de normalidade e anormalidade para perceber o papel das políticas de inclusão hoje e avaliar porque as pessoas com deficiência são objeto de anátomo políticas.

Foucault (1975) aponta que, para entender a construção da anormalidade, é merecido destaque é a “psiquiatrização” dessas práticas e os personagens inseridos na paisagem do século XVIII e XIX. A psiquiatria não é imposta de cima para baixo, não se trata apenas de um fenômeno externo. Não é como se a psiquiatria estivesse procurando resolver um problema específico ou um enigma. Foi a própria família que denunciou e buscou medidas para o comportamento dos seus filhos cujos comportamentos e corpos fugiam da “normalidade”.

O autor discute o exemplo da menina que se masturbava e cuja família buscou o apoio da psiquiatria. Segundo Foucault (1975), o primeiro perito, Dr. Bechet, hesitou em acusar. Ele poderia simplesmente ter afirmado que o suspeito era responsável

pelo crime. Em seu relatório, ele descreve o acusado como legalmente responsável, mas em uma carta ao juiz, menciona a falta de senso moral do acusado. Essa falta de consciência moral é vista como um sinal de fragilidade, o que abre caminho para uma avaliação psiquiátrica mais séria. A aldeia em si parece ter tomado controle do caso e mudou o foco do castigo físico para uma abordagem mais aprofundada. Toda a população deseja que a menina seja internada, evidenciando uma nova preocupação com a sexualidade marginalizada e uma busca por controle através de instituições como reformatórios e tribunais. Esse mecanismo de controle revela a inquietação dos adultos e da comunidade diante de comportamentos considerados periféricos. A resposta da psiquiatria diante desse tipo de apelo é fundamental para entender como casos como esse são tratados. A referência a outros casos mostra a importância de buscar explicações e correlações físicas para crimes e doenças mentais.

Há, portanto, a construção de um discurso penal sobre a anormalidade. Embora o século XXI tenha avançado nesse discurso, não podemos deixar de considerar que continuamos controlando os ditos “anormais” por diversas outras ferramentas de poder, justamente como os núcleos de acessibilidade.

Foucault (1975) afirma que a psiquiatria, quando se estabelece como a medicina das mentes perturbadas, tratava uma loucura que podia não ser realmente uma doença, mas que era necessário considerar e rotular como tal em seu discurso. No conceito de loucura, há todo um conjunto de sintomas que se encaixam com o que hoje é comum nos núcleos de acessibilidade, que são os transtornos globais do neurodesenvolvimento, como TEA, TDAH, dislexia, TDL, discalculia e tantos outros que apenas com o avanço dos estudos sobre o cérebro e da ressonância magnética que agora entendemos. Esses transtornos têm em comum o comportamento distinto do sujeito. Mas, em uma sociedade que busca a homogeneização dos sujeitos e que supõe o comportamento linear, a neurodiversidade não tem espaço e esses sujeitos são classificados meramente como “loucos”.

Ainda de acordo com Foucault (1975) a psiquiatria só podia exercer seu poder sobre os loucos criando uma relação de objeto que era uma relação médica com a doença: você será uma doença para que eu possa funcionar como médico. Essa era essencialmente a ideia central da psiquiatria no início do século XIX. No entanto, a partir de meados desse mesmo século, vemos que esse poder se mantém e se mantém ainda hoje, baseado em um poder médico que controla objetos definidos como não sendo processos patológicos. Os núcleos de acessibilidade, dentro das

universidades, são as responsáveis por distribuir esse saber médico, definindo currículos, práticas pedagógicas, avaliações e outros instrumentos de poder.

Foucault (1975) aponta que despatologizar foi a condição para que o poder médico da psiquiatria pudesse se expandir dessa forma. Surge a questão: como um sistema tecnológico pode funcionar, no qual o conhecimento despatologiza objetos que, no entanto, são necessários para manter o poder médico? O poder médico sobre o não-patológico: este é o ponto central da psiquiatria. É nessa questão que ele se origina, em torno do investimento na infância como ponto de partida para generalizar. Na segunda metade do século XIX, a psiquiatria precisou construir grandes teorias para fazer funcionar duas relações - uma relação de poder e uma relação com objetos despatologizados - que não seguem na mesma direção, são até heterogêneas uma em relação à outra. É necessário analisar as grandes estruturas teóricas da psiquiatria do final do século XIX em termos de benefícios tecnológicos, para manter ou até aumentar os efeitos de poder e saber da psiquiatria. É importante esquematizar essas construções teóricas, como a criação de uma nova nosologia, que cria discursos sobre como as pessoas devem se comportar e até mesmo aprender, para então patologizar qualquer distorção disso.

Não podemos deixar de analisar que a psicogenética, já em meados do século XX, tem um papel marcante em propor etapas para o desenvolvimento infantil. Daí, nasce um discurso que cria uma linearidade de aprendizagem. Nisso, entram os núcleos de acessibilidade para adaptar conteúdos para aqueles que estão fora dessa suposta linearidade. Contudo, não se percebe é que a universidade é que está errada ao propor currículos e práticas pedagógicas que pressupõe a linearidade de aprendizagem e, então, chamar o especialista de inclusão para adaptar o currículo. Usando o sistema conceitual foucaultiano, defendemos que os núcleos de acessibilidade é a chamada para esse saber psiquiátrico para dentro da universidade. O poder disciplinar é utilizado para reforçar esse discurso.

Destarte, a sociedade disciplinar, configurar-se-á em uma sociedade de segurança e controle, na medida em que tentar controlar o bem-estar e a segurança das pessoas no convívio social. Isso ocorre pelo avanço das disciplinas científicas, matemáticas, estatísticas e psicológicas, que afetam diretamente no modo como se compreende o convívio entre os normais e anormais. Levando-nos até as normalidades diversas.

Segundo Foucault (2008d) é na sociedade de controle e seguridade que a norma será efetivada “no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (Foucault, 2008d, p. 83).

Com o avanço da ciência identifica-se uma sociedade onde não é mais a norma a priori que irá reger e ser o centro do convívio social, mas fala-se em normalidades.

A norma adquire uma forma “gradiente”, que varia de grupo para grupo, de população para população, tornando-se flexível, enquadrando as diversas normas que definem o normal e anormal, fazendo com que cada indivíduo consiga ser incluído em um grupo específico. As normalidades diversas proporcionam que os indivíduos anormais e normais possam superar as diferenças e barreiras, fazendo com que o anormal seja normalizado, naturalizando a sua presença nos meios sociais, nas escolas e nos ambientes de trabalho, tornando-o um cidadão e consumidor ativo.

E, precisamente, o ponto de aparecimento do que poderíamos chamar de uma genealogia da anomalia humana, uma genealogia dos indivíduos anormais, se formará quando houver sido estabelecida uma rede regular de saber e de poder que reunirá, ou em todo caso investirá, de acordo com o mesmo sistema de regularidades, essas três figuras. Só nesse momento é que se constituirá efetivamente um campo de anomalias em que encontraremos seja os equívocos do monstro, seja os equívocos do incorrigível, seja os equívocos do masturbador, mas desta vez retomados no interior de um campo homogêneo e relativamente mais regular (Foucault, 2001, p. 77).

Assim, constitui-se como normalidade diversa a noção de que o normal deve apoiar-se sob si mesmo, e trabalhar subjetivamente em si, para aceitar o outro. O anormal, passa a fazer parte da normalidade em um processo socioeducacional das subjetividades normais e, também, anormais, pois, o anormal deve querer viver sua vida normalmente. Essa dinâmica justifica a existência de núcleos de acessibilidade.

Para Foucault (2001) não apenas para a história da psiquiatria criminal, mas também para a história da psiquiatria em geral e, por fim, das ciências humanas e judiciais, que nos ajudam a compreender a história da anormalidade. Primeiramente, o autor se refere ao envolvimento dos juízes, do sistema judiciário, da mecânica penal em torno desses casos e, por outro lado, ao envolvimento dos profissionais médicos, do conhecimento médico, do poder médico recente, em relação ao anormal. Nesse contexto, o autor se pergunta: Como esses dois poderes - médico e judiciário - se envolveram em relação a esses casos, tendo certamente interesses e lógicas

diferentes, mas de modo a engrenagem funcionar? Portanto, motivos gerais primeiro, do duplo envolvimento médico-judiciário, o lado médico de um lado e o judiciário do outro, em relação ao problema do que poderíamos chamar de falta de interesse. Em seguida, o envolvimento do sistema judiciário, do aparelho judiciário. O autor se pergunta novamente: o que é que intriga tanto os juízes diante de um ato que aparenta não ser motivado por um interesse decifrável e compreensível?

O autor argumenta que esse escândalo, esse fascínio, essa interrogação não poderiam ocorrer, não poderiam encontrar seu lugar no antigo sistema penal, em uma época em que o único caso em que o crime seria inigualável, que ultrapassaria todos os limites concebíveis, seria um crime tão grave que nenhum castigo, por mais cruel que fosse, conseguiria apagar, anular e restaurar, após ele, a soberania do poder. Existiria um crime tão terrível que nenhum tormento poderia respondê-lo? O fato é que o poder sempre encontrava tormentos que respondiam, e de forma abrangente, à selvageria do crime. Nenhum problema, portanto. Em contrapartida, no novo sistema penal, o que torna o crime mensurável, permitindo assim a adequação de uma punição apropriada, o que estabelece e determina a possibilidade de castigar - é o interesse subjacente que se pode encontrar no âmbito do criminoso e de sua conduta. Um crime será punido no mesmo nível do interesse que lhe é subjacente.

Foucault (2001) argumenta que é na perspectiva do sistema criminal e psiquiátrico que esse anormal ingressa na história como sujeito que precisa ser controlado pelas políticas de Estado, porque seus corpos precisariam ser governados.

O conceito de governamentalidade na teoria foucaultiana é importante para compreensão da inclusão social dos loucos. Para consolidar os pactos sociais estipulados a partir do século XIX, foi necessário definir quem é o cidadão de direito. Com as necessidades que surgiam no novo século, os excluídos também passaram a lutar pelo “reconhecimento de sua dignidade, desejosos de sempre assistidos pelo poder estatal, reivindicando as condições de igualdade perante o corpo social” (Azevedo, 2020, p. 15).

Esse poder estatal se manifesta no âmbito dos núcleos de acessibilidade, que definem as melhores práticas que vão governar os corpos dos sujeitos com deficiência. Vejamos então como Foucault (2011, p. 171) define governamentalidade:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por

instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3 – resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Ou seja, o conceito de inclusão pode ser compreendido a partir da ideia governamentalidade, porque se trata do controle governamental sobre os corpos. A governamentalidade entra como fator principal na aceitação das normalidades diversas junto aos normais.

Em outras palavras, a governamentalidade é a estratégia institucionalizada pelo Estado de controle dos corpos e garantir a sua produtividade. Assim, com apoio da tecnologia e ciências, o governo cria um regime de discurso soberano e disciplinar para controlar as pessoas a viver acordo com as normas e, assim “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (Foucault, 1995, p. 247).

Por isso, na contemporaneidade, as normalidades diversas trabalham no subjetivo dos normais e dos anormais a capacidade de todos viverem em um mesmo ambiente, tendo como objetivo tornar a todos os cidadãos úteis para a participação no trabalho e no consumo. Sendo assim, a partir da luta dos anormais por todo século XIX e XX para serem reconhecidos e com o avanço da tecnologia e a necessidade de governo sobre essas pessoas, faz com que o Estado crie um “processo de alforria”. A necessidade desse controle e seguridade dos anormais na sociedade contemporânea encontra-se nas instituições disciplinadoras. Uma das principais, é a escola. De fato, o autor compara a disciplina da escola ao do exército.

Foucault (2001) explica que a disciplina como técnica de exercício de poder teve seus princípios fundamentais elaborados no século XVIII, embora já existisse historicamente desde a Idade Média e Antiguidade. Mosteiros, escravidão e grandes empresas coloniais foram exemplos de sistemas disciplinares. Mecanismos disciplinares antigos, como a Legião Romana, existiam de forma isolada até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aprimorado como uma nova forma de gestão dos indivíduos. Enquanto se fala das invenções técnicas do século XVIII, como as tecnologias químicas e metalúrgicas, pouco se destaca sobre a invenção

técnica dessa nova forma de controle e uso eficiente das multiplicidades humanas nos campos de trabalho e atividade. Essas novas técnicas de poder surgiram nas grandes oficinas, exércitos e escolas durante o progresso da alfabetização na Europa, sendo consideradas uma das principais inovações do século XVIII.

A comparação da disciplina escolar com o exército nos ajuda a entender uma das principais instituições da contemporaneidade, que é a escola, como instrumento de formação de sujeitos adaptados e treinados para o modelo de sociedade que se projetava com a revolução industrial e com o iluminismo.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. E assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (Foucault, 2001, p. 62).

Nossa perspectiva aqui é que as políticas de inclusão funcionam dentro dessa lógica da vigilância.

A escola funcionará como uma ferramenta da governamentalidade, capacitando as instituições a exercerem o controle dos corpos. Ou seja, a existência dessas formas de governar com base na exclusão pela patologização é abandonada e com o conhecimento da psiquiatria e da medicina, a educação passa a operar com base nos desejos dos normais e dos anormais. Nasce, daí, o controle dos corpos via políticas de inclusão, típicas do século XXI. As ações visam a tornar os sujeitos úteis para a sociedade contemporânea, torná-los aptos ao trabalho e ao consumo. O que acontecerá a partir daí, é um processo de reformulação e adaptação das escolas para que funcionem com base no procedimento de inclusão.

Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual[...] (Foucault, 2001, p. 84).

Outro ponto importante elencado por Foucault (2008c) é como o sistema produtivo capitalista baseia-se na noção de biopolítica, transformando o homem com

base na sua relação homem-corpo, homem-espécie. Sendo assim, a escola constituir-se-á como um local de governo das almas. Por mais violento que pareça esse processo de inclusão, por meio da disciplina e do controle, a função não é apenas a extração de energia da pessoa, mas sim torná-lo dócil ao processo, fazendo com que seja uma ação calculada e econômica. No arcabouço teórico de Foucault (2008c), o nascimento da clínica coincide com o nascimento de instituições como a escola, que vigiam os corpos. Nesse sistema conceitual, os núcleos de acessibilidade são mais um instrumento de vigilância sobre os corpos. O processo de governamentalidade através do governo dos corpos, inaugura é instrumento da biopolítica, identificada por Foucault (2008c). O Estado tornou-se uma forma particular de organização, com base nos processos da biopolítica, do controle dos corpos e docilização dos normais e anormais.

Destarte, a escola e a educação atuaram como instituição disciplinadora e de controle para inclusão dos anormais na sociedade, utilizando das ferramentas da medicina, psicologia e outras ciências para introduzir na subjetividade dos normais a concepção de normalidades diversas. Ou seja, conclui-se esse tópico identificando que a governamentalidade é essencial para o processo de inclusão na sociedade contemporânea, mas a inclusão é no processo produtivo e, portanto, não é, via de regra, emancipatória.

O processo de inclusão e de normalidades diversas só será possível devido à união entre medicina e pedagogia a partir da modernidade e principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX, com o aprofundamento das ciências psiquiátricas. A educação especial surge com a tentativa dos médicos e pedagogos tentarem educar os indivíduos que eram considerados impossíveis de educar.

Com as descobertas da psiquiatria, Foucault (2006a) identifica nos processos de psiquiatrização da infância o surgimento das crianças anormais. Sendo assim, a necessidade de educá-las faz com que a pedagogia e medicina se unam. Hoje o debate da educação inclusiva tem presença na área da psicopedagogia, porém, na modernidade era um ramo da ciência ainda engatinhando. Para conseguir educar essas pessoas com as deficiências mentais, criou-se locais especializados na educação especial.

A educação especial tornou-se o modo pelo qual a deficiência mental é tratada e o anormal é educado. Mais que isso, é o espaço pelo qual o corpo é treinado e adaptado. Com o movimento de massificação das sociedades, o surgimento das

grandes populações, com a evolução das ciências estatísticas e psicológicas, e o aprofundamento das relações sociais a partir da luta dos anormais por reconhecimento, fez com que as formas de tratamento se tornassem políticas públicas, saindo do seio privado - médico-família - para o âmbito público e social, acontecendo na instituição escola, a partir da fundamentação das políticas públicas.

A preocupação dos médicos com a educabilidade dos anormais, funda na escola uma necessidade.

[...] de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. [...] Também não se trata de maneira nenhuma dessa espécie de distanciamento, de ruptura de contato, de marginalização. Trata-se, ao contrário, de uma observação próxima e meticulosa (Foucault, 1979/2011, p. 39).

Assim dizendo, a escolarização dar-se-á, no primeiro momento, dentro das escolas especiais, pois, compreendia-se que eram os melhores locais, tais eram os asilos, os reformatórios e as escolas especiais.

A escola se tornou a principal instituição governamental pelo qual o processo de disciplinarização e inclusão acontecem. A partir da necessidade de educar os anormais, a medicina e educação uniram-se para compreender os processos e assim fundaram as escolas especiais. Um local onde o anormal pode ser tratado e educado. Porém, com o avanço das necessidades e o surgimento das normalidades diversas, a governamentalidade indica um caminho onde o normal atua sob si mesmo para aceitar o anormal, esse processo sai da educação e escola especial, como um local apenas para anormais, e passa a enfrentar um novo dilema; a necessidade de incluí-los nas escolas normais, através de turmas especiais e momentos de vivências com as turmas normais.

Em outros termos, as políticas públicas surgem apenas no fim do século XX com a transformação total das sociedades e ciências, a partir da Educação Para Todos e da descoberta das necessidades desses educandos “especiais”. O evento foi um grande marco para as populações e tem como impacto a difusão da filosofia de inclusão. Portanto, a partir desses decretos, a sociedade de controle e seguridade, tenta incluir e assegurar o direito à vida aos mais diversos tipos de grupos que antes eram excluídos. A máxima da governamentalidade é torná-los úteis para a vida social, educando-se para o trabalho e com isso, tornando-se cidadãos e consumidores, expandindo a influência dos governos nos mais diversos grupos sociais (Galo, 1976).

Alguns riscos podem ser inferidos a partir desse processo de união entre medicina e educação, pois:

[...] dessa forma, o discurso médico continua influenciando os costumes e ambientes educativos e, desta vez, a educação é tomada pelas regras científicas, ou seja, os horários, os usos, os valores, as atividades são especialmente organizados pelo referido discurso. Aqui poderíamos citar a presença de diversos profissionais da saúde na escola trazendo seus saberes científicos para esse lugar, tais como: nutricionistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e pediatras. (Gomes, 2016, p. 13).

É importante compreender que assim se organizam as relações de poder de então. Sendo assim, educar os anormais em instituições fechadas de educação especial, tornou-se a primeira tentativa legítima de tentar educar e compreender os anormais.

À vista disso, a união entre medicina e educação, fazem a educação especial ser o foco do paradigma educacional dos anormais, foi parte da perspectiva do século XX. Afinal se é possível educá-los até certo ponto, o melhor local para fazê-lo seria com práticas educacionais apoiadas pela psiquiatria. Sendo assim, a educação inclusiva é inaugurada no século XIX, e as políticas públicas se concretizam a partir da década de 90 do século XX.

A educação inclusiva pode ser identificada a partir de suas políticas públicas e sociais, com vieses pedagógicos, para dar o direito da educação a todos, incluindo os anormais. Sendo assim, “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular” (Gomes, 2016, p. 12). Ou seja, a educação especial, no Brasil, a partir de 1994, garante a circulação dos anormais na escola regular. Esse debate está previsto nas leis. Dessa forma, o controle sobre os corpos ganha um regime discursivo de inclusão, porque a escola passa a incluir deficientes físicos e intelectuais para adestrar seus corpos para o mercado de trabalho. Tornou-se um dever das instituições de ensino, garantir o ensino especial para todos que conseguirem, sendo regulada pelos aparatos da governamentalidade:

Por conseguinte, a instituição escola não pode rejeitar de forma alguma a inclusão dos anormais, sendo a cargo dela a disciplinarização e controle dos corpos discentes. A partir daí, compreende-se a educação especial como uma modalidade da educação escolar comum. Obrigando as instituições adaptarem-se para atender essa demanda das normalidades diversas, disciplinando os corpos, conforme Foucault (1975, p. 167)

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. E uma História do Detalhe no século XVIII, colocada sob o signo de Jean-Baptiste de La Salle, esbarrando em Leibniz e Buffon, passando por Frederico II, atravessando a pedagogia, a medicina, a tática militar e a economia, deveria chegar ao homem que sonhara no fim do século ser um novo Newton, não mais aquele das imensidões do céu ou das massas planetárias, mas dos “pequenos corpos”, dos pequenos movimentos, das pequenas ações; ao homem que respondeu a Monge (“Só havia um mundo a ser descoberto”)

Com esses decretos, a modalidade escolar de educação especial passa a ter caráter obrigatório e com isso a educação especial passa a ser uma proposta pedagógica obrigatória, consolidando o que Foucault (1976, 2001, 2008c) identificara como biopolítica.

Vale destacar que nesse poder positivo há uma busca para maximizar a saúde, a vida, a longevidade, a força dos indivíduos. O autor acrescenta que o controle que se opera sobre os indivíduos não se dá “simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”. (Foucault, 1979/2011, p. 80).

O biopoder configurar-se-á como “um poder que aparece não mais sob a forma de uma ameaça de morte, contra a vida, mas, ao contrário, se dá através de um oferecimento de melhoramento da vida, um cuidado para com a vida, com os corpos” (Gomes, 2016, p. 11). Ou seja, a biopolítica inclusiva atuará no corpo dos normais e anormais, a ponto de oferecer “um melhoramento da vida, um cuidado para com a vida, com os corpos” (Gomes, 2016, p. 11).

Melhor dizendo, a biopolítica incuti nos corpos anormais a necessidade de buscar a vida a partir das intervenções e controles das instituições disciplinadoras e da governamentalidade. Sendo assim, a biopolítica inclusiva configura-se como: “uma política da vida, sustentada pelo olhar sobre as massas com “[...] uma série de intervenções e controle reguladores: uma biopolítica da população” (Foucault, 2017, p. 150).

Desta forma, a escola configurar-se-á como intuição disciplinadora atuando a partir do biopoder e da biopolítica inclusiva, retira a ameaça de morte a altera para emancipação da vida.

Vale destacar que nesse poder positivo há uma busca para maximizar. Denominada de biopoder essa forma de poder que atua diretamente sobre o corpo dos sujeitos; ao invés de ser uma vigilância direta, acontece de maneira discreta e sutil. O biopoder é um poder que

aparece não mais sob a forma de uma “ameaça” de morte, contra a vida; mas, ao contrário, se dá através de um oferecimento de melhoramento da vida, um cuidado para com a vida, com os corpos. (Gomes, 2016, p. 11).

Compreende-se o biopoder como o agir da governamentalidade sob os corpos. Sendo assim, a inclusão dos anormais é uma consequência do avanço tecnológico e científico, tanto médico quanto educacional, que permite a adaptação da sociedade disciplinadora em uma sociedade de controle e seguridade. Nesse contexto, a escola organiza o espaço que deve ser ocupado pelos alunos e, no que se refere ao Núcleo de Acessibilidade, define as estratégias consideradas mais adequadas para que os anormais se movimentem dentro do espaço universitário:

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas. 1) A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes. Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo (Foucault, 1975, p. 169).

Para o aprofundamento da análise das relações de poder presentes nos núcleos de acessibilidade não poderíamos deixar de olhar para a obra de Han (2015) que, em uma perspectiva pós-foucaultiana, nos ajuda a entender como nosso objeto de estudo também se insere em seu conceito de sociedade do desempenho. Não negamos aqui a ideia de que vivemos em uma sociedade disciplinar, mas também entenderemos, pelo sistema conceitual de Han (2015), como as universidades federais, por meio dos núcleos de acessibilidade, também estão consolidando o discurso do desempenho.

Han (2015) afirma que sociedade disciplinar de Foucault, composta por hospitais, asilos, prisões, quartéis e fábricas, não é mais predominante nos tempos atuais. Em seu lugar, surgiu uma nova sociedade, caracterizada por academias de ginástica, prédios comerciais, bancos, aeroportos, shoppings e laboratórios de biologia. A sociedade atual não se encaixa mais unicamente no modelo disciplinar, sendo agora uma sociedade focada no desempenho. Seus cidadãos não são mais vistos meramente como “sujeitos da obediência”, e sim como sujeitos dedicados ao desempenho e à produtividade. Eles se tornaram empreendedores de si mesmos.

Dessa forma, os muros das instituições disciplinares, que separavam o normal do anormal, tornaram-se obsoletos. A análise do poder de Foucault não consegue descrever as mudanças psicológicas e estruturais que ocorreram com a transição da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. O conceito de "sociedade de controle" também não consegue explicar essa mudança, pois carrega em si muita negatividade. A sociedade disciplinar é baseada na negatividade, na proibição. O verbo "não ter o direito" é o principal representante desse domínio. Já a sociedade do desempenho tem se distanciado cada vez mais da negatividade, sendo marcada pela desregulamentação. O poder ilimitado é o verbo principal da sociedade do desempenho. O coletivo da afirmação "Sim, nós podemos" expressa o caráter positivo dessa sociedade. No lugar de proibições e leis, entram projetos, iniciativas e motivação. Enquanto a sociedade disciplinar é cercada pelo "não", gerando loucura e delinquência, a sociedade do desempenho produz decrescimento e fracassos.

Em Foucault (1975), há uma anatomia política, que promove o controle sobre os corpos. O surgimento desta nova anatomia política não foi repentino, mas sim resultado de uma série de processos, de várias origens e locais distintos, que se interligaram, se repetiram e se imitaram, se apoiando mutuamente e se adaptando a diferentes contextos, convergindo lentamente para a criação de um método global. Esses processos foram observados nas instituições educacionais, desde cedo nos colégios e mais tarde nas escolas primárias, se expandiram gradualmente para o ambiente hospitalar e, em algumas décadas, reestruturaram a organização militar. Em alguns casos, se deslocaram rapidamente de um ponto a outro (como entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), e em outros de forma mais discreta e lenta (como a militarização silenciosa das grandes fábricas). Cada vez, ou quase toda vez, surgiram para atender às demandas do momento: seja por inovações industriais, surtos de epidemias, desenvolvimentos de armamentos ou vitórias militares. No entanto, essas mudanças particulares se inserem num contexto de transformações gerais e fundamentais que inevitavelmente serão determinadas.

Conforme Foucault (1975), na disciplina, os componentes são intercambiáveis, pois cada um é definido pela posição que ocupa na sequência e pela distância dos demais. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de domínio), nem o lugar (unidade de residência), mas sim a posição na fila: o local que alguém tem numa classificação, o ponto onde uma linha e uma coluna se cruzam, o intervalo numa série de intervalos que podem ser percorridos sequencialmente. A disciplina, a

arte de organizar em fila, e a técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os fixa, mas os distribui e faz circular numa teia de relações.

O autor dá o exemplo da “classe”. Nos colégios dos jesuítas, via-se uma organização binária e maciça: as classes, com até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada grupo, com seu líder, era colocado em um time, o romano ou o cartaginês; cada time correspondia a um time adversário. A essência era a da guerra e da competição; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos através de duelos, pela confrontação dos dois lados; a participação de cada aluno nesse combate global; ele garantia, por sua vez, a vitória ou a derrota de um time; e os alunos conquistavam um lugar que representava a função de cada um e seu valor como combatente no grupo único de sua divisão. Podemos observar também que essa encenação romana permitia associar aos conflitos binários uma disposição espacial inspirada na legião, com suas fileiras, hierarquia e vigilância piramidal. Não devemos esquecer que, de maneira geral, o modelo romano, na época das Luzes, desempenhou um papel duplo; em sua faceta republicana, representava a própria instituição da liberdade; em sua faceta militar, era o esquema ideal da disciplina. A Roma do século XVIII e da Revolução era a do Senado e da legião, do Fórum e dos campos militares. Até o Império, a influência romana veiculou, de forma ambígua, o ideal jurídico da cidadania e a técnica dos métodos disciplinares. De qualquer forma, o que havia de exclusivamente disciplinador na trama antiga constantemente encenada nos colégios jesuítas ultrapassou o que havia de competição e de guerra em mimetismo. Gradualmente — mas principalmente após 1762 — o espaço escolar se modifica; a classe torna-se homogênea, agora constituída apenas por elementos individuais que se posicionam uns ao lado dos outros diante do mestre. A organização em fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de distribuição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; localização atribuída a cada um em relação a cada tarefa e prova; posição que ele alcança semana após semana, mês após mês, ano após ano; organização das faixas etárias umas após as outras; sequência dos assuntos ensinados, das questões abordadas numa ordem de dificuldade crescente. E dentro desse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno conforme sua idade, seu desempenho, seu comportamento, ora ocupa uma fileira, ora outra; ele se move constantemente numa série de espaços; uns ideais, que representam uma hierarquia de conhecimento ou

habilidades, outros devendo se refletir materialmente no espaço da sala de aula ou do colégio essa distribuição de valores ou méritos. Movimento contínuo onde os indivíduos se sucedem, num espaço marcado por intervalos alinhados.

Por isso mesmo que os núcleos de acessibilidade são de fato compreendidos como projetos para “ajudar” os sujeitos com deficiências físicas ou intelectuais a ter um melhor desempenho acadêmico. Eles impõem classificações sobre tipologia das deficiências, classificam os sujeitos de acordo com seu desempenho e criam estratégias, por exemplo, para que alunos com transtornos globais do desenvolvimento *catch up* com os demais.

O que defendemos aqui, ao contrário de Han (2015) é que a sociedade da disciplina não acabou, porque o desempenho demanda que as instituições disciplinem os corpos dos alunos e continuam a fazer isso em nome do desempenho. O controle disciplinar não acabou, mas esse muda de discurso, pois a disciplina passa a ser mecanismo para o “sucesso” que é desdobramento do alto desempenho.

Conclui-se esse tópico sob a luz da análise de Foucault, a organização e a mudança de paradigma durante os séculos XIX e XX na educação a partir do biopoder e da biopolítica inclusiva. Compreende-se que as políticas públicas de inclusão dos anormais começaram a surgir, pois, a ciência e a tecnologia e a governamentalidade conseguem controlar esses corpos anormais a partir da medicina e educação. Com a sociedade de controle e seguridade, as escolas, enquanto instituições disciplinadoras, tendem a incluir os anormais e incluí-los socialmente, dando-lhes direito a educação e garantindo-lhes por lei e políticas públicas a seguridade de prosperar, conhecer e viver.

Em Han (2015) apresentamos, por sua vez, que a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho representa uma mudança significativa em um sentido. É inerente à consciência social o desejo de aumentar a eficiência. Uma vez atingido um certo ponto de produtividade, os métodos disciplinares ou a abordagem restritiva da proibição atingem seus limites rapidamente. Para otimizar a produtividade, o paradigma disciplinar dá lugar ao paradigma de desempenho ou à abordagem positiva do poder, pois a negatividade da proibição começa a se tornar um obstáculo à medida que a produtividade aumenta. A positividade do poder se mostra muito mais eficaz do que o dever negativo. Dessa forma, a consciência social do dever passa a ser substituída pela consciência do poder. O indivíduo de desempenho é mais veloz e produtivo do que aquele focado na obediência. Entretanto, o poder não elimina

o dever. O indivíduo de desempenho ainda mantém sua disciplina. Ele carrega consigo a disciplina do passado. O poder impulsiona a produtividade desejada pela técnica disciplinar, pelo imperativo do dever. Mas não há uma ruptura em relação ao aumento da produtividade; há apenas uma continuidade.

Dando continuidade à reflexão teórica desenvolvida nesta seção anterior, a próxima seção — *Da produção da pesquisa* — descreve os caminhos metodológicos que orientaram esta investigação. Nela, são explicitadas as escolhas epistemológicas, o tipo de pesquisa realizada, as fontes utilizadas e os procedimentos de análise adotados, em consonância com a perspectiva foucaultiana que sustenta a abordagem crítica das políticas de inclusão no ensino superior.

2 DA PRODUÇÃO DA PESQUISA

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Michel Foucault, 1987, p. 31).

Nesta seção, delineiam-se os fundamentos metodológicos que sustentam o desenvolvimento deste estudo, contemplando, inicialmente, as escolhas, os tipos e as abordagens de pesquisa adotadas, que orientam a condução investigativa. Em seguida, apresenta-se o *lócus* e o corpus da pesquisa, enfatizando as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Norte do Brasil e os Núcleos de Acessibilidade (NAs), com ênfase nos aspectos formais dessas instituições, bem como nas condições de acesso e integralização dos cursos pelos sujeitos da Educação Especial. Ademais, expõem-se os procedimentos analíticos aplicados à sistematização e interpretação dos dados coletados, garantindo rigor e coerência na análise. Por fim, discute-se a justificativa para o recorte investigativo adotado, destacando sua pertinência e contribuição para o campo da inclusão no ensino superior regional.

2.1 Das escolhas, tipos e abordagens de pesquisa

A pesquisa realizada é do tipo documental, de abordagem quanti-qualitativa, e de natureza descritiva-exploratória. O processo de localização e seleção dos documentos, fontes de pesquisa, foi desencadeado por meio de dois movimentos:

1. Acesso aos sítios eletrônicos de cada IES (11 universidades federais da região Norte do país) e localização de documentos e informações sobre o funcionamento e a atuação dos NAs;
2. Solicitação de Informações sobre recursos destinados ao NAs, via Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, a cada uma das 11 IES, campo da pesquisa.

Resultante dos 2 movimentos supracitados, chegamos ao conjunto de documentos listados a seguir:

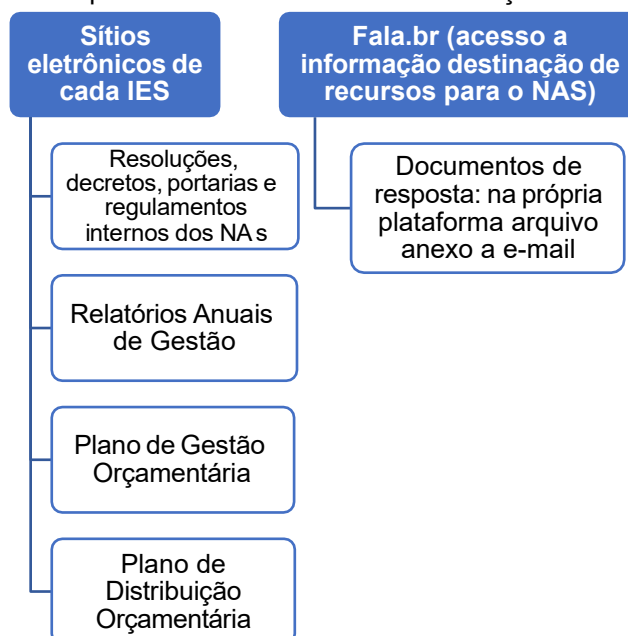
1. Resoluções de Criação dos NAs;
2. Relatórios Anuais de Gestão das Universidades;
3. Plano de Gestão Orçamentária de duas das 11 universidades – Ufopa e UFPA;

4. Plano de Distribuição Orçamentária de duas das 11 universidades – UFNT e UFT;
5. Resposta das universidades à solicitação, do autor da tese, de informações sobre o orçamento direcionado aos Núcleos de Acessibilidades, no período de 2012 a 2022, com identificação da origem, do valor do recurso (custeio, capital e serviços) e das ações financiadas nos NAs.

A definição dos documentos a serem utilizados foi realizada tomando como referência os objetivos da pesquisa, portanto, procuramos aqueles nos quais continham as informações necessárias para seu alcance, logo, os relativos a criação e constituição dos NAs e ao seu financiamento.

Esquemáticamente, o movimento de levantamento dos dados, estão apontados na figura 3 a seguir.

Figura 3 - Movimentos do autor para o levantamento da documentação fonte da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2024).

O recorte temporal da pesquisa, 2012 a 2022, é justificado por ser um intervalo de tempo (10 anos) marcado por crises institucional, sanitária e política, a saber: a recessão econômica de 2014; o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016; a volta de uma elite política conservadora para o Executivo Federal no Brasil; a eleição de um presidente de extrema direita no Brasil, Jair Bolsonaro; a pandemia Covid-19. Em 2022, como resposta a parte das crises, a reeleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva no país. Dessa forma, nos interessa entender a política de

financiamento e a atuação do NAs neste contexto de crise, mapeando as ações dos NAs; discutindo o modo como o princípio da inclusão educacional, proposto pelas políticas de educação, de estudantes público da educação especial, é expresso nas ações e garantido pelas políticas de financiamento; identificando os modos como as IFES desenvolvem o trabalho de inclusão a partir dos NAs; e indicando, a partir de registros nos documentos institucionais, os principais entraves enfrentados pelos NAs no desenvolvimento de ações de ingresso e permanência de estudantes público da educação especial.

O processo de acesso às fontes documentais não ocorreu de forma totalmente linear ou desprovida de obstáculos. Embora a etapa inicial de busca nos sítios eletrônicos das universidades federais tenha possibilitado localizar parte significativa dos documentos institucionais, como resoluções, relatórios de gestão e planos orçamentários, observou-se uma expressiva heterogeneidade quanto à disponibilidade e à organização das informações entre as instituições. Em alguns casos, os dados encontravam-se dispersos em diferentes seções dos portais ou arquivados em formatos de difícil acesso, exigindo um trabalho minucioso de rastreamento e verificação de autenticidade. A segunda etapa — referente às solicitações formais via Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação — apresentou também desafios, sobretudo relacionados à morosidade das respostas, à ausência de padronização nos dados encaminhados e, em determinadas universidades, à negativa parcial de acesso sob justificativa de que os dados solicitados poderiam ser acessados diretamente nos sites das instituições. Apesar dessas limitações, o percurso foi fundamental para consolidar um conjunto robusto de fontes primárias, ainda que obtido mediante um processo que demandou tempo, persistência e constante checagem da veracidade e completude das informações fornecidas.

2.2 Apresentando o *lócus* e o *corpus* da pesquisa

Esta pesquisa tem como *lócus* e *corpus* de investigação as universidades federais da região Norte do Brasil e seus respectivos Núcleos de Acessibilidade que desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e acessibilidade para estudantes, público da educação especial.

A criação e implementação dos Núcleos de Acessibilidade nessas universidades refletem o compromisso com esse objetivo comum, garantir que

estudantes públicos da educação especial tenham igualdade de oportunidades no acesso à educação superior. Por meio de buscas junto ao endereço eletrônico de cada uma das universidades e análise decretos, portarias e regulamentos internos, é possível identificar as diretrizes e objetivos em comum estabelecidos para esses núcleos.

A figura 2 que segue é o mapa da região norte do Brasil com seus respectivos Estados, ao todo sete, e as onze universidades federais (Ufac/AC, Ufam/AM, UFNT/TO, Ufopa/PA, UFPA/PA, Ufra/PA, UFRR/RR, UFT/TO, Unir/RO, Unifap/AP, Unifesspa/PA) presentes na região. Pela figura é possível identificar que o estado do Pará possui quatro destas universidades e Tocantins, duas, os outros cinco estados possui uma cada.

Figura 4 - Universidades Federais da Região Norte do Brasil



Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir da exposição de figuras panorâmicas das onze Universidades Federais, discorreremos sobre os Núcleos de Acessibilidade e o processo de implementação de cada um deles.

2.2.1 As IFES e os NAs: Aspectos formais

Na **Universidade Federal do Acre - Ufac**, (figura 5), o objetivo do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) é implementar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade para estudantes e funcionários com deficiência, promovendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o Núcleo apoia o desenvolvimento inclusivo do público- da Educação Especial, orientando ações afirmativas na instituição. Cabe ao NAI implementar ações de orientação e suporte personalizados para assegurar as condições de acessibilidade essenciais para a plena inclusão e independência dos seus acadêmicos (Brasil, 2023).

Figura 5 - Universidade Federal do Acre



Fonte: Ufac (2024).

Alguns programas que visam facilitar a inclusão educacional de estudantes com deficiência e buscam melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem incluem:

- a) Promaед, que promove ajuda financeira oferecida aos universitários com o objetivo de auxiliar estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento e com altas habilidades em suas atividades acadêmicas;
- b) Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades - **Pró-PcD**, que oferece suporte financeiro através de bolsas de estudo para estudantes deste grupo, que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e inscritos em cursos de graduação presenciais nesta universidade;
- c) **Projetar** - Iniciativa de Tutoria para Auxílio aos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades, que busca contribuir para a integração acadêmica dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, através da oferta de bolsa de estudo/tutoria aos estudantes interessados em apoiá-los ao longo do período letivo;
- d) **Pró-Inclusão**, que oferece auxílio financeiro para promover a participação acadêmica dos alunos com necessidades especiais, dificuldades de desenvolvimento global, no contexto organizacional e na comunicação acessível oferecidos pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (Brasil, 2023).

Em 22 de outubro de 2019, a **Universidade Federal do Amazonas - Ufam**, (figura 6) estabeleceu a formação da Comissão de Acessibilidade e Inclusão da Ufam, cujo objetivo é orientar e oferecer suporte acadêmico e pedagógico aos acadêmicos com deficiências matriculados na Universidade Federal do Amazonas, além de auxiliar e dar respaldo aos funcionários da Instituição. A Comissão da Acessibilidade e

Inclusão da Ufam tem como metas auxiliar, guiar e dar suporte aos estudantes universitários com diferentes necessidades educacionais; conscientizar todos os segmentos da Universidade Federal do Amazonas sobre a importância da acessibilidade nos âmbitos pedagógico, de comunicação, arquitetônico e cultural; apresentar diretrizes para o uso de todos os espaços da Ufam por indivíduos com limitações de mobilidade; propor política de utilização de todos os ambientes da Ufam para todas as pessoas com mobilidade reduzida (Brasil, 2024).

Figura 6 - Universidade Federal do Amazonas



Fonte: Ufam (2024).

Um professor da universidade é responsável pela representação da Comissão de Acessibilidade no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), liderando um grupo de estudantes que fazem parte da comissão na área de ensino. Cada monitor trabalha 20 horas por semana e recebe um auxílio de R\$400,00 por mês da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Esses monitores são divididos em duas categorias: o monitor acompanhante de aluno com deficiência (que auxilia um único aluno em suas atividades acadêmicas) e o monitor itinerante (que trabalha na sala da Comissão de Acessibilidade, atendendo tanto ao público em geral quanto a estudantes com necessidades educacionais especiais que não precisam de acompanhamento exclusivo). A equipe de inclusão possui um espaço no bloco II, térreo, equipado para atender às necessidades dos estudantes. Além disso, o Grupo de Estudos acontece semanalmente, juntamente com outras atividades (Brasil, 2024).

A Figura 7 apresenta uma visão parcial de recursos físico e humano e de como está organizada a Sala da Comissão de Acessibilidade.

Figura 7 - Sala da Comissão de Acessibilidade



Fonte: Ufam (2024).

A **Universidade Federal do Norte de Tocantins – UFNT**, (figura 8) desenvolve um trabalho voltado para a inclusão através da Coordenação de Políticas de Acessibilidade (Copa), cujo objetivo

“é planejar, coordenar e implementar políticas de acessibilidade para pessoas com deficiência no ambiente universitário, auxiliando a administração superior em questões relacionadas à infraestrutura, recursos materiais, recursos humanos e pedagógicos” (Brasil, 2024, p.1).

Figura 8 - Universidade Federal do Norte do Tocantins



Fonte: UFNT (2024).

Desse modo, seu foco está em criar um ambiente mais acolhedor, acessível e inclusivo, buscando garantir a plena permanência dos estudantes com deficiência em seus cursos de graduação e pós-graduação (Brasil, 2024).

As medidas que promovem tais políticas de acessibilidade incluem:

- a) **Programa Incluir Monitoria Inclusiva**, que oferece suporte direto aos estudantes com deficiência que precisam de auxílio em sala de aula, locomoção na universidade e eventos, bem como suporte de comunicação em Libras. O programa também trabalha na produção, tradução e transcrição de materiais didáticos para estudantes que necessitam, como ampliação/impressão de materiais em PDF, transcrição/tradução de textos para áudio;
- b) **Programa de Acessibilidade e Inclusão Discente (Paid)**, que fornece apoio financeiro específico para estudantes com deficiência, garantindo os recursos necessários para sua permanência na universidade (Brasil, 2024).

A Universidade também oferece serviços de orientação e acompanhamento pedagógico a docentes e discentes que necessitem de especificidades para um bom desenvolvimento acadêmico e abrangendo, além dos discentes com deficiência, também indígenas, e/ou quilombolas (Brasil, 2024).

A **Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa**, (Figura 9) conta com o Núcleo de Acessibilidade – Nuaces, que é ligado à Coordenação de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas, promove discussões sobre a inclusão e acessibilidade, e, também, realiza ações para facilitar a integração dos estudantes, público da educação especial, no ensino superior. Desenvolve iniciativas e eventos de pesquisa e extensão, que contribuem com informações, estudos e capacitação para a comunidade acadêmica e em geral.

Figura 9 - Universidade Federal do Oeste do Pará



Fonte: Ufopa (2024).

O Núcleo de Acessibilidade tem como meta estimular em todos os setores da Universidade à criação de uma mentalidade de inclusão social e educacional das pessoas do público da Educação Especial, criando conceitos que validem as representações sobre esses indivíduos a partir das diversas diferenças políticas, culturais, éticas, estéticas e linguísticas (Brasil, 2024).

Na Pro-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges), o Nuaces está subordinado à Coordenação de Inclusão e Diversidade (Cidi) e à Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas (DPEAA). Essas instâncias são encarregadas de elaborar e implementar políticas estudantis e de ações afirmativas para todos os discentes da Ufopa e para o grupo beneficiário das ações afirmativas previstas em legislação (Brasil, 2024).

A contar também com uma equipe de Tradutores e intérpretes de língua de sinais (Tils). No ano de 2021, o Nuaces contou com quatro colaboradores, que trabalham na sede e fazem parte do corpo permanente da Ufopa, e uma funcionária contratada para atuar no Campus de Juruti. Esses profissionais se revezam para atender todos os alunos surdos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, além de participarem de reuniões, palestras, fóruns, webconferências (lives) e outras atividades institucionais, com o objetivo de tornar a comunicação acessível. Dois Servidores possuem redução na carga horária de trabalho de acordo com a legislação em vigor, devido ao fato de terem um filho/dependente com deficiência. Os Servidores realizam a tradução e interpretação de/para Libras, de maneira simultânea ou consecutiva, em aulas, discursos, debates, textos (orais, escritos e gestuais) e meios de comunicação eletrônica, sempre respeitando o contexto e as características culturais envolvidas (Brasil, 2024).

Na **Universidade Federal do Pará - UFPA**, (figura 10), a Coordenadoria de Acessibilidade é uma Subunidade da Superintendência de Assistência Estudantil - Saest, responsável por implementar Política de Acessibilidade na UFPA. Entre os objetivos da Coordenaria, podemos citar:

- a) elaborar iniciativas e atividades que expandam as possibilidades de acesso, participação e aprendizado de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação que estão inscritos na Universidade Federal do Pará, promovendo assim a autonomia e independência destes estudantes;
- b) desenvolver e dar suporte, juntamente com as diferentes áreas acadêmicas ou administrativas, iniciativas para melhorar o suporte à integração de alunos com necessidades especiais na Ufpa;

- c) analisar e coletar informações sobre o rendimento escolar dos alunos com deficiência ou superdotados, que são beneficiados pela política de Assistência e Acessibilidade Estudantil;
- d) oferecer treinamento regular para os membros da comunidade universitária sobre assuntos que envolvem inclusão, acessibilidade e ensino para alunos com deficiência;
- e) sugerir a compra de tecnologia assistiva que melhore a capacidade da pessoa com deficiência na Educação Básica e no ensino superior, fundamental para o desenvolvimento do(a) aluno(a) com deficiência. (Brasil, 2022, p.1)

Figura 10 - Universidade Federal do Pará



Fonte: UFPA (2024).

A CoAcess/Saest também oferece materiais educativos, como manuais, tutoriais e roteiros, com instruções pedagógicas para professores, alunos e comunidades em geral. Seu objetivo é reduzir obstáculos atitudinais, pedagógicos, informativos e metodológicos com estudantes com deficiência (visuais, auditivas, físicas, TEA) e neurodiversos (Transtorno Específico de Aprendizagem, TOD e TDA/H) no Ensino Superior.

A **Universidade Federal Rural da Amazônia - Ufra**, (Figura 11) conta com o Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e tecnologia, conhecido como Núcleo Acessar. O núcleo oferece apoio aos docentes que trabalham com alunos da educação especial oferecido através de encontros em grupo ou de forma individual. Algumas estratégias utilizadas para o trabalho com os docentes envolvem: a) sugestões para implementação de métodos pedagógicos inclusivos; b) troca de experiências inclusivas para atender às demandas dos alunos; c) sugestões de modificação de currículo para facilitar o acesso ao ensino; d) auxílio na desenvoltura de recursos educacionais personalizados, contemplando edições em Braille e Libras; e) trabalho em conjunto com a coordenação do curso para realizar as modificações requeridas (Brasil, 2024).

Figura 11 - Universidade Federal Rural da Amazônia



Fonte: Ufra (2024).

No que tange ao trabalho direto com os discentes, as estratégias adotadas são: atendimento individualizado, em articulação com equipe multiprofissional - Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (Proaes/Belém), coordenações de cursos e profissionais docentes; acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com as legislações vigentes; identificação de demandas de acessibilidade e inclusão; articulação com setores responsáveis com a finalidade de dirimir ou eliminar barreiras de acessibilidade (Brasil, 2024).

O Núcleo Acessar, através de seus profissionais especializados, realiza suas ações de formação de acordo com as necessidades identificadas durante o ano letivo, oferecendo cursos, *workshops*, minicursos e eventos diversos com enfoque na temática da Inclusão e Acessibilidade (Brasil, 2024).

Na **Universidade Federal de Roraima - UFRR**, (figura 12), o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão– Construir – iniciou suas atividades em 2007, com o apoio do Programa Incluir (MEC), visando implementar políticas e práticas voltadas para as demandas dos alunos com deficiência, assim como dos professores, pesquisadores e funcionários da UFRR.

Figura 12 - Universidade Federal de Roraima



Fonte: UFRR (2024).

O Núcleo tem como objetivos:

ampliar as discussões e produções na área de educação inclusiva e acessibilidade, em âmbito local, regional e nacional;

- a) fortalecer a integração de nossas ações no ensino, pesquisa e extensão;
- b) oferecer cursos de formação em educação inclusiva e educação especial na UFRR;
- c) aprimorar a acessibilidade pedagógica dos alunos da UFRR, por meio da aquisição de recursos que atendam suas necessidades específicas em seus cursos;
- d) estabelecer parcerias com outras entidades e organizações, visando promover ações em prol da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência (Brasil, 2014, p. 2).

As ações permanentes do Núcleo envolvem:

- a) identificação da necessidade de ações relacionadas à acessibilidade nos *campi* da UFRR;
- b) acompanhamento das bolsas destinadas a estudantes com alguma deficiência;
- c) estabelecimento de parcerias com organizações e entidades envolvidas com acessibilidade e inclusão, buscando absorver conhecimentos que possam guiar nossa atuação;
- d) treinamento em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para professores, estudantes, bolsistas e público em geral, em um nível básico;
- e) intermediação entre estudantes com deficiência e seus respectivos cursos, visando reduzir obstáculos e facilitar a aprendizagem;
- f) capacitação da equipe do Centro de Acessibilidade, buscando aprimorar nossas atividades, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade e equitativa na UFRR e na comunidade em geral (Brasil, 2014, p. 2).

Essas ações abrangem desde a identificação das necessidades específicas nos campi, até o acompanhamento de bolsas para garantir o suporte financeiro necessário. O Núcleo busca também estabelecer parcerias com organizações especializadas e investir em capacitação, como o treinamento em Língua Brasileira de Sinais (Libras), para criar um ambiente acadêmico mais inclusivo. Além disso, atua como mediador entre os estudantes e seus cursos, facilitando o processo de aprendizagem, e investe na formação contínua da equipe, garantindo uma educação de qualidade e equitativa para todos.

A **Universidade Federal de Tocantins - UFT**, (figura 13) conta com o Paei (Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva), uma iniciativa governamental que busca garantir a acessibilidade em diferentes áreas para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na UFT.

Isso inclui ações para facilitar o acesso físico, comunicacional, curricular e altas habilidades em todas as instalações da instituição. Essa iniciativa opera através de um processo seletivo, tendo como público-alvo estudantes de curso de graduação presencial) com vulnerabilidade socioeconômica e com deficiência visual, física ou com mobilidade reduzida; deficiência intelectual; deficiência auditiva; surdez; deficiência múltipla; com Transtorno do Espectro Autista –TEA; com altas habilidades e superdotação; com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (Brasil, 2023).

Figura 13 - Universidade Federal do Tocantins



Fonte: UFT (2024).

Há também o NUATI - Projeto do Núcleo de Acessibilidade, Tecnologias e Inclusão, uma iniciativa que compõe a estrutura acadêmica da Universidade Federal do Tocantins (UFT), vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq) e à Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex), e responsável por pesquisa, ensino e extensão na área de acessibilidade e educação inclusiva (Brasil, 2023).

O principal objetivo do Núcleo é promover a igualdade de oportunidades, a inclusão social e digital, bem como a acessibilidade, buscando aprimorar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Além disso, visa capacitar profissionais que atuam nas áreas de Educação, Psicologia, Saúde e bem-estar. Outros objetivos do Núcleo compreendem:

- I. desenvolver pesquisas e estudos que envolvam tecnologias para acessibilidade e inclusão na educação básica e ensino superior, visando aprimorar práticas pedagógicas inclusivas, inovadoras e contemporâneas;
- II. realizar ações de formação e capacitação de profissionais da educação, com foco na educação inclusiva, acessibilidade e no uso de tecnologias assistivas.
- III. promover práticas inclusivas por meio de publicações, seminários, workshops e eventos científicos;

- IV. estabelecer parcerias com instituições educacionais, redes de ensino, redes privadas e outros atores envolvidos na área da educação para o compartilhamento de experiências e a promoção de ações conjuntas;
- V. desenvolver projetos de extensão voltados para a inclusão de pessoas com deficiência na comunidade, com ações que visem a sensibilização, conscientização e promoção dos direitos das pessoas com deficiência;
- VI. fomentar a pesquisa na área de tecnologias para acessibilidade, inovação e educação especial e inclusiva, buscando soluções e produtos tecnológicos que contribuam para a inclusão de pessoas com deficiência na educação;
- VII. realizar atividades de acompanhamento e avaliação de práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de identificar boas práticas e propor melhorias nas políticas educacionais voltadas para a inclusão;
- VIII. promover ações de sensibilização junto à sociedade e aos órgãos públicos, visando a conscientização sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência na educação e na promoção de políticas públicas inclusivas para a Universidade Federal do Tocantins – UFT, Estado e Municípios;
- IX. desenvolver e testar soluções tecnológicas inovadoras para a acessibilidade e inclusão na educação, promovendo o acesso e aprendizagem de pessoas com deficiência;
- X. disseminar conhecimentos sobre tecnologias assistivas e soluções tecnológicas para a inclusão, por meio de eventos, publicações e recursos online, capacitando profissionais da educação, familiares e pessoas com deficiência (Brasil, 2023, p. 4-5).

Destacam-se os objetivos estratégicos do Núcleo de Acessibilidade, voltados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Entre as ações descritas, está a promoção de pesquisas focadas em tecnologias para acessibilidade e inclusão, que visam aprimorar tanto a educação básica quanto o ensino superior. Além disso, o Núcleo busca capacitar profissionais da educação, estimular práticas inclusivas por meio de eventos acadêmicos e estabelecer parcerias com diversas instituições e setores, para fortalecer a rede de apoio à educação inclusiva. O desenvolvimento de soluções tecnológicas também se apresenta como uma prioridade, visando garantir a participação plena de todos os estudantes no processo educacional. Essas ações são fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais acessível, equitativo e transformador.

A **Universidade Federal de Rondônia - Unir**, (figura 14) inaugurou em 2022 o Espaço de Acessibilidade no Campus de Porto Velho, destinado a estudantes com deficiências. Situado na Biblioteca Central (BC), o local foi projetado para oferecer suporte especializado aos alunos com deficiência que frequentam o campus, disponibilizando recursos e tecnologias assistivas para promover a inclusão na universidade (Brasil, 2024).

Figura 14 - Universidade Federal de Rondônia



Fonte: Unir (2024).

A inauguração do Espaço de Inclusão parte da clara percepção sobre a importância de aumentar de forma constante a atenção aos variados públicos que fazem parte da comunidade acadêmica. "A universidade é um local diversificado, que deve acolher a todos, e isso deve ser evidenciado na capacidade de suprir as necessidades dos diferentes públicos. Com a criação deste espaço no Campus de Porto Velho, estamos avançando nessa direção", declarou o vice-reitor (Brasil, 2024).

O Espaço Inclusivo, fruto de uma parceria entre a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (Procea) e a Biblioteca Central, é aberto de segunda a sexta-feira, no mesmo horário da Biblioteca (das 8h às 21h). Os monitores da Procea estarão disponíveis para ajudar os usuários em suas atividades e a utilizar os serviços e produtos oferecidos no local, atendendo às necessidades de pessoas surdas, cegas e com baixa visão, conforme a demanda (Brasil, 2024).

Com a introdução de recursos e tecnologias assistivas inovadoras, o objetivo é facilitar o acesso das pessoas com deficiência às fontes de informação e pesquisa. Para este fim, a infraestrutura do local inclui uma impressora Braille, dispositivos de escrita em Braille, uma variedade de obras literárias em Braille fornecidas pela Fundação Cora Coralina, uma diversidade de 23 audiolivros em CDs, também provenientes da Fundação Cora Coralina, e dois computadores destinados ao suporte do público acadêmico em geral (Brasil, 2024).

Na Universidade Federal do Amapá - Unifap, (figura 15).

Figura 15 - Universidade Federal do Amapá



Fonte: Unifap (2024).

O Núcleo de Acessibilidade possui as seguintes atribuições:

- I - Atuar como órgão suplementar da PROEAC para sistematizar as ações institucionais relativas à política de educação inclusiva na educação superior.
- II - Realizar atendimento individual e/ou grupal aos acadêmicos com deficiência e/ou mobilidade reduzida estabelecida pela lei nº 10.098/2000 em seu art. 2º, inciso III e IV.
- II - Prestar informações a respeito da política de educação inclusiva na educação superior para estabelecer parcerias com outras instâncias da UNIFAP e com organizações externas.
- IV - Zelar pelo cumprimento da legislação vigente relacionada à acessibilidade na educação superior.
- V - Prestar assessoramento as Pró-Reitorias, Departamentos Acadêmicos, Unidades de Trabalho da UNIFAP, como esfera consultiva no que se refere as demandas de acessibilidade pedagógica, atitudinal e de comunicação na educação superior.
- VI - Apoiar a produção de conhecimento e divulgar práticas sobre educação inclusiva na educação superior (Brasil, 2026, p. 2).

Quanto aos serviços prestados diretamente aos estudantes, a equipe do Núcleo busca garantir adequação de recursos educacionais para estudantes com deficiência, com entrega do material adaptado em formato de texto ou áudio através da equipe da Divisão de Desenvolvimento de Material Didático e Pedagógico Acessível ou do Programa de Extensão: Acessibilidade e Inclusão no Campus Binacional/Unifap. Também orienta os estudantes sobre o uso de tecnologias assistivas disponíveis no centro, além de oferecer suporte para estudantes com deficiência que necessitam de apoio psicopedagógico ou psicológico, em parceria com o Projeto Sape - Serviço de Atendimento Psicopedagógico. Finalmente, a equipe dedica-se a iniciativas institucionais voltadas para promover discussões sobre a acessibilidade atitudinal, pedagógica e comunicacional (Brasil, 2016).

Em abril de 2004, surgiu o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da **Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará** Unifesspa (figura 16),

com o propósito de seguir a Política Nacional de Educação Especial na visão da Educação Inclusiva. Funcionando como um ambiente de ensino, o Naia trabalha para implementar ações concretas que assegurem condições de acessibilidade para promover a inclusão acadêmica, científica, cultural e social dos estudantes com deficiência que necessitam de suporte educacional especializado do Naia (Brasil, 2024).

Figura 16 - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará



Fonte: Unifesspa (2024).

Desde o início de suas atividades, o Naia recebeu total apoio e comprometimento da gestão superior, adquirindo diversos recursos e tecnologias de apoio que permitem aos alunos acessarem o conteúdo de forma mais eficiente. A coordenadora ressaltou a relevância dos recursos disponíveis no Núcleo, como 03 impressoras que realizam impressões em braile, 02 máquinas fusora (tecnologia exclusiva da Unifesspa na região) para impressão de imagens, gráficos e mapas em relevo, além de 06 *scanners* de voz, 02 máquinas de escrever em braile, mouses adaptados, teclados especiais, teclados ampliados e em braile, além de um *Software* de comunicação alternativa. Além disso, o Núcleo conta com kits para escrita em braile, como regletes, punções e pranchetas. O uso dessas tecnologias em conjunto possibilita que os alunos acessem informações e conhecimento com autonomia e independência. Atualmente, o Núcleo está trabalhando na construção de um acervo de obras e materiais informativos em braile para auxiliar nos estudos (Brasil, 2024).

No rol de iniciativas integradas, merece destaque a parceria estabelecida com a Pró-Reitoria de Graduação (Proeg), que oferece bolsas através do Programa de Monitoria de Auxílio a Alunos com Deficiência, possibilitando que monitores auxiliem no acompanhamento e suporte a estudantes com deficiência. Esses monitores adaptam todo o material educacional do curso de cada aluno com deficiência que

solicita esse tipo de suporte, auxiliando na acessibilidade pedagógica necessária para subsidiar o processo de formação desse grupo de estudantes (Brasil, 2024).

A Unifesspa tem buscado, por meio do trabalho do Naia em colaboração com as Pró-Reitorias, promover ações integradas de suporte às políticas de inclusão e acessibilidade. Além disso, outra conquista relevante foi a reserva de duas vagas em todos os cursos de graduação da instituição para pessoas com deficiência, por meio das políticas de ações afirmativas conduzidas pela Proeg (Brasil, 2024, p. 1).

2.2.2 Aspectos do acesso e da integralização dos cursos do público da Educação Especial nas instituições de Educação Superior da Região Norte

Este item apresenta aspectos do acesso do público da Educação Especial nas instituições de Educação Superior da Região Norte do Brasil, com ênfase nas universidades federais, no período de 2012 a 2022. São considerados os dados referentes ao número de ingressantes, matrículas e concluintes, abrangendo estudantes público da educação especial. A abordagem contempla tanto o panorama geral quanto a distribuição por tipo de deficiência, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre os avanços e desafios da inclusão no ensino superior público federal da região.

A Tabela 1 revela uma trajetória de crescimento de ingressantes seguida por oscilações no número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação ingressando nas universidades da região.

Tabela 1 - Ingressantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)

	Brasil	Ufac	Ufam	UFNT	Ufopa	UFPA	Ufra	UFRR	UFT	Unifesspa	Unifap	Unir	TOTAL
2012	2186	36	0	0	4	56	1	25	49	0	0	0	171
2013	2339	49	3	0	0	48	0	36	45	2	2	0	185
2014	3659	69	23	0	4	62	3	50	43	8	1	4	267
2015	3726	72	24	0	9	99	0	24	50	3	11	17	309
2016	3149	105	23	0	17	74	0	37	33	42	5	51	387
2017	3611	200	22	0	21	85	0	6	50	25	1	50	460
2018	5378	164	90	0	37	143	0	39	85	25	39	90	712
2019	4138	109	51	0	16	109	0	29	76	28	6	65	489
2020	4109	182	50	0	47	138	2	27	27	70	7	70	620
2021	4887	120	87	0	23	189	2	30	36	30	2	61	580
2022	5140	75	62	0	4	138	8	29	44	18	8	58	444
TOTAL	42322	1181	435	0	182	1141	16	332	538	251	82	466	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

Em 2012, foram registrados 171 ingressantes, número que cresceu de forma significativa até atingir o pico de 712 em 2018. A partir de então, observa-se uma

queda acentuada, com 489 ingressantes em 2019 e uma leve recuperação em 2020 (620), seguida por novas reduções em 2021 (580) e 2022 (444).

Esse comportamento difere em parte da tendência nacional, que mostra crescimento quase contínuo ao longo da década, com elevação de 2.186 ingressantes em 2012 para 5.140 em 2022. A discrepância sugere desafios específicos na Região Norte quanto à ampliação do acesso desse público ao ensino superior federal, os quais podem estar relacionados à infraestrutura, limitações logísticas, carência de políticas públicas regionais específicas e dificuldades de permanência nos cursos.

Entre as instituições, a Universidade Federal do Acre (Ufac) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) destacam-se com os maiores números de ingressantes ao longo da série histórica, sendo responsáveis por volumes significativos especialmente nos anos de 2017 e 2018. A Ufac, por exemplo, teve um crescimento expressivo entre 2012 (36 ingressantes) e 2017 (200 ingressantes), embora também tenha registrado queda nos anos seguintes. A UFPA, por sua vez, apresentou maior regularidade no crescimento, atingindo 189 ingressantes em 2021.

Por outro lado, universidades como a Ufra, Unifap e Ufopa mantiveram números mais modestos e irregulares, com variações bruscas entre os anos. Algumas instituições, como a UFNT, não apresentaram dados ao longo de todo o período, o que pode indicar ausência de registros ou inexistência de ingressos de estudantes do público da Educação Especial no intervalo analisado.

O crescimento observado até 2018 pode ser interpretado como resultado de esforços institucionais e políticas públicas inclusivas desenvolvidas ao longo da década. No entanto, a redução nos anos subsequentes, especialmente a partir de 2020, pode estar associada aos impactos da pandemia de Covid-19, que afetou duramente a educação em todos os níveis, dificultando o acesso e a continuidade dos estudos, sobretudo para pessoas com deficiência.

Todavia, durante o período da pandemia de Covid-19, as universidades federais da Região Norte implementaram ações específicas para minimizar os efeitos da suspensão das atividades presenciais sobre estudantes com deficiência. A título de exemplo, a Universidade Federal do Acre (Ufac), conforme relatório de gestão (2020 e 2021), através do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) ofertou suporte remoto, adaptou materiais e atividades acadêmicas, e concedeu bolsas pelo Programa “Pró-Acessibilidade” para garantir a permanência estudantil. A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), também em seus relatórios de gestão destaca ações, via

Nuaces, como a produção de vídeo informativo em Libras para orientar os estudantes com deficiência auditiva sobre a prevenção à Covid-19, realização de atividade de tradução e interpretação em Libras nas atividades dos cursos de graduação e pós-graduação, produção do volume da Cartilha Temática sobre o perfil social, cultural e econômico dos estudantes com deficiência, realização de pesquisa sobre o perfil social, cultural e econômico dos estudantes indígenas, atuação junto à Fundação Nacional do Índio (Funai) na entrega de cestas básicas aos estudantes indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica durante a pandemia e apoio logístico, de infraestrutura e pessoal à Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) durante a imunização dos estudantes indígenas da Ufopa contra gripe e sarampo. Na Universidade Federal do Pará (Ufpa), através da CoAcess criou o Programa Pró-Pedagógico PcD, com atendimentos remotos via WhatsApp, vídeo e Google Meet, como forma de adaptação aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, além de implementar o Auxílio Kit PcD de Tecnologia Assistiva, voltado à aquisição de equipamentos ou tecnologias assistivas e materiais acadêmicos.

Essas ações evidenciam o esforço institucional em enfrentar as barreiras intensificadas pelo ensino remoto, garantindo, mesmo em contexto adverso, a continuidade acadêmica e a inclusão educacional de estudantes público da Educação Especial.

A *Tabela 2* permite identificar padrões relevantes quanto à presença de diferentes perfis de estudantes da Educação Especial nas instituições da região.

Tabela 2 - Ingressantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)

UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL (2012 A 2022)												
ANO/ DEFICIÊNCIA/TGD	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Auditiva	49	47	32	45	48	27	75	55	46	54	44	522
Baixa visão	30	27	57	68	110	74	155	105	97	105	69	897
Cegueira	3	15	15	9	28	19	38	24	52	37	24	264
Física	74	86	138	147	152	300	339	244	344	279	174	2277
Intelectual	1	5	7	9	16	15	49	37	42	42	53	276
Múltipla	11	1	9	11	12	7	26	8	0	0	0	85
Superdotação	0	0	2	9	3	3	4	5	4	22	8	60
Surdez	2	2	4	8	13	13	22	7	17	10	13	111
Surdo-cegueira	1	2	3	2	0	0	0	0	4	5	5	22
TGD	0	0	0	1	5	2	4	4	14	26	54	110
TOTAL	171	185	267	309	387	460	712	489	620	580	444	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

Ao longo da década (2012-2022), o grupo com deficiência física lidera o número de ingressantes, com um total de 2.277 estudantes, representando mais da

metade de todos os registros no período. O crescimento expressivo dessa categoria entre 2015 e 2020, com destaque para os anos de 2017 (300 ingressantes), 2018 (339) e 2020 (344), reflete possivelmente os avanços em acessibilidade arquitetônica e atitudinal nas universidades, além de maior efetividade nos processos de identificação e acolhimento.

Em seguida, observa-se a significativa presença de estudantes com baixa visão (897 ingressantes) e auditiva (522 ingressantes), grupos que, juntos, também indicam avanços no uso e na mediação de tecnologias assistivas e na ampliação de políticas institucionais de acessibilidade comunicacional. No caso da deficiência auditiva, embora o total seja inferior ao de outros perfis, nota-se certa estabilidade ao longo da década, com variações moderadas e uma retomada nos últimos anos.

A cegueira, com 264 ingressantes no total, apresentou crescimento paulatino até 2020 (52 ingressantes), o que pode estar relacionado à consolidação de serviços de recursos humanos especializados, como intérpretes de braille, e disponibilização de tecnologias assistivas como ampliadores e leitores de tela, além da produção de material acessível. Também é perceptível o aumento no número de ingressantes com deficiência intelectual (276), sobretudo a partir de 2017, o que demonstra uma ampliação do reconhecimento institucional e da efetivação de estratégias de inclusão.

No que diz respeito aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), o crescimento é particularmente significativo. Praticamente inexistente até 2015, o número de ingressantes dessa categoria alcançou 54 em 2022, totalizando 110 em toda a série histórica. Tal evolução pode indicar não apenas uma maior conscientização sobre os direitos educacionais desse grupo, mas também esforços institucionais para adaptar práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem a diferentes perfis neurológicos.

Em contrapartida, os estudantes com deficiência múltipla (85 ingressantes) e surdo-cegueira (22 ingressantes) permanecem com baixíssima representatividade. Chama atenção, ainda, a ausência de registros de ingressantes com deficiência múltipla em 2021 e 2022, o que pode sinalizar problemas nos mecanismos de classificação, invisibilização desses estudantes ou falhas no preenchimento dos dados institucionais. Situação semelhante se aplica aos registros de estudantes com altas habilidades/superdotação, que somam apenas 60 ingressantes em onze anos, sugerindo carência de identificação adequada e de políticas voltadas a esse público específico.

É importante ressaltar que algumas instituições, como Ufam, Unifesspa, Unifap e Unir, não apresentaram dados em 2012 e/ou 2013, o que afeta a completude da série e limita comparações mais precisas. Além disso, a ausência total de registros da UFNT durante todo o período analisado evidencia um possível descompasso entre a criação de políticas de inclusão e sua efetiva implementação ou monitoramento. A escassez de dados de determinadas instituições em anos específicos, como a Ufopa (2013) e a Ufra (2013 e 2015–2019), também evidencia lacunas nos sistemas de registro e gestão da informação.

A *Tabela 3* revela uma trajetória ascendente no número de estudantes matriculados, ainda que com variações ao longo do período.

Tabela 3 - Matrícula de Estudantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)

	Brasil	Ufac	Ufam	UFNT	Ufopa	UFPA	Ufra	UFRR	UFT	Unifesspa	Unifap	Unir	TOTAL
2012	7.293	74	0	0	11	169	1	33	138	0	0	0	426
2013	8.521	91	8	0	8	296	1	59	157	8	5	1	534
2014	12.631	121	63	0	5	199	3	91	187	16	4	4	693
2015	14.367	168	85	0	18	245	1	83	215	16	60	18	909
2016	12.992	227	97	0	20	283	0	126	198	48	60	78	1137
2017	12.133	365	108	0	51	321	0	100	196	45	4	122	1312
2018	13.907	385	189	0	74	432	1	123	232	69	67	171	1743
2019	14.809	438	222	0	51	462	3	128	228	81	19	181	1813
2020	15.187	445	9	0	99	297	2	127	215	116	26	253	1589
2021	22.008	442	947	0	103	587	35	98	261	116	28	161	2778
2022	23.134	441	978	0	11	654	33	149	284	122	34	251	2957
TOTAL	156.982	3197	2706	0	451	3945	80	1117	2311	637	307	1240	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

Verificamos que durante o período (2012-2022) em que os dados foram levantados, de um total de 426 matrículas em 2012, o quantitativo quase septuplicou em uma década, atingindo 2.957 matrículas em 2022. Esse crescimento expressivo indica um avanço gradual no acesso e na permanência de estudantes da Educação Especial no ensino superior público federal da Região Norte, em consonância com políticas nacionais de inclusão e expansão do ensino superior.

Entre as instituições, a Universidade Federal do Pará (UFPA) destaca-se como a que registra o maior número absoluto de matrículas ao longo do período, alcançando 654 em 2022. Esse desempenho pode estar associado à consolidação de políticas institucionais de inclusão, à existência de um núcleo de acessibilidade ativo e ao porte da universidade, que possui a maior rede multicampi da região. Também é notório o crescimento constante da Universidade Federal do Acre (Ufac), cuja matrícula evolui de 74 estudantes em 2012 para 441 em 2022, apresentando aumento contínuo até 2020, quando atinge seu pico (445).

Outro destaque é a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), que apresenta um crescimento abrupto entre 2020 e 2021, saltando de apenas 9 estudantes para 947, mantendo a tendência de alta em 2022 (978). Tal disparidade pode estar relacionada à melhoria no registro institucional dos dados ou à ampliação das políticas de inclusão, especialmente no período pós-pandêmico, que impulsionou o uso de tecnologias acessíveis e a reestruturação dos apoios pedagógicos.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT) também mantêm médias estáveis, com crescimento progressivo. A UFRR passou de 33 para 149 matrículas, enquanto a UFT partiu de 138 para 284, evidenciando um fortalecimento das ações de inclusão. Já a Universidade Federal de Rondônia (Unir) apresentou crescimento significativo após 2015, alcançando 251 matrículas em 2022, o que sugere avanços institucionais mais recentes.

Por sua vez, instituições como a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e a Universidade Federal do Amapá (Unifap) exibem oscilações bruscas e números reduzidos. A Ufopa, por exemplo, registra 99 estudantes em 2020, mas recua para apenas 11 em 2022, o que pode indicar falhas no registro ou evasão significativa. A Unifap também apresenta dados modestos, com um máximo de 67 matrículas em 2018 e 34 em 2022. A Ufra, por sua vez, mantém números baixos ao longo de toda a série, com leve aumento nos dois últimos anos.

A Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) não apresenta registros em nenhum dos anos analisados, o que pode ser atribuído à sua recente criação (desmembramento da UFT), mas também pode refletir uma lacuna nos mecanismos de registro e monitoramento de dados relacionados à Educação Especial.

Observa-se que o crescimento expressivo entre 2020 e 2022, com saltos de 1.589 para 2.778 e, em seguida, 2.957 matrículas, coincide com o contexto pandêmico e pós-pandêmico. Esse período foi marcado por adaptações emergenciais que, embora tenham imposto desafios, também potencializaram o uso de tecnologias acessíveis e fomentaram práticas pedagógicas mais inclusivas.

A *Tabela 4* revela um crescimento significativo no número de estudantes público da educação especial matriculados nas universidades federais da Região Norte do Brasil entre 2012 e 2022.

Tabela 4 - Matrícula de Estudantes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)

UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL (2012 A 2022)												
ANO/ DEFICIÊNCIA/TGD	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Auditiva	85	119	124	157	172	153	192	188	107	248	260	1805
Baixa visão	74	73	160	214	272	290	364	385	237	507	544	3120
Cegueira	22	64	33	33	65	60	85	72	170	198	150	952
Física	176	214	300	398	468	673	815	881	822	1200	1221	7168
Intelectual	6	8	12	22	36	56	137	195	104	358	372	1306
Múltipla	20	18	26	33	42	31	82	37	0	0	0	289
Superdotação	2	2	5	19	15	6	10	13	6	194	189	461
Surdez	10	8	7	10	25	30	43	34	81	83	86	417
Surdo-cegueira	31	28	26	21	17	10	5	2	23	29	21	213
TGD	0	0	0	2	25	3	10	6	39	61	114	260
TOTAL	426	534	693	909	1137	1312	1743	1813	1589	2878	2957	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

Evidenciamos na tabela 4, que o número de estudantes matriculados nas Ifes da região Norte, no período supracitado, saltou de 426 para 2.957. A deficiência física lidera as estatísticas em todo o período, totalizando 7.168 matrículas, o que demonstra maior visibilidade e possíveis melhores condições de acessibilidade física e arquitetônica ofertadas pelas instituições. A deficiência visual, dividida entre baixa visão (3.120) e cegueira (952), também apresenta números expressivos, com destaque para o crescimento da baixa visão, que praticamente dobrou entre 2016 e 2022. A deficiência intelectual mostra um avanço consistente, saltando de 6 matrículas em 2012 para 372 em 2022, totalizando 1.306 estudantes, evidenciando o impacto positivo de políticas inclusivas, ações afirmativas e maior conscientização institucional sobre esse público.

Em relação à deficiência auditiva (1.805) e à surdez (417), observa-se aumento contínuo das matrículas, com destaque para os anos mais recentes, refletindo a ampliação da oferta de recursos como intérpretes de Libras e legendagem. Já a surdo-cegueira, com apenas 213 registros em todo o período, apresenta números baixos e decrescentes a partir de 2018, o que pode indicar dificuldades persistentes em termos de adaptação pedagógica e tecnológica. O Transtorno do Espectro Autista (TGD) surge nas estatísticas a partir de 2015, com crescimento acentuado nos últimos anos e um total de 260 matrículas, provavelmente impulsionado por maior reconhecimento diagnóstico e inclusão dessa condição nas classificações oficiais do Censo. A superdotação, ainda que menos expressiva em termos absolutos (461), apresenta um salto considerável entre 2020 e 2022, quando os registros saltam de 6 para quase 200 estudantes por ano, o que pode refletir mudanças nos critérios de identificação ou maior valorização dessa condição pelas universidades.

É importante destacar que os dados referentes à deficiência múltipla, que somaram 289 matrículas entre 2012 e 2020, desaparecem a partir de 2021, o que pode estar relacionado a alterações na categorização do Censo da Educação Superior. Também chama atenção a ausência de dados para algumas instituições nos primeiros anos (como Ufam, Unir, Unifesspa e Unifap em 2012), bem como a total ausência de registros da UFNT ao longo de toda a série. Tais lacunas revelam desafios ainda existentes na padronização da coleta e sistematização das informações, o que impacta diretamente a formulação e avaliação das políticas públicas voltadas à inclusão.

A *Tabela 5* apresenta um crescimento progressivo, embora ainda modesto, no número de concluintes público da educação especial nas universidades federais da Região Norte do Brasil entre 2012 e 2022.

Tabela 5 - Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)

	Brasil	Ufac	Ufam	UFNT	Ufopa	UFPA	Ufra	UFRR	UFT	Unifesspa	Unifap	Unir	TOTAL
2012	1.046	2	0	0	0	12	0	0	2	0	0	0	16
2013	1.313	11	0	0	2	10	0	2	2	0	0	0	27
2014	976	3	0	0	0	14	0	1	14	0	0	0	32
2015	1.132	3	0	0	2	21	0	1	7	1	3	0	38
2016	1.491	11	1	0	2	20	0	5	26	3	7	1	74
2017	1.176	20	9	0	7	42	0	4	22	4	0	0	108
2018	1.202	37	9	0	1	36	0	19	38	1	3	4	148
2019	1.253	26	9	0	3	50	0	24	22	4	0	5	143
2020	980	28	9	0	3	26	0	6	14	5	2	7	100
2021	1.583	30	23	0	6	29	1	7	6	12	1	15	130
2022	1.701	53	41	0	2	53	4	9	16	17	4	31	230
TOTAL	12.362	224	101	0	28	313	5	78	169	47	20	63	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

Conforme os dados da tabela 5, o total de concluintes na região passou de apenas 16 em 2012 para 230 em 2022, o que representa um aumento de mais de 14 vezes ao longo do período. Essa evolução positiva, porém, ainda revela uma discrepância significativa em relação aos números nacionais, que em 2022 somaram 1.701 concluintes. Em termos proporcionais, a Região Norte respondeu por apenas cerca de 13,5% do total nacional naquele ano, o que evidencia os desafios ainda enfrentados no processo de permanência e conclusão dos cursos por parte dos estudantes público da educação especial.

Entre as instituições da região, a Universidade Federal do Acre (Ufac) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) se destacam com os maiores números de concluintes no período, totalizando 264 e 363 respectivamente. Ambas apresentaram crescimento contínuo, sobretudo a partir de 2016, o que sugere investimentos mais consistentes em ações de apoio à permanência e ao êxito acadêmico. A Ufam, apesar

da ausência de dados nos primeiros anos, apresentou evolução significativa, passando de 1 concluinte em 2016 para 41 em 2022, totalizando 101 no período analisado. Já a Universidade Federal de Roraima (UFRR) também mostra progressos a partir de 2017, chegando a 9 concluintes em 2022.

Em contraste, algumas instituições registraram números muito baixos ou inconsistentes. A Ufopa, por exemplo, variou entre zero e três concluintes na maior parte dos anos, encerrando 2022 com apenas dois. A Ufra e a Unifap, por sua vez, apresentaram dados intermitentes, com a Ufra tendo apenas 5 concluintes entre 2021 e 2022, e a Unifap apenas 17 ao longo de todo o período. A UFNT não apresentou nenhum dado em nenhum dos anos, o que compromete a análise completa da região. Já a Unir demonstrou crescimento importante nos últimos três anos, alcançando 31 concluintes em 2022, evidenciando um processo recente de ampliação da inclusão.

Esses dados indicam que, apesar dos avanços na matrícula e no ingresso de estudantes público da educação especial nas universidades federais da Região Norte, ainda persistem obstáculos significativos para a permanência e a conclusão dos cursos. As diferenças entre as instituições sugerem desigualdades na implementação de políticas de acessibilidade, apoio pedagógico, formação docente e acompanhamento individualizado.

A *Tabela 6* detalha os concluintes público da educação especial nas universidades federais da Região Norte do Brasil segundo o tipo de deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), entre 2012 e 2022,

Tabela 6 - Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)

UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL (2012 A 2022)												
ANO/ DEFICIÊNCIA/TGD	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Auditiva	2	5	3	5	14	24	26	19	8	9	12	127
Baixa visão	3	1	5	3	7	23	36	32	15	16	40	181
Cegueira	4	9	5	5	4	8	4	3	13	18	19	92
Física	6	9	14	16	33	44	71	71	47	61	98	470
Intelectual	0	0	1	0	2	3	2	11	9	15	22	65
Múltipla	0	0	1	2	6	1	5	5	0	0	0	20
Superdotação	0	1	0	0	2	0	1	1	0	2	10	17
Surdez	1	2	2	0	1	1	0	1	5	4	23	40
Surdo-cegueira	0	0	1	6	4	4	3	0	0	2	2	22
TGD	0	0	0	1	1	0	0	0	3	3	4	12
TOTAL	16	27	32	38	74	108	148	143	100	130	230	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

Evidencia-se um panorama marcado por crescimento gradual e desigualdades na distribuição dos atendimentos. O total de concluintes com

deficiência física foi o mais expressivo no período, somando 470 indivíduos, o que representa cerca de 40% do total registrado na região. Esse dado sugere que, possivelmente, os recursos de acessibilidade física, mobilidade e adaptações curriculares voltadas a essa deficiência, têm sido mais amplamente desenvolvidos e aplicados nas universidades da região.

A deficiência visual, desdobrada em baixa visão (181 concluintes) e cegueira (92 concluintes), aparece em segundo e terceiro lugares, indicando que as instituições também têm feito esforços em tecnologias assistivas e mediações pedagógicas específicas, como materiais em braile, softwares leitores de tela e ampliação de fontes. O número crescente de concluintes com baixa visão, principalmente a partir de 2017, é sinal da ampliação de políticas de acessibilidade comunicacional e de investimentos em equipamentos e capacitação de docentes.

No caso da deficiência auditiva e da surdez, embora os números sejam mais modestos, com 127 e 40 concluintes respectivamente, observa-se uma tendência de crescimento a partir de 2016. Isso pode estar associado à maior presença de intérpretes de Libras, cursos de formação em educação bilíngue e ações afirmativas específicas. Já os dados relativos à deficiência intelectual (65 concluintes) e à surdo-cegueira (22 concluintes) revelam desafios persistentes de inclusão, especialmente por exigirem abordagens pedagógicas altamente individualizadas e equipes multiprofissionais, o que ainda é escasso em diversas universidades.

Chama atenção o número reduzido de concluintes com superdotação (17) e com TGD (12), o que pode indicar tanto subnotificação quanto ausência de estratégias específicas para permanência e êxito desses estudantes, cujas necessidades, embora distintas, demandam ambientes educacionais flexíveis, enriquecidos e sensíveis à neurodiversidade. A deficiência múltipla, com 20 concluintes no período e nenhum registro em 2021 e 2022, parece ter sido absorvida por outras categorias ou desconsiderada nas classificações mais recentes, o que dificulta a leitura contínua desses dados.

As ausências de informação para determinadas instituições e anos – como a UFNT, que não apresentou nenhum dado ao longo do período, e outras como Ufam, Unir, Ufopa e Unifesspa com lacunas importantes nos primeiros anos – indicam fragilidades nos sistemas de registro e monitoramento. Isso compromete uma análise mais precisa da evolução regional, reforçando a necessidade de padronização e transparência nos dados do Inep sobre a educação especial no ensino superior.

Entre 2012 e 2022, os dados sobre ingressantes, matrículas e concluintes evidenciam avanços no acesso do público da educação especial às universidades federais da Região Norte do Brasil. O aumento progressivo das matrículas e concluintes indica esforços institucionais voltados à inclusão, embora persistam desigualdades entre os tipos de deficiência/TGD atendidos e entre as instituições. Deficiências físicas, visuais e auditivas concentraram a maior parte dos atendimentos, enquanto estudantes com deficiência intelectual, TGD, múltipla ou surdo-cegueira ainda enfrentam barreiras significativas.

No esforço de uma imagem-síntese, dos dados sobre os quais nos referimos nesta subseção, apresentamos a tabela 7, com a intenção de tornar mais evidente os dados sobre a evasão e o tempo de permanência dos estudantes nos cursos/ no ensino superior – um tempo acima do regimental.

Tabela 7 - Matrícula e Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022)

ANO	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022	
Matrícula/ Concluinte	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Conc	Matr.	Conc	Matr.	Conc
BRASIL	7.293	1.046	8.521	1.313	12.631	976	14.367	1.132	12.992	1.491	12.133	1.176	13.907	1.202	14.809	1.253	15.187	980	22.008	1.583	23.134	1.701
Ufac	74	2	91	11	121	3	168	3	227	11	365	20	385	37	438	26	445	28	442	30	441	53
Ufam	0	-	8	-	63	-	85	-	97	1	108	9	189	9	222	9	9	9	947	23	978	41
UFNT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ufopa	11	-	8	2	5	-	18	2	20	-	51	7	74	1	51	3	99	3	103	6	11	2
UFPA	169	12	196	10	199	14	245	21	283	20	321	42	432	36	462	50	297	26	587	29	654	53
Ufra	1	-	1	-	3	-	1	-	-	-	-	-	1	-	3	-	2	-	35	1	33	4
UFRR	33	-	59	2	91	1	83	1	126	5	100	4	123	19	128	24	127	6	98	7	149	9
UFT	138	2	157	2	187	14	215	7	198	26	196	22	232	38	228	22	215	14	261	6	284	16
Unifesspa	-	-	8	-	16	-	16	1	48	3	45	4	69	1	81	4	116	5	116	12	122	17
Unifap	-	-	5	-	4	-	60	3	60	7	4	-	67	3	19	-	26	2	28	1	34	4
Unir	-	-	1	-	4	-	18	-	78	1	122	-	171	4	181	5	253	7	161	15	251	31
TOTAL	426	16	534	27	693	32	909	38	1.137	74	1.312	108	1.743	148	1.813	143	1.589	100	2.778	130	2.957	230

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

A Tabela 7 evidencia um dos principais desafios enfrentados pela Educação Superior no que tange à permanência e à conclusão de curso por estudantes com deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil, entre os anos de 2012 e 2022. Os dados estão organizados em ciclos quadrienais (cores em comum representam a matrícula e a conclusão dos cursos, nesta ordem da esquerda para a direita). Ao analisar os dados de matrículas e concluintes ao longo desse período, torna-se evidente o descompasso entre o número de ingressos e o número de conclusões, o que permite inferir altos índices de evasão e um tempo de permanência frequentemente superior ao regimental.

Em termos quantitativos, observa-se um crescimento expressivo nas matrículas: em 2012, eram 426 estudantes com deficiência matriculados nas universidades da região; já em 2022, esse número saltou para 2.957. No entanto, o número de concluintes nesse último ano foi de apenas 230, o que representa menos de 8% do total de matriculados. Esse padrão se repete em todos os anos analisados, com taxas de conclusão bastante reduzidas frente ao número de ingressos.

Universidades como a Ufac, por exemplo, saltaram de 74 matrículas em 2012 para 441 em 2022, mas tiveram apenas 53 concluintes nesse último ano. De forma semelhante, a Ufam teve 978 matriculados em 2022, com apenas 41 conclusões — um número ainda mais desproporcional, considerando que em anos anteriores quase não registrava formandos com deficiência. Em outras instituições, como a Ufopa e a Unifesspa, também se nota um crescimento na matrícula, mas sem que haja um acompanhamento equivalente nas taxas de conclusão.

Esse quadro pode indicar a ocorrência de evasão ou prolongamento excessivo no tempo de formação, em descompasso com o tempo previsto nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Considerando que a duração média dos cursos de graduação é de 4 a 5 anos, o fato de o número de concluintes permanecer baixo ao longo da década sugere que parte significativa dos estudantes interrompe a trajetória acadêmica antes da finalização do curso, ou permanece nele por tempo superior ao esperado — situação frequentemente relacionada a barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais ainda não superadas.

Ademais, nota-se que algumas universidades, como a UFNT, Unifap e Unir, apresentam lacunas ou registros esparsos de concluintes ao longo dos anos, o que pode indicar dificuldades adicionais na coleta de dados ou no acompanhamento

sistemático desses estudantes, além de apontar para problemas estruturais no apoio à permanência qualificada.

A leitura da Tabela 7 contribui para a compreensão de que, embora haja avanços no acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, a permanência e a conclusão ainda são pontos críticos, demandando ações institucionais mais efetivas e políticas públicas de apoio estudantil que garantam condições reais de aprendizagem, inclusão e sucesso acadêmico.

Assim, embora o cenário aponte conquistas importantes, ele também revela a necessidade de políticas mais amplas, articuladas e contínuas para garantir acesso com equidade, permanência e conclusão de curso para todos os estudantes público da educação especial.

2.3 Sobre o procedimento analítico

Após o levantamento e organização dos documentos institucionais das 11 universidades federais da Região Norte, a análise dos dados ocorreu em etapas sistemáticas, conforme descrito abaixo:

1. Organização dos Documentos

- Os arquivos obtidos foram separados por tipo (resoluções, relatórios, planos orçamentários, respostas do Fala.BR).
- Cada documento foi vinculado à sua respectiva instituição de ensino.
- Foi criado um banco de dados (em planilha) contendo informações-chave como: nome do documento, ano, tipo de recurso citado (custeio, capital ou serviço), ação descrita, e valores financeiros.

2. Leitura Exploratória e Classificação Inicial

- Foi realizada uma leitura exploratória de todos os documentos, a fim de identificar:
 - Trechos que tratam diretamente os Núcleos de Acessibilidade (NAs)
 - Citações sobre políticas de inclusão e recursos destinados
 - Expressões recorrentes sobre acessibilidade, inclusão, permanência e financiamento
- Os dados foram classificados em **categorias prévias**, como:
 - Criação e normatização dos NAs
 - Ações desenvolvidas (formação, adaptação, atendimento)
 - Tipos de financiamento (federal, interno, programas específicos)

- Dificuldades relatadas nos documentos institucionais

3. Análise Quantitativa

- Os dados quantitativos extraídos (valores de repasse, número de ações, frequência de registros por ano ou por universidade) foram sistematizados em tabelas e gráficos.
- Foram contabilizadas:
 - Quantidade de documentos com menção aos NAs por universidade
 - Frequência de envio de relatórios de gestão
 - Quantidade de universidades que apresentaram plano orçamentário específico
 - Recursos financeiros mencionados (quando discriminados)

4. Análise Documental

- Aplicou-se uma análise documental, com foco nos seguintes eixos:
 - **Eixo 1 – A atuação dos NAs:** ações implementadas, abrangência, estrutura institucional
 - **Eixo 2 – O financiamento das ações:** origem dos recursos, alocação e uso, restrições orçamentárias
 - **Eixo 3 – Entraves institucionais e políticos:** obstáculos recorrentes, ausências documentais, lacunas nas respostas oficiais
- Os documentos foram analisados com usos de alguns recursos da análise do discurso em Foucault, em particular, especialmente no que se refere a consideração aos dispositivos de poder/saber que atravessam as práticas de inclusão e normalização dos acadêmicos com deficiência. Para realização da análise buscamos considerar também os **acontecimentos**, a **série**, a **regularidade** e a **condição de possibilidade** de criação e sustentação dos NAs nas universidades federais do Norte do Brasil, atentando-nos para como eles se configuram dentro de um sistema neoliberal, e como visam à adaptação dos estudantes com deficiência ao mercado produtivo, sem promover mudanças estruturais significativas na educação.

Nessa perspectiva, as variáveis utilizadas por Foucault, foram tomadas como elementos de condução da análise que realizamos dos documentos. Por acontecimentos, Foucault (2008d), considera aquilo que ocorre e se manifesta em determinadas condições históricas, podendo ser analisado a partir das especificidades

de sua emergência. No âmbito dos Núcleos de Acessibilidade, identificamos os acontecimentos como marcas nas políticas institucionais, nos programas de bolsas, nas adaptações arquitetônicas, e no uso de tecnologias assistivas implementados para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência. Essas ações concretas configuram o discurso da inclusão em seu aspecto visível e operacional, ainda que limitadas, muitas vezes, a uma perspectiva adaptativa ao modelo vigente.

A Série, designa a continuidade e a repetição das práticas discursivas, que estruturam uma sequência coerente de ações e enunciados. Foucault (2008d, p. 76) explica que as séries são “conjuntos de enunciados ou práticas que se encadeiam ao longo do tempo, dando forma a um discurso”. No caso dos NAs, a série manifesta-se na rotina das atividades de atendimento, elaboração de laudos, capacitação docente, e promoção de acessibilidade que se repetem e consolidam o discurso da inclusão como um processo institucionalizado. Contudo, essa série também reproduz uma lógica de adaptação ao sistema neoliberal, em que a ênfase está na preparação do estudante para o mercado produtivo, sem contestar as barreiras estruturais presentes na educação superior.

A Regularidade, remete às regras e condições que regulam a produção e circulação dos discursos. Conforme Foucault (1975, p. 33), as regularidades são “as regras que definem o que pode ser dito, quem pode falar, e como o discurso é estruturado”. No contexto dos Núcleos de Acessibilidade, reconhece-se as regularidades registradas nas normativas legais (como a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015), nas políticas universitárias internas e nos editais de financiamento. Elas disciplinam o campo da inclusão, definindo limites e possibilidades para a atuação dos NAs, frequentemente alinhadas a uma governamentalidade neoliberal que enfatiza a responsabilização individual e a eficiência produtiva.

Por fim, a Condição de Possibilidade, trata dos saberes, instituições e dispositivos que viabilizam o surgimento e funcionamento do discurso. Foucault (1976, p. 49) denomina essa dimensão como as “condições históricas que tornam possível a emergência de certos discursos e práticas”. No caso dos Núcleos de Acessibilidade, a condição de possibilidade emerge pelo contexto neoliberal que orienta as políticas públicas e institucionais, privilegiando a inclusão pautada na adaptação do indivíduo às normas do mercado e da universidade, sem provocar mudanças estruturais significativas no sistema educacional. Essa governamentalidade molda não só o que

é possível pensar e agir nos NAs, mas também limita a capacidade transformadora desses espaços.

Dessa forma, ao analisar discursos documentos considerando as dimensões do discurso proposto por Foucault, foi possível observarmos que os Núcleos de Acessibilidade, embora representem avanços no acesso e permanência de estudantes com deficiência, estão imersos em um sistema discursivo que prioriza a adaptação neoliberal, restringindo a inclusão a uma conformidade funcional e deixando de lado a promoção de mudanças estruturais profundas na educação superior.

Considerar os acontecimentos, séries, regularidades e condições de possibilidade nos permitiu reconhecer o quanto o discurso da inclusão, em sua complexidade, é um elemento fundamental para a construção das realidades sociais e culturais.

A educação inclusiva no Brasil, ao ser implementada nas universidades federais, é fortemente influenciada pelas políticas públicas e normativas que buscam garantir o direito à educação para pessoas com deficiência. No entanto, a análise dessas políticas e dos documentos, com base nos conceitos de Michel Foucault, permitiu-nos observar que os dispositivos criados para garantir a inclusão, como os Núcleos de Acessibilidade (NAs), não operam apenas como ferramentas de democratização do acesso ao ensino superior, mas também, como mecanismos de controle e normalização dos *corpos*.

5. Produção de Sínteses Interpretativas

- Com base nas leituras e nos eixos analisados, foram elaboradas sínteses parciais por universidade.
- A partir dessas sínteses, redigiram-se quadros comparativos e análises transversais (por tipo de ação, por ano, por tipo de documento).

Os dados extraídos dos sítios eletrônicos das universidades foram confrontados com as respostas recebidas via Fala.BR, visando:

- Verificar a consistência das informações
- Identificar divergências e omissões
- Complementar lacunas com base em múltiplas fontes

Os achados foram interpretados criticamente à luz do contexto político-social (2012–2022) e de contribuições teóricas, especialmente as de Michel Foucault.

Buscou-se compreender como os discursos da inclusão e os mecanismos de financiamento revelam relações de poder, normalização e disciplinamento, evidentes nas práticas institucionais documentadas.

Portanto, essa pesquisa, de alguma maneira, mobiliza processos de avaliação de políticas públicas educacionais. Como sugere Souza (2009) a análise de políticas diz sobre as diretrizes políticas e políticas de governos, e, muitas vezes, apresenta diagnósticos da efetivação destas. Portanto, avaliar documentos legais e documentos que as materializam, também inclui acessar o desenho criado por cada instituição. Em nosso caso analisamos documentos, das políticas públicas e das instituições, para implementação das políticas de inclusão via NAs.

No processo analítico visamos nos pautar em diretrizes ético-políticas, que permitem a desconstrução, descrição, análise, crítica e as interações entre pessoas, grupos e instituições envolvidas com os Núcleos de Acessibilidade em instituições universitárias públicas da rede federal de ensino superior. Intentamos colocar em prática um conjunto integrado de estudos, reflexões, experiências e análise das iniciativas dos governos, das instituições e dos núcleos; questionamos os objetivos e intencionalidades dessas ações dos NAs e os métodos utilizados para sua implementação. O desafio residiu em estabelecermos os critérios de leitura e análise para entendermos como os recursos cresceram, ficaram estáveis e diminuíram, ao longo dos 10 anos, intervalo de tempo que elegemos para a pesquisa. Buscamos em nossa análise, verificar a relação entre o desenho institucional e os recursos destinados a fazê-las cumprir as políticas de educação inclusiva.

Elegemos Michel Foucault (1976) como uma referência essencial que permite-nos pensar o documento não apenas como uma matéria bruta para resgatar uma memória idealizada, mas como algo com o qual interagimos, reconstruímos o conhecimento e reinterpretamos o mundo.

Foucault (1976) afirma que através de uma transformação que não é recente, porém ainda em andamento, a concepção da história em relação aos documentos foi alterada: agora sua principal função não é interpretá-los, não se trata de determinar a verdade ou o valor expressivo, mas de organizá-los e elaborá-los. A história os estrutura, seleciona, ordena, classifica e divide em diferentes níveis, estabelece séries, distingue o relevante do irrelevante, identifica elementos, define unidades e descreve relações. Assim, o documento na história não é mais apenas uma matéria inerte utilizada para reconstituir o passado e seus vestígios; agora procura-se definir

unidades, conjuntos, séries e relações dentro do próprio tecido documental. Foucault (2008d) explicita que,

[...] o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa. (p. 7-8).

É necessário desvincular a história da ideia de uma memória coletiva milenar, na qual ela encontrava sua justificativa antropológica, e enxergá-la como um trabalho de utilização da materialidade documental (livros, textos, relatos, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes, etc.) que apresenta formas de permanência, tanto espontâneas quanto organizadas. Não se trata mais do documento sendo meramente um instrumento feliz de uma história que seria memória por si só; a história, para uma sociedade, é a maneira de conferir status e elaboração ao vasto conjunto de documentos do qual ela não se separa.

Por isso, para nós, a opção pela análise de conteúdo dos documentos implicou na consideração às continuidades e descontinuidades, aos paradoxos e aos interesses políticos no entorno da proposição e formulação de uma política de inclusão e das políticas de financiamento para instalação e manutenção de Núcleos de Acessibilidade em Universidades Federais, em nosso caso do Norte do Brasil.

2.4 Da justificativa do recorte da pesquisa

Ao realizar o levantamento de produções acadêmicas na área da inclusão, o objetivo é possibilitar o avanço na pesquisa e, com isso, ressaltar os resultados que apontam a inclusão de estudantes público da educação especial no ensino universitário, bem como observar as políticas de financiamento e a atuação dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do norte do Brasil. O levantamento bibliográfico serve como fonte de dados para o presente estudo, pois,

nos faz revisitar os referenciais teóricos usados nas dissertações e teses encontradas a partir do levantamento feito pode subsidiar as discussões aqui empreendidas.

A busca realizada enquadra-se na revisão sistemática da literatura que, segundo Sampaio e Mancini (2007), deve seguir algumas etapas previamente organizadas e planejadas sobre o tema do estudo: definição do objetivo da revisão, identificação da literatura e seleção dos estudos passíveis de serem incluídos.

Segundo Galvão e Pereira (2014), para realizar o trabalho de revisão sistemática de literatura faz-se necessário:

(1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados. (p. 183).

A revisão sistemática da literatura, conforme Grady, Hulley e Cummings (2015), identifica um conjunto de estudos já finalizados que abordam uma determinada questão de pesquisa e avaliam os resultados de tais estudos com o objetivo de evidenciar conclusões sobre um corpo de conhecimento. Nesse sentido, esse tipo de investigação se diferencia de outras formas e se fazer a revisão da literatura, pois, nesta há a presença de uma abordagem objetiva para identificar os estudos relevantes, além de demonstrar as características e os resultados daqueles estudos e, sempre que possível, calcular a estimativa como um índice de resultados amplos sobre o tema.

Para identificar trabalhos anteriores relacionados ao escopo deste estudo, foi realizada uma investigação exploratória em três fontes de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Capes. O objetivo era determinar se havia pesquisas de mestrado, doutorado e artigos científicos correlacionados com o tema desta tese.

Considerando que o pesquisador deve ter a atenção voltada para o cuidado metodológico, reconhece-se, pois, que seguir o rigor procedimental delimitando-o previamente evitando incertezas, dicotomias banais, leituras apressadas, superficiais e quaisquer formas perfunctórias de análises. Partindo desses cuidados metodológicos, para essa revisão sistemática, foi criado um protocolo incluindo os seguintes itens:

- a) escolha do banco de dados a ser consultado;

- b) ser produto de mestrado acadêmico ou doutorado;
- c) determinação do recorte temporal (2012 a 2022);
- d) expressões-chaves ou termos de busca ou descritor;
- e) critério de inclusão e exclusão das dissertações, teses e artigos;
- f) leitura do resumo dos estudos selecionados;
- g) análise e discussão dos resultados obtidos que compreende a categorização dos estudos por temáticas de proximidades.

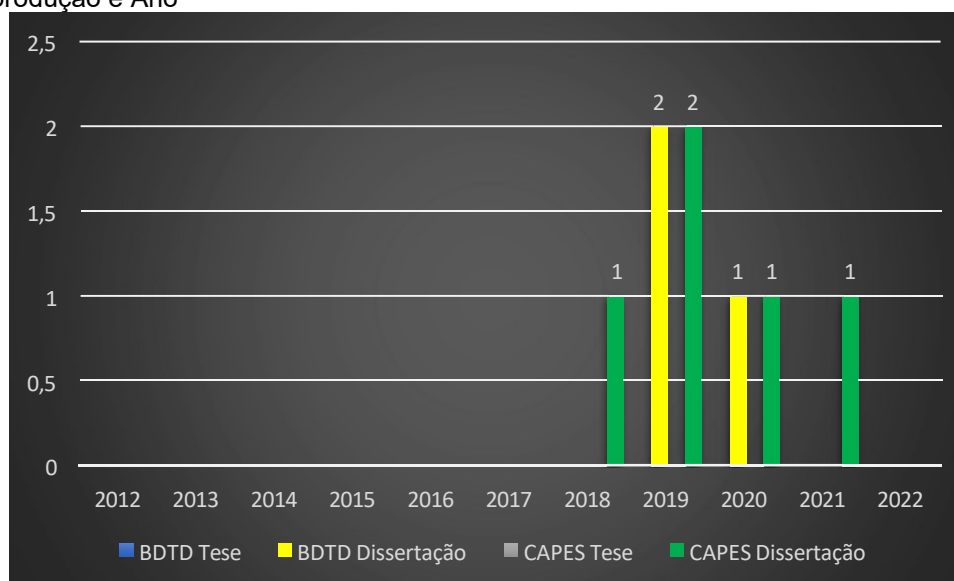
Frente ao protocolo estabelecido, optou-se por iniciar a empreitada de forma paralela e simultânea, tanto pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ambos, como portal para essa busca por se compreender a importância de tal biblioteca em integrar e disseminar os textos completos das teses e dissertações cujas defesas ocorrem em instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Somado a isso, a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes proporcionam grande visibilidade e governança de investimentos realizados em programas de pós-graduações, contribuindo sistematicamente para a ampliação de conteúdo das pesquisas científicas brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. E pelo Portal de Periódicos da Capes por ser um mecanismo virtual de pesquisa de livre acesso que além de organizar e listar textos completos ou metadados da literatura acadêmica oferece uma variedade ampla de formatos de publicação, incluindo a maior parte de revistas e livros online revisados por pares, artigos de conferência, teses e dissertações, resumos, relatórios técnicos e outras literaturas acadêmicas.

As investigações no portal da BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes ocorreram por meio da eleição de um conjunto específico de descritores que enfocam as produções pertinentes a presente temática: Políticas de Financiamento e Núcleos de Acessibilidade: em foco as Universidades Federais do Norte do Brasil (2012-2022). O intuito inicial era de realizar uma busca utilizando três núcleos: *Políticas Públicas de Financiamento do Ensino Superior*, *Políticas de Inclusão na Educação Superior* e *Núcleos de Acessibilidade*, delineados nos descritores/palavras-chave: "políticas públicas de financiamento" e "ensino superior"; "políticas de inclusão na educação superior" e "núcleos de acessibilidade" e "ensino superior".

A busca foi iniciada pelo núcleo *Políticas Públicas de Financiamento do Ensino Superior*, utilizando os descritores "políticas públicas de financiamento" e "ensino superior".

Na BDTD, obteve-se o retorno de quatro resultados de trabalhos desenvolvidos em território nacional e escritos em língua portuguesa, sendo quatro, dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado. Com o refinamento da pesquisa e a exclusão de tais trabalhos pelos critérios adotados, três estudos foram selecionados, de três instituições de ensino superior diferentes. A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes localizou cinco trabalhos, sendo os cinco, dissertações de cinco instituições diferentes e no Portal Periódicos Capes, não foi encontrado nenhum resultado para os descritores.

Gráfico 1 - Publicações BDTD e CAPES – Políticas Públicas de Financiamento do Ensino Superior (Tipo de produção e Ano)



Fonte: Elaboração própria (2024).

O Gráfico 1 apresenta os trabalhos selecionados para esta etapa, destacando, o ano de defesa e o tipo de estudo (tese, dissertação ou artigo). Observa-se que houve um trabalho publicado em 2018, três em 2019, um em 2020 e um em 2021, e perfazem o quantitativo de seis dissertações e nenhuma tese, sendo que dois dos trabalhos se repetem nas bases de dados.

Em se tratando da região em que a produção está centrada, a região Sul e Nordeste apresentam dois trabalhos cada uma delas e a região Centro-Oeste e Norte, também com uma produção cada. No que se refere a recorrência de palavras-chave nas produções, destacamos a figura abaixo:

Figura 17 - Palavras-chave - Políticas Públicas de Financiamento do Ensino Superior



Fonte: Elaboração própria (2024).

A Figura 17 apresenta as palavras-chave com maior recorrência na produções. Quanto maior o tamanho das letras das palavras ou expressões, maior é a sua utilização. Sendo assim, as palavras ou expressões apresentam maior destaque são: Financiamento da educação superior pública – seis, Fundo de Financiamento Estudantil - cinco, Políticas Públicas - três, e Ensino Superior - duas.

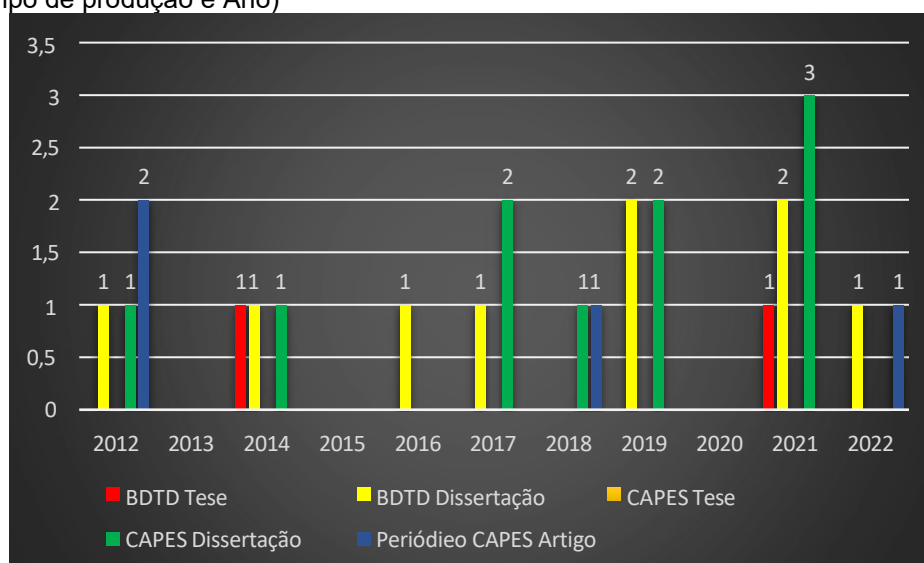
Passamos então a discorrer sobre a dissertação de mestrado que que como enfoque a região Norte do Brasil, intitulada *Financiamento e Manutenção da Graduação: uma análise da Implementação do Programa Reuni na Ufac (2019)*, de Wilse Silva Brito Filho. Nesta o autor apresenta como propósito da pesquisa de examinar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com foco no financiamento e expansão da graduação na Universidade Federal do Acre (Ufac), não apenas durante seu período de vigência de 2008 a 2012, mas também considerando projetos finalizados em anos posteriores. A questão central da pesquisa foi entender de que maneira o Reuni, enquanto política pública para financiamento e desenvolvimento do ensino superior público, contribuiu para a manutenção e aumento da oferta de cursos de graduação na Ufac. Para responder a essa pergunta, foram realizados três passos metodológicos. Primeiramente, foi feito um levantamento, síntese e análise das produções científicas relacionadas ao tema no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em seguida, houve uma revisão da literatura para embasar teoricamente a pesquisa, incluindo a base legal, estrutura política e

contextos globais, nacionais e locais nos quais o Programa foi concebido e implementado. O segundo passo envolveu uma análise documental, comparando os números e indicadores planejados para o Programa na Ufac, conforme apresentados no Projeto Proposta Reuni (2008-2012), com o que foi efetivamente executado, baseando-se em documentos como Ufac em Números 2013, Ufac em Números 2018, portarias e editais disponíveis *online* e na própria universidade. O estudo foi fundamentado em três pilares principais: políticas públicas educacionais, financiamento para ensino superior e expansão da graduação. Os resultados indicaram que, devido ao aumento no número de alunos e professores, à expansão dos *campi* da Ufac no interior, aos recursos financeiros disponíveis e aos programas de bolsa e materiais de apoio, o Reuni na Ufac resultou em uma expansão física, acadêmica e pedagógica, tendo impactos significativos no ensino de graduação.

Dando sequência, seguiu-se com a busca pelo núcleo *Políticas de Inclusão na Educação Superior*, com o descritor/expressão: "políticas de inclusão na educação superior". Na BDTD foi encontrado onze resultados, seguindo os mesmos critérios, sendo 09 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado de nove instituições de ensino superior diferentes. Já na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes localizou-se dez produções, sendo sete delas (dissertações) de diferentes instituições. E no Portal Periódicos Capes foram encontrados quatro artigos de revistas diferentes.

O Gráfico 2, apresenta os trabalhos selecionados nas pesquisas seguindo o mesmo padrão do gráfico anterior.

Gráfico 2 - Publicações BDTD, CAPES e Periódicos da Capes – Políticas de Inclusão na Educação Superior (Tipo de produção e Ano)



Fonte: Elaboração própria (2024).

Verifica-se que houve três trabalho publicado em 2012, dois em 2014, um em 2016, dois em 2017, dois em 2018, três em 2019, quatro em 2021 e dois em 2022, totalizando dezenove trabalhos: quatro artigos científicos, duas teses e treze dissertações, sendo que seis trabalhos estavam em mais de uma base de dados.

Sobre a classificação das produções pesquisadas no que se refere a região, três focaram na região Nordeste; três na Centro-Oeste, três Sul; duas, na Sudeste; duas, na Norte; e seis em regiões não especificadas.

No que diz respeito a utilização recorrente de palavras-chave nas produções, apresentamos a figura:

Figura 18 - Palavras-chave – Políticas de Inclusão na Educação Superior



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na Figura 18 notamos o maior uso de palavras-chave, levando-se em consideração o tamanho das letras e ocorrências, nas seguintes palavras ou expressões: Educação Superior - dezessete, Pessoas com deficiência – nove, Política de inclusão – nove, Ensino Superior – quatro, políticas de inclusão – quatro, Políticas Públicas - quatro e Inclusão – três, o que vai ao encontro ao núcleo pesquisado.

Com foco na região Norte, observou duas produções com o título O protagonismo dos surdos nas políticas de inclusão na educação superior: uma análise das narrativas de acadêmicos surdos no contexto da Unir campus de Vilhena (2021), de Fernanda Emanuele Souza de Azevedo e Inclusão de Pessoas com Deficiência da Ufac: uma Análise das Políticas de Acesso no Período de 2010–2017 (2018), de Karlene Ferreira de Souza.

Azevedo (2012) em seu estudo aborda a política de inclusão de surdos no ensino superior brasileiro, com foco no protagonismo dos surdos na abordagem inclusiva adotada pelo campus de Vilhena da Universidade Federal de Rondônia (Unir), com base em narrativas autobiográficas. A pesquisa se fundamenta nos estudos culturais, especialmente nos estudos surdos. A metodologia empregada é qualitativa e inclui a análise de documentos legais nacionais, políticas da Unir e narrativas autobiográficas de oito estudantes surdos e da presidente da Associação de Surdos de Vilhena (ASSURV), todos integrantes da linha de pesquisa Língua, Identidade e Cultura Surda Bilinguismo e Inclusão (LICUSBI) do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração (Gepram). Os participantes foram encorajados a compartilhar suas experiências como surdos tanto no contexto social mais amplo quanto no ambiente acadêmico da Unir. As nove narrativas autobiográficas foram analisadas usando o *software* Iramuteq, permitindo a aplicação de análises qualitativas por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da criação de uma nuvem de palavras. A CHD revelou quatro categorias: 1. Experiências vividas durante a graduação na Unir/VHA; 2. Identidades surdas no cotidiano acadêmico; 3. Políticas de inclusão de surdos na Unir/VHA; 4. ASSURV-LICUSBI: espaços de protagonismo surdo na Unir. A nuvem de palavras evidencia que os surdos são ativos e protagonistas na interação com a universidade. As interpretações da análise qualitativa indicam que o acesso dos surdos ao ensino superior é resultado das lutas dos movimentos sociais, particularmente do movimento surdo, pelo reconhecimento dos direitos estabelecidos na Constituição Federal e em outras leis educacionais. A política de inclusão na Unir reflete o reconhecimento do direito de todos à educação, manifestado por meio de iniciativas como cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em Libras, o estabelecimento do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (Naee) com monitoria especializada para estudantes surdos, a presença de tradutores e intérpretes de Libras (BTILS) e a criação de espaços de pesquisa e discussão que promovem o sentimento de pertencimento dos surdos à universidade. Segundo os participantes, a política da Unir em Vilhena redefine o conceito de inclusão ao criar um senso de pertencimento à comunidade universitária, promovendo assim o protagonismo dos surdos.

Souza (2018) afirma que nos últimos anos, o número de estudantes com deficiência na Educação Especial que conseguem ingressar nas universidades tem

aumentado consideravelmente devido à implementação de políticas de inclusão. Desde as primeiras décadas do século XXI, a Universidade Federal do Acre (Ufac) está acompanhando esse processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e está ativamente envolvida na execução de ações conforme estipulado pelos regulamentos e políticas de inclusão da Educação Especial no Brasil. Seu estudo está centrado na temática das Políticas de Inclusão na Educação Superior e tem como objetivo analisar os processos seletivos realizados pela Ufac, os quais incluem propostas que facilitam a entrada de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior. A pesquisa é de natureza documental e tem uma abordagem qualitativa, centrando-se nos editais e chamadas dos processos seletivos lançados pela Ufac no período de 2010 a 2017. Foram extraídos dados desses documentos para a pesquisa empírica. No estudo, são destacados eventos significativos na história da Educação Especial, considerando análises de autores de referência como Bueno (1993), Januzzi (1985) e Mazzotta (2005), além de dados da realidade nacional e local sobre a entrada de estudantes com deficiência no ensino superior. Foram utilizados documentos nacionais e institucionais (BRASIL 1985, 1988, 2005, 2008, 2012, 2013, 2016) e também análises de pesquisadores especializados em inclusão, como Bueno (1993), Mazzota (1996), Meletti e Bueno (2011), Kassar (2001), entre outros. Os resultados não apenas indicam um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na Ufac, mas também evidenciam o compromisso da instituição em criar oportunidades que promovem a igualdade e contribuem para a construção de uma universidade mais inclusiva, diversificada e menos discriminatória em relação às pessoas com deficiência. Essas evidências são claramente observadas nos documentos escritos e nas diretrizes presentes nos editais analisados, especialmente durante o período em que a Ufac começou a reservar vagas além do que é exigido pela legislação atual.

No último núcleo voltado para os Núcleos de Acessibilidade, ao utilizar descritor especificado “núcleos de acessibilidade” e proceder com a delimitação temporal, estabelecendo o recorte entre 2012 e 2022, o resultado foi muito abrangente. Além do recorte temporal, optou-se também por realizar uma nova busca tendo como descritor as expressões “Núcleos de Acessibilidade” e “Ensino Superior”. Apesar de mais abrangente, observou-se que os resultados encontrados possibilitaram a seleção e a exclusão mais assertiva dos trabalhos.

Na busca realizada na BDTD, obteve-se o retorno de trinta e quatro resultados de trabalhos desenvolvidos em território nacional e escritos em língua portuguesa. Destes, vinte e oito são de dissertações de mestrado e seis são teses de doutorado. Com o refinamento da pesquisa e a exclusão de tais trabalhos pelos critérios adotados, trinta e dois estudos foram selecionados, sendo vinte e três dissertações e nove teses de vinte e três diferentes instituições com programas de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil.

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes localizou quarenta e seis trabalhos, sendo trinta e seis dissertações e dez teses. Com base na leitura dos resumos e nos critérios estabelecidos, vinte estudos foram selecionados para leitura completa sendo dezessete dissertações e três teses de quinze instituições diferentes.

Já a busca no Portal Periódicos Capes, utilizando os mesmos descritores as expressões “Núcleos de Acessibilidade” e “Ensino Superior” e recorte temporal 2012 a 2022, resultou em trinta artigos científicos. Estando mais restrita, observou-se que os resultados encontrados possibilitaram a seleção e a exclusão mais assertiva dos trabalhos relacionados a temática, num total de dezesseis artigos para leitura completa.

Com a seleção dos dados empíricos, resultante do uso dos descritores eleitos, bem como a delimitação dos períodos de publicação entre teses, dissertações e artigos publicadas de 2012 a 2022, foi necessário realizar uma leitura minuciosa dos resumos como último critério de seleção, visando compreender o objetivo geral e os objetivos específicos, com a finalidade de excluir aqueles trabalhos que não se relacionavam de forma direta com o objeto desta investigação que intenta analisar as políticas de financiamento e a atuação dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Norte do Brasil, no recorte temporal de 2012 a 2022. Assim, com essa revisão sistemática da literatura, busca-se observar a produção do conhecimento nessa área, as nuances alcançadas pela temática, bem como notar as referências bibliográficas citadas por autores que versam sobre o conteúdo. Destaca-se que, em alguns casos, foi necessário ler também a seção em que há a tratativa do percurso metodológico da pesquisa, pois apenas o resumo não esclareceu de forma satisfatória, permanecendo ainda pontos de dúvidas quanto aos critérios de inclusão ou exclusão do trabalho.

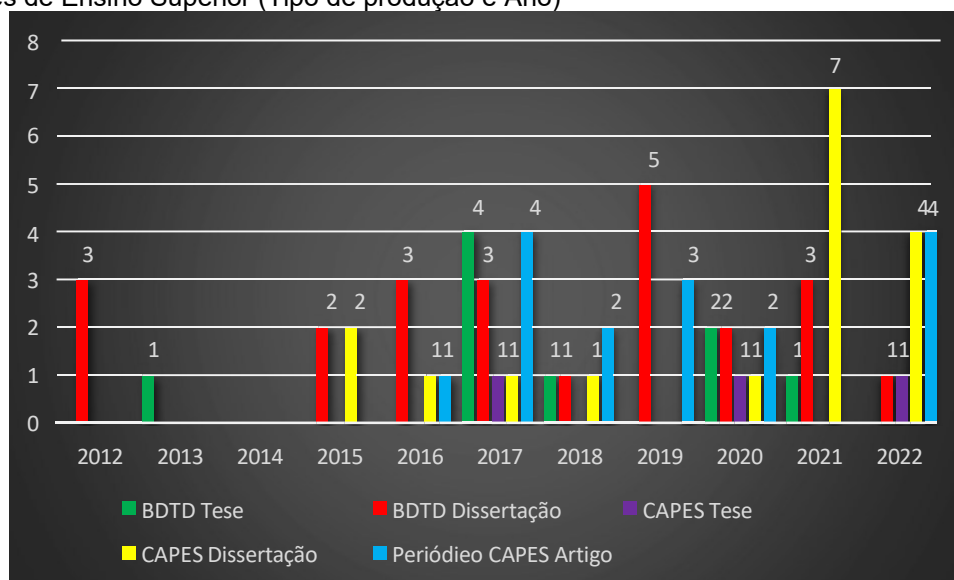
Conforme orientam Sampaio e Mancini (2007) sobre a revisão sistemática de literatura,

[] ao viabilizarem, de forma clara e explícita, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos. Outras vantagens incluem a possibilidade de avaliação da consistência e generalização dos resultados entre populações ou grupos clínicos, bem como especificidades e variações de protocolos [] (p. 84).

Destarte, foram selecionadas oito publicações (quatro teses, duas dissertações e dois artigos), uma vez que não se aproximavam do objetivo geral dessa revisão sistemática, embora sejam estudos pertinentes e de grande relevância acadêmica para a temática da inclusão no ensino superior.

Nessa nova fase, foi possível observar os estudos a partir dos objetivos nos quais seus autores se pautaram para escrevê-los e, conseqüentemente, observar a pertinência de cada um, bem como, sua contribuição acadêmica e social. Por meio de uma análise criteriosa, foi possível estabelecer um mapeamento dos estudos a respeito da atuação dos núcleos de acessibilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior, organizando os estudos por tipo de produção, ano e região, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Publicações BDTD, CAPES e Periódicos da Capes – Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (Tipo de produção e Ano)



Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que no Gráfico 3 houve três trabalho publicado em 2012, um em 2013, dois em 2015, quatro em 2016, doze em 2017, cinco em 2018, oito em 2019,

Neste ponto da presente investigação faz-se necessário observar que os estudos excluídos não perdem a pertinência ou a relevância frente ao que se coloca de necessidade na discussão do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Sugere-se que em outro momento, novas propostas de levantamento por parte de estudiosos e pensadores das mais diferentes áreas possam se interessar em debater, comparar, analisar e explorar as temáticas abordadas nossas publicações excluídas nesta revisão. Temáticas como os NAs, as necessidades especiais educacionais das pessoas que buscam o ensino superior apresentam ou a formação de professores e outros profissionais das instituições devem ser proposições para investigações assertivas, contributo de programas de pós-graduação nas mais variadas áreas para o meio acadêmico, para a ciência e para a sociedade.

Ao observar as IES e revistas científicas em que os trabalhos que investigaram sobre os núcleos de acessibilidade e a inclusão de alunos público da educação especial na região Norte foram publicados, observou-se que são cinco universidades públicas: Universidade Estadual Paulista (Unesp, Campus de Bauru), Instituto Oswaldo Cruz, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). E dois periódicos: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional e a Revista em Educação *Educere et Educare*.

Com a leitura das publicações observou-se que as dissertações e teses estão inseridas em programas de diferentes áreas como: psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, ensino de biociências, saúde e teoria e pesquisa do comportamento, estudos antropológicos da Amazônia e educação. O quadro 1 mostra tais informações.

Quadro 1 - Programa de Pós-graduação e IES ou Revista dos trabalhos publicados sobre a Região Norte do Brasil

(Continua)

	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	IES	ANO
D1	Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Unesp	2015
T1	Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre	Ensino de Biociências e Saúde	Instituto Oswaldo Cruz	2017

(Conclusão)

	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	IES	ANO
T2	Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)	Teoria e Pesquisa do Comportamento	UFPA	2017
T3	A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFSM	2018
A1	Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	-	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	2018
D2	As Ações de Inclusão e Acessibilidade realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)	Programa de Pós-Graduação em Estudos Antropológicos da Amazônia	UFPA	2021
A2	Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA: experiências e desafios no Ensino Superior	-	Revista em Educação Educere et educare	2022
T4	Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFPR	2022

Fonte: Elaboração própria (2022).

Embora 58 trabalhos foram evidenciados com a pesquisa na BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da Capes, apenas oito deles versam sobre a temática da inclusão e dos núcleos de acessibilidade nas IES que se localizam na região Norte do país. Esta informação dá legitimidade e ratifica a necessidade de outros estudos serem desenvolvidos nesse âmbito para que a realidade seja discutida e novos avanços ocorram no que tange ao ingresso, permanência e finalização no ciclo de estudo de cursos de graduação por pessoas público da educação especial.

A leitura mais aprofundada das publicações destacadas (quadro 1) trouxe informações pertinentes para esta análise no tocante aos aspectos abordados como objetivos, percursos metodológicos, pertinência de conceitos teóricos e resultados alcançados. Nesse sentido, a dissertação, *Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade*, cuja autoria é de Ana Paula Camilo Ciantelli, foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (Campus de Bauru) e defendida no ano de 2015. O estudo buscou identificar e analisar os núcleos de acessibilidade de universidades públicas federais

brasileiras, com foco na atuação da psicologia em colaboração de estudantes público da educação especial. O estudo contou com a participação de 17 IES do território nacional, sendo as seguintes localizadas na região Norte: Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Universidade Federal de Roraima (UFRR) (Ciantelli, 2015).

Ciantelli (2015) recorreu a autores como Jannuzzi (2006), Mazzotta (1999) e Aranha (2001) para discorrer sobre a educação da pessoa público da educação especial no Brasil; Antunes (2003), Barbosa (2012), Meira (2003) e Vigotski (1927;1997) para relacionar a psicologia à educação especial. Completando o referencial teórico, a autora utiliza documentos nacionais e internacionais para justificar a necessidade de inclusão de pessoas público da educação especial no ensino superior: Programa Incluir; Política Nacional de Educação Especial (Brasil/MEC, 2008); Programa Universidade para Todos (Prouni); Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, da qual o Brasil é signatário pelo disposto no Decreto nº 6.949/09, ratificado como Emenda Constitucional; Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes - Decreto nº 7.234/10) entre outros decretos.

A dissertação foi composta por três estudos que se complementam. Segundo a autora, o primeiro deles objetivou traçar um panorama das ações educativas ofertadas a pessoas público da educação especial, para compreender a relação entre a sociedade e tais alunos. Houve também uma preocupação da autora em localizar a psicologia histórico-cultural na ambiência da educação, especialmente para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Ciantelli, 2015).

O segundo estudo se constituiu de compreender da perspectiva legal e histórica da educação inclusiva no ensino superior brasileiro, apresentando o cenário das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas IES, partindo do programa Incluir. A autora realizou uma pesquisa com coordenadores de NAs de 17 instituições. Ela destaca que quatro deles tinham formação em psicologia e faziam uso de conhecimentos teóricos e práticos da área no trabalho junto aos estudantes atendidos pelo núcleo. A pesquisa contou com questionário enviado para a coordenação dos núcleos por meio de formulário eletrônico e teve as respostas analisadas a partir de categorias elencadas pela pesquisadora, configurando uma caracterização dos NAs. Além disso, foi possível identificar e relacionar as ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade frente à responsabilidade de atender alunos público da educação especial. Os resultados apontaram que avanços tímidos ocorreram, pois, segundo

Ciantelli (2015, p. 129) “menos de dois por cento das matrículas eram de estudantes com deficiência”.

O terceiro estudo se ocupou de identificar e discutir as ações da Psicologia e seu papel nos NAs, em favor da participação de pessoas público da educação especial nas instituições. Nesse sentido, a autora cita que, entre as atuações do psicólogo, está o papel de promover a liberdade, a dignidade, a igualdade e a integridade do ser humano, promovendo a saúde e a qualidade de vida, contribuindo para a eliminação de quaisquer formas de discriminação ou negligência (Ciantelli, 2015).

Nessa perspectiva, a autora realizou uma pesquisa com os coordenadores de NAs de dezessete instituições públicas nacionais por meio de um questionário composto de dezoito perguntas, cujas respostas levaram a categorização em que se analisou apenas a atuação do psicólogo e/ou área da psicologia (cinco perguntas). As categorias organizadas foram: psicologia e processos de investigação científica; psicologia e processos educativos; psicologia e processos de gestão; psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; psicologia e processos clínicos; psicologia e processos de avaliação diagnóstica; atuação geral da psicologia, contemplando todas as ênfases; proposta de atuação da psicologia não prevista nas diretrizes curriculares (Ciantelli, 2015).

As análises corroboraram para que a atuação do profissional da psicologia fosse considerada fundamental no desenvolvimento do que se propões os núcleos de acessibilidades nas instituições de ensino superior do Brasil. Nas palavras da autora

[...] constatou-se que a participação do psicólogo na equipe dos núcleos de acessibilidade mostra-se essencial para trabalhar com a superação dessas barreiras, uma vez que é qualificado para realizar uma análise crítica dos estigmas, preconceitos e estereótipos presentes no contexto universitário, colaborando com ações que promovam o respeito à diversidade humana. (Ciantelli, 2015, p. 170).

Sobre os resultados engendrados nos três estudos que fizeram parte da dissertação, consubstanciando na elaboração do estudo proposto, a autora afirma nas considerações finais:

Percebeu um avanço ainda tímido no que se refere à participação de pessoas com deficiência no ensino superior nestas instituições, visto que em todas elas menos de dois por cento das matrículas eram de estudantes com deficiência. Estes dados instigam questionamentos e indicam a necessidade de estudos complementares que possam explicitar os motivos da inexpressividade de matrículas. Entretanto, é importante ressaltar que, apesar de baixos, esses números vêm crescendo com o passar dos anos, principalmente nas IES privadas, devido aos investimentos em políticas afirmativas e institucionais

criadas em favor do acesso e participação do estudante com deficiência no Ensino Superior. (Ciantelli, 2015, p. 170).

Ressalta-se também, conforme a autora sugere, que um ponto merece atenção: a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nos NAs não acarretaria mais estigmas e preconceitos, ao invés de ajudá-los a superar as dificuldades que apresentam? Ciantelli sugere que novos estudos sejam realizados e investiguem sobre essa hipótese (Ciantelli, 2015).

Observou-se que o estudo citado tratou de evidenciar os NAs das instituições participantes e, dessa forma, observou-se que as IES nomeiam os núcleos de acessibilidade de diferentes formas, como: Divisão de Acessibilidade (UFMS), Laboratório Multidisciplinar de Ensino e de Recursos Especiais (UFRRJ), Comissão de Apoio a Estudantes com NEE (UFCG), Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) (UFSC), Núcleo Pró-acesso UFRJ (UERJ), Incluir: núcleo de acessibilidade da UFSCAR (UFSCAR), Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Institucional (CAEFI) (UFJF), EUAPOIO (Ufam). A pesquisa também mostrou que NA mais antigo foi criado em 1995 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o mais recente em 2014 (na data da pesquisa – 2015), em um dos *campi* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Ciantelli, 2015).

A tese intitulada *Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre*, fruto do trabalho de pesquisa de Cesar Gomes de Freitas e orientado pelas Professoras Dra. Helena Carla Castro e Dra. Cristina Maria Delou foi defendida na cidade do Rio de Janeiro, no Instituto Oswaldo Cruz, em 2017.

O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde e teve como objetivo principal investigar e analisar a realidade de a perspectiva de alunos público da educação especial no Instituto Federal do Acre (Ifac), localizado na Região Norte do Brasil. Tal instituição faz parte da rede federal de educação profissional científica e tecnológica do país. Como desdobramento do objetivo geral, a tese buscou identificar, por meio de questionários, possíveis problemas e propor alternativas para superá-los. Os questionários avaliaram a página de acesso na internet (*website*), as ações institucionais coordenadas pelos Núcleos de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (Napnes) dos campi do Ifac e as percepções de docentes, intérpretes de Libras e discentes com deficiências dessa instituição (Freitas, 2017).

Nessa perspectiva, Freitas (2017) intentou conhecer e analisar as condições oferecidas pelo Ifac aos alunos público da educação especial, incluindo as questões estruturais, acadêmicas e de divulgação; investigar as percepções dos professores sobre seu perfil profissional; apurar as percepções dos intérpretes que atendem os alunos público da educação especial; bem como conhecer o perfil, as vivências e perspectivas de estudantes público da educação especial do Instituto Federal do Acre. Como é esperado de um estudo de doutorado, o trabalho do autor é amplo e consistiu em uma análise investigativa bastante ampla, pois considerou a instituição, o aluno e o docente que atua na IES.

A tese foi elaborada a partir de estudos que foram publicados ou enviados para publicação e organizados em uma estrutura lógica que iniciou com a introdução em que apresenta o histórico da educação especial na legislação brasileira. Para tanto, o autor recorreu a estudiosos como Mazzotta (2011), Soares e Carvalho (2012) e Mendes (2006). O referencial teórico deu maior enfoque ao atendimento de alunos surdos e ao professor intérprete de Libras, pois, segundo a pesquisa, a surdez foi a deficiência com maior incidência no Instituto Federal do Acre na época, com doze alunos surdos (Freitas, 2017).

Conforme pontua Freitas, os cinco estudos que estruturam a tese consubstanciaram formulação de conhecimentos que se organizaram em uma estrutura de abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa. Desta forma, os estudos foram organizados individualmente seguindo o seguinte ordenamento:

- O primeiro estudo realizou uma comparação da acessibilidade dos sites de institutos e universidades federais, compreendendo que a página na internet é um dos primeiros contatos que os estudantes têm com as IES, seja para buscar informações referentes a seus cursos, seja para ter informações sobre as formas de ingresso.
- O segundo estudo analisou as condições de acessibilidade do IFAC pelo olhar institucional, compreendendo a atuação do NA, chamado na IES de Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais (Napnes), nos quatro *campi* constituintes dele.
- O terceiro estudo buscou compreender a percepção dos intérpretes de Libras, atuantes no momento da pesquisa junto aos estudantes público da educação especial. O autor considerou de suma importância perceber como tais profissionais observam e atuam no auxílio dos alunos com surdez, estabelecendo com eles uma conexão real de participação social, além de colaborar intensamente no sucesso seja no processo de inclusão, seja no desempenho acadêmico.
- O quarto estudo abordou o atendimento aos alunos público da educação especial no IFAC pelo olhar dos professores, visto que esses profissionais têm o papel central no processo de ensino e

aprendizagem, bem como na inclusão assertiva. Assim, considera Freitas (2017), a percepção dos professores é de suma importância para entender o processo e superar os desafios da educação especial e a inclusão de alunos público da educação especial no ensino superior.

- O quinto estudo observou a percepção dos alunos com necessidades educacionais especiais sobre o atendimento recebido no IFAC. Segundo o autor, os resultados demonstraram que os alunos, apesar de satisfeitos com o atendimento recebido, percebem pontos a melhorar como o despreparo de alguns professores para atendimento de alunos público da educação especial. (Freitas, 2017, p. 30).

Freitas aponta que os caminhos para alcançar a inclusão efetiva e um ensino de qualidade para aluno público da educação especial é longo. Nas palavras do autor, o caminho

[...] pode ser encurtado pelo esforço, participação e interesse de todos. Os resultados demonstram que a hipótese levantada pela experiência docente do pesquisador, ou seja, a necessidade de aprimoramento das condições de atendimento aos estudantes com deficiência na instituição analisada, foi confirmada. (Freitas, 2017, p. 111).

Os dados levantados pelas pesquisas mostraram que os *sítes* não estavam construídos com ferramentas de acessibilidade, limitando o acesso a informações básicas sobre processos de seleção, chamadas de vagas ou outras informações. No que tange ao olhar institucional, a pesquisa mostrou que, apesar dos esforços e da consciência das necessidades pertinentes à educação especial, o Napne ainda não conseguia atingir um processo de inclusão pela e precisava ser melhorado. A percepção dos intérpretes mostrou que, muitas vezes, eles se sentem pouco valorizados frente à grande importância da atividade que exercem com os alunos no processo de mediação e comunicação entre os alunos surdos e dos professores e demais alunos.

Somado a estes resultados, notou-se também que os professores não tinham a formação adequada ou suficiente para o atendimento de alunos público da educação especial, principalmente no tocante à surdez. Sendo assim, Freitas (2017, p. 111) recomenda que é “imprescindível o investimento em capacitação e aprimoramento contínuo deste profissional, sob pena de nunca se alcançar uma inclusão efetiva dos alunos com deficiência”. Fechando a análise e a discussão dos resultados obtidos, observou-se que a percepção dos alunos encontrou eco no que foi notado a partir dos dados levantados pelas demais etapas da pesquisa: no que diz respeito ao aluno surdo, há falta de sentimento de pertencimento em relação às turmas que estão matriculados e frequentando, pouco preparo dos professores para lidar com a questão

linguística e melhor planejamento e organização do atendimento do núcleo de acessibilidade.

O terceiro trabalho que foi encontrado a partir da busca feita no BDTD é uma tese de doutorado e tem como título *Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA* (Campus do Guamá). A pesquisa foi desenvolvida por Rosamaria Reo Pereira sob a orientação da Professora Dra. Simone Souza da Costa Silva e coorientação da Professora Dra. Rosana Assef Faciola, no programa de pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, em 2017.

Segundo Pereira (2017, p. 36) a pesquisa “foi desenvolvida no contexto Norte brasileiro, entendendo que ainda não foram realizadas pesquisas nesta região acerca da presença do estresse e da resiliência em alunos com deficiência no ensino superior” e contou como objetivo geral “descrever a bioecologia de estudantes público da educação especial e transtornos funcionais específicos da UFPA sobre si e sobre o contexto” (Pereira, 2017, p. 37).

A tese foi estruturada em duas partes conforme menciona a autora na apresentação do trabalho. A primeira parte destaca uma revisão sistemática da literatura que teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico, apresentando um panorama da produção científica internacional sobre os estudos relacionados à inclusão de alunos público da educação especial no ensino superior, descrevendo os principais resultados obtidos por eles (Pereira, 2017).

A segunda parte da tese trata de estudos empíricos cuja composição se organiza a partir da elaboração de três artigos. O primeiro versou sobre a descrição das características sociodemográficas e acadêmicas dos estudantes matriculados na Universidade Federal do Pará (UFPA), identificando as percepções deles quanto às dificuldades que observam no contexto acadêmico, além de conhecer sugestões de melhorias, principalmente no que se refere à acessibilidade no Campus do Guamá. O segundo artigo teve como objetivo descrever as características sociodemográficas e acadêmicas de 50 participantes da pesquisa e correlacioná-las com os níveis de estresse e de resiliência. Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória e quantitativa utilizando a análise de correspondência para apurar a aproximação entre as variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas. O

terceiro estudo teve como foco descrever a percepção dos estudantes da UFPA sobre o estresse, partindo do Modelo Bioecológico de Bronfenbremer (1996) (Pereira, 2017).

Pereira (2017) aborda o contexto legal da educação inclusiva no ensino superior, destacando a importância do movimento de inclusão e de políticas inclusivas no Brasil, apoiando-se em autores como Mantoan (1997), Oliveira (2007) e Melo (2009). Somado a isso, descreve o contexto legal da educação inclusiva do ensino superior, pontuando que é a partir de 1990 que as legislações nacionais apontaram caminhos oficiais para o atendimento de alunos público da educação especial. Isso ocorreu por meio de decretos e portarias e, a partir de então, observou-se um número crescente de alunos público da educação especial atendidos em cursos de graduação, embora as barreiras e desafios ainda sejam profusos.

Observando os termos estresse e resiliência, que estão no título da tese, a autora destaca uma seção para caracterizá-los, trazendo à luz pontos de elucidação relevantes na perspectiva que se aplica ao estudo em questão, pois, um dos objetivos é compreender os níveis de estresse e resiliência em que se encontram estudantes público da educação especial. Assim, Pereira (2017) recorre a Selye (1965) e Lipp (1996) para caracterizar estresse e Vianna (2008), Sampaio (2005) e Rutter (1987) para descrever a resiliência.

O olhar atento da pesquisadora focou em pormenorizar o Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner no início da tese, embora o terceiro estudo da segunda parte do trabalho de Pereira versasse sobre esse assunto. Destarte, conforme pontua Pereira (2017, p. 32),

[...] a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) privilegia os estudos realizados em ambientes naturais e o papel desempenhado pelo indivíduo em desenvolvimento no maior número possível de contextos (físico, social e histórico) e em contato com diferentes pessoas. Um aspecto fundamental na perspectiva bioecológica é a de que a pessoa em desenvolvimento sofre influência do ambiente em que vive e que este é marcado por interações contínuas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente do qual participa, numa relação recíproca. Desta forma, ao mesmo tempo em que a pessoa é influenciada pelo ambiente, o influencia, o transforma, por meio de seus recursos biopsicológicos, disposições e demandas.

Os resultados da pesquisa de Pereira (2017) apontam que poucas publicações foram encontradas cujo foco está atrelado à saúde mental de estudantes público da educação especial, especificamente estresse e características resilientes, no ensino superior brasileiro. Havia, portanto, à época, uma lacuna na literatura. Por

consequência, esse fato, segundo a autora, proporcionou uma reflexão ainda mais atenta sobre o processo de inclusão nos cursos de graduação, não obstante, as legislações que designam os caminhos legais garantidores de direitos desses cidadãos.

No que tange às características sociodemográficas e acadêmicas de estudantes público da educação especial matriculados na UFPA, a partir da pesquisa realizada foi possível notar que a oferta de cotas, o suporte acadêmico e a não evasão desse público contribuíram para o ingresso e permanência do aluno no ensino superior. Entretanto, a pesquisa também revelou que a IES precisava investir ainda mais em atividades de pesquisa, monitoria e extensão, além de melhorar as condições de acessibilidade arquitetônica no Campus do Guamá (Pereira, 2017).

Conforme pontua Pereira (2017), a percepção do estresse destaca altos níveis relacionados “à incapacidade do estudante de lidar com a sua deficiência e com os problemas diários relacionados à acessibilidade física, metodológica e atitudinal” (2017, p. 169). Além disso,

[...] concluiu-se que ao correlacionar estas duas variáveis (estresse e resiliência) com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes, verificou-se que alunos que apresentaram níveis altos de estresse são estudantes com níveis moderados e baixos de resiliência. (Pereira, 2017, p. 169).

Notou-se, então, que os estudantes que apresentam elevados níveis de estresse foram menos positivos e determinados, não tiveram recursos abundantes e afligiram-se mais com preconceitos. Da mesma forma, apontou ainda outros aspectos dificultadores como falta de comunicação, a existência de preconceito por parte de professores e de colegas de turma, barreiras materiais e humanas, falta de formação continuada para os docentes e ausência de mais núcleos de apoio exclusivo para alunos público da educação especial (Pereira, 2017).

Destaca-se que nesta tese de doutorado foi citada a autora Ciantelli (autora da dissertação – D1, analisada nessa revisão. O texto citado foi publicado no ano de 2013, em parceria de Lúcia Pereira Leite, nos Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, cujo título do trabalho é “Evolução das matrículas de alunos com deficiência na Unesp”. Esse dado favoreceu a compreensão de que a autora atua na pesquisa nesta temática, tendo várias publicações expostas no campo acadêmico e científico.

Há aqui um ponto relevante para esta pesquisa: a presença (ou não) dos núcleos de acessibilidade. Embora não se discuta a imprescindível contribuição que o estudo de Pereira (2017) para o meio acadêmico na temática da inclusão no ensino superior, o fulcro não era conhecer o NA da instituição nem saber sobre sua atuação na vida acadêmica dos alunos que ingressam.

A tese intitulada *A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades* (2018), de Fabiane Vanessa Breitenbac (Universidade Federal de Santa Maria) baseia-se nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski, especialmente nas áreas de defectologia e nos conceitos de compensação, coletividade, mediação e zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, desenvolvidos pelo psicólogo russo. O objetivo da pesquisa foi analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior e, a partir dessas narrativas, identificar os fatores que possibilitam, promovem ou facilitam a aprendizagem desses estudantes, bem como sua aprovação, progresso e conclusão nos cursos universitários.

Foram realizadas entrevistas em quatro universidades federais brasileiras, duas na Região Sul, uma na Região Norte e outra na Região Nordeste. Ao todo, foram entrevistadas 32 pessoas, incluindo profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, profissionais de apoio pedagógico não vinculados aos Núcleos de Acessibilidade, professores e coordenadores de cursos. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de Análise Textual Discursiva.

A pesquisa foi organizada em cinco categorias: "Mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior", "Obstáculos para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior", "Possibilidades para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior", "O trabalho dos Núcleos de Acessibilidade" e "Perspectivas futuras: aprovação, conclusão do curso, atuação profissional".

Entre os obstáculos identificados pela autora no que tange a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior estão a falta de preparo, as condições de trabalho e o perfil dos professores, características específicas dos próprios estudantes com deficiência intelectual, deficiências na aprendizagem anteriores à universidade, características das disciplinas e das turmas, bem como a negligência e superproteção por parte das famílias. As possibilidades para a

aprendizagem desses estudantes incluem casos em que a deficiência é considerada leve. Atitudes positivas, como assiduidade, facilidade de comunicação, pontualidade, interesse, dedicação, participação ativa em sala de aula e a procura por ajuda extraclasse, são consideradas facilitadoras. A coletividade foi destacada como uma forma de compensação da deficiência, favorecendo o desenvolvimento de habilidades mentais superiores. Ficou evidente a necessidade de os professores adotarem estratégias diferenciadas para mediar e avaliar a aprendizagem, bem como de os estudantes com deficiência intelectual receberem apoio pedagógico extraclasse, oferecido por profissionais dos Núcleos de Acessibilidade ou outros setores de apoio pedagógico, que se diferenciam das abordagens dos monitores/tutores e dos professores das disciplinas, que se concentram nos conteúdos curriculares.

As narrativas dos profissionais permitem concluir que, mesmo quando os professores utilizam várias estratégias e adaptam suas metodologias de ensino e avaliação, ou quando há influência positiva dos Núcleos de Acessibilidade, alguns estudantes com deficiência intelectual podem não adquirir as habilidades acadêmicas necessárias ao ensino superior. Isso pode acontecer devido ao grau de comprometimento intelectual, limitando as possibilidades de compensação e aprendizagem mediada pela colaboração na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, bem como devido às dificuldades de aprendizado na Educação Básica e à fragilidade das estratégias institucionais para a permanência e aprendizado desses alunos no ensino superior.

Nogueira & Oliver (2018) em artigo intitulado *Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior* (2018), discute uma temática que pode parecer óbvia, mas como foi discutido anteriormente que as necessidades educativas especiais compõem uma temática mais ampla do que as pessoas com deficiência. No entanto, a temática do artigo centra-se no papel da terapia ocupacional frente a inclusão de pessoas com deficiência nos núcleos de acessibilidade.

A metodologia da pesquisa de Nogueira & Oliver (2018) consistiu na análise das ações e serviços oferecidos por 55 núcleos de acessibilidade, no qual foi possível perceber que ao todo 14 instituições de ensino superior contavam com a terapia ocupacional em sua grade curricular e apenas oito delas contavam com terapeutas ocupacionais a disposição. Em relação à distribuição geográfica dos Núcleos de acessibilidade, o artigo afirma que “40% deles localizavam-se na Região Sudeste,

22% na Região Nordeste, 16% nas Regiões Norte e Sul, e 6% na Região Centro-Oeste”. (Nogueira & Oliver, 2018, p. 864)

A dissertação *As Ações de Inclusão e Acessibilidade realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)*, de Mara Cristina Lopes Silva Araújo (2021), tem como objetivo investigar as iniciativas de inclusão e acessibilidade implementadas pelos núcleos de acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA). A metodologia utilizada para coletar dados consistiu em aplicar questionários online aos coordenadores dos núcleos de acessibilidade nos Campi de Altamira, Cametá, Belém e Castanhal da UFPA.

Os resultados revelaram que todos os gestores dos núcleos de acessibilidade possuem um alto nível de formação, sendo todos doutores. Em relação à acessibilidade atitudinal, 75% dos entrevistados consideraram-na regular e 25% boa. No quesito acessibilidade arquitetônica, 25% a avaliaram como péssima, 50% como regular e 25% como boa. Quanto à acessibilidade pedagógica, 25% consideraram-na regular e 75% boa. No aspecto das políticas públicas (programáticas), 75% a consideraram regular e 25% excelente. Já em relação ao transporte, 75% dos respondentes afirmaram que ele é inexistente, enquanto 25% o consideraram excelente. No que diz respeito à acessibilidade instrumental e tecnológica, 25% a avaliaram como péssima, 50% como regular e 25% como excelente. No último tópico, sobre acessibilidade comunicacional, apenas 25% a consideraram ruim, 50% boa e 25% excelente.

Segundo Araújo (2021), os resultados são preocupantes, pois destacam a vulnerabilidade dos Campi da UFPA, especialmente os localizados no interior do estado do Pará. Os núcleos implementaram uma variedade de ações, desde a participação em processos seletivos para ingresso no ensino superior até programas de formação continuada para a comunidade acadêmica sobre inclusão e acessibilidade. Além disso, oferecem suporte pedagógico aos coordenadores e professores que lidam com alunos com deficiência, e têm trabalhado na adaptação dos projetos arquitetônicos da UFPA para torná-los mais acessíveis, entre outras iniciativas. Em apenas um dos núcleos, não foi possível coletar essas informações.

O artigo *Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA: experiências e desafios no Ensino Superior* (2022), de Gonçalves e Teixeira, tem por objetivo explorar as experiências e desafios enfrentados pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará, ao descrever e discutir as ações realizadas com estudantes com

deficiência por meio do Programa de Acessibilidade - Proaccess. A abordagem metodológica adotada foi um estudo descritivo-analítico baseado em documentos. Foram examinados documentos do Programa de Acessibilidade – Proaccess e da Política Nacional de Educação Especial. Os resultados indicam que o Programa oferece suporte psicopedagógico, auxílio financeiro, bolsas acadêmicas, acompanhamento técnico especializado e formação contínua adaptada às necessidades específicas de cada tipo de deficiência. Conclui-se que os projetos do Proaccess estão contribuindo para avanços na inclusão de pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência na universidade. No entanto, existem desafios a serem enfrentados, como a necessidade de aumentar os recursos financeiros disponíveis e garantir um acesso mais amplo das pessoas com deficiência às vagas oferecidas pela instituição de ensino superior.

E por fim a tese de doutorado de Joseane de Lima Martins (2022), intitulada *Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro*.

Martins (2022) desenvolveu uma investigação cujo objetivo foi analisar as políticas e ações inclusivas estabelecidas nas universidades federais localizadas na região norte do Brasil para os estudantes com deficiência física e intelectual, com foco nos Núcleos de Acessibilidade. Para alcançar esses objetivos, o autor avaliou a implementação das políticas inclusivas na Educação Superior brasileira a partir dos anos 1990, especialmente nas universidades federais do Norte; discutir o direito à educação inclusiva no Ensino Superior, com a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais públicas. O autor também analisou as políticas e ações inclusivas de acesso para os estudantes com deficiência nas universidades federais da região Norte e, por fim, examinou as atividades desenvolvidas para os estudantes com deficiência nos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do Norte.

A autora estudou que os Núcleos de Acessibilidade da Região Norte foram estabelecidos por meio dos Editais concorrenciais do Ministério da Educação (MEC). Quanto à sua subordinação administrativa, os Centros de Acessibilidade estão ligados às Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis, Pró-Reitorias de Extensão e Cultura ou Reitoria. É fundamental destacar que, apesar de o MEC destinar recursos financeiros para as universidades públicas federais por meio do Programa Incluir entre os anos de 2005 e 2011, esses recursos para os centros de Acessibilidade, outras fontes de

financiamento poderiam ser utilizadas sendo apenas uma parcela do total gerenciada pelos centros.

Dessa forma, conforme Martins (2022), outras fontes de financiamento relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão poderiam ter sido direcionadas para a promoção da inclusão e acessibilidade. Observa-se que a criação dos Núcleos de Acessibilidade é relativamente recente na região norte do Brasil; o primeiro, inaugurado em 2008, foi o NAI/ Ufac, seguido pelo Paei /UFT, em 2009. Em seguida, tivemos a Divisão de Acessibilidade/UFRR em 2011; o Naia/ Unifesspa, em 2014; a Capnes/Unir, entre 2015/2016; e a CoAcess/UFPA, em 2016. É relevante lembrar que a primeira convocação para concorrer ao Programa Incluir ocorreu em 2005, por meio de editais, e que esse modelo de busca de financiamento para a implementação e manutenção dos Centros de Acessibilidade foi substituído pelo Decreto 7.611/2011, o que forneceria o apoio técnico e financeiro para a concretização desses Núcleos de Acessibilidade nas universidades públicas da região norte.

Martins (2022) mostra que os investimentos financeiros e humanos são fundamentais para a implementação de práticas inclusivas nas universidades públicas do Norte. É necessário contar com profissionais qualificados para atender às necessidades da educação inclusiva, garantindo infraestrutura, comunicação, informação, ensino, pesquisa e extensão. O autor explica que as universidades da região têm buscado recursos junto a agências de fomento para suprir essa demanda, mesmo diante dos cortes orçamentários. A escassez de profissionais nos Núcleos de Acessibilidade da Região Norte impacta negativamente as ações realizadas nessas instituições.

Segundo a pesquisa do autor, a contratação de terceirizados, bolsistas e monitores tem sido uma estratégia para suprir essa falta, mas é essencial a contratação de profissionais devidamente qualificados. A cooperação entre os setores internos de tomada de decisão das Ifes com os seus Núcleos de Acessibilidade é fundamental para garantir a eficácia do trabalho desenvolvido nessas instituições. Parcerias com outras instituições públicas, movimentos sociais e associações de pessoas com deficiência também são importantes nesse processo. No entanto, sem investimento na formação das equipes, realização de concursos públicos e utilização de recursos de tecnologia assistiva, a efetivação de ações inclusivas reais não é viável.

Ainda, Martins (2022) afirma que os Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais localizadas no norte do Brasil devem contar com recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva específicos para cada tipo de deficiência, como a Régua de bolso e o Punção. Embora seja possível afirmar que todas as universidades federais do Norte seguem a política nacional de educação inclusiva em seus princípios, apenas 04 universidades públicas da região norte adotam bancas de verificação para evitar possíveis fraudes nas vagas destinadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

A autora, em relação às políticas de permanência, observa que os Centros de Acessibilidade do Norte buscam alternativas para superar os desafios relacionados à falta de recursos financeiros, profissionais capacitados e tecnologia assistiva para promover a acessibilidade. De acordo com as falas dos alunos e coordenadores entrevistados por Martins (2022), os monitores e tutores desempenham um papel importante no bom funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade da região Norte.

Portanto conforme a autora, é evidente que esses centros desempenham um papel fundamental nas universidades públicas do Norte, contribuindo para a inclusão acadêmica e a formação de alunos, professores, técnicos e gestores internos e externos. Todos os centros de acessibilidade das universidades públicas da região Norte desenvolvem um trabalho social e educacional relevante para os alunos com deficiência, porém enfrentam várias dificuldades, como a necessidade de mais profissionais qualificados e recursos financeiros para ampliar suas atividades.

A autora avalia que, apesar dos desafios enfrentados, esses centros buscam eliminar as barreiras à permanência dos alunos com deficiência, visando evitar a evasão estudantil. No entanto, é necessário estabelecer políticas e práticas que promovam a inclusão em todos os aspectos da cultura universitária, e a criação de uma rede colaborativa entre as universidades da região Norte para compartilhar experiências e definir ações coletivas. Uma gestão inclusiva envolvendo professores e a comunidade acadêmica é essencial para assegurar a qualidade dos estudos dos alunos com deficiência no Ensino Superior e promover atividades transversais na universidade.

Portanto, o autor tem um olhar positivo sobre os núcleos de acessibilidade nas universidades federais na região norte do Brasil. No contexto do escopo deste trabalho entendemos que Martins (2022) reconhece um problema real, que é justamente as dificuldades de gestão e de financiamento dos núcleos. Contudo, a partir da

apropriação do sistema conceitual de Foucault, também nos questionamos sobre os processos de trabalho de tais núcleos, na medida em que são estratégias de biopoder.

Essa análise reforça ainda mais a importância de desenvolver um estudo que compreenda como estão estruturados os núcleos de acessibilidade das instituições públicas região Norte do Brasil, partindo do entendimento de que há dez anos houve a obrigatoriedade legal de criá-los. Acredita-se também que este estudo contribui significativamente para ampliar as pesquisas na área, visto que são incipientes como demonstrou este levantamento de revisão sistemático de literatura.

Conforme pudemos observar, há uma literatura produzida na área. Algumas produções são bastante otimistas sobre os avanços nas políticas educacionais de inclusão no ensino superior e, ainda, há outras pesquisas que são mais realistas, mostrando as dificuldades de implementação dessas políticas. Nossa pesquisa aqui em desenvolvimento tem, portanto, uma abordagem original, porque estamos investigando, a partir do sistema conceitual de Foucault, as relações de poder articulando essas políticas educacionais e seus mecanismos de controle e vigilância, em uma perspectiva de mercado.

Além dos elementos metodológicos e contextuais apresentados, esta pesquisa se distingue das aqui apresentadas por seu olhar abrangente sobre a totalidade das Instituições Federais de Ensino Superior da Região Norte do Brasil, promovendo uma análise regional integrada e não segmentada, que permite identificar particularidades e padrões comuns entre as instituições. O recorte temporal de uma década (2012-2022) possibilita a análise longitudinal dos avanços, retrocessos e desafios enfrentados na implementação das políticas de acessibilidade, conferindo maior profundidade e rigor à investigação. Ademais, a utilização da base conceitual foucaultiana aporta uma perspectiva crítica sobre as relações de poder, saber e normalização que permeiam os processos de inclusão, permitindo revelar as sutilezas e tensões presentes na conformação das práticas institucionais. A pesquisa também inova ao articular dados institucionais oficiais com a análise das ações concretas dos Núcleos de Acessibilidade, ampliando a compreensão dos dispositivos e mecanismos institucionais que impactam a trajetória acadêmica dos estudantes da Educação Especial. Por fim, destaca-se a ênfase na interseccionalidade das barreiras enfrentadas, contemplando aspectos atitudinais, comunicacionais e pedagógicos, o que enriquece o debate sobre a efetivação da inclusão no ensino superior.

A partir da exposição dos procedimentos metodológicos que orientaram esta investigação, a próxima seção — *Políticas Públicas para a Inclusão na Educação Superior* — dedica-se à compreensão das principais diretrizes legais e institucionais que conformam o campo da inclusão educacional no Brasil. O objetivo é identificar como essas políticas foram formuladas e implementadas, destacando os marcos normativos, os programas governamentais e as estratégias de democratização do acesso e permanência de estudantes com deficiência nas universidades federais.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (Louro, 2005, p.14).

A Seção 3 dedica-se à apresentação das políticas públicas que estruturam a inclusão na educação superior brasileira, com ênfase nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Norte. Inicialmente, estabelece-se um diálogo entre os marcos legais internacionais e nacionais voltados à inclusão do público da Educação Especial no ensino superior, destacando os princípios e diretrizes que fundamentam essas políticas. Em seguida, examinam-se as políticas voltadas à democratização do acesso e permanência de estudantes com deficiência, articuladas às estratégias de expansão da educação superior pública na Região Norte e às políticas de financiamento em nível nacional e regional. Ainda nessa perspectiva, discute-se a política de inclusão no ensino superior e seus efeitos concretos nas universidades federais da Região Norte, a partir de uma definição conceitual dessas políticas. A seção também aborda o papel dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) enquanto instâncias institucionais vinculadas aos marcos legais da inclusão, examinando suas diferentes formas de funcionamento e sua atuação como resposta às demandas sociais por equidade no acesso à universidade. Por fim, são apresentados dados sobre o financiamento de ações de acessibilidade nas 11 universidades federais da Região Norte entre 2012 e 2022, com ênfase na articulação entre os NAs e as políticas públicas que sustentam a inclusão.

3.1 Políticas educacionais para a Inclusão na Educação Superior: um diálogo entre os marcos internacionais e nacionais

O objetivo desta subseção é realizar uma avaliação crítica da legislação e das políticas educacionais internacionais, estabelecendo um diálogo comparativo com a legislação nacional no que tange à inclusão do público da Educação Especial no ensino superior. Nesse contexto, examinam-se as iniciativas e normativas que

orientam as estratégias de democratização do acesso, permanência e integralização acadêmica desses estudantes, com ênfase nas Instituições Federais de Ensino Superior da Região Norte do Brasil. A análise busca evidenciar como as políticas públicas consolidam a inclusão como princípio estruturante das práticas institucionais e dos marcos governamentais, considerando as múltiplas barreiras que ainda permeiam o processo inclusivo.

Para início vamos estudar o *Eurydice Report: Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. A *Eurydice* é uma plataforma que tem como objetivo analisar a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais na Europa, criada em 1980. A instituição, ligada à Agência Executiva Europeia para a Educação e Cultura, divulga informações sobre os sistemas educacionais de cada país, pesquisas comparativas em áreas específicas, indicadores e dados estatísticos relacionados à educação.

No documento elaborado para avaliar a equidade e inclusão na educação superior na Europa, o relatório traz 10 indicadores que permitem avaliar a busca de equidade e inclusão nas universidades europeias:

Quadro 2 - Indicadores do Eurydice Report: Towards equity and inclusion in higher education in Europe
(Continua)

Nome do Indicador	Descrição
Indicador 1: Equidade no Ensino Superior	Avalia se a equidade no ensino superior é uma prioridade política atual nos países, com base na existência de estratégias ou planos de ação específicos.
Indicador 2: Flexibilidade no Ensino Superior	Resume a implementação dos princípios e diretrizes para a flexibilidade no ensino superior, pontuando de 0 a 4 conforme o cumprimento de condições específicas.
Indicador 3: Aprendizagem ao Longo da Vida	Mede a coordenação entre níveis de educação focada na equidade, incluindo suporte a adultos retornantes e formação de professores em inclusão e diversidade.
Indicador 4: Dados	Avalia a coleta de dados sobre características dos alunos, taxa de conclusão, participação no Eurostudent e outros indicadores para identificar grupos vulneráveis.
Indicador 5: Acessibilidade dos Serviços de Aconselhamento Psicológico	Avalia a acessibilidade e a qualidade dos serviços de aconselhamento psicológico nas instituições de ensino superior.
Indicador 6: Financiamento para Apoiar a Equidade e Inclusão	Mede o financiamento público destinado a apoiar a equidade e a inclusão no ensino superior, incluindo bolsas baseadas em necessidade e suporte para acomodação, transporte e refeições.

Nome do Indicador	Descrição
Indicador 7: Formação em Equidade e Inclusão	Analisa o suporte financeiro e não financeiro para a formação em equidade e inclusão, e a presença desse foco na garantia de qualidade.
Indicador 8: Equidade e Inclusão em Programas de Mobilidade	Avalia a acessibilidade de programas de mobilidade para estudantes de grupos vulneráveis, incluindo políticas nacionais e serviços de apoio nas instituições.
Indicador 9: Apoio das Autoridades Públicas ao Engajamento Comunitário das Instituições de Ensino Superior	Mede o suporte financeiro e outros apoios de autoridades públicas para atividades de engajamento comunitário focadas em equidade e inclusão.
Indicador 10: Diálogo Político	Avalia a existência de fóruns específicos para o diálogo político focado na implementação de Princípios e Diretrizes de equidade e inclusão.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Publications Office of the European Union (2022).

Além dos indicadores, o *Eurydice Report: Towards equity and inclusion in higher education in Europe* apresentam um conjunto de princípios da educação inclusiva e equânime no ensino superior europeu. Em primeiro lugar, há a defesa da importância da interação social, que deve ser priorizada nas estratégias de ensino no ensino superior, em todos os sistemas de ensino da União Europeia.

Também há uma discussão sobre a autonomia das universidades, de forma a que as leis e diretrizes políticas permitam que as universidades desenvolvam suas próprias abordagens para garantir que cumpram seu papel de promover a acessibilidade, a inclusão e a formação acadêmica de qualidade no ensino superior. O documento ainda define que é necessário aprimorar a integração de todo o sistema de ensino por meio da criação de diretrizes consistentes, que abranjam desde a fase inicial da educação, englobando o ensino básico e médio, até o ensino superior e ao decorrer da educação contínua ao longo da vida.

Também é princípio do relatório a responsabilidade das autoridades públicas desenvolver políticas que possibilitem às universidades oferecerem um aconselhamento e orientação de qualidade para os estudantes, com o objetivo de aumentar o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos no ensino superior. Também, é responsabilidade das autoridades públicas garantir que as instituições de ensino superior recebam financiamento adequado e contínuo, além de terem autonomia financeira. Isso possibilitará que essas instituições desenvolvam capacidades necessárias para promover a diversidade, bem como contribuir para a equidade e inclusão no ensino superior.

Ressalta-se também que é dever das entidades governamentais auxiliarem as faculdades a fortalecer sua capacidade de atender às demandas de um corpo discente e docente mais variado, bem como desenvolver ambientes de aprendizagem inclusivos e promover culturas institucionais igualitárias¹. O documento preconiza ainda que é fundamental que os programas de intercâmbio no ensino superior sejam organizados e executados de maneira a estimular a diversidade, igualdade e inclusão, incentivando especialmente a participação de estudantes e colaboradores de contextos desprotegidos, menos favorecidos ou sub-representados.

Finalmente, é responsabilidade das universidades assegurar que a integração da comunidade na vida acadêmica promova a pluralidade, justiça e participação de todos sendo responsabilidade dos órgãos públicos promover discussões políticas com as universidades e demais partes interessadas para tratar a aplicação prática dos princípios e diretrizes relacionados, tanto em âmbito nacional quanto dentro das instituições de ensino superior.

O Brasil, também apresenta os princípios da acessibilidade e da inclusão nas políticas avaliativas do ensino superior. O quadro comparativo dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) dos anos de 2012, 2015 e 2017, a seguir, contempla as dimensões avaliativas, a estrutura dos instrumentos, a natureza dos atos autorizativos e os requisitos legais relacionados ao atendimento do público da educação especial, permitindo identificar avanços normativos e mudanças na forma como a acessibilidade passou a ser compreendida no âmbito das políticas públicas educacionais (quadro 3).

Quadro 3 - Comparativo dos instrumentos de avaliação de cursos superiores no Brasil (2012, 2015 e 2017)

(Continua)

Critério	2012	2015	2017
Instrumento	Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e EAD	Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e EAD	Avaliação e Credenciamento de Cursos de Graduação – presencial e EAD
Base legal de aplicação	Portaria Normativa n.º 40/2007	Portaria Normativa n.º 40/2007	Portaria n.º 670/2017
Sistema de aplicação	e-MEC	e-MEC	e-MEC

¹ Moreira e Candau (2003, p. 160): “Assenta-se sobre a ideia da igualdade e do direito de todos e todas à educação e à escola”.

Critério	2012	2015	(Conclusão) 2017
Dimensões avaliadas	1. Organização Didático-Pedagógica 2. Corpo Docente e Tutorial 3. Infraestrutura	1. Organização Didático-Pedagógica 2. Corpo Docente e Tutorial 3. Infraestrutura	1. Organização Didático-Pedagógica 2. Corpo Docente e Tutorial 3. Infraestrutura
Pesos para Autorização	Dim. 1: 30 Dim. 2: 30 Dim. 3: 40	Dim. 1: 30 Dim. 2: 30 Dim. 3: 40	Dim. 1: 40 Dim. 2: 20 Dim. 3: 40
Pesos para Credenciamento	Dim. 1: 40 Dim. 2: 30 Dim. 3: 30	Dim. 1: 40 Dim. 2: 30 Dim. 3: 30	Avaliação por cinco eixos (ver abaixo)
Requisitos legais	13 requisitos - inclui acessibilidade (Dec. n.º 5.296/2004)	17 requisitos - inclui CF/88, NBR 9050/2004, Lei n.º 10.098/2000 e outros	10 dimensões do Sinaes agrupadas em 5 eixos – inclui acessibilidade como política
Pesos por Eixo (Red credenciamento)	–	–	Eixo 1: Planejamento e Avaliação (10) Eixo 2: Desenvolvimento Institucional (30) Eixo 3: Políticas Acadêmicas (10) Eixo 4: Políticas de Gestão (20) Eixo 5: Infraestrutura (30)
Conceito final	Conceito de Curso (CC) – 1 a 5	Conceito de Curso (CC) – 1 a 5	CC ou CI – 1 a 5 (satisfatório ≥ 3)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Inep (2012, 2015, 2017).

O comparativo entre os instrumentos de avaliação de cursos superiores no Brasil, referentes aos anos de 2012, 2015 e 2017, evidencia uma progressiva ampliação e aprofundamento dos requisitos legais voltados à inclusão do público da educação especial. Em 2012, ainda sob a vigência da Portaria Normativa n.º 40/2007, a acessibilidade era tratada de forma genérica, como um dos treze requisitos legais verificados nas visitas *in loco*. O foco recaía predominantemente sobre a acessibilidade arquitetônica e estrutural, com base no Decreto n.º 5.296/2004. Essa abordagem limitava a compreensão da inclusão ao acesso físico aos espaços, sem considerar as múltiplas dimensões que permeiam o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em 2015, o instrumento de avaliação manteve a estrutura anterior, mas promoveu avanços significativos ao ampliar o escopo dos requisitos legais. Além da acessibilidade arquitetônica, passou-se a exigir o cumprimento da legislação nacional que reconhece o direito à educação inclusiva como um princípio constitucional. Destacam-se a incorporação da NBR 9050/2004, da Lei n.º 10.098/2000 e das diretrizes contidas nas Portarias MEC n.º 3.284/2003 e n.º 1.793/1994, entre outras. Essa reformulação obrigou as instituições a reconfigurar suas políticas e práticas,

abrangendo não apenas infraestrutura, mas também a comunicação acessível, a oferta de recursos didáticos adequados e a formação de docentes e técnicos para o atendimento às especificidades desse público.

A mudança mais expressiva, no entanto, ocorre a partir de 2017 com a adoção de um novo modelo avaliativo, conforme a Portaria n.º 670/2017. Os critérios de avaliação passam a se organizar em cinco eixos, que agregam as dez dimensões do Sinaes. A acessibilidade deixa de ser um requisito apartado e passa a integrar transversalmente os eixos "Políticas Acadêmicas", "Políticas de Gestão" e "Infraestrutura", sendo compreendida como responsabilidade institucional e não apenas como exigência técnica. Isso representa uma mudança de paradigma: a inclusão do público da educação especial torna-se parte estruturante do planejamento pedagógico, das ações de permanência e da qualidade do ensino superior.

É importante destacar que, mesmo não compondo diretamente a nota quantitativa do curso ou da instituição, o não cumprimento dos requisitos legais relacionados à acessibilidade pode inviabilizar o deferimento do ato autorizativo ou do credenciamento. Assim, a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades específicas passa a ser entendida como um critério de legitimidade institucional, com implicações diretas na consolidação de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior. Trata-se de uma reafirmação do direito à educação como prática social emancipatória e da responsabilidade do Estado em garantir as condições efetivas de permanência com qualidade para todos.

Conforme podemos verificar, embora as perspectivas sejam distintas, notamos que há um alinhamento em termos dos princípios/propósitos das políticas de inclusão tanto na União Europeia quanto no Brasil: a busca da equidade no acesso ao Ensino Superior. Contudo, essa perspectiva é perpassada pela mesma contradição: a inclusão é exercício do biopoder do Estado.

O primeiro país a adotar uma legislação de garantia educacional para pessoas com deficiência foram os Estados Unidos. Em 1975, por meio da publicação do *Education for All Handicapped Children Act*, que assegurava o direito à educação para indivíduos com deficiência. Essa legislação estabeleceu o ensino obrigatório em escolas públicas para crianças e adolescentes com deficiência, com idade entre 5 e 21 anos, sendo um marco importante na inclusão educacional deste público em específico. Precisamos considerar, contudo, que, apesar de relevante, a política ainda não promovia um ambiente inclusivo, pois não permitia a presença de estudantes com

deficiência na sala de aula comum. Com o passar do tempo, houve mudanças no texto, estabelecendo a prática do ensino inclusivo em escolas comuns e eliminando a recusa de matrícula por parte da instituição (Nunes, Saia e Tavares, 2015).

Atualmente, a legislação federal é conhecida como *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (Ideia). As mudanças realizadas em 2004 também garantiram o acesso ao currículo da educação geral, tornando obrigatório que as escolas de ensino fundamental e médio proporcionem aprendizado para todos. No cenário global, no ano de 2009, os Estados Unidos ratificaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo propósito é assegurar e promover o acesso a todos os direitos humanos e liberdades essenciais para todas as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que fomenta o respeito pela sua dignidade (Nunes, Saia e Tavares, 2015). Importante pontuar que o Brasil também é signatário dessa convenção, que analisaremos a seguir.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006. É um tratado internacional destinado a proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Ela foi aberta para assinatura em 30 de março de 2007 e entrou em vigor em 3 de maio de 2008, após a ratificação por 20 países. A CDPD promove, protege e assegura o pleno e igual desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promove o respeito pela sua dignidade inerente.

Artigo 24.º 5 - Os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência podem aceder ao ensino superior geral, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com as demais. Para este efeito, os Estados Partes asseguram as adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência (União Africana, 2018, p. 18).

Conforme podemos verificar a CDPD traz a perspectiva da igualdade, não da equidade, o que é um retrocesso em termos de direitos. Segundo Scott (2005) a igualdade apenas pode ser alcançada quando as pessoas são avaliadas individualmente partindo do pressuposto que todos tenham as mesmas oportunidades desde o nascimento. Essa visão é comumente respaldada por interpretações estritas da Constituição e da Declaração de Direitos, que entendem a igualdade como a suposta igualdade entre os indivíduos perante a lei. Por outro lado, a perspectiva da

equidade é aquela que a justiça não será atingida (tanto na lei quanto na sociedade) até que os grupos aos quais pertencem sejam igualmente reconhecidos. Portanto, a equidade é um momento anterior para a igualdade, e, ainda é condição necessária para atingi-la. Para os defensores dessa postura, como Fraser (2009) e Santos (2007), a equidade antecede a igualdade e é uma condição necessária para que ela se efetive. Nancy Fraser (2009) argumenta que a justiça social requer tanto redistribuição de recursos quanto reconhecimento de identidades coletivas historicamente desvalorizadas. Já Boaventura de Sousa Santos (2007), por sua vez, destaca que a justiça passa pela valorização da diversidade e do saber dos grupos marginalizados. Assim, enquanto houver preconceito, desigualdade e discriminação, os indivíduos não serão tratados de forma igualitária; a erradicação dessas injustiças exige um olhar atento para o *status* econômico, político e social desses grupos.

Segundo Scott (2005), para alcançar a equidade, é necessário identificar e reconhecer os grupos que têm sido marginalizados, tratando-os de maneira justa, levando em consideração suas diferenças, rompendo com os princípios do liberalismo, que negam as diferenças, na perspectiva de que todos são iguais perante a lei. Quando a convenção se pauta pela igualdade, não pela equidade, notamos que as pessoas com deficiência deixam de ser percebidas como grupo social alvo de constante capacitismo e exclusão social.

Por outro lado, temos o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos foi aprovado pelos Líderes dos Países da União Africana durante a trigésima reunião comum da Assembleia da UA ocorrida em Adis Abeba, Etiópia, em 29 de janeiro de 2018. O objetivo primordial do Protocolo é estimular, proteger e assegurar a plena e equânime realização de todos os direitos humanos e das pessoas com deficiência na África, além de garantir o respeito à sua dignidade intrínseca. Portanto, esse protocolo fala em equidade, não igualdade. O protocolo complementa a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD), tratando dos direitos das pessoas com deficiência sob uma ótica africana, levando em consideração as realidades enfrentadas pelos indivíduos com deficiência no continente, ao mesmo tempo em que mantém os valores e princípios fundamentais estabelecidos na CNUDPD. Vejamos então o que diz o protocolo sobre educação:

3. [...] b) garantia que as pessoas com deficiência possam ingressar no ensino superior, formação profissional, educação de adultos e educação contínua sem discriminação e em igualdade de circunstâncias com as demais, incluindo a garantia de alfabetização

das pessoas com deficiência que ultrapassaram a idade de escolaridade obrigatória. [...] f) garantia que as pessoas com deficiência adquiram habilidades essenciais para a vida e competências de desenvolvimento social com vista a facilitar a sua participação plena e em igualdade de circunstâncias na educação e como membros da comunidade; g) garantia que sejam efetuadas avaliações multidisciplinares para determinar a aplicação de medidas apropriadas de adaptação razoável e de apoio aos alunos com deficiência, a intervenção precoce, as avaliações regulares e que sejam efetuadas a certificação para os alunos independentemente das suas deficiências; h) garantia que as instituições de ensino sejam equipadas com materiais e equipamentos de apoio pedagógico para apoiar a educação dos alunos com deficiência e suas necessidades específicas; i) formação de profissionais da educação, incluindo pessoas com deficiência, sobre os métodos de educar e interagir com crianças com necessidades de aprendizagem específicas; e j) facilitação do respeito, reconhecimento, promoção, preservação e desenvolvimento da linguagem gestual (União Africana, 2018, p. 13-14).

Podemos avaliar que o Protocolo tem uma perspectiva bastante parecida com os núcleos de acessibilidade brasileiros, com foco na adaptação de materiais às necessidades específicas e na preparação de professores para os processos educacionais das pessoas com deficiência dentro da educação-comum.

Outro documento de grande impacto nas políticas educacionais de inclusão foi elaborado pelo Banco Mundial e se chama Relatório Mundial sobre a Deficiência. O relatório não fala em nenhum momento em equidade, o que é perfeitamente alinhado à defesa do neoliberalismo feita por essa instituição. Dessa forma, o Banco Mundial (2011, p. 22) define: “O Relatório foca medidas para melhorar a acessibilidade e igualdade de oportunidades, promover a participação e inclusão, e elevar o respeito pela autonomia e dignidade das pessoas com deficiência.” Aqui, queremos focar justamente sobre a discussão das questões de financiamento, que são discutidas no documento, nos seguintes termos:

Há basicamente três modos de financiar as necessidades especiais de educação em instituições especializadas ou escolas normais²: ■ através do orçamento nacional, com o estabelecimento do Fundo Nacional Especial (como no Brasil), Financiar uma Rede Educacional de Escolas Especiais (como no Paquistão), ou com uma proporção fixa do orçamento geral da educação (0,92% na Nicarágua e 2,3% no Panamá). ■ Financiando as necessidades específicas das instituições – materiais, apoio, treinamento e suporte operacional (como no Chile e México) ■ Financiando indivíduos para atender às suas

² Não podemos deixar de chamar a atenção do leitor para o uso do termo “escola normal”, que patologiza a deficiência e não é mais aceita na literatura.

necessidades (como na Dinamarca, Finlândia, Hungria e Nova Zelândia) (Banco Mundial, 2012, p. 226).

O documento mostra realmente a realidade brasileira, que se utiliza da perspectiva dos fundos para financiamento de políticas públicas de Educação. Contudo, dentro da perspectiva neoliberal, o documento do Banco Mundial vê a pessoa com deficiência meramente como capital humano, conforme podemos verificar a seguir: “A educação contribui para a formação do capital humano, sendo determinante no bem-estar e riqueza pessoal” (Banco Mundial, 2012, p. 227).

Azevedo (2021) afirma que a teoria do capital humano parte do princípio de que o investimento em educação é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, tratando o aprendizado como um recurso produtivo que traz retorno financeiro para o próprio aprendiz e para quem utiliza sua mão de obra. Por isso, as propostas de reforma educacional, especialmente as de viés neoliberal, têm como base essa teoria. Organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) defendem essa abordagem, promovendo a educação como um investimento econômico pessoal. No entanto, é importante destacar que a educação deve ser vista como um bem público e um direito de todos, em todos os níveis, desde o básico até o superior. Essa perspectiva, da educação enquanto capital humano está clara nesse trecho do documento em análise:

Um importante custo indireto da deficiência está associado à perda de produtividade no trabalho entre pessoas com deficiência e a relativa perda de impostos. As perdas aumentam quando membros das famílias abandonam seus empregos ou reduzem o número de horas trabalhadas para cuidar de algum membro deficiência da família. A perda de produtividade pode resultar do acúmulo insuficiente de capital humano (subinvestimento em capital humano), da falta de emprego, ou do subemprego (Banco Mundial, 2012, p. 221).

O que notamos aqui claramente é a abordagem da educação como espaço de treinamento para o trabalho e, portanto, claramente como instrumento de biopoder. Nesse contexto, a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência do Banco Mundial é meramente uma forma de docilizar corpos e adestrar a mão de obra, dentro da perspectiva foucaultiana.

Para compreender essa perspectiva, cabe aqui olhar para o conceito, presente em Foucault (2008c), do *homo oeconomicus*. A partir desse conceito, Foucault (2008c) discute que, sob o neoliberalismo, o conceito de *homo economicus* é reformulado: não é mais apenas o agente racional que toma decisões econômicas,

mas o indivíduo que se torna "empreendedor de si mesmo". Esse sujeito é responsável por gerir suas próprias capacidades, competências e tempo como recursos produtivos, transformando sua vida inteira em um empreendimento. Na lógica neoliberal, a educação é um instrumento central para a produção de capital humano, que, segundo Foucault (2008c), é entendido como o conjunto de habilidades, conhecimentos e atributos incorporados pelos indivíduos e considerados úteis para o mercado. Assim, a inclusão educacional das pessoas com deficiência, sob essa ótica, pode ser instrumentalizada para "otimizar" corpos e mentes para a produtividade econômica, reduzindo a educação a uma forma de adestramento voltado para o mercado.

É nesse contexto que podemos avaliar que o conceito de capital humano internaliza o biopoder, ou seja, a gestão das populações e corpos em termos de sua utilidade econômica. No caso das pessoas com deficiência, as políticas de inclusão são como uma forma de inserir esses indivíduos no mercado, mas com a preocupação predominante em docilizá-los e adestrá-los para funções específicas, de acordo com a lógica utilitarista. Essa abordagem ignora as questões de autonomia, diversidade e cidadania plena, focando apenas no "valor econômico" que essas pessoas podem agregar.

Nesse contexto, o conceito de autoempresariamento se revela fundamental para entender a subjetividade que emerge nessas políticas. As pessoas são incentivadas a se verem como gestores de si mesmas, responsáveis por sua empregabilidade, habilitação e inclusão, deslocando a responsabilidade das estruturas sociais e econômicas para os indivíduos. No caso das pessoas com deficiência, isso significa que lhes é atribuída a carga de superar barreiras estruturais, como a falta de acessibilidade ou a discriminação, dentro de uma lógica meritocrática que desconsidera desigualdades históricas e contextuais.

Assim, a análise foucaultiana permite uma crítica profunda à instrumentalização da inclusão no neoliberalismo, revelando como o discurso de capital humano e autoempresariamento reforça desigualdades ao subordinar as políticas educacionais e sociais à uma lógica econômica que serve mais ao mercado do que à emancipação dos sujeitos.

Azevedo (2021) afirma que recentes propostas de políticas vindas de organizações internacionais, como o Banco Mundial, têm abordado a educação como um 'bem público global', como uma forma de se adaptar à globalização e promover a

aceitação da 'civilização de mercado'. Conforme o autor, ao discutir a Educação Superior é preciso fazer uma distinção relevante entre 'bem público' e 'bem público global'. O termo 'global' tem sido acrescentado ao 'bem público', formando uma nova expressão ('bem público global'³) que tem sido adotada em textos e documentos de reformas educacionais de várias organizações internacionais, incluindo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Dessa forma, as políticas de inclusão promovidas pelo Banco Mundial são meramente estratégias para tornar as pessoas “produtivas”.

Azevedo (2021) aponta que a teoria do capital humano é bastante apropriada no atual cenário globalizado da educação superior e da acumulação flexível de capital, sendo inclusive um dos princípios fundamentais da ideologia dominante. Para ilustrar melhor esse conceito, é importante primeiro entender o que é a acumulação flexível e depois analisar a tentativa, no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC), de tornar a educação superior um serviço passível de negociação através do GATS (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços). Não se trata, portanto, da emancipação do estudante com deficiência, mas de subalternizar seu corpo à perspectiva do mercado.

Destacamos ainda a Declaração de Salamanca, que é um documento internacional resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Governo da Espanha, realizada na cidade de Salamanca em junho de 1994. A declaração é um marco na promoção da educação inclusiva e estabelece diretrizes e princípios para a educação de pessoas com

³ Não há dúvidas de que é um documento progressista caso se compare com seu similar de 1994. Mas é um documento que não pode satisfazer a quem considere a educação superior um bem público. Nele, seus autores lançam a ideia bastante ambígua de que educação superior é um bem público global. Como bem assinalaram participantes latino-americanos na Conferência Paris + 5, a qual, em junho de 2003, revisou e confirmou as opções feitas pela Conferência Mundial de 1998, bem público é uma coisa, bem público global pode significar outra coisa completamente diferente. Aquele pode representar a cooptação de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, que requer autonomia e independência, quando o “bem público global”, em tempos de OMC, pode muito bem significar uma volta a um período de uniformidade cultural.

Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio, as quais podem, segundo muitos, transformar a educação em simples mercadoria. Bem público global, no momento em que um pequeno grupo de instituições dominadas justamente por países industrializados e apoiado por departamentos do atual governo norte-americano e por instituições como a OCDE e o Banco Mundial, os quais tentam definir o que é qualidade com base na experiência de alguns poucos Estados-membros da OCDE, não é expressão de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. Bem público global pode, sim, significar a adoção de medidas neocolonialistas, inaceitáveis em pleno século XXI (Dias, 2004, p.910).

necessidades especiais em escolas comuns. A Declaração dialoga na perspectiva da igualdade e não da equidade e tem um caráter profundamente liberal, conforme podemos ver a seguir.

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (Unesco, 1994, p. 23).

Conforme podemos verificar, a perspectiva da igualdade quando falamos em inclusão, é negadora de direitos. Trata-se de uma abordagem que pensa que a igualdade de oportunidades sem antes realizar políticas afirmativas. Não há justiça social sem equidade.

Azevedo (2013) discute que justiça social é um tema que pode ser interpretado de várias maneiras. Diferentes setores da sociedade e da política - desde progressistas até conservadores, da esquerda à direita, de intervencionistas a defensores do livre mercado, de socialistas a liberais - estão em busca de soluções para formular programas, ações e políticas sociais e econômicas com base nessas definições.

Dessa forma, Azevedo (2013) afirma que os princípios de igualdade e equidade, com suas sutis diferenças de interpretação, são essenciais para a formação de comunidades que almejam ser justas. Nos dias atuais, 2025sem negligenciar o princípio da liberdade, a equidade se torna valor primordial na formulação de políticas públicas direcionadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isso ocorre porque, quando os destinos de grupos e indivíduos são deixados à mercê do livre mercado, há uma tendência ao aumento das disparidades sociais, ao egoísmo possessivo e às injustiças características da sociedade capitalista.

Equidade e igualdade são palavras fundamentais em projetos sociais que visam promover uma sociedade mais justa e igualitária. Para combater a iniquidade e a desigualdade, é necessário adotar medidas corretivas, de distribuição e contenção, a fim de garantir a justiça social. No entanto, é importante estar atento às tentativas de distorção desses valores por parte de instituições internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, que podem deturpar o significado original de termos como igualdade e equidade. Em um mundo dominado pela globalização neoliberal, termos importantes do discurso social podem ser interpretados de forma a favorecer interesses privados, desviando-se de seu propósito original de promover o bem-estar humano (Azevedo, 2013).

O sistema mundo contemporâneo é neoliberal, cuja governmentabilidade é marcada pelo biopoder, define políticas de inclusão cuja base é a acumulação de capital. Na próxima seção vamos construir uma avaliação das políticas de inclusão no Brasil, como reflexo da legislação aqui estudada, refletindo sobre a narrativa de sujeito trazido por esses textos oficiais e qual o pressuposto ontológico e epistemológico dos Núcleos de Acessibilidade.

3.2 Políticas de Inclusão de Estudantes Público da Educação Especial como Estratégia de Democratização do Acesso à Educação Superior

Essa subseção tem como objetivo pensar as políticas de inclusão de estudantes público da educação especial no Brasil. Mostraremos sua lógica de funcionamento e as estratégias de democratização à educação superior. Ainda, vamos apontar como essas políticas são lacunares e, nem sempre são capazes de garantir a permanência desses estudantes e sua aprendizagem.

Democratizar a educação superior no Brasil não implica meramente em aumentar o número de matrículas, mas também em garantir condições de permanência. Para pessoas público da educação especial, isso implica na garantia dos direitos já amplamente afiançados para essa população. Contudo, isso implica que as instituições precisam se adaptar com recursos humanos e tecnológicos para que a inclusão ocorra de forma integral. É justamente sobre esse enorme desafio das políticas de inclusão que se posicionam Poker, Valentim e Garla (2018, p. 128), para as quais

[...] o desafio que se impõe hoje à universidade brasileira é grande, pois precisa articular a democratização do acesso a um nível de ensino que exige processo seletivo e, ao mesmo tempo, a garantia da qualidade do ensino superior a todos os alunos, inclusive aos que apresentam condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e motoras diferenciadas e que, de alguma forma, afetam o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Poker, Valentim e Garla (2018) argumentam que, no Brasil, os anos 1990 representaram uma transformação importante na política educacional do país. Foram estabelecidos decretos, resoluções, recomendações e diretrizes para guiar os sistemas educacionais rumo a uma abordagem inclusiva, baseada nos princípios da igualdade, equidade e respeito à diversidade nos ambientes escolares convencionais. Assim, as instituições de ensino passaram a se organizar de modo a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, considerando suas particularidades através de ajustes físicos, implementação de serviços de apoio e práticas pedagógicas diferenciadas.

Os autores discutem que, com base em diretrizes internacionais provenientes de conferências como a Declaração de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei no 9.394, 1996), aprovada em 1996, estabelece a escolha por uma política educacional inclusiva que visa a inclusão e a permanência de todos na escola, com suporte de estratégias, recursos e metodologias adaptadas, garantindo o atendimento educacional especializado e promovendo a capacitação de professores da educação especial e do ensino comum para lidar com a diversidade dos estudantes. Isso resulta em um aumento considerável de iniciativas governamentais direcionadas à escola e à sociedade em geral, com o objetivo de assegurar a igualdade de direitos e combater qualquer forma de discriminação. Desse ponto de vista, podemos tomar a LDB como um documento norteador, embora não regulamentador de tais práticas:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do

ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 42).

Os processos de implementação das transformações que estão na LDB têm amplo potencial de trazer impactos positivos na inclusão, contudo, são implementações que requerem verbas públicas. Ainda, requerem a contratações de pessoal qualificado.

É fundamental analisar ainda que a LDB tem a perspectiva da integração para o público da educação especial, vocábulo típico da década de 90 e que falamos hoje na abordagem da inclusão. Após a publicação da LDB, em 1996, um conjunto de regulamentação foi criada, que representam avanços nas políticas de inclusão no ensino superior no Brasil: o Aviso Circular nº 277/1996 (Brasil, 1996), o Decreto nº 3.298/1999 (1999), a Portaria nº 3.284/2003 (2003) e recentemente a Lei nº 13.146/2015 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No que se refere aos programas específicos, temos: Reuni, o Programa Universidade para Todos e o Programa de Inclusão no Ensino Superior – Incluir, justamente que incentiva a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nos Institutos Federais de Ensino Superior.

Poker, Valentim e Garla (2018) discutem ainda que a inclusão e permanência do estudante com deficiência no ensino superior não se resume apenas à adaptação de ambientes físicos, mas também à disponibilidade de recursos pedagógicos (livros, equipamentos, materiais diversos), disseminação de informações para a equipe técnico-administrativa, orientações e/ou capacitação para os professores e suporte institucional.

Portanto, os autores se posicionam que é necessário promover uma mudança na forma como a instituição opera em suas atividades educacionais, de pesquisa e extensão, bem como na infraestrutura disponibilizada para toda a comunidade acadêmica e administrativa. Este é um momento desafiador em termos históricos e sociais, pois garantir que o ensino superior seja acessível a todos os interessados é

uma tarefa complexa. Requer a adoção de medidas que busquem eliminar as barreiras que impedem a plena participação deste grupo em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, discutir a questão da acessibilidade na universidade, especialmente no que diz respeito às percepções dos professores, significa enxergar o ensino superior como um ambiente democrático, promotor de debates e produção de conhecimento, que combate a discriminação e o preconceito.

Segundo Nozu, Bruno e Cabral (2018) relembram que, durante a década de 1990, os Planos Plurianuais (PPAs) e os Planos Nacionais de Educação (PNEs) passaram por revisões e as formas de acesso ao Ensino Superior passaram a ser questionadas, devido ao aumento do número de estudantes concluindo o Ensino Médio e aos critérios de seleção aplicados após percursos escolares deficientes na Educação Básica. Essa mudança estava alinhada com os princípios da “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” e, nesse contexto, diversas iniciativas focadas em facilitar a entrada e a permanência de alunos público da educação especial no Ensino Superior já estavam sendo implementadas em diversas instituições, tais como: Universidade Federal do Paraná em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade Estadual de Campinas em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1993; e Universidade de São Paulo em 1994.

Ainda conforme os autores, no período que se seguiu, tornou-se evidente a urgência de aumentar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior no Brasil, incluindo o Programa de Apoio à Educação Especial (Pae), conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação 2001-2010, uma abordagem que foi mantida nos subsequentes Planos Plurianuais (PPAs) do país. Ao longo desses anos, houve um reforço nas ações voltadas para o Pae em nível institucional, não apenas visando o acesso, mas também, oferecendo suporte e acompanhamento aos estudantes, a fim de garantir sua permanência e sucesso acadêmico. A partir desse ponto de vista abrangente, o “Programa Incluir” reconheceu a relevância de promover iniciativas para o estabelecimento e fortalecimento de centros de acessibilidade dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). É importante destacar que, no mesmo ano, como parte do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, promovido pelo governo federal, foram fundadas 18 novas universidades federais em um processo de ampliação do acesso ao Ensino Superior.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) teve um papel importante na democratização do ensino superior no Brasil. Ele representou um avanço em termos de inclusão, embora não sugira ações de permanência, apenas de financiamento. No artigo 1º a seguir, podemos compreender o papel do programa:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (Prouni), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2005, p. 01).

Fontele e Crisóstomo (2016) estudaram o Programa Universidade para Todos - Prouni, como uma proposta afirmativa de democratização do acesso ao ensino superior, tem sido alvo de diversas avaliações. Muitas delas estão contaminadas por visões ideológicas tendenciosas, o que prejudica a compreensão global do programa. Essas análises focam principalmente nos custos do programa e nos benefícios sociais esperados, deixando de lado a voz dos beneficiários do Prouni. Essa abordagem restrita contradiz a crescente demanda por serviços públicos de qualidade e pela necessidade de conciliar as demandas sociais com as práticas de mercado, onde o cliente desempenha um papel fundamental. Movimentos sociais recentes mostram que os beneficiários de políticas públicas desejam participar ativamente na concepção dessas políticas.

Os autores explicam que o financiamento do Prouni é realizado por meio de incentivos fiscais, conforme o Art. 8º da Lei nº 11.096/2005. Quando o Prouni foi institucionalizado em 2005, em um período de alta demanda reprimida por ensino superior, a universidade pública não era capaz de absorver todos os estudantes qualificados que buscavam ingressar na academia. Muitos desses estudantes não tinham condições de arcar com os custos de uma instituição privada de ensino superior ou de acessar o Programa de Financiamento Estudantil - Fies, devido à exigência de capacidade financeira imposta pelo agente financiador, requisito comum em empréstimos bancários. Trata-se, portanto, de um programa de financiamento da educação superior privada, por meio de bolsas de graduação. O artigo 2º, inciso II, destina bolsas para pessoas com deficiência “[...] a estudante pessoa com deficiência, na forma prevista na legislação (Brasil, 2005, p. 01).

Entretanto, não basta garantir a matrícula e o acesso ao ensino superior, mas também a permanência e a aprendizagem, mas entendemos que ele avança em

termos de políticas de acesso, reconhecendo que erros históricos contra as pessoas público da educação especial precisam ser reparados por políticas afirmativas de educação superior. É nesse contexto que surge o Programa Incluir.

O documento orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu–2013, organiza-se um compromisso público no sentido de garantia da inclusão de pessoas público da educação especial no Ensino Superior, por meio dos chamados núcleos de acessibilidade.

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - Sesu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil/MEC, 2013, p. 01).

Maciel e Anache (2017) explicam que o Programa Incluir visa promover a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, financiando iniciativas que visam combater a exclusão e garantir uma educação de qualidade. Além disso, busca beneficiar indivíduos com deficiência nas instituições federais de ensino e promover a criação e fortalecimento de Núcleos de Acessibilidade. Esses núcleos trabalham para integrar pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando obstáculos comportamentais, pedagógicos, arquitetônicos e de comunicação.

Nesse contexto, os autores apontam que as políticas de inclusão na educação superior ocupam um lugar essencial no debate sobre o papel das universidades públicas na superação da exclusão no país. Diversas mudanças estruturais e políticas estão ocorrendo para garantir que todas as pessoas tenham acesso à universidade e suas necessidades atendidas durante sua permanência. O Programa Incluir tem como principal meta promover a criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino, garantindo a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica. De 2005 a 2010, foram lançados editais para apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos. Eles visam melhorar o acesso e inclusão de pessoas com deficiência em todos os espaços e processos da universidade, buscando a integração educacional e social desses indivíduos.

Maciel e Anache (2017) apontam que as universidades, de todo o Brasil puderam enviar propostas, porém somente as que cumpriram os critérios do programa

foram selecionadas para receber apoio financeiro do governo. Os editais foram abertos para as instituições federais de ensino superior, com o objetivo de apoiar programas e projetos que promovam a inclusão de pessoas com deficiência. No governo da Presidenta Dilma Rousseff, o Projeto Incluir passou por uma reconfiguração, e desde 2012 os recursos são repassados diretamente às universidades por meio dos Núcleos de Acessibilidade, considerando o número de acadêmicos de cada instituição. Isso requer uma mudança nas práticas educacionais, garantindo inclusão e respeito às diferenças dos estudantes, de acordo com as diretrizes nacionais para a Educação Especial.

É possível perceber que as universidades brasileiras estão expandindo as ações de apoio destinadas aos estudantes com deficiência, conforme avaliam Maciel e Anache (2017). Ainda conforme os autores, o Programa Incluir serve como base para o incentivo e financiamento dessas iniciativas, que também se concretizam por meio de políticas de ações afirmativas voltadas para grupos específicos, muitas vezes considerados minorias. No entanto, diversos obstáculos impedem tanto o Programa quanto os Núcleos de Acessibilidade de alcançar plenamente seus objetivos, como garantir a permanência dos acadêmicos, público, da educação especial no ensino superior. Houve falta de diálogo do governo com a comunidade acadêmica em relação à inclusão e às necessidades reais das pessoas público da educação especial, falta de consideração das particularidades desses indivíduos, falta de formação nas universidades para implementar os núcleos, ausência de reconhecimento de iniciativas existentes em algumas instituições de ensino, limitação do programa apenas às universidades federais, ignore de programas de acesso para instituições privadas como o Fies e o Prouni, falta de capacitação dos professores para receber esses novos estudantes, já que muitos não oferecem programas de apoio, e financiamento governamental insuficiente (Maciel; Anache, 2017, p. 84-85).

Conforme podemos avaliar, os avanços nas legislações são significativos, mas eles demandam os recursos públicos para se consolidarem em sua integralidade. Quando avaliamos, por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), notamos todas as demandas que dali surgem para o Estado:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por

meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas [...] (Brasil, 2015, p. 19-21).

O texto legal traz diversas demandas para a educação inclusiva, que não exigem apenas recursos financeiros, mas também pessoal altamente capacitado em educação especial para adaptação de currículos e avaliações.

Dessa forma, a nova legislação reforça a ideia de que a deficiência não é uma característica inerente à pessoa, mas um reflexo das barreiras impostas pela sociedade, que tem o dever de superá-las e garantir a participação plena e eficaz das pessoas com deficiência na comunidade. Isso implica na eliminação de obstáculos no ambiente e na implementação de medidas e recursos que facilitem a inclusão social desses indivíduos.

Ciantelli e Leite (2016) desenvolveram uma pesquisa empírica em universidades para avaliarem a implementação de núcleos de acessibilidade. Os autores avaliam que é de conhecimento geral que a presença de estudantes público da educação especial no ensino superior é algo relativamente novo no Brasil, e, por isso, gera diversas incertezas sobre como os professores devem lidar com essa nova demanda.

Os autores avaliaram por meio da investigação que os professores do ensino superior não se sentem preparados para atender às necessidades educacionais dos acadêmicos, público da educação especial. Suas experiências apontam para a necessidade de rever as práticas metodológicas, reorganizar o tempo, o espaço físico,

o plano de aula e adaptar os materiais didáticos de acordo com as necessidades específicas de cada um. Portanto, investir na formação contínua dos professores pode ser uma maneira interessante de incentivá-los a refletir sobre suas práticas à luz de recursos técnicos especializados, uma vez que a formação inicial, quando aborda questões dessa natureza, ainda é limitada. Esta proposta enfatiza a importância de ter uma equipe multidisciplinar nos núcleos - como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros - que possa oferecer suporte educacional tanto aos professores quanto aos acadêmicos, público da educação especial.

Em relação à ausência de acesso ao material de estudo, Ciantelli e Leite (2016) notaram que é possível adotar algumas medidas, como disponibilizar previamente o conteúdo que os professores usarão em suas aulas para que o centro possa ajustar e entregar ao estudante a tempo. Isso requer uma colaboração equilibrada entre o centro e os professores, ou seja, o professor deve ser informado com antecedência sobre a matrícula do estudante e suas necessidades educacionais, não sendo pego de surpresa no primeiro dia de aula. Outro ponto a ser considerado é o papel do tradutor e do monitor/tutor/bolsista, que devem servir como suporte ao professor, sem substituir seu papel.

Com a aprovação desses atos normativos já abordados, Ciantelli e Leite (2016) afirmam que se percebe um interesse do Estado em guiar as Instituições de Ensino Superior (IES) a adotarem medidas institucionais que facilitem a participação da pessoa com deficiência nesse nível de ensino. No entanto, segundo os autores, a implementação de ações afirmativas é fortemente influenciada pelo grau de interação da universidade com a sociedade em geral. As universidades, especialmente as públicas, têm a responsabilidade social de desempenhar seu papel, gerando conhecimento para contribuir com a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, tanto nos cursos de formação quanto nas atividades acadêmicas, a fim de atender a toda a diversidade da população. Os autores finalizam dizendo que é destacado que a execução de medidas governamentais influencia diretamente a população, gerando impactos na sociedade como um todo. Dessa forma, conforme a visão dos autores, a implementação de políticas públicas representa uma intervenção organizada e clara no desenvolvimento da sociedade, unindo indivíduos com perspectivas e interesses diversos.

Os avanços apontam para transformação na esfera das políticas públicas e da relação entre Estado e sociedade.

3.3 As políticas de expansão da Educação Superior Publica na Região Norte do Brasil

As 11 instituições federais de Ensino superior tomadas como *lôcus* da pesquisa têm seus atos de criação em diferentes períodos da história do Brasil. Assim, as universidades mais antigas, em ordem crescente de criação são: a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), antes Universidade de Manáos, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Acre (Ufac). A Universidade de Manáos⁴ foi criada em janeiro de 1909, com o nome de Escola Universitária Livre de Manaus, em 1913, passou a ser chamada de Universidade de Manaus, em 1962 de Universidade do Amazonas e, por fim, em 2002, passa a ser nomeada Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

A criação das primeiras universidades na Amazônia foi impulsionada pela Reforma de 1930, no governo autoritário de Getúlio Vargas:

Tão logo Vargas assumiu o poder, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) – Decreto nº 19.402, de 14/11/1930 – e nomeou Francisco Campos para assumi-lo. A criação do MES foi uma das primeiras medidas do Governo provisório de Vargas para fazer com que o Estado Nacional tomasse ações mais objetivas para solucionar os problemas educacionais do país, já que até aquele momento inexistia uma política Nacional de Educação a qual os sistemas educacionais estivessem subordinados (Figueiredo, 2020, p. 5).

O decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, “dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário” (Moraes, 1992, p. 296) da Reforma Campos, conduzindo o crescimento de forma muito lenta a educação superior no país.

No contexto pós-segunda grande guerra, mais especificamente, durante a década de 1950, com “A promulgação da lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950 cria o Sistema Federal Superior que reúne instituições que funcionavam de formas diversas no oferecimento desse nível de ensino” (Figueiredo, 2020, p. 6). Essas

⁴ A grafia *Manáos* foi utilizada, oficialmente, até a publicação do Decreto nº 117, no Diário Oficial do Estado do Amazonas nº 12.589, de 1937, que estabeleceu a nova grafia *Manaus*. A palavra “Manaus” vem do nome da tribo indígena “Manáos” (manaú), que significa “mãe dos deuses”.

instituições passaram a fazer parte das novas Universidades Federais, expandindo a rede federal de Ensino Superior por meio da "federalização" de instituições estaduais, privadas e de escolas isoladas. Conforme ressalta Costa (2014, p. 153) “[...] com a federalização o Governo esperava o reconhecimento do valor implícito de se ter a presença da União nas Universidades Federadas de todo o país”. Foi no contexto de intensificação do processo expansionista que surgiram as primeiras IFES na Amazônia.

Saviani (2004) afirma que com a federalização, em meio ao crescimento industrial e econômico do Brasil, diferentes setores da sociedade passaram a perceber a situação crítica das universidades brasileiras. Assim, na segunda metade da década de 1950, começaram a ser formuladas e discutidas as propostas para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que levou a criação e publicação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4.024. Essa lei, que veio reafirmar na prática o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior existentes no Brasil, manteve a preocupação central na atividade de ensino em relação à atividade de pesquisa. Em termos organizacionais, não houve grandes interferências, mantinha-se plenos poderes ao Conselho Federal de Educação e foi reforçada a centralização do sistema de Educação Superior (Oliveira, 2002).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi instituída pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após um período de cinco anos de discussão no âmbito legislativo. A Universidade do Amazonas foi criada 39 anos após a desativação da Universidade de Manaus pela Lei Federal 4.069-A, de 12 de junho de 1962, instalada três anos depois, em 17 de janeiro de 1965. Essa universidade tornar-se-á uma fundação de direito público, mantida pela União, com a denominação de Universidade Federal do Amazonas (Ufam) por disposição da Lei nº. 10.468, de 20 de junho de 2002, tendo como objetivo oferecer o ensino superior e desenvolver o ensino e a pesquisa em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural.

Ambas, UFPA e Ufam, são criadas em um período marcado por transformações significativas no Brasil, não apenas no campo social e político, mas também no setor educacional. A Segunda Guerra Mundial trouxe uma nova configuração para as relações internacionais e uma pressão crescente para que os

países em desenvolvimento, como o Brasil, avançassem na modernização de suas infraestruturas, incluindo a educação superior.

De acordo com Fávero (2006), o Brasil, na década de 1950, vivenciava um período de industrialização e urbanização que exigia a formação de uma nova geração de profissionais qualificados. O país estava se modernizando, e as universidades passaram a ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. O modelo de universidade que estava sendo implantado era voltado para as necessidades de modernização do Estado e para a formação de uma elite intelectual capaz de colaborar com o avanço da nação. No entanto, a criação de universidades fora dos grandes centros urbanos, do eixo sudeste-sul do Brasil⁵, resulta de movimentos de descentralização e expansão da educação superior para as regiões mais distantes e pouco atendidas em termos de formação e desenvolvimento científico e tecnológico.

A criação da Ufpa e da Ufam é um reflexo desse movimento de descentralização e expansão, em associação ao processo de industrialização e urbanização que exigia a produção de geração de trabalhadores e trabalhadoras qualificados(as). Com o avanço das políticas públicas voltadas para a educação na década de 1950, as universidades começaram a ser vistas como instrumentos para a promoção do desenvolvimento regional e contribuição para a formação de uma geração de profissionais capacitados para atender às necessidades do mercado demandadas ao Estado. A criação da Ufpa em 1957 e da Ufam em 1962 reflete essa expansão do acesso ao ensino superior nas regiões Norte e Norte do Brasil, respondendo à urgência de formar profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento da região amazônica.

O discurso da necessidade de criação de universidades como a Ufpa e a Ufam foi profundamente influenciado pelo contexto de modernização do Brasil. O movimento pela criação das universidades nas décadas de 1950 e 1960 foi propagado pela apresentação do objetivo de descentralização da educação superior e da suposta autonomia das regiões, além de integrar as regiões menos desenvolvidas ao processo de modernização do país. No caso da Ufpa, o discurso da criação da universidade se assentou na promessa de construção de uma resposta direta às demandas de

⁵ No início do século XX, as universidades brasileiras eram majoritariamente concentradas nas regiões Sul e Sudeste, e o acesso ao ensino superior era restrito, especialmente para a população das regiões Norte e Nordeste.

crescimento econômico e desenvolvimento social da região Norte, principalmente a partir da crescente presença da indústria e do comércio em Belém, que exigia um quadro qualificado de profissionais.

Ainda fazendo referência a Ufam, é perceptível como as alterações de nome ao longo de sua trajetória reflete a transformação da região e os diferentes momentos políticos do Brasil. A Universidade passou por alterações em seu nome para refletir a mudança na identidade e nas prioridades do Estado. Tais mudanças estiveram intimamente ligadas às transformações políticas e sociais da região amazônica. A Ufam, inicialmente chamada de Universidade de Manáos (1909), passou a ser chamada em 1962, Universidade do Amazonas, foi rebatizada em diversas ocasiões, em um esforço de suposta consolidação da identidade local e reforço da presença da União na região Norte.

Tais mudanças refletem, também, a tentativa de reconfigurar a imagem da universidade, a fim de consolidá-la como uma instituição de ensino superior de relevância regional, que estivesse alinhada com os interesses da sociedade amazonense. A universidade, portanto, não foi apenas um espaço de formação acadêmica, mas também um local de construção de identidade cultural e política para a população da região Norte.

A criação, em 28 de fevereiro de 1967, pelo Decreto-Lei nº 288, da Zona Franca de Manaus (ZFM), que tinha como objetivo inicial de oferecer incentivos fiscais à região Amazônica por um período de 30 anos, vai ao encontro à ideia de que a região Amazônica não somente naquela época, mas ainda hoje é considerada de muitas belezas naturais, e especialmente no início do século XX também era reconhecida como atrasada e inóspita; acredita-se que em decorrência do atraso cultural “resultante da baixa possibilidade de acesso ao conhecimento científico e tecnológico” (Costa, 2014, p. 176).

No início dos anos 1960, diversas universidades brasileiras começaram a compensar sua estrutura e funcionamento, incluindo a Universidade do Brasil. Nesse contexto, a universidade iniciou um processo de reformulação, como descrito por Fávero (2006):

Ainda no início dos anos 60, algumas universidades, entre elas a Universidade do Brasil, elaboram planos de reformulação estrutural. No caso da UB, o Conselho Universitário designa, em fevereiro de 1962, uma comissão especial para tratar da questão. De seus trabalhos resulta o documento Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil. Em junho de 1963, essas diretrizes são

aprovadas pelo Conselho Universitário, mas, com o golpe militar de 1964, sua implantação é sustada (p. 30).

Após o golpe militar de 1964, o governo interveio diretamente nas universidades, com o objetivo de reprimir atividades consideradas "subversivas" por parte de alunos e professores. Como resultado, muitos docentes, especialmente da Universidade de Brasília, foram afastados. Em 1966, foi criado o Decreto-Lei nº 53, que estabeleceu as normas para a estruturação das universidades federais.

Vetava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formar um sistema comum para toda a universidade. Obrigava também à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação (Cunha, 2000, p. 179).

No ano de 1968, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Essa lei também estabeleceu a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, o regime integral de ensino, a dedicação exclusiva dos professores e a valorização do profissional da educação por título e produção científica. A Reforma Universitária, embora tenha sido elaborada para os institutos federais de Ensino Superior, acabou atingindo as universidades particulares, que sofreram reformulações para atender ao que foi estipulado, pois dependiam do governo (Souza; Miranda; Souza. 2019, p. 5).

Mesmo com a reforma de 1968, o Regime Militar continuou infringindo os direitos dos cidadãos, inclusive no modelo educacional, como retratam Candau e Vermeersch (2016, p. 33):

Os reflexos da ditadura civil militar sobre a educação foram tão nocivos e profundos para a sociedade que até hoje, permanecendo o mesmo modelo educacional e estrutura pedagógica, impedem o país de desenvolver o ensino e o processo de democratização através da participação política por meio deste, o qual deveria ser um direito fundamental de todo brasileiro. A partir da consolidação dessa estrutura ineficaz, a sociedade brasileira tornou-se vítima de uma cultura de massa, onde se predomina o consumo, individualismo e o desinteresse pela participação pública, resultando na ausência do papel do cidadão.

A partir de 1968, o Ensino Superior privado começou a se expandir, especialmente em áreas mais distantes, como no interior dos estados mais

desenvolvidos e nas periferias das grandes cidades. Com esse crescimento, em 1980, as instituições privadas passaram a apresentar o maior número de alunos no Ensino Superior, com um foco predominantemente no ensino, e não na pesquisa (Oliven, 2002).

Nos anos 1970, o sistema de Educação Superior no Brasil passou por um processo de significativa expansão, marcado pela criação de novas instituições e pela adoção de regulamentações que visavam atender à crescente demanda. Esse período foi caracterizado por diversas mudanças, como explicita Souza; Miranda; Souza, (2019, p. 6):

Durante os anos 1970, foi elaborado expressivo número de normas e regulamentos que, junto com as decisões do Conselho Federal de Educação, possibilitaram o crescimento do sistema nacional de Educação Superior. Isso foi possível pela implantação de faculdades isoladas, que demonstraram o insucesso da perspectiva de um modelo único de organização universitária. Nesse período foram criadas também instituições não universitárias, que eram predominantemente privadas, para atender à elevada procura pelo Ensino Superior

A partir dos anos 1980, estabeleceu-se a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, uma diferenciação que foi consolidada em 1986 pelo Geres (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) e formalizada pelo Decreto nº 2.306, de 1997, que instituiu o regimento do sistema federal de ensino, conforme a LDBEN de 1996. Esse decreto criou a separação entre universidades e centros universitários, sendo os centros universitários considerados instituições de menor prestígio, sem a obrigação de realizar pesquisas. O objetivo dessa divisão era expandir e "democratizar" o ensino superior com recursos limitados, ao mesmo tempo em que contrastava com o modelo elitista das universidades de pesquisa, que recebiam maiores investimentos e eram vistas como centros de excelência (Saviani, 2004).

Diante das incursões foram criadas duas universidades na região norte do Brasil: 1 - Universidade Federal do Acre (Ufac) em 1964, através do Decreto Estadual Nº 187/1964, com a criação do primeiro curso de Direito, e, 2 - a Universidade Federal de Rondônia (Unir) criada pela Lei nº 7.011, de 8 de julho de 1982 que incorporou toda a estrutura pertencente à antiga Fundacentro – Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia. Estas instituições foram criadas em um contexto histórico marcado pela ditadura militar no Brasil (1964-1985). Durante esse período, o regime militar implementou uma série de reformas educacionais, com o discurso de modernização

do sistema educacional brasileiro e consolidação do controle político e ideológico nas universidades. A criação de novas universidades na região Norte, como a Ufac e a Unir, representa uma estratégia para expandir a presença do Estado nas regiões mais distantes do país, especialmente nas fronteiras e nas áreas estratégicas para o regime militar. A ditadura militar visava garantir maior controle sobre essas regiões e utilizava a educação como uma ferramenta de fortalecimento do Estado centralizado.

No caso específico da Ufac, sua criação em 1964 ocorreu no contexto de expansão das universidades federais para as regiões Norte e Centro-Oeste. Esse movimento de expansão tinha como um de seus principais objetivos assegurar a presença do Estado nas regiões mais afastadas, o que era fundamental para a consolidação do poder militar. Já a Unir foi criada em 1982, no final do regime militar, um período em que o processo de abertura política e a busca por modernização e descentralização do ensino superior no Brasil estavam em andamento, mas ainda sob a forte influência das políticas militares de centralização e controle.

O discurso de criação das universidades, portanto, envolvia não apenas uma agenda de expansão do ensino superior, mas também uma tentativa de legitimar o controle político e ideológico do regime militar sobre o sistema educacional, e desse modo, sobre a sociedade brasileira. Ao criar novas universidades, o regime buscava consolidar um modelo de desenvolvimento baseado na formação de profissionais que estivessem comprometidos com o projeto de modernização autoritária, como destaca Fávero (2006).

A fundação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi autorizada pela Lei nº 7.364, de 12 de setembro de 1985, e criada por meio do Decreto-Lei nº 98.127, de 08 de setembro de 1989, cuja aula inaugural ocorreu em 19 de março de 1990. Já a Universidade Federal do Amapá foi criada pela Lei Federal nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, tornando-se vigente através do Decreto nº 98.997, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União nº 43, de 5 de março de 1990. Ambas estão intimamente ligadas ao contexto de redemocratização do Brasil e à promulgação da Constituição Cidadã de 1988. O fim da ditadura militar e a transição para um regime democrático trouxeram profundas transformações nas estruturas políticas e sociais do país, e a educação superior foi um dos principais campos afetados por essa mudança. Durante a década de 1980, o Brasil vivenciava um período de intensas mobilizações sociais e políticas, que culminaram na democratização do Estado e na busca por uma

maior inclusão social, com a educação superior desempenhando um papel fundamental nesse processo.

Em 1988, foi instituída a Constituição Federal, que conforme Saviani et al (2004, p. 51),

[...] consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas. Desses setores não emergiu, portanto, nenhuma demanda por reforma da universidade.

A Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", estabeleceu, pela primeira vez, o acesso universal e irrestrito à educação básica e superior como um direito de todos os cidadãos. A constituição também determinou a autonomia das universidades e garantiu a liberdade acadêmica, princípios fundamentais que ajudaram a moldar a criação das universidades como a UFRR e a Unifap, com o objetivo de descentralizar o ensino superior e ampliar a oferta educacional nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, que, até então, enfrentavam sérias desigualdades educacionais, sociais e políticas.

No contexto da ditadura militar, a educação superior foi fortemente influenciada por políticas de centralização e controle ideológico. Contudo, após 1985, com o processo de redemocratização, o foco mudou para a expansão e democratização da educação. A criação das universidades UFRR e Unifap deve-se, em grande parte, ao esforço para integrar essas regiões periféricas no projeto nacional de desenvolvimento, promovendo uma educação superior acessível à população local.

A Constituição de 1988, em seu artigo 207, garante a autonomia das universidades e a liberdade didático-científica, tornando-se um marco fundamental para a criação dessas novas universidades no Brasil. Através da criação dessas universidades, como a UFRR e a Unifap, buscava-se fortalecer a presença do Estado nas regiões Norte e Nordeste, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades educacionais. Cabe dizer que a promoção da inclusão social e redução das desigualdades decorrem não apenas da vontade dos governos, mas da ação de

diversos movimentos sociais; da organização da sociedade civil, de educadoras e de educadores.

A construção do discurso de criação de muitas universidades como a UFRR e a Unifap não se deu apenas por um impulso técnico ou acadêmico, mas, sobretudo, por um esforço político – movimentos sociais, entidades científicas, movimentos de educadores e de educadoras, sindicatos – em consolidar as novas estruturas democráticas do Brasil. Durante a ditadura militar, o regime estava mais preocupado com o controle ideológico e a centralização das instituições, enquanto, no período pós-1985, o foco passou a ser a democratização e a descentralização do acesso à educação superior.

Mas especificamente em 1995, o Brasil vivenciou uma segunda grande fase de expansão universitária, impulsionada por marcos importantes estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas diretrizes foram fundamentais para o crescimento do setor educacional no país, conforme exposto por Souza; Miranda; Souza (2019, p. 7).

A partir de 1995, houve a segunda grande expansão universitária no Brasil. Isso foi possível através das primícias estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, que determinou a soberania universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207) e garantiu os preceitos básicos da participação do setor privado na oferta de ensino (Art. 209).

Porém, mesmo com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 9.394/1996 e de outros dispositivos legais implementados no início da década de 1990, a organização do ensino superior no Brasil, ainda mantém a estrutura estabelecida pela reforma educacional de 1968. Essa continuidade é destacada por Saviani (2004, p. 56),

[...] no que se refere à organização do ensino, apesar da nova LDB e dos demais dispositivos legais aprovados na década de 90, a universidade brasileira continua sendo regida pela estrutura decorrente da reforma instaurada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

A partir dos anos 2000 foram criadas mais cinco universidades na região Norte do Brasil. Universidade Federal do Tocantins – UFT, em 2000, pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro, A Universidade Federal Rural da Amazônia – Ufra, com a promulgação da Lei nº 10.611, de 23 de dezembro de 2002. A Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, por desmembramento e integração dos *campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA) e

da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), em Santarém, como parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) - Decreto nº 6.096/2007). A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, com o desmembramento do *campus* Universitário de Marabá, da UFPA, foi criada através da Lei 12.824 de 5 de junho de 2013. E a Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, criada pela Lei 13.856 de 8 de julho de 2019.

UFT, Ufra, Ufopa, Unifesspa e UFNT foram criadas dentro de um contexto que se alinha tanto com as diretrizes internacionais da Unesco contidas na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998) quanto com as políticas nacionais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto nº 6.096/2007. As diretrizes globais e os programas governamentais visavam não apenas a expansão do acesso à educação superior, mas também a qualificação profissional, a descentralização e o desenvolvimento regional, especialmente em áreas periféricas do Brasil.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, elaborada pela Unesco em 1998, representa um marco importante na definição de diretrizes para a educação superior mundial. O documento visa oferecer uma visão para o desenvolvimento da educação superior, em particular no contexto de globalização, mudanças sociais e tecnológicas. A principal preocupação da declaração é transformar as universidades e outras instituições de ensino superior em centros de produção de conhecimento, desenvolvimento cultural e soluções para os desafios globais.

Em um dos trechos mais destacados da Declaração, a Unesco (1998) afirma que “[...] a educação superior deve contribuir para o fortalecimento da democracia, da liberdade, da justiça social e do desenvolvimento humano sustentável” (p. 3). Este ponto sublinha o papel fundamental da educação superior como agente de transformação social, com o objetivo de promover valores que vão além da formação técnica. Valores que também assegurem a construção de sociedades mais justas e igualitárias, portanto, valores democráticos e cidadãos.

A Declaração também destaca a necessidade de "ampliar o acesso à educação superior, garantir a qualidade acadêmica e aumentar a colaboração internacional" (Unesco, 1998, p. 6). A inclusão é, portanto, um dos pilares da educação superior proposta pela Unesco, refletindo a preocupação com a eliminação das

barreiras sociais, econômicas e geográficas que limitam o acesso a uma educação de qualidade. A recomendação de maior colaboração internacional está relacionada à crescente interdependência global e à necessidade de as universidades se conectarem entre si, não apenas para promover intercâmbio de conhecimentos, mas também para enfrentar desafios globais de maneira conjunta.

Um outro ponto crucial abordado na Declaração é a transformação das instituições de ensino superior em centros de inovação e pesquisa. A Unesco (1998) observa que “as universidades devem se tornar centros dinâmicos de saber e inovação, capazes de responder aos desafios de uma sociedade global em rápida transformação” (1998, p. 8). Aqui, a ênfase recai sobre a necessidade de uma educação que não se limite apenas ao ensino, mas que envolva a pesquisa e a inovação como fatores-chave para o desenvolvimento científico e tecnológico, fundamentais para o progresso social e econômico.

Ademais, a Declaração reconhece a importância da autonomia das universidades para que elas possam cumprir sua missão educacional de maneira eficaz, livre de pressões externas que possam comprometer sua qualidade. A Unesco defende que “a autonomia das universidades deve ser garantida, para que elas possam cultivar a liberdade acadêmica, desenvolver suas próprias estratégias e administrar seus recursos de forma independente” (p. 10). Essa autonomia não se restringe à gestão administrativa, mas também à liberdade de pensamento e pesquisa, fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e de um sistema educacional plural e crítico.

A Declaração propõe que a educação superior seja integrada ao desenvolvimento social e cultural das comunidades, e que as instituições de ensino superior desempenhem um papel ativo na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social. A Unesco conclui que “a educação superior deve ser vista como um bem público global, capaz de produzir um impacto positivo nas sociedades, promovendo a paz, o entendimento mútuo e a sustentabilidade” (1998, p. 13). O papel social da educação superior é, portanto, visto como um fator essencial para o fortalecimento da convivência pacífica e para a construção de um futuro sustentável.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI é resultante do esforço conjunto de setores da sociedade civil, de organismos multilaterais, de políticos comprometidos com a justiça social, de determinados governos e nações, de

agências de formação e movimentos de pesquisadores e educadores. Esta declaração, como várias outras decorrentes de grandes conferências internacionais ocorridas, especialmente, ao longo de toda a década de 1990, foram mobilizadores de agendas mundiais que incluíram agendas educacionais de estados e nações comprometidos com a democracia, a cidadania, a justiça social. É no bojo de tais agendas que os anos da redemocratização no Brasil, foi criado o Partido dos Trabalhadores (PT) que, em 2003, elege o Presidente Luís Inácio Lula da Silva. E, assim, em seu segundo governo, foi criado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Reuni foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de promover uma expansão acelerada do ensino superior público no Brasil. O programa tinha como principal meta aumentar a oferta de vagas nas universidades federais e melhorar a infraestrutura para acompanhar o aumento do número de alunos matriculados no curso de graduação. Porém, o programa mostrou-se além do proposto, conforme Filardi (2014, p. 565):

Este programa que, em vários aspectos, se mostrou mais do que um simples programa propôs uma reformulação das universidades públicas federais no que se refere ao seu financiamento, aos seus planos pedagógicos, às suas políticas de inclusão, à mobilidade estudantil, às formas de ingresso na universidade, ao número de discentes por professor por disciplina, à taxa de conclusão de curso, entre outros fatores. O governo declarou na época, como argumento para a necessidade urgente do programa, que havia no Brasil uma estrutura universitária atuando abaixo dos níveis de eficiência almejados pela própria administração pública e que o uso material e humano e das estruturas das universidades estava aquém de um ideal considerado pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação (MEC).

Por outro lado, apesar vislumbrar a ampliação do número de vagas, o Reuni enfrentou uma série de dificuldades relacionadas à infraestrutura das universidades e à capacitação de professores, mas principalmente a falta de autonomia das universidades, com o próprio lançamento do programa, como destaca Filardi (2014). Neste mesmo sentido,

[...] foi justamente o questionamento sobre a autonomia das universidades que mobilizou os docentes nas universidades federais do Brasil inteiro na reação ao REUNI. Mais uma vez as universidades federais que amargavam a falta de autonomia, sofriam nova intervenção do Estado, via um Decreto (6.096/2007), que definia as diretrizes e todas as condições de funcionamento do Programa, cabendo à universidade aderir ou não, mediada por um Acordo de

Metas estabelecido entre a Universidade, representada por seu reitor, e o MEC (Medeiros, 2012, p. 125).

As universidades, assim, são colocadas como meras executoras do programa, indo na contra mão daquilo que Schugurensky; Naidorfj (2004) chamam de “autonomia substantiva”, onde as universidades tendem a determinar seus próprios objetivos e programas.

Segundo Oliveira et al. (2014), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), responsáveis pela implementação do programa Reuni, desempenham um papel crucial no desenvolvimento econômico do país por serem parte integrante do sistema de ensino superior. Como órgãos públicos, sua gestão deveria ser pautada pelos princípios de eficiência e produtividade na utilização dos recursos disponibilizados pelo governo federal. Dessa forma, as IFES devem ser avaliadas com base em sua capacidade de atender às necessidades e expectativas dos usuários dos serviços que oferecem, sendo capazes de fornecer respostas adequadas às demandas da sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária e inclusiva, além de promover uma formação técnico-científica de qualidade para seus graduados, alinhada com as exigências do mercado de trabalho atual.

A criação das universidades federais no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, como a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), reflete essa tentativa de descentralização do ensino superior, embora de forma limitada e insuficiente para resolver as questões da exclusão social e educacional.

Foucault (1975), em sua obra *Vigiar e Punir*, discute como as instituições educacionais, longe de serem espaços de liberdade e igualdade, muitas vezes, reproduzem as relações de poder e de exclusão social. Embora a criação de universidades tenha sido apontada como uma resposta política às desigualdades regionais, a realidade aponta que foi mantido os privilégios das elites e das classes mais favorecidas, de modo que nem as dificuldades regionais nem um processo de inclusão efetiva de estudantes das classes populares fora alcançado.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), a educação superior no Brasil foi submetida a um processo de rígido controle ideológico. O regime militar utilizou as universidades como instrumentos de conformação política, visando evitar qualquer tipo de resistência ou mobilização social. A criação de universidades na região Norte,

como a Universidade Federal do Acre (Ufac) e a Universidade Federal de Rondônia (Unir), deve ser compreendida dentro deste contexto de controle e homogeneização do ensino superior. A criação dessas universidades ocorreu em um momento de grande centralização do poder e de repressão aos movimentos sociais, e a inclusão, nesse caso, estava longe de ser uma prioridade. A inclusão nesse período, como ensina Foucault (1975), serviu como dispositivo de controle e disciplinamento das populações. As universidades federais foram espaços de conformidade política, nos quais o acesso à educação estava condicionado a padrões ideológicos e à obediência às normas impostas pelo regime, e, ao mesmo tempo, também se constituíram como espaços de resistências ao regime militar; de resistência ao poder constituído.

Ao mesmo tempo, a ditadura militar impôs um sistema educacional que valorizava uma elite intelectual e afastava os estudantes de classes populares ou das minorias sociais, como indígenas e negros, da possibilidade de ingressar no ensino superior. Isso refletiu-se no Norte, uma região já marcada por profundas desigualdades, onde a falta de infraestrutura e a exclusão social continuavam a ser obstáculos para o acesso à educação superior.

A criação de novas universidades federais na região Norte, durante a década de 1990, dentro do contexto de redemocratização, foi marcada pelo discurso da inclusão. Entretanto, o modelo de inclusão, durante a redemocratização, estava vinculado à ideia de que a educação seria a chave para a transformação social e para a promoção da cidadania.

Nesse contexto é importante ressaltar que o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras passou a ser um tema bastante debatido e, em muitos casos, implementado de maneira mais concreta. A Constituição de 1988 trouxe avanços significativos ao garantir a igualdade de direitos e a proteção das pessoas com deficiência. Em relação às universidades, a inserção de políticas para a inclusão dessas pessoas só foi se concretizar a partir da década de 1990, quando começaram a surgir programas e ações afirmativas voltadas para a acessibilidade e a adaptação de ambientes acadêmicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

A partir da Constituição de 1988, um novo paradigma de inclusão começou a ser estabelecido nas universidades, com a criação de serviços de apoio a estudantes com deficiência, mas muito do trabalho inicial foi realizado em parceria com as

instituições federais de maior porte, que já haviam implantado estruturas de suporte para este público.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua versão revisada em 1996, também contribuiu para o discurso da inclusão ao estabelecer a obrigatoriedade de adaptação das universidades e escolas para atender às necessidades de pessoas com deficiência, promovendo a acessibilidade nas instalações físicas, nos métodos de ensino e nos materiais didáticos. Esse processo, embora ainda incipiente nas universidades da região Norte, teve um impacto direto nas ações desenvolvidas nas décadas seguintes. É importante descartar que a LDB apresenta o capítulo V, sobre a Educação Especial.

A análise desse período à luz de Foucault pode ser feita a partir de sua reflexão sobre o poder e a resistência. Em *Nascimento da Biopolítica* (2008c), Foucault desenvolve conceitos que podem ser diretamente associados à inclusão social, ao evidenciar que os processos de inserção dos sujeitos nas esferas institucionais e políticas são permeados por dinâmicas de poder que buscam regular e conduzir suas condutas. Assim, demonstra-se que, ao mesmo tempo em que a inclusão social se apresenta como um avanço no reconhecimento dos direitos e na ampliação do acesso, ela também pode funcionar como um dispositivo de controle, voltado à normatização e padronização dos indivíduos. Desse modo, os mecanismos que promovem a inclusão podem, paradoxalmente, promover novas formas de governabilidade e de produção de subjetividades ajustadas às exigências das estruturas sociais vigentes. Mesmo com os avanços formais das políticas de inclusão, as universidades da região Norte ainda estavam longe de oferecer um acesso igualitário e efetivo, já que a inclusão estava subordinada a um sistema de controle social e econômico que favorecia a uma minoria da população.

O Relatório de Gestão 2022 da Universidade Federal do Amapá (Unifap) exemplifica essa realidade ao afirmar que

[...] o NAI continua com um quantitativo muito reduzido de servidores, e sem uma equipe multidisciplinar completa lotada exclusivamente para atendimento neste núcleo.

Vale ressaltar que uma equipe multidisciplinar deveria ser composta por vários profissionais, como por exemplo, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, audiodescritor, dentre outros, destacamos os mais urgentes, mas sabemos que outras especialidades podem compor essa equipe. Este núcleo atualmente é composto por uma equipe com três servidores, sendo dois técnicos em assuntos educacionais, um destes encontra-se atualmente na função de coordenador, e uma assistente em administração. Vale ressaltar que contamos com a

colaboração de dois profissionais que atuam voluntariamente nos atendimentos psicológicos e psicopedagógicos (Brasil/Unifap, p. 141-142).

Na mesma linha, a Universidade Federal do Pará (UFPA), em seu Relatório de Gestão 2021, apresenta dados relacionados aos indicadores dos objetivos estratégicos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2025, incluindo ações nas áreas de assistência estudantil e acessibilidade. No entanto, estudo de Costa e Souza (2014, p. 459) revela que, apesar de adaptações nos espaços de circulação do campus, ainda existem barreiras físicas e arquitetônicas que dificultam a mobilidade de cadeirantes, indicando que "não basta às pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida garantir o acesso às universidades, também é necessário dar-lhes condições de permanência". Essas evidências sugerem que, mesmo com avanços institucionais, a inclusão plena ainda enfrenta obstáculos significativos.

No período pós-2000, o Brasil implementou uma série de políticas de inclusão no ensino superior, como o Sistema de Cotas, que buscava garantir o acesso ao ensino superior para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência. No entanto, a aplicação dessas políticas nas universidades da região Norte foi desafiadora, pois as desigualdades regionais, a falta de recursos e a infraestrutura precária ainda limitavam as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes.

Na Universidade Federal do Amapá (Unifap), Castro e Novais (2022, p. 11) relatam que "De acordo com o Relatório de Gestão 2020/Unifap, as ações assistenciais chegam a pouco mais de 10% dos (1.110) acadêmicos". Complementarmente, Almeida (2023, p. 56) destaca que "[...] 80% dos alunos afirmaram ter enfrentado dificuldades de permanência nos cursos, como falta de recursos financeiros, problemas de saúde, transporte e alimentação".

Já na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Lima e Pires (2021, p. 175) ressaltam que

[...] é grande a corrida entre os alunos para conseguir esses auxílios e bolsas como forma de garantir a sua permanência na instituição, além dos custos com a universidade e alimentação, muitos pagam aluguel. Em contrapartida, esse dado também revela que a participação de jovens oriundos de famílias de baixa renda vem se ampliando já há algumas décadas, se contrapondo, de certo modo, àquele modelo elitista que, por muito tempo, predominou no acesso a este nível de ensino, infelizmente, a quantidade de bolsas e auxílios ainda não

supre a demanda crescente de jovens em situação de vulnerabilidade que estão acessando os cursos desta instituição.

Esses dados evidenciam que, embora as universidades tenham aderido às políticas de inclusão, a permanência dos estudantes ainda é severamente comprometida por fatores estruturais e financeiros. À luz da análise foucaultiana, isso reforça a ideia de que a inclusão está subordinada a mecanismos de controle social e econômico que favorecem uma minoria da população.

O modelo de inclusão, neste contexto, pode ser compreendido com base nas ideias de Foucault sobre as formas de poder e resistência nas instituições. Levando-se em consideração Foucault (1979), em *A Microfísica do Poder*, compreende-se que as instituições educacionais, apesar de promoverem a inclusão formal, ainda mantêm práticas disciplinares que marginalizam e excluem aqueles que não se conformam aos padrões estabelecidos. A inclusão nas universidades do Norte, embora ampliada, ainda se deparou com dificuldades estruturais que dificultaram o verdadeiro acesso de todas as camadas da população. A este respeito pode-se indicar que na Ufra, pesquisas apontam que estudantes com deficiência visual enfrentam desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica, tecnológica e metodológica. Essas barreiras dificultam o acesso e a permanência desses alunos na instituição, evidenciando a necessidade de reconfiguração das práticas institucionais para promover uma inclusão efetiva. Segundo Pereira et al. (2021, p. 10):

Os participantes fizeram uma avaliação negativa da instituição em relação as barreiras de acessibilidade existentes e, para esses estudantes, alguns desses obstáculos precisam ser reavaliados, que por sua vez, necessita se estruturar para atender as necessidades educacionais específicas desse alunado e oferecer os recursos necessários para favorecer o acesso e permanência desse público na universidade.

Além disso, a resistência a mudanças estruturais nas universidades, somada a um sistema educacional que prioriza um modelo de conhecimento elitista e excludente, tem limitado o alcance das políticas de inclusão. Ao apropriarmos dos conceitos de Foucault (1979), evidencia-se que as instituições, mesmo ao adotarem discursos inclusivos, frequentemente perpetuam as mesmas lógicas de poder que produzem a exclusão, mantendo mecanismos de controle sob uma aparência de racionalidade técnica.

A Universidade Federal do Acre (Ufac) apresenta uma das taxas mais baixas, com apenas 8,33% de concluintes em relação aos ingressantes no período 2012–

2015, mostrando dificuldades significativas na permanência e conclusão dos cursos, mesmo que tenha melhorado para 48,62% em 2019–2022. Já a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) evidencia uma situação ainda mais preocupante, com taxa de conclusão consistentemente em 0% nos períodos avaliados, indicando ausência total de formandos dentro do tempo esperado. A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) apresenta flutuações extremas, com picos de até 175% em 2014–2017, provavelmente pela baixa base de estudantes, mas taxas críticas abaixo de 20% na maioria dos períodos, o que indica dificuldades estruturais. Outras instituições como a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT) apresentam taxas irregulares, com alguns períodos alcançando índices elevados, mas em geral apresentam índices que sugerem baixa eficácia na conclusão. Essas discrepâncias indicam a necessidade urgente de políticas e ações mais eficazes para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes da Educação Especial nessas universidades (Apêndice A).

Essa contradição se expressa, inclusive, em contextos institucionais que registram avanços significativos. Na Universidade Federal do Acre (Ufac), por exemplo, foram implementadas ações como o ingresso do primeiro mestrando surdo do estado e a participação de quatro surdos em programas de pós-graduação, além de processos seletivos específicos para indígenas (Ufac, 2024). A Universidade Federal de Roraima (UFRR) adota cotas étnico-raciais nos programas de pós-graduação, contemplando indígenas e negros (UFRR, 2024). Já a Universidade Federal do Tocantins (UFT) mantém desde 2005 um sistema de reserva de vagas para estudantes indígenas, ampliado em 2013 para incluir quilombolas (UFT, 2024).

De modo semelhante, a Universidade Federal do Amapá (Unifap) instituiu, por meio da Resolução nº 21/2022, a Política de Ações Afirmativas (PAAF), garantindo reserva de vagas em cursos de pós-graduação para populações historicamente marginalizadas, como indígenas, migrantes forçados e pessoas com deficiência (Unifap, 2022). A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), por sua vez, definiu a partir de 2020 que ao menos 20% das vagas de seus programas de pós-graduação sejam destinadas a indígenas, negros, quilombolas e pessoas com deficiência, além de realizar fóruns de discussão sobre inclusão e assistência estudantil (Ufopa, 2020).

Essa realidade associada a Foucault (1979), revela que as instituições educacionais, mesmo quando orientadas por políticas inclusivas, muitas vezes reproduzem as relações de poder que sustentam desigualdades. Para ele, o exercício

do poder está intrinsecamente ligado à produção de exclusões, pois as instituições funcionam regulando condutas e estabelecendo limites sobre quem pode ou não ocupar determinados espaços (Foucault, 1975, p. 27). Assim, as universidades, ainda que proponham medidas para a inclusão, frequentemente não rompem com os mecanismos de poder que mantêm práticas excludentes, limitando o potencial transformador dessas políticas.

Os modelos de inclusão nas universidades da Região Norte do Brasil revelam que, embora tenha havido avanços formais, a inclusão ainda é um processo incompleto. Um exemplo disso pode ser observado na Universidade Federal do Amapá (Unifap), embora o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) tenha promovido capacitações, como: “Formação de Professores da Unifap para Atendimento Instrucional a Alunos com TEA e com outras necessidades específicas” e “Orientações Pedagógicas para o Ensino de Alunos Surdos” e fortalecido parcerias com setores internos, o Relatório de Gestão de 2021 destaca que a falta de servidores lotados (Unifap, 2021, p. 84). Esses dados evidenciam que, apesar da existência de estruturas institucionais voltadas à inclusão, a efetivação das políticas depende de investimentos contínuos, monitoramento, formação de profissionais e fortalecimento das ações intersetoriais nas instituições.

As ideias de Michel Foucault sobre o poder, a normatização e a resistência fornecem uma lente crítica essencial para entender como as instituições educacionais, em diferentes períodos históricos, mantiveram práticas de exclusão e controle. Para que a inclusão nas universidades da região Norte seja efetiva, é necessário não apenas garantir o acesso, mas também transformar as estruturas educacionais que ainda reproduzem as desigualdades sociais e regionais. O desafio é que a inclusão vá além da formalidade e se torne um processo genuíno de transformação social, que considere as especificidades culturais e sociais da região Norte do Brasil.

3.4 As Políticas de Financiamento da Educação Superior Pública no Brasil

As políticas voltadas à inclusão de estudantes da Educação Especial no ensino superior vêm sendo formuladas e implementadas há cerca de quatro décadas, conforme destacam Cabral e Melo (2017). Esse movimento, de caráter sociopolítico, emergiu em diversos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) com o propósito de garantir o direito à educação para todos, ampliando gradualmente

seu escopo para além da educação básica. Embora não se esgotem em um único modelo, essas políticas convergem em um objetivo comum: assegurar que as necessidades educacionais específicas desses estudantes sejam efetivamente atendidas. No contexto atual, observa-se uma transição significativa das ações inclusivas voltadas ao ensino fundamental para iniciativas que buscam promover o acesso, a permanência e a participação da população da Educação Especial também nos níveis superiores de ensino. Tal ampliação, contudo, demanda não apenas marcos legais, mas sobretudo políticas de financiamento capazes de sustentar, com qualidade, as práticas institucionais de inclusão nas universidades públicas.

De acordo Cabral e Melo (2017), a partir dos anos 1980, houve uma ampla discussão tanto nacional quanto internacional sobre as questões ligadas à inclusão de pessoas público da educação especial em ambientes universitários. Nesse período, instituições de educação superior já apontavam a importância da implementação de programas específicos para facilitar a transição deste agrupamento de pessoas, não apenas da escola para a universidade, mas também desse nível de ensino para o mercado de trabalho. No Brasil, ações e programas governamentais buscaram legitimar, sobretudo a partir dos anos 2000, o que gradativamente estava sendo normatizado pela legislação em prol do acesso dos estudantes público da educação especial à educação comum, incluindo-se o nível de ensino superior. Contudo, o grande desafio que se colocou foi a necessidade de se financiar esses programas.

A sustentabilidade financeira dos núcleos de acessibilidade nas universidades públicas é um aspecto primordial para garantir a efetividade das políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior. No que concerne à análise de documentos legais e diretivos que abrangem as políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior, ainda é muito tímida a menção da abordagem de como os núcleos de acessibilidade deverão funcionar, ser mantidos financeiramente, estruturar-se com profissionais especializados que possam construir um trabalho pedagógico de prestação de serviços em educação especial, produtor de conhecimentos científicos no âmbito da pesquisa e desenvolver ações extensionistas que, numa dinamicidade e articulação coerente, qualificaria ainda mais o trabalho dos núcleos e, portanto, a qualidade do processo de inclusão educacional (Rabelo, 2020). A partir desse âmbito, faremos uma análise a respeito do financiamento desses núcleos, explorando as fontes de recursos disponíveis e os desafios enfrentados na obtenção de suporte financeiro adequado.

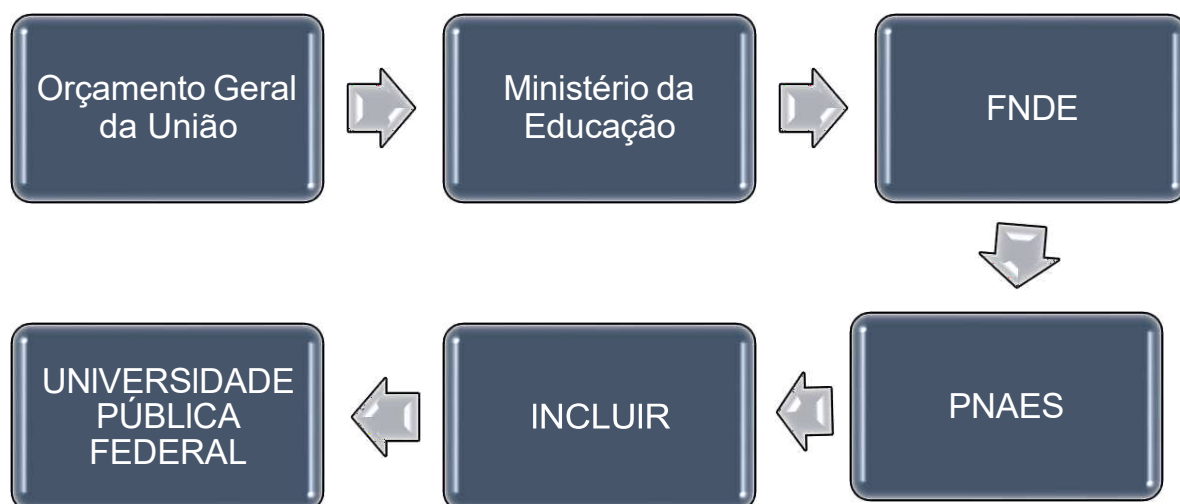
Ainda, é importante lembrar que, na administração pública, os recursos são rubricados. Em contabilidade pública, recursos rubricados são aqueles recursos financeiros que possuem uma destinação específica definida por lei, regulamento ou norma. Ou seja, são verbas que não podem ser utilizadas de forma indiscriminada, pois já têm um propósito determinado, como o financiamento de projetos específicos, programas de saúde, educação, entre outros.

Esses recursos são classificados em rubricas orçamentárias, que são categorias contábeis que identificam a origem e a aplicação do dinheiro. O objetivo é garantir a transparência e o controle sobre a utilização dos recursos públicos, assegurando que sejam aplicados conforme o que foi estabelecido pelo poder público.

Por exemplo, uma rubrica específica pode ser criada para a construção de escolas, e os recursos atribuídos a essas rubricas não poderão ser remanejados para outras finalidades, como a construção de hospitais ou o pagamento de salários. Essa classificação e o uso controlado dos recursos rubricados são essenciais para a boa gestão fiscal e o cumprimento dos objetivos de políticas públicas.

A figura a seguir mostra um esquema visual de como ocorre o fluxo de financiamento para os Núcleos de Acessibilidade, desde a origem dos recursos até a sua aplicação:

Figura 20 - Financiamento dos Núcleos de Acessibilidade



Fonte: Elaboração própria (2024).

O processo de financiamento dos Núcleos de Acessibilidade começa no Orçamento Geral da União, que é o planejamento financeiro anual do governo federal. Nele, estão previstas todas as receitas e despesas do governo, incluindo os recursos

destinados à educação. A elaboração do Orçamento Geral da União é um processo complexo que envolve diferentes etapas e a participação de diversos atores do governo, a saber: primeiramente, o Poder Executivo, por meio do Ministério da Economia e da Secretaria de Orçamento Federal (SOF), realiza estudos e projeções para determinar as estimativas de receitas e a necessidade de despesas.

Durante esse processo, são consideradas as diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e no Plano Plurianual (PPA), que orientam as prioridades de investimentos e políticas públicas para os próximos anos. É nesse âmbito que o Orçamento geral da união garante a destinação de verbas para diferentes setores, incluindo o Ministério da Educação (Brasil, 1988).

Abreu e Câmara (2015) argumentam que o planejamento orçamentário do governo é uma ferramenta de intervenção que, devido às suas particularidades teóricas, formais e históricas, é de suma importância para analisar a tomada de decisão em ações governamentais, este estudo se concentra em investigar as mudanças ocorridas no desenvolvimento de políticas públicas de investimento em infraestrutura.

Segundo os autores, o orçamento público como uma ferramenta essencial para viabilizar ou não as ações do governo, dependendo de como é estruturado. É importante ressaltar que as decisões relacionadas ao plano financeiro estatal têm uma ligação significativa com as prioridades dos governantes e impactam diretamente a administração governamental como um todo. Portanto, as questões orçamentárias têm influência direta sobre as estratégias e a capacidade de atuação do Estado em diversas áreas. Isso demonstra como o orçamento estatal tem um papel fundamental na formulação e implementação de políticas públicas.

Abreu e Câmara (2015) partem do pressuposto de que o planejamento orçamentário é essencial para a atuação do governo, já que ele funciona como um filtro para avaliar a viabilidade de implementação de políticas públicas, tanto do ponto de vista econômico quanto político. Isso ocorre, respectivamente, através da análise da disponibilidade de recursos para a implementação das políticas públicas (análise estática) e das estratégias de gestão financeira no contexto político de tomada de decisão (análise dinâmica).

Os autores argumentam ainda que a gestão orçamentária é determinada pela estrutura do instrumento, os métodos para sua criação e implementação, a classificação dos elementos que o constituem e a participação dos envolvidos no

processo. A formação de sua organização afeta a avaliação da disponibilidade de verbas para a elaboração de políticas públicas. Portanto, a perspectiva apresentada é mais ampla do que os aspectos numéricos do planejamento financeiro.

O MEC, como órgão responsável pela formulação e execução das políticas educacionais, participa ativamente desse processo de formulação do orçamento para as políticas educacionais, definindo as necessidades de financiamento para diferentes programas e ações educacionais, incluindo aqueles voltados para a acessibilidade e inclusão nas universidades federais. As demandas específicas dos Núcleos de Acessibilidade, como recursos para infraestrutura acessível, materiais adaptados e capacitação de pessoal, são levadas em conta durante a alocação dos recursos do MEC.

Após a elaboração pelo Executivo, o projeto de lei orçamentária é encaminhado ao Congresso Nacional, passando por um processo de análise, discussão e aprovação. O Congresso, composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, tem a função de deliberar sobre o orçamento, podendo propor emendas que ajustem a distribuição de recursos conforme as necessidades identificadas pelos parlamentares. Durante esse período, o orçamento pode sofrer alterações, que dependem da negociação política, do alinhamento entre as prioridades do governo e dos interesses dos parlamentares, e da avaliação das demandas sociais apresentadas. Essas emendas são discutidas em comissões específicas, como a Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização, antes de serem votadas em plenário. Após aprovação, o orçamento é sancionado pelo Presidente da República e se torna lei, estabelecendo oficialmente as receitas e despesas para o exercício financeiro seguinte (Brasil, 1988).

O financiamento destinado ao MEC é então repassado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que atua na gestão e na distribuição dos recursos para as universidades públicas federais. O FNDE é uma entidade vinculada ao Ministério da Educação e tem como um de seus fins promover a execução de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes brasileiros. O FNDE, portanto, administra diversos programas e projetos educacionais, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior, buscando garantir que os fundos sejam utilizados de acordo com as diretrizes e prioridades estabelecidas pelo MEC.

No contexto do financiamento dos Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas federais, o FNDE objetiva assegurar que os recursos sejam alocados de maneira adequada. Desse modo, monitora a execução orçamentária e financeira, assegurando que os recursos sejam destinados a projetos que promovam a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e outras necessidades educacionais especiais.

O FNDE atua como o principal órgão executor da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), responsável pela gestão dos recursos destinados a este programa. Assim, o FNDE monitora a aplicação dos recursos do Pnaes pelas universidades, garantindo que sejam utilizados de acordo com as diretrizes do programa.

O Pnaes foi criado pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Surge no contexto na qual a entrada e a permanência de jovens das camadas sociais mais baixas no ensino superior são incertas. A desigualdade educacional persiste como um desafio para a população em desvantagem social e econômica, mesmo após conseguirem iniciar o curso superior. Isso se deve às dificuldades enfrentadas por esse grupo ao longo do caminho para concluir a formação. Portanto, a democratização do ensino superior requer a implementação de políticas que visam superar essas dificuldades e garantir que o aumento do acesso à educação resulte em conclusão igualitária dessa etapa, possibilitando a plena realização do potencial transformador da educação (Bianchi e Adamczyk, 2021).

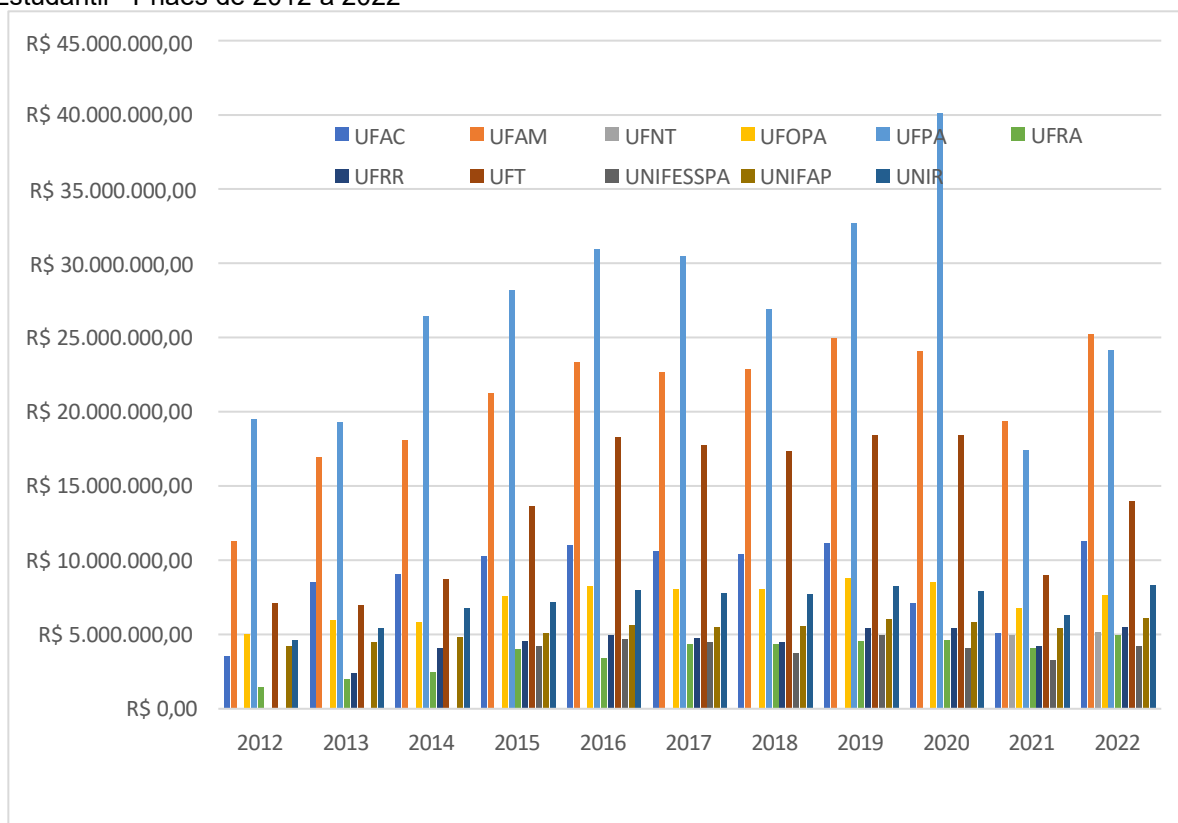
O desenho e a sanção da Pnaes foi fruto do diálogo do MEC com o Congresso Nacional, com os movimentos estudantis e com as entidades de ensino. A política é implementada por meio das Secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (Brasil, 2024). Entre as ações de assistência estudantil do Pnaes, podemos citar a moradia estudantil, alimentação, transporte etc.; o inciso X do artigo 3º do Decreto de Nº 7.234 de 19 de julho de 2010 menciona ações voltadas para o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Brasil, 2010).

3.4.1 As políticas de financiamento das IEFs na Região Norte

Aqui apresentamos as políticas de financiamento das IFES, sem focar nas questões relacionadas aos Nas, nosso objeto de estudo, como forma de situar as informações para compreensão das informações específicas.

O Gráfico abaixo, demonstra a distribuição de recursos efetuados pelo FNDE de 2012 a 2022.

Gráfico 4 - Demonstrativo da distribuição de Recursos às IFES pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes de 2012 a 2022⁶



Fonte: Elaboração Própria a partir de dados das instituições.

Por sua vez, os repasses do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) para as universidades federais entre 2020 e 2022 apresentam variações que refletem as contribuições das políticas públicas, cortes orçamentários e a retomada parcial dos recursos ao longo do período, especialmente durante e após a pandemia da Covid-19. A análise desses valores mostra flutuações consideráveis entre as instituições e os anos, o que pode estar associado tanto à conjuntura política e econômica do país quanto às demandas específicas de cada universidade.

⁶ A descrição dos dados do gráfico para garantir o acesso às informações por pessoas cegas e de baixa visão.

Esse cenário de instabilidade orçamentária pode ser interpretado à luz da crítica de Foucault (2008c) ao neoliberalismo como uma forma de governamentalidade que reorganiza as instituições públicas sob a lógica do mercado. Foucault observa que, no neoliberalismo, o Estado não se retira completamente, mas transforma sua função, promovendo uma racionalidade governamental que incentiva as instituições a operarem como empresas, buscando eficiência e competitividade. Essa transformação é evidenciada quando Foucault afirma que o neoliberalismo busca "generalizar a forma 'empresa'" para o conjunto da sociedade (Foucault, 2008c, p. 332).

No contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os cortes no financiamento público e a consequente instabilidade orçamentária têm forçado essas instituições a buscarem parcerias com o setor privado, abrindo espaço para a introdução de modelos de gestão privada. Essa tendência pode comprometer a autonomia financeira das universidades e, posteriormente, afetar sua autonomia didática e científica.

Foucault (2008c) argumenta que o neoliberalismo não representa uma retirada do Estado, mas uma reconfiguração de suas funções, onde o governo atua indiretamente, moldando comportamentos e práticas por meio de normas e incentivos econômicos. Esse processo pode ser interpretado como uma forma de governamentalidade, onde o poder se exerce não apenas por meio de leis e instituições, mas também através da gestão das condutas individuais e coletivas.

Nesse cenário, a autonomia das universidades é ameaçada, pois são pressionadas a se alinhar às exigências do mercado, priorizando cursos e pesquisas que atendam a interesses econômicos imediatos. Essa situação pode ser analisada sob a perspectiva do "dito e não dito", conceito trabalhado por Foucault, que se refere às formas como o poder se manifesta não apenas através do que é explicitamente declarado, mas também por meio do que é implicitamente exigido ou esperado.

Assim, embora não haja uma imposição direta para que as universidades adotem modelos de gestão privada, as condições criadas pelos cortes orçamentários e pelas políticas neoliberais induzem essas instituições a seguir esse caminho, comprometendo sua missão de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, voltada para a formação crítica e cidadã.

De forma geral, o comportamento das despesas do Pnaes entre 2012 e 2022 mostra variações significativas, refletindo tanto o contexto econômico quanto as

políticas de austeridade implementadas ao longo da década. Entre 2012 e 2015, observa-se um aumento consistente nos repasses, sugerindo um crescimento do investimento em assistência estudantil, possivelmente impulsionado por políticas de expansão do acesso ao ensino superior.

A partir de 2016, com a crise fiscal no Brasil e a adoção de medidas como a Emenda Constitucional nº 95, que limitou os gastos públicos, houve uma desaceleração nos repasses, e, em alguns casos, até uma queda, especialmente nos anos de 2017 e 2018. Esse período de restrição orçamentária impactou várias universidades, que passaram a lidar com menos recursos para a assistência estudantil. A escassez de investimentos comprometeu diretamente programas como o Pnaes, fundamentais para garantir alimentação, moradia, transporte e outras condições mínimas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Essa política de austeridade sinaliza uma ruptura com o projeto de universidade pública comprometida com a democratização do acesso ao ensino superior. Ao invés de ampliar a inclusão e assegurar a permanência dos segmentos historicamente excluídos, especialmente os oriundos das classes trabalhadoras, o Estado passa a aderir de forma mais explícita à racionalidade de mercado, deslocando a educação pública do campo do direito social para o da mercadoria. Trata-se de um movimento que, embora, muitas vezes, não é verbalizado, expressa em sua materialidade uma mensagem implícita: indiretamente, não estaria se dizendo que o lugar do pobre não é na universidade? Ao sufocar a assistência estudantil, cria-se uma barreira silenciosa, porém eficaz, que leva à evasão daqueles que não conseguem sustentar sua trajetória acadêmica sem o apoio de tais políticas.

A crítica de Foucault (2008d) à governamentalidade neoliberal é especialmente pertinente neste contexto. Segundo o autor, o neoliberalismo não atua apenas por meio de normas formais ou legais, mas principalmente pela constituição de racionalidades que moldam o campo de ação dos indivíduos, orientando-os a adotar comportamentos considerados desejáveis dentro de uma lógica de mercado. Nesse sentido, a universidade, ao ser submetida às exigências do ajuste fiscal e da gestão orientada por resultados, passa a incorporar práticas e estruturas empresariais que comprometem seu papel social e alteram seu público destinatário. A racionalidade neoliberal, ao instituir um modelo de governança baseado na eficiência e na

contenção de gastos, acaba por comprometer o princípio constitucional da equidade e da universalização do ensino superior (Foucault, 2008d).

Essa conjuntura revela um “dito” e um “não dito” no campo das políticas públicas. O discurso oficial proclama a manutenção da universidade pública e gratuita, mas na prática, por meio do estrangulamento orçamentário, induz-se um modelo de exclusão seletiva e silenciosa. Como já havia problematizado Foucault (2008b, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo qual, se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Assim, o silêncio sobre os impactos da austeridade na vida acadêmica dos estudantes pobres é, por si só, um discurso de poder, que legitima a reconfiguração elitista do ensino superior.

Para além de Foucault (2008c), também trazemos a análise de Dardot e Laval (2016, p. 28), autores de perspectiva marxista, para reafirmar que o neoliberalismo impõe uma “nova razão do mundo”, em todas as esferas da vida, inclusive nas instâncias e instituições educativas. A partir dos autores referidos podemos afirmar que a escola e a universidade têm sido reconfiguradas a partir da lógica da concorrência, do empreendedorismo e da maximização da eficiência. Isso ocorre, quando, por exemplo, é abandonado o compromisso com a permanência estudantil - público ou não da educação especial e com a abertura de espaço para inserção de modelos de gestão baseados na captação de recursos próprios. Com isso, no caso das universidades, ela passa a operar sob a lógica privatizante, ainda que formalmente pública. Isso compromete não apenas a autonomia financeira das instituições, mas, a médio e longo prazo, também sua autonomia didático-científica.

O conhecimento, assim, passa a ser valorizado em função de sua utilidade imediata e de sua capacidade de gerar lucro, em detrimento da formação crítica, cidadã e emancipatória. A contenção dos investimentos em assistência estudantil, nesse sentido, não é apenas um corte financeiro — é uma decisão política com efeitos sociais profundos, que contribui para o reforço das desigualdades e para a reprodução de um ensino superior excludente. A política do “não dito”, do corte que não se assume como exclusão, mas que produz abandono e desistência, é um dos modos sutis pelos quais o poder atua nas sociedades neoliberais: não se proíbe o acesso, mas se inviabiliza a permanência.

Nos anos mais recentes, de 2020 a 2022, nota-se uma oscilação nos valores, com algumas universidades recebendo um aumento pontual e outras enfrentando

cortes mais acentuados, possivelmente como reflexo das mudanças de gestão e das prioridades governamentais. No entanto, não deixa de causar estranhamento o fato de que tais repasses apresentem tamanha disparidade entre instituições da mesma rede federal. Afinal, quais são os critérios objetivos que fundamentam esses repasses? Os valores são, de fato, calculados com base no quantitativo de estudantes em condições de vulnerabilidade econômica?

A ausência de clareza e uniformidade nos critérios de distribuição dos recursos pode apontar para uma fragilidade estrutural nas políticas de financiamento da assistência estudantil. Isso reforça a sensação de instabilidade, descontinuidade e imprevisto, características que comprometem o planejamento institucional e a efetividade das ações de permanência. Ademais, essa variação injustificada entre as instituições federais pode ser interpretada como sintoma de uma lógica gerencial que se sobrepõe à lógica da equidade social, favorecendo universidades com maior visibilidade ou inserção política, em detrimento daquelas localizadas em regiões mais periféricas ou com maior índice de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Tal cenário impõe limites à consolidação de uma política nacional de assistência estudantil verdadeiramente comprometida com a justiça social, pois abre brechas para interpretações e decisões arbitrárias que desvirtuam o princípio constitucional da isonomia. A flutuação nos repasses, portanto, não pode ser analisada de forma descontextualizada: ela insere-se em um processo mais amplo de reconfiguração da educação pública sob a lógica neoliberal, na qual o acesso e a permanência no ensino superior passam a ser condicionados à eficiência, à competição institucional e à gestão por desempenho — em vez de serem tratados como expressão de um direito social. Nessa perspectiva, as políticas de financiamento e de assistência estudantil deixam de operar como instrumentos de democratização do ensino e passam a ser dispositivos de regulação, nos termos de Foucault (2008c), ao instituírem mecanismos de controle e vigilância sobre os corpos e condutas dos sujeitos. A inclusão, nesse contexto, assume um caráter estratégico: serve à manutenção de uma ordem social que tolera a diferença desde que esta se mantenha dentro dos limites da produtividade e da governabilidade. Assim, o discurso da equidade é frequentemente capturado por uma racionalidade gerencial, que transforma os direitos em metas e indicadores de desempenho, esvaziando seu potencial emancipatório. A política de assistência estudantil, quando atravessada por essa lógica, corre o risco de reduzir-se a um meio de gestão da pobreza e da

diferença, em vez de afirmar-se como prática de justiça redistributiva e reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da vida universitária.

Nesse cenário, observa-se uma transição da concepção tradicional da educação pública para uma lógica empresarial, na qual o Estado assume um papel similar ao de uma organização que busca eficiência econômica. Embora, possua uma base epistemológica diferente, Bresser-Pereira (2010, p. 112),⁷ também apresenta críticas, ao modelo por considerar que

[...] a introdução de mecanismos típicos do mercado na administração pública configura uma mudança de paradigma, na qual o Estado passa a funcionar como uma empresa, impondo metas, controles e redução de custos, em detrimento da universalização dos direitos sociais.

Essa orientação desvia a universidade de seu compromisso histórico com a inclusão social e com a produção crítica do conhecimento, abrindo espaço para formas sutis de exclusão. A redução ou contenção dos programas de assistência estudantil dificulta a permanência dos estudantes de baixa renda, reforçando a percepção de que “lugar de pobre não é na universidade” (Santos, 2017, p. 78), o que ameaça a democratização do ensino superior.

⁷ Apesar de ter ocupado cargos em governos que implementaram algumas políticas de orientação liberal, Bresser-Pereira não é um neoliberal. Ele se afastou claramente dessa linha e se posiciona como desenvolvimentista, com forte ênfase no papel estratégico do Estado na economia. Ex.: Postura do autor sobre o neoliberalismo como ideologia de dominação “O neoliberalismo não é uma teoria científica, é uma ideologia usada para legitimar o interesse do rentismo e justificar a inação do Estado.” — *Artigo: “Crise e Recuperação do Capitalismo”* (2010); *Crítica ao Consenso de Washington: “O Consenso de Washington destruiu a política econômica dos países em desenvolvimento ao impor uma agenda liberal que ignorava as especificidades nacionais e os limites do mercado.”* — *Entrevista ao Jornal GGN*, 2016; *Sobre os efeitos do neoliberalismo no Brasil*: “O neoliberalismo contribuiu para a desindustrialização precoce do Brasil e a financeirização da economia, gerando baixo crescimento e aumento da desigualdade.” — *Revista Carta Capital*, 2015; *Sobre o papel do Estado* “A ideologia neoliberal reduz o papel do Estado a quase nada, quando na verdade o Estado é indispensável para o desenvolvimento econômico e social.”

— Conferência no Instituto de Economia da Unicamp, 2012; Sobre sua proposta alternativa “O novo desenvolvimentismo se contrapõe ao neoliberalismo ao propor um Estado forte e coordenador, câmbio competitivo e responsabilidade fiscal, sem abrir mão da soberania nacional.”

— *Artigo: “Novo Desenvolvimentismo: Uma proposta para o Brasil”* (2011). *Vide*:

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Globalização e competição: por que alguns países emergentes têm sucesso e outros não**. São Paulo: Elsevier, 2009.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a Independência**. São Paulo: Editora 34, 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Em busca do desenvolvimento perdido: um projeto novo-desenvolvimentista para o Brasil**. São Paulo: Editora FGV, 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do velho ao novo desenvolvimentismo. **Revista Econômica**, v. 8, n. 1, p. 11–29, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/papers/2006/oldtonewdev.pdf>

BRESSER-PEREIRA, L. C. A ideologia neoliberal como uma falsa ciência econômica. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. esp., p. 867–884, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2017v26esp23>.

Essa transformação revela uma nova tecnologia de governo que opera de forma indireta, regulando condutas por meio da difusão de racionalidades orientadas ao mercado. Em suas aulas no Collège de France, Michel Foucault analisa o neoliberalismo não apenas como uma ideologia política, mas como uma forma específica de governamentalidade, ou seja, uma racionalidade de governo que organiza a sociedade a partir de princípios econômicos. Nessa perspectiva, a concorrência é artificialmente produzida e passa a estruturar as condutas dos sujeitos, tornando-se uma norma generalizada de comportamento. Assim, as políticas públicas, inclusive as educacionais, são reconfiguradas segundo critérios de eficiência, desempenho e rentabilidade. A educação, nesse contexto, é convertida em um investimento individual e em um mecanismo de valorização do capital humano, distanciando-se da concepção de direito social e bem público universal (Foucault, 2008c).

De forma semelhante, Saviani (2008, p. 143), fundamentado em outra corrente filosófica, apresenta forte crítica às políticas educacionais orientadas pelo ideário neoliberal, pois tendem a “[...] substituir o princípio da igualdade pelo da equidade, convertendo a educação de direito social em serviço condicionado ao mérito individual”. Essa mudança de foco desloca a atenção das ações estruturantes e coletivas para mecanismos de responsabilização individual e competição, favorecendo a manutenção das desigualdades educacionais sob o discurso da eficiência e da justiça meritocrática. Essa lógica encobre o “não dito” pelo “dito”, como descreve Foucault (2008b), pois embora se proclame o compromisso com a inclusão, o que se efetiva, na prática, são mecanismos de contenção e seleção social, travestidos de gestão técnica e racional.

3.4.2 A política de inclusão na educação superior brasileira e seus efeitos nas Universidades Federais da Região Norte do país

A política de inclusão na educação superior brasileira tem se consolidado como resultado das lutas históricas por equidade e acesso, impactando diretamente a organização das instituições federais de ensino. No contexto das Universidades Federais da Região Norte do país, tal política tem se materializado pela criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade (NAs), a resposta institucional à

demanda da política. Ela, a política, é resultado das lutas e das demandas sociais pela inclusão, de vários segmentos da população, no ensino superior.

Os NAs, mais do que estruturas administrativas, materializam conquistas de movimentos sociais, evidenciando-se como instâncias que articulam programas, ações e políticas públicas voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes público da educação especial. Assim, compreender a estrutura, o funcionamento e os mecanismos de articulação entre os NAs e as políticas públicas de inclusão nacional revelam-se fundamental para avaliar o alcance e seus efeitos. Ademais, torna-se imprescindível analisar o financiamento destinado aos NAs, sobretudo no recorte regional do Norte do país, onde desafios estruturais se somam às desigualdades históricas no acesso e na permanência na educação superior, e ainda para que tenhamos possibilidades de avaliação da formulação e implantação da política.

3.4.2.1 Definindo políticas de inclusão

As políticas de inclusão são diretrizes e práticas que visam garantir o acesso igualitário a oportunidades e recursos para grupos historicamente marginalizados. No âmbito das instituições de ensino superior, essas políticas têm papel essencial na democratização do ensino, promovendo a equidade e a justiça social por meio do enfrentamento das barreiras estruturais e simbólicas que, historicamente, restringiram o acesso e a permanência de diversos grupos sociais na universidade.

Desde sua formulação inicial, a política de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas universidades não se limita à sua presença física nas salas de aula. Conforme estabelece o Ministério da Educação:

A política de inclusão [...] representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001 p. 28).

Esse entendimento rompe com práticas educacionais centradas na homogeneização e na exclusão de sujeitos que não se enquadram em um modelo idealizado de estudante universitário. Como argumenta Carvalho (2004), promover a inclusão nas instituições de ensino superior exige uma mudança de postura ética e política, na qual a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo da prática educativa — e não como obstáculo ao desempenho acadêmico.

Contudo, a consolidação de uma cultura inclusiva nas universidades enfrenta resistências enraizadas em tradições institucionais e normas tácitas. Esse processo demanda mais do que a oferta de acessibilidade física ou recursos pedagógicos pontuais — envolve a revisão de valores, mentalidades, formas de gestão e organização da vida acadêmica.

Nesse sentido, Peres e Souza (2024, p. 5) ressaltam que:

[...] há um entendimento de que a mudança cultural institucional é uma das questões mais difíceis de serem modificadas no ambiente inclusivo, pois as escolas são fruto de um processo cultural histórico que requer medidas institucionais para modificar esse panorama.

No contexto das universidades federais, percebe-se que a efetivação de práticas inclusivas depende de ações planejadas, sustentadas e articuladas entre os diversos setores universitários. Isso inclui a formação crítica de docentes, técnicos e gestores, além do envolvimento da comunidade acadêmica como um todo.

Dessa forma, as políticas de inclusão nas universidades públicas brasileiras não apenas ampliam o acesso, mas se colocam como instrumentos de transformação institucional, orientadas pela justiça social e pela valorização da diversidade como princípio formativo.

Ainda nesse contexto, é importante ressaltar que a inclusão vai além da simples inserção de alunos com deficiência em escolas comuns, conforme já discutido por pesquisadores como Montoan(1997, p. 45).

Propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita somente a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral

Dessa forma, a política de inclusão educacional requer um movimento amplo que envolve mudanças pedagógicas, na capacitação de professores e adequação de materiais didáticos para, na lógica neoliberal, garantir a efetividade do ensino para todos, e, na lógica crítica e pós-crítica, garantir a superação de processos excludentes.

A acessibilidade para pessoas com deficiência é outro ponto essencial nas políticas de inclusão. Segundo Ciantelli e Leite, (2016, p. 414), “[...] a acessibilidade pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras”. Dessa maneira,

iniciativas como a implementação de tecnologias assistivas e a capacitação de profissionais para atender a diferença são fundamentais para garantir um ambiente mais inclusivo.

O Estado desempenha um papel essencial na formulação e execução de políticas públicas de inclusão. Todavia, conforme aponta Medeiros (2019, p. 98),

[...] os desafios à incorporação da interseccionalidade⁸ nas políticas públicas, por sua vez, ainda são muito grandes. Eles envolvem desde dificuldades técnicas e operacionais – escassez de recursos humanos, limitações institucionais dos órgãos de administração pública, entre tantas outras – até possíveis incompatibilidades entre a lógica inclusiva e necessariamente complexa da ideia de interseccionalidade e a natureza padronizada e simplificadora do processo de definição de políticas de grande abrangência, como tem sido o caso da maior parte das políticas de combate à desigualdade, à discriminação e à pobreza.

A incorporação da interseccionalidade nas políticas públicas enfrenta obstáculos significativos. Isso se deve tanto a limitações técnicas e operacionais, como a falta de pessoal capacitado e estruturas institucionais fragilizadas, quanto à tensão entre a complexidade da abordagem interseccional — que exige olhar simultâneo para múltiplas desigualdades — e a tendência das políticas públicas de seguirem modelos padronizados e generalistas, o que, muitas vezes, impede respostas mais sensíveis às especificidades dos grupos vulnerabilizados.

Dessa forma, a atuação governamental precisa garantir investimentos, regulamentações e ações afirmativas que promovam a inclusão em todas as esferas da sociedade. Assim, as políticas de inclusão são mecanismos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento de indivíduos em diversas esferas sociais, essas políticas promovem a equidade. Elas não apenas garantem direitos fundamentais, mas também favorecem o desenvolvimento social e econômico ao possibilitar que todas as pessoas tenham condições de contribuir plenamente para a coletividade fortalecendo a cidadania.

⁸ A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual (BILGE, 2009, p. 70).

3.5 Os NAs e a relação com os marcos legais das políticas de inclusão

A política de inclusão na educação superior brasileira consolidou-se ao longo das últimas décadas por meio de um arcabouço normativo abrangente, composto por leis, decretos, programas e diretrizes voltados à ampliação do acesso e à garantia da permanência de grupos historicamente excluídos.

A criação dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas universidades federais insere-se nesse contexto como uma resposta institucional ao avanço das legislações e como expressão material das transformações operadas nas práticas de gestão universitária.

Sob a perspectiva foucaultiana, a emergência dessas políticas pode ser compreendida como parte de uma racionalidade de governo que atua por meio da produção de normas, saberes e dispositivos capazes de gerir condutas. Como afirma Foucault (1997, p. 532), o governo como prática que consiste em “conduzir condutas”, o que implica, no caso da inclusão, reorganizar os modos de funcionamento das instituições educacionais em nome de uma nova ética da diversidade.

A normatização da inclusão por meio de legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) pode ser analisada como um exercício de poder que produz novos regimes de visibilidade e novas formas de sujeição. A inclusão, nesse sentido, não se reduz à garantia de direitos, mas envolve a constituição de sujeitos escolares adaptáveis, normalizáveis e integráveis. Segundo Foucault (2008c), o poder não deve ser entendido como algo que se possui ou acumula, mas como algo que se exerce por meio de múltiplos pontos de contato, nas relações instáveis e dinâmicas que atravessam os sujeitos e as instituições.

Os Núcleos de Acessibilidade surgem, assim, como operadores desse jogo de forças, encarnando estratégias de controle e cuidado que atuam sobre os corpos e saberes dos sujeitos universitários. Ao mesmo tempo em que garantem suporte pedagógico, arquitetônico, comunicacional e atitudinal, os NAs participam daquilo que Foucault denominou como biopolítica — ou seja, a gestão da vida por meio de dispositivos que visam regular, otimizar e normalizar populações. Com base em Foucault (2008c), a biopolítica pode ser compreendida como um conjunto de estratégias e mecanismos voltados à gestão da vida, que visam organizá-la, controlá-la e regulá-la por meio de dispositivos precisos de poder.

3.5.1 O Nas e suas diferentes engrenagens de funcionamento

A Declaração de Salamanca reforça essa orientação ao afirmar que “as escolas regulares com essa orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva” (Unesco, 1994, p. 11). Assim, os Núcleos de Acessibilidade operacionalizam esse compromisso institucional com a equidade, a diversidade e a exigência ética de uma educação inclusiva.

Figura 21 - Marcos legais de criação e implementação dos NAs



Fonte: Elaboração própria (2025).

O arcabouço legal que sustenta a criação dos NAs tem como base a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 garante o dever do Estado de assegurar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1988). Esse princípio é aprofundado por legislações como a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), o Decreto nº 5.296/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que reforçam a exigência de adaptações institucionais nos diversos níveis e modalidades de ensino.

A instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Essa política estabelece a diretriz de que a educação especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo ofertada de forma transversal e articulada com o ensino comum. No ensino superior, isso implica o compromisso das universidades com a adaptação de práticas pedagógicas, materiais didáticos, infraestrutura e formação docente.

No campo das políticas públicas específicas voltadas ao ensino superior, o Programa Incluir, instituído pelo Ministério da Educação em 2005, representa um divisor de águas. O Programa Incluir foi criado com o objetivo de fomentar a implantação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), oferecendo apoio financeiro e técnico para a criação de estruturas institucionais dedicadas à promoção da acessibilidade e à permanência de estudantes com deficiência (Brasil, 2007). De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir, objetiva:

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (MEC, 2013, p. 3).

Até 2011, segundo esse mesmo documento, 55 instituições já haviam sido contempladas, incluindo oito das onze universidades federais da Região Norte (Brasil, 2013, p. 20-21). Esses dados evidenciam como a ação governamental atua estrategicamente sobre o campo universitário, produzindo dispositivos e orientações que reconfiguram as práticas institucionais. Como argumenta Foucault (2008c, p. 92), trata-se de uma forma de governamentalidade na qual o Estado “governa à distância”,

por meio de normas, financiamentos e pactuações, delegando às instituições a responsabilidade por operacionalizar os princípios da inclusão.

Outro mecanismo importante nesse processo foi a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e do Plano de Ações Articuladas (PAR), que permitiram a pactuação de metas entre o MEC e as instituições de ensino superior, articulando políticas educacionais e financeiras voltadas à promoção da equidade. Essa lógica, ao mesmo tempo em que amplia a presença do Estado, promove formas de autonomia regulada, onde as universidades se tornam produtoras de seus próprios dispositivos de inclusão sob os moldes previamente definidos pela política nacional.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, constituiu um novo patamar normativo. Essa lei reforça os direitos à educação e à acessibilidade, responsabilizando as instituições de ensino superior pela oferta de adaptações razoáveis, pela eliminação de barreiras e pela promoção de ambientes inclusivos em todos os seus aspectos. O artigo 28 do Estatuto estabelece que é dever do poder público, da comunidade escolar e das instituições de ensino assegurar, entre outras garantias, que sejam “[...] adotadas medidas para garantir a plena inclusão da pessoa com deficiência, mediante a implementação de políticas e programas de atendimento educacional especializado, com a participação da família e da comunidade” (Brasil, 2015, p. 6-7).

Ao mobilizar essa multiplicidade de normativas e programas, os NAs tornam-se dispositivos que, ao mesmo tempo, asseguram direitos e produzem sujeitos. Eles não apenas garantem a presença dos estudantes com necessidades específicas nas universidades, mas também organizam suas formas de participação, disciplinando espaços, práticas e condutas. Como aponta Foucault (2003, p. 19), é nesse campo que se trava a “insurreição dos saberes”, isto é, o embate entre as formas instituídas de poder-saber e as experiências que escapam às normatizações.

Nas universidades federais da Região Norte, a criação dos NAs tem revelado experiências inovadoras e potências institucionais que ultrapassam a mera execução normativa. Mesmo diante das limitações orçamentárias e estruturais, esses núcleos expressam um protagonismo regional na efetivação de políticas de inclusão, demonstrando que, apesar da normatividade, ainda há espaços possíveis de resistência, reinvenção e reconfiguração dos modos de ser universidade.

3.5.2. Os NAs das Universidades Federais: uma resposta às demandas sociais por inclusão no Ensino Superior

A emergência dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas universidades federais brasileiras representa um marco no processo de institucionalização das políticas de inclusão no ensino superior. Sua criação está intrinsecamente ligada à mobilização histórica dos movimentos sociais, especialmente das pessoas com deficiência, que ao longo das últimas décadas reivindicaram o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de um processo dialético em que as lutas por reconhecimento e redistribuição (Fraser, 2006, p. 25) provocaram transformações normativas, institucionais e culturais no interior das instituições universitárias.

No contexto da democratização do ensino superior brasileiro, particularmente a partir dos anos 2000, observou-se uma crescente ampliação do acesso de estudantes público da educação especial às universidades federais. No entanto, o ingresso por si só não garantia condições de permanência e êxito. As instituições passaram, então, a buscar estratégias para responder às demandas específicas desse grupo, surgindo os Núcleos de Acessibilidade como instâncias organizativas voltadas ao planejamento, articulação e execução de ações inclusivas no âmbito acadêmico, pedagógico, arquitetônico, comunicacional e atitudinal (Brasil, 2007).

Os NAs não emergem como estruturas isoladas, mas como parte de um movimento institucional mais amplo, impulsionado por marcos legais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Decreto 6.571 de 2008, Art. 2º inciso VI e 3º parágrafo desse mesmo artigo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Decreto 7611/2011, Art. 5º, 1º parágrafo. inciso VI e 5º parágrafo, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Essas normativas constituem um arcabouço jurídico-normativo que legitima e orienta a atuação dos núcleos, ao mesmo tempo em que impõe às universidades a responsabilidade de garantir condições equitativas de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, os Núcleos de Acessibilidade tornaram-se espaços estratégicos de formulação e execução de políticas internas voltadas à inclusão, estabelecendo articulações com setores administrativos, acadêmicos e pedagógicos.

Um núcleo que visa promover a inclusão de pessoas com deficiência possibilita o conhecimento às leis e diretrizes que garantem os direitos das pessoas com deficiência a uma educação igualitária, bem como, oportuniza aos sujeitos envolvidos com esse tipo de trabalho, a compreensão dos dilemas, entraves, desafios, resultados e técnicas desenvolvidos e utilizados para a promoção do acesso e inclusão do aluno com deficiência (Patrocínio; Mendes; Brits; Silva. 2020, p. 10-11).

Essa perspectiva confere aos NAs uma centralidade na promoção da cultura da inclusão no ensino superior, ao mesmo tempo em que evidencia seus desafios estruturais e operacionais.

Martins e Burin (2014, p. 50) evidenciam que os Núcleos de Acessibilidade (NAs) não têm apenas um papel operacional ou técnico nas universidades, mas cumprem uma função estratégica e cultural no processo de inclusão. Ao apontarem que o objetivo dos NAs é "criar na instituição a cultura da 'educação para a convivência', aceitação da diversidade e, principalmente, pela busca de quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais", os autores ressaltam que a atuação desses núcleos vai além da simples oferta de recursos ou adaptações pontuais. Trata-se de fomentar uma transformação institucional mais profunda, orientada pela valorização das diferenças e pelo compromisso com a equidade.

Nesse sentido, os NAs buscam instituir práticas que promovam a acessibilidade em múltiplas dimensões — física, pedagógica, comunicacional e relacional — criando condições para que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, possam participar de forma plena do ambiente universitário. Essa "educação para a convivência" mencionada pelos autores implica em formar uma comunidade acadêmica mais empática, colaborativa e consciente do seu papel na construção de uma sociedade inclusiva. A superação das barreiras, portanto, não é apenas um fim, mas um meio para consolidar uma cultura institucional que reconheça a diferença como um valor central.

A trajetória de conquista do direito à educação pelas pessoas com deficiência no Brasil é marcada por tensões históricas, avanços legislativos e mobilizações sociais que desafiaram concepções excludentes e capacitistas arraigadas no tecido social. Até meados do século XX, predominavam modelos médico-reabilitadores, que concebiam a deficiência como uma anomalia a ser corrigida, relegando as pessoas

com deficiência a instituições especializadas e afastando-as do convívio social e dos espaços educacionais comuns (Mantoan, 2006, p. 47).

Foi apenas com o fortalecimento dos movimentos sociais nos anos 1980, especialmente no processo de redemocratização do país, que as pessoas com deficiência passaram a protagonizar suas lutas por cidadania e inclusão, articulando-se politicamente e reivindicando o reconhecimento de seus direitos. A Constituição Federal de 1988 constitui um marco nesse percurso, ao garantir, em seu artigo 205, o direito de todos à educação e, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Como afirma Lima (2006, p. 29),

[...] no Brasil, foram coletados dados alarmantes que se constituem em elementos de fundamental importância para a compreensão do surgimento da proposta de inclusão. São eles: (a) o fracasso escolar, a evasão e a repetência, especialmente das crianças pobres; (b) o aumento da demanda pela criação de classes e escolas especiais, sobretudo na década de 1980. Tudo isso propiciou o questionamento e as propostas de reformulação dos sistemas de ensino [...]. As demandas dos movimentos sociais concluíram para a elaboração de uma Constituição Federal que incorporasse os anseios que se desenvolviam em relação à Educação para Todos.

A partir dessa conquista constitucional, inicia-se um processo de elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, que se intensifica no início dos anos 2000, com a ratificação de acordos internacionais e o lançamento de programas nacionais. Destaca-se, nesse período, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2003), que visava formar gestores e educadores para práticas inclusivas, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que estabeleceu metas para a ampliação da acessibilidade no ensino superior.

A mobilização da sociedade civil e de organizações de pessoas com deficiência foi fundamental para impulsionar mudanças no cenário educacional. Como afirmam Santos e Avritzer (2002, p. 52), “[...] os movimentos sociais estariam inseridos em movimentos pela ampliação do político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e pela inserção na política de atores sociais excluídos.

A ratificação, com *status* constitucional, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, consolidou esse

paradigma. A Convenção afirma, em seu artigo 24, que os Estados devem assegurar “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, reconhecendo a necessidade de “ajustes razoáveis e suporte individualizado” para garantir a plena participação das pessoas com deficiência no processo educacional (ONU, 2006).

Esses marcos legais e normativos, somados à ampliação do acesso ao ensino superior promovida por políticas de expansão e interiorização das universidades federais – como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o Pnaes (Programa Nacional de Assistência Estudantil) –, resultaram em um aumento expressivo da matrícula de estudantes com deficiência nas universidades públicas.

3.6 Apresentando o Financiamento de Ações dos Núcleos de Acessibilidade das 11 Universidades da região Norte do Brasil (2012 a 2022)

A subseção tem como objetivo apresentar os recursos financeiros destinados às ações de inclusão e acessibilidade nas universidades da região Norte durante a última década. O financiamento dessas ações é um aspecto crucial para a implementação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes com deficiências no ensino superior. A partir de dados de alocação de verbas, iniciativas específicas para a promoção da acessibilidade e as estratégias adotadas pelos núcleos de cada instituição, será possível avaliar os avanços e as limitações enfrentadas ao longo deste período.

Os dados obtidos junto à **Universidade Federal do Acre**. Ao contrário das outras universidades estudadas despesas de custeio e capital não são autorizadas para o Núcleo de Acessibilidade pela Pró-reitoria. Contudo, a instituição trabalha com pagamento de bolsas e de 2014 até o momento do recebimento dos dados, em agosto de 2024, o valor total em bolsas foi de 5.417.700,00. A seguir, apresentamos as despesas com bolsas:

Tabela 8- Assistência ao Estudante do Ensino Superior

(Continua)

Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior				
Ampliação do acesso, da permanência e da taxa de sucesso dos estudantes da educação superior, em instituições públicas e privadas, inclusive por meio de financiamento estudantil, com promoção da elevação da eficiência acadêmica, da qualidade, da equidade e da inclusão, considerando, inclusive, especificidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e das pessoas com deficiência.				
Ano	Meta Física		Meta Financeira	
	Prevista	Realizada	Prevista	Realizada
2012	4.698	6.262	R\$ 3.524.916,00	R\$ 2.618.584,49
2013	6.000	8.215	R\$ 1.600.000,00	R\$ 1.600.000,00

(Conclusão)

Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior

Ampliação do acesso, da permanência e da taxa de sucesso dos estudantes da educação superior, em instituições públicas e privadas, inclusive por meio de financiamento estudantil, com promoção da elevação da eficiência acadêmica, da qualidade, da equidade e da inclusão, considerando, inclusive, especificidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e das pessoas com deficiência.

Ano	Meta Física		Meta Financeira	
	Prevista	Realizada	Prevista	Realizada
2014	6.000	404.323	R\$ 9.053.525,00	R\$ 6.898.691,00
2015	6.150	7.038	R\$ 10.075.992,00	R\$ 6.813.022,00
2016	28.345	2.681	R\$ 11.012.159,00	R\$ 9.826.890,00
2017	8.911	11.976	R\$ 10.640.879,00	R\$ 8.393.445,00
2018	-	-	R\$ 10.398.382,00	-
2019	-	-	R\$ 11.142.649,00	-
2020	-	-	R\$ 7.113.990,00	-
2021	-	-	R\$ 5.114.528,00	-
2022	-	-	R\$ 11.256.914,00	-
TOTAL	60.104	440.495	R\$ 98.040.045,00	R\$ 36.150.632,49

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022).

A leitura dos dados referentes à Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior revela discrepâncias significativas entre as metas físicas e financeiras previstas e realizadas ao longo dos anos, apontando para uma execução instável. Em 2012, a meta física prevista foi de 4.698, mas a realizada superou essa expectativa, alcançando 6.262 estudantes, apesar de a meta financeira realizada ter ficado abaixo do previsto, com uma diferença de quase R\$ 1 milhão. Esse padrão de realização física superior à meta prevista e, ao mesmo tempo, subexecução financeira, repete-se em 2013 e 2017. Em 2014, contudo, observa-se uma realização física extremamente elevada (404.323 estudantes) em comparação à meta de 6.000, mas com uma execução financeira inferior ao valor previsto, demonstrando que o planejamento não refletiu adequadamente as demandas reais.

Em 2016, houve uma inversão preocupante: a meta física era muito mais ambiciosa (28.345), mas o número de beneficiados foi drasticamente menor (2.681), indicando falhas no planejamento e execução das políticas de assistência. Além disso, o financiamento também esteve abaixo do previsto, reforçando a limitação dos recursos para o alcance das metas. A partir de 2018, não há mais registros de metas físicas realizadas, o que demonstra um possível abandono ou mudança na política de assistência, ainda que os recursos financeiros continuem sendo alocados, com variações ao longo dos anos. Em 2022, por exemplo, foram previstos mais de R\$ 11 milhões, sem, contudo, haver uma correspondência clara em termos de resultados.

Tabela 9 - Bolsa Promaed (Ufac)

Promaed – Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial			
Ano	Quantidade	Valor Unitário	Valor
2012	-	-	-
2013	23	R\$ 400,00	R\$ 9.200,00
2014	111	R\$ 400,00	R\$ 44.400,00
2015	69	R\$ 400,00	R\$ 27.600,00
2016	126	R\$ 400,00	R\$ 50.400,00
2017	91	R\$ 400,00	R\$ 36.400,00
2018	99	R\$ 400,00	R\$ 39.600,00
2019	126	R\$ 400,00	R\$ 50.400,00
2020	71	R\$ 400,00	R\$ 28.400,00
2021	144	R\$ 400,00	R\$ 57.600,00
2022	125	R\$ 400,00	R\$ 50.000,00
TOTAL	894	R\$ 400,00	R\$ 394.000,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e do Despacho nº 45/2024/Proaes/Ufac.

A leitura da Tabela 9, referente ao Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Promaed), também aponta uma trajetória de crescimento no número de bolsas concedidas, especialmente entre 2013 e 2022. Em 2013, foram distribuídas 23 bolsas no valor de R\$ 400,00, enquanto em 2021 esse número subiu para 144 bolsas. Isso demonstra um esforço contínuo, ainda que modesto, de apoio financeiro a estudantes da educação especial. No entanto, o valor das bolsas permaneceu o mesmo ao longo dos anos, sem reajustes para compensar a inflação ou as crescentes demandas por apoio.

Esses dados indicam que, apesar de iniciativas de inclusão e assistência, como os Núcleos de Acessibilidade e o Promaed, a política de financiamento é marcada por instabilidade, subfinanciamento e uma falta de ajuste entre as metas planejadas e os resultados obtidos. Além disso, a ausência de uma perspectiva emancipatória nas políticas públicas evidencia uma preocupação maior com a adaptação dos estudantes às exigências institucionais do que com a transformação das estruturas universitárias. Tal direcionamento corrobora a crítica foucaultiana de que as instituições modernas operam como dispositivos de poder voltados à normatização dos sujeitos. Como aponta Foucault (1979, p. 161), “o poder produz; ele produz realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade”, criando condições em que o indivíduo passa a ser moldado conforme expectativas institucionais e sociais.

Nesse sentido, as políticas de inclusão, ao invés de questionarem os modos como a universidade reproduz exclusões estruturais, tendem a operar como técnicas de conformação. Trata-se, portanto, de práticas que atuam sobre os corpos para

torná-los "úteis e submissos", como ressalta Foucault (1979, p. 174), destacando o papel das disciplinas enquanto estratégias para “a fabricação de indivíduos úteis e submissos”. Assim, a lógica da inclusão muitas vezes se aproxima mais de um gerenciamento produtivista da diferença do que da promoção da autonomia. Como explica o autor,

[...] o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele um efeito imediato; investem-no, marcam-no, controlam-no, supliciam-no, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimónias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização económica; em boa parte, é como força de produção que o corpo é investido de relações de poder e de domínio; mas, em contrapartida, a sua constituição como força de trabalho só é possível se estiver integrado num sistema de sujeição (em que a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se for simultaneamente corpo produtivo e corpo submetido (Foucault, 1979, p. 25-26).

Dessa forma, longe de promover uma inclusão transformadora, essas políticas acabam se articulando com os mecanismos de controle próprios das sociedades disciplinares e do biopoder. Para Foucault (1976, p. 28), o biopoder “[...] se exerce sobre a população como um conjunto de processos: taxa de natalidade, mortalidade, longevidade, saúde etc.”, ou seja, trata-se de uma forma de administração da vida voltada à produtividade e à regulação da conduta dos sujeitos. Nessa lógica, o estudante público da educação especial deixa de ser compreendido em sua singularidade e potencial criativo, para ser tratado como alguém a ser ajustado às normas e fluxos da instituição, em consonância com as exigências do mercado.

Tabela 10 - Bolsa Protaed (Ufac)

Protaed – Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial			
Ano	Quantidade	Valor Unitário	Valor
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	15	R\$ 400,00	R\$ 6.000,00
2017	15	R\$ 400,00	R\$ 6.000,00
2018	09	R\$ 400,00	R\$ 3.600,00
2019	21	R\$ 400,00	R\$ 8.400,00
2020	6	R\$ 400,00	R\$ 2.400,00
2021	12	R\$ 400,00	R\$ 4.800,00
2022	13	R\$ 400,00	R\$ 5.200,00
TOTAL	91	R\$ 400,00	R\$ 36.400,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e do Despacho nº 45/2024/Proaes/Ufac.

A leitura da Tabela 10, referente ao Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Protaed) revela alguns pontos importantes sobre a distribuição e o investimento ao longo dos anos. Entre 2016 e 2022, observou-se um total de 91 tutores contratados, resultando em um investimento acumulado de R\$ 36.400,00.

Os anos de 2016 e 2017 apresentaram o maior número de tutores (15 cada), enquanto 2019 teve um pico de 21 tutores, resultando em um valor total de R\$ 8.400,00. Já em 2020, houve uma queda significativa, com apenas 6 tutores, gerando um valor de R\$ 2.400,00. Essa tendência de variação no número de tutores e no valor total pode indicar flutuações na demanda ou na alocação de recursos para o programa, mas pode ser resultado dos danos causados pela pandemia da Covid-19, que iniciou neste ano.

A manutenção de um valor unitário constante de R\$ 400,00 por tutor ao longo dos anos a fio sugere uma política de desvalorização, o que é revelado como um aspecto negativo para a sustentabilidade do programa. Essa leitura destaca a importância do Protaed para a inclusão e apoio a estudantes público da educação especial na instituição além de sugerir a necessidade de monitoramento contínuo para assegurar a efetividade e a adequação do programa ao longo do tempo.

Tabela 11 - Auxílio Paed (Ufac)

Paed – Programa de Auxílio Acadêmico ao Estudante com Deficiência			
Ano	Quantidade	Valor Unitário	Valor
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	70	R\$ 400,00	R\$ 28.000,00
2016	140	R\$ 400,00	R\$ 56.000,00
2017	68	R\$ 400,00	R\$ 27.200,00
2018	64	R\$ 400,00	R\$ 25.400,00
2019	86	R\$ 400,00	R\$34.400,00
2020	63	R\$ 400,00	R\$25.200,00
2021	-	-	-
2022	-	-	-
TOTAL	491	R\$ 400,00	R\$ 196.200,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e do Despacho nº 45/2024/Proaes/Ufac.

A leitura da Tabela 11, referente ao Programa de Auxílio Acadêmico ao Estudante com Deficiência (Paed) revela informações significativas sobre o apoio oferecido aos estudantes com deficiência entre 2015 e 2019.

O programa teve início em 2015, com a contratação de 70 assistentes, gerando um investimento total de R\$ 28.000,00. Em 2016, houve um aumento expressivo na quantidade de assistentes, chegando a 140, o que resultou em um valor total de R\$ 56.000,00. Este crescimento pode indicar uma resposta à demanda crescente por apoio a estudantes com deficiência.

Nos anos subsequentes, a quantidade de assistentes diminuiu significativamente, com 68 em 2017 e 64 em 2018, refletindo uma redução no investimento para R\$ 27.200,00 e R\$ 25.400,00, respectivamente. Em 2019, houve uma leve recuperação, com 86 assistentes, resultando em R\$ 34.400,00. Em 2020, novamente houve uma queda, com apenas 63 assistentes e um total de R\$ 25.200,00.

É importante notar que não há dados disponíveis para os anos de 2021 e 2022, o que pode indicar uma interrupção no programa ou mudanças na sua estrutura. Ao todo, o Paed contabilizou 491 assistentes e um investimento total de R\$ 196.200,00 ao longo do período analisado.

A constância do valor unitário de R\$ 400,00 sugere uma política de desvalorização dos assistentes, mas a variação na quantidade de assistentes e no investimento anual indica a necessidade de uma leitura mais aprofundada sobre a gestão do programa, a demanda por apoio e os possíveis impactos na inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na educação. Essa leitura ressalta a importância de garantir a continuidade e a expansão desse suporte para atender adequadamente a essa população.

Tabela 12 - Bolsa Pró-Acessibilidade (Ufac)

Pró-Acessibilidade – Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI			
Ano	Quantidade CPF (Alunos)	Quantidade de Bolsas	Valor Total
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	-	4	R\$ 1.600,00
2017	-	-	-
2018	7	-	-
2019	-	9	-
2020	5	11	R\$ 23.500,00
2021	5	11	R\$ 5.950,00
2022	16	-	R\$ 31.200,00
TOTAL	33	35	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e do Despacho nº 45/2024/Proaes/Ufac.

A Tabela 12 apresenta dados referentes ao Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre

(Ufac), por meio da Bolsa Pró-Acessibilidade, no período de 2012 a 2022. Observa-se que, nos primeiros quatro anos (2012 a 2015), não houve registros de concessão de bolsas, evidenciando a inexistência ou não execução do programa nesse intervalo. Em 2016, é registrada a primeira ação concreta, com a concessão de 4 bolsas, totalizando R\$ 1.600,00 em investimentos. Contudo, essa iniciativa não teve continuidade imediata, uma vez que em 2017 novamente não há registros. Em 2018, o número de alunos identificados por CPF foi de 7, embora não haja informações sobre o número de bolsas concedidas ou valores pagos, o que pode apontar para limitações na sistematização dos dados. Em 2019, houve o registro de 9 bolsas, mas também sem detalhamento financeiro. Já em 2020, observa-se um avanço expressivo, com 11 bolsas concedidas a 5 estudantes, totalizando R\$ 23.500,00, o que indica um esforço mais estruturado de apoio à acessibilidade. Em 2021, embora o número de beneficiários e bolsas tenha se mantido, o valor investido caiu drasticamente para R\$ 5.950,00, sugerindo redução no tempo de vigência ou interrupções no pagamento. Por fim, em 2022, houve um crescimento significativo na quantidade de estudantes atendidos (16), com investimento total de R\$ 31.200,00, ainda que os dados sobre a quantidade de bolsas não estejam discriminados. Ao todo, no período analisado, foram contabilizados 33 estudantes com CPF identificado e 35 bolsas concedidas. Esses dados revelam uma trajetória marcada por descontinuidades, lacunas informacionais e instabilidade no financiamento, evidenciando desafios para a consolidação de uma política permanente e efetiva de acessibilidade no ensino superior no âmbito da Ufac.

Tabela 13 - Bolsa Pró-PcD (Ufac)

Pró-PcD – Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial		
Ano	Quantidade de CPF (Alunos)	Valor
2012	-	-
2013	-	-
2014	-	-
2015	-	-
2016	-	-
2017	-	-
2018	-	-
2019	81	-
2020	62	-
2021	79	R\$ 192.800,00
2022	146	R\$ 179.615,00
TOTAL	374	R\$ 91.200,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e do Despacho nº 45/2024/Proaes/Ufac.

A Tabela 13 apresenta os dados do Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial (Pró-PcD) da Universidade Federal do Acre (Ufac), abrangendo o período de 2012 a 2022. Nos sete primeiros anos (2012 a 2018), não há registros de estudantes atendidos nem de valores investidos, indicando que o programa ainda não havia sido implementado ou que não houve ações efetivas nesse período. A primeira ocorrência de atendimento se dá apenas em 2019, quando 81 estudantes foram identificados como beneficiários, embora não haja informação sobre o valor investido. Em 2020, o número de estudantes atendidos caiu para 62, ainda sem registro financeiro detalhado. A partir de 2021, os dados passam a ser mais consistentes: 79 estudantes foram contemplados com um investimento total de R\$ 192.800,00. Em 2022, houve um crescimento expressivo no número de beneficiários, que chegou a 146, embora o valor total investido tenha sido ligeiramente inferior ao do ano anterior, totalizando R\$ 179.615,00. Ao todo, entre 2019 e 2022, o programa atendeu 374 estudantes, com um investimento total de R\$ 91.200,00 — valor que aparenta estar incorreto ou subestimado na tabela, considerando os montantes apresentados especificamente para 2021 e 2022. A leitura dos dados revela que o Programa Pró-PcD passou a ser operacionalizado apenas nos últimos quatro anos do período considerado, com aumento progressivo no número de estudantes beneficiados, o que demonstra um esforço recente da Ufac em ampliar o apoio à permanência e ao êxito acadêmico do público-alvo da educação especial. No entanto, a ausência de dados financeiros completos para 2019 e 2020, bem como a inconsistência no valor total informado, indicam falhas na sistematização e na transparência das informações, o que dificulta a avaliação plena da efetividade e do alcance do programa.

A partir de agora, vamos estudar os repasses destinados à **Universidade Federal do Amazonas (Ufam)**. Há duas principais fontes de receita voltadas para os investimentos no Núcleo de Acessibilidade: o Programa Incluir, já analisado anteriormente, e o Programa Viver Sem Limites – Educação Bilíngue, de caráter mais especializado. Enquanto o primeiro se consolidou como uma política estruturante de apoio à criação e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais, o segundo busca ampliar as ações voltadas especificamente à acessibilidade comunicacional e linguística, com ênfase na formação de professores e intérpretes de Libras, na produção de materiais bilíngues e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, os repasses provenientes desses programas representam

não apenas um suporte financeiro, mas também um indicativo do compromisso institucional da Ufam com a efetivação do direito à educação inclusiva, conforme previsto nas normativas nacionais e internacionais de acessibilidade e equidade educacional.

Tabela 14 - Despesas pelo Programa Incluir e Viver Sem Limites (Ufam)⁹

Ano	Despesas Empenhadas	Despesas Liquidadas	Despesas Pagas
2014	R\$ 2.194.439,53	R\$ 943.236,11	R\$ 928.236,11
2015	R\$ 199.267,06	R\$ 140.862,86	R\$ 125.862,86
2016	R\$ 903.669,78	R\$ 216.039,19	R\$ 216.039,19
2017	R\$ 471.860,85	R\$ 113.592,99	R\$ 113.592,99
2018	R\$ 200.433,32	R\$ 85.970,25	R\$ 85.970,25
2019	R\$ 96.045,45	R\$ 78.585,45	R\$ 78.585,45
2020	R\$ 95.767,47	R\$ 95.767,47	R\$ 95.767,47
2021	R\$ 15.688,00	R\$ 15.688,00	R\$ 15.688,00
2022	R\$ 86.530,26	R\$ 86.530,26	R\$ 86.530,26

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022).

O comportamento das despesas do Programa Incluir para a Ufam entre 2014 e 2022 revela uma perspectiva de queda significativa ao longo dos anos, com uma diminuição tanto nas despesas empenhadas quanto nas liquidadas e pagas. Em 2014, observa-se um pico nas despesas empenhadas, com mais de R\$ 2,19 milhões, contrastando com uma liquidação e pagamento menores, mas ainda assim consideráveis (aproximadamente R\$ 943 mil e R\$ 928 mil, respectivamente).

No entanto, já em 2015, há uma queda expressiva nas despesas empenhadas, que caíram para cerca de R\$ 199 mil, e essa tendência de redução nas despesas liquidadas e pagas segue o mesmo padrão, atingindo R\$ 140 mil e R\$ 125 mil, respectivamente.

Essa tendência de queda continua em 2016, quando as despesas empenhadas aumentam temporariamente para cerca de R\$ 903 mil, possivelmente refletindo alguma necessidade específica naquele ano. No entanto, as despesas liquidadas e pagas voltam a ser relativamente baixas, permanecendo em R\$ 216 mil.

⁹ As despesas empenhadas, liquidadas e pagas representam diferentes estágios do processo orçamentário público. **Despesas empenhadas** correspondem ao compromisso assumido pelo órgão público com a contratação de bens ou serviços, reservando uma parte do orçamento para honrar essa obrigação. **Despesas liquidadas** são aquelas em que o bem ou serviço já foi recebido, confirmando que a obrigação foi cumprida pelo fornecedor, e o governo pode proceder ao pagamento. Finalmente, **despesas pagas** referem-se ao ato efetivo de transferência do dinheiro ao fornecedor, ou seja, a quitação completa da obrigação financeira. Portanto, as despesas empenhadas indicam o planejamento do gasto, as liquidadas confirmam a entrega do serviço ou bem, e as pagas representam o pagamento final.

A partir de 2017, as despesas continuam caindo, com um pequeno valor empenhado (R\$ 471 mil) e liquidação e pagamento de pouco mais de R\$ 113 mil. Em 2018, as despesas continuam caindo para cerca de R\$ 200 mil, com valores liquidados e pagos ainda menores, na casa dos R\$ 85 mil.

Os anos seguintes (2019-2021) mantêm esse declínio, com os menores valores registrados em 2021, quando as despesas empenhadas, liquidadas e pagas foram de apenas R\$ 15.688,00. Em 2022, há uma leve recuperação com R\$ 86.530,26, mas ainda em um nível muito inferior ao início da série em 2014.

Essa queda ao longo dos anos indica restrições orçamentárias, uma mudança nas prioridades de investimento ou políticas de austeridade, especialmente considerando o impacto da Emenda Constitucional 95/2016, que limitou os gastos públicos.

Vejamos agora a destinação das despesas, conforme a natureza da despesa detalhada:

Quadro 4 - Natureza das despesas (Ufam)

(Continua)

Número	Categoria	Descrição	Valor (R\$)
1	Diárias no país	Despesas com diárias de viagens	4.165,83
2	Bolsas de estudo no país	Bolsas para estudantes	71.656,00
3	Passagens para o país	Despesas com passagens aéreas	5.781,04
4	Diárias a colaboradores eventuais no país	Diárias para colaboradores	4.332,39
5	Apoio administrativo, técnico e operacional	Despesas de apoio administrativo	595,00
6	Bolsas de estudo no país (Programa Incluir - Custeio)	Bolsas do programa Incluir	15.688,00
7	Bolsas de estudo no país (Programa Incluir - Permanente)	Bolsas do programa Incluir Permanente	95.767,47
8	Mobiliário em geral	Compra de mobiliário	17.460,00
9	Máquinas e equipamentos energéticos	Equipamentos energéticos	1.902,00
10	Equipamentos para áudio, vídeo e foto	Equipamentos audiovisuais	4.115,00
11	Equipamentos TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) - Computadores	Equipamentos TIC	10.600,00
12	Equipamentos TIC - Impressoras	Impressoras	20.898,60
13	Material de expediente	Despesas com material de escritório	9.491,70
14	Material TIC - Consumo	Materiais de tecnologia de consumo	15.658,26
15	Material de copa e cozinha	Materiais para cozinha	6.315,12
16	Material de limpeza e produtos de higienização	Produtos de limpeza e higiene	5.783,64
17	Material hospitalar	Materiais médicos	2.200,00
18	Serviços de cópias e reprodução de documentos	Impressão e reprodução de documentos	48.967,35

Número	Categoria	Descrição	(Conclusão) Valor (R\$)
19	Máquinas e equipamentos energéticos (Programa Viver Sem Limite - Bilingue)	Equipamentos energéticos	30.373,00
20	Máquinas, utensílios e equipamentos diversos	Utensílios diversos	2.982,96
21	Equipamentos TIC (Permanente)	Equipamentos tecnológicos permanentes	269.307,25

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e do Despacho OUV (SEI nº 2188358/CPO/Ufam).

Conforme podemos avaliar, os dados são denominados conforme o lugar que ocupam no plano de contas¹⁰, o que implica que não sabemos exatamente ao que eles se referem, contudo, eles são generalizados em diversas categorias. Há gastos específicos com a operação rotineira do NA, como produto de limpeza e reprografia.

O Pnaes abarca projetos de apoio já em vigor, beneficiando no momento mais de 400 mil alunos. Os fundos destinados para essa Política chegarão a R\$ 1,5 bilhão somente em 2024, representando um aumento de 65% em comparação com a verba prevista para assistência estudantil em 2022. Além de atender às demandas individuais dos estudantes, em especial aqueles em situação de vulnerabilidade financeira e social, também busca fornecer suporte aos estudantes estrangeiros na mesma situação, incluindo refugiados. Ademais, o seu propósito é promover a participação em competições acadêmicas e esportivas, além de encorajar projetos de ensino, extensão e pesquisa voltados para o auxílio aos estudantes. (Brasil, 2024)

Os programas que compõem o Pnaes são os listados a seguir:

- a) Programa de Assistência Estudantil (PAE)
 - b) Programa de Bolsa Permanência (PBP),
 - c) Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases);
 - d) Programa Estudantil de Moradia (PEM);
 - e) Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate);
 - f) Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe);
 - g) Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB);
 - h) Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS);
 - i) Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes).
- (Brasil, 2024)

¹⁰ Nos processos e escrituração contábil, há uma descrição padrão da natureza das despesas. Por exemplo, quando lemos equipamentos de TI, talvez seja um software de ampliação de tela para pessoas cegas. Olhando relatórios contábeis apenas, não há como saber exatamente ao que se refere a despesa.

Estes programas ocorrem nas Ifes, cada uma dentro de suas peculiaridades, conforme pode-se ser observado

Já discutimos nessa investigação o Programa Incluir, que envia recursos para os núcleos de acessibilidade. O Programa Viver Sem Limites – Educação Bilíngue, também foi uma importante fonte de recursos para a Ufam.

O Programa Viver Sem Limites é parte integral do Plano Nacional das Pessoas com Deficiência. Ele tem muitos eixos, mas a Ufam recebeu recursos especificamente do Programa Educação Bilíngue. Com base em documento oficial Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2013) atualmente, no Brasil, o curso de graduação em Letras/ Libras está em funcionamento, sendo oferecido em 18 polos localizados em todas as regiões do país. Desde 2007, o Ministério da Educação realiza ações para efetivar a educação bilíngue no Brasil, conforme estabelecido no Decreto 5.626/2005, é imprescindível a formação anual de mais profissionais, professores e tradutores-intérpretes de Libras. O Plano Viver sem Limite prevê a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e 27 cursos de Letras/Libras – Bacharelado, com 2.700 vagas anuais destinadas à formação de tradutores-intérpretes, além de 12 cursos de Pedagogia com foco na educação bilíngue, oferecendo 480 vagas por ano para a capacitação de professores. Adicionalmente, o plano possibilitará a contratação de mais de 1.300 profissionais, entre professores e tradutores-intérpretes de Libras, com o objetivo de assegurar acessibilidade aos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdos nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

A **Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)**, por meio de sua Diretoria de Acessibilidade, Equidade e Políticas Afirmativas nos trouxe dados referentes apenas à 2021 e 2022. Não há dados anteriores porque nem mesmo havia uma diretoria de acessibilidade, uma vez que foi desmembrada da UFT, em 2021. Portanto, vejamos:

Quadro 5 - Despesas com a Copa (UFNT)

(Continua)

Programa	Valor Total	Subprogramas	Detalhes
Programa Incluir	R\$ 47.242,00	Programa Monitoria Inclusiva	- Valor Programa: R\$ 27.000,00 - Valor da Bolsa: R\$ 500,00 - 6 estudantes bolsistas - 12 estudantes com deficiência atendidos - 133 materiais adaptados e 24h 43min de áudio produzidos - Período: Maio 2022 a Janeiro de 2023

(Conclusão)			
Programa	Valor Total	Subprogramas	Detalhes
		Programa de Apoio à Parentalidade na Universidade (PAPU)¹¹	- Valor: R\$ 3.200,00 - Objetivos: Acolher crianças sob responsabilidade dos estudantes, desenvolver atividades lúdico-pedagógicas e promover a permanência dos estudantes. - Valor da Bolsa: R\$ 400,00 - 4 Estudantes Bolsistas - Período: Novembro a Dezembro de 2022
		Programa Acessibilidade e Inclusão Discente (Paid)	- Valor Programa: R\$ 20.240,00 - Valor Auxílio: R\$ 460,00 - Público Atendido: 6 estudantes com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento - Período: Outubro de 2022 a Janeiro de 2023, com prorrogação até Abril de 2023
Projeto de Acessibilidade Visual e Tátil	R\$ 242.260,00		- Ações: Placas de Porta com transcrição em Braille, Placas Pictograma com transcrição em Braille, Sinalização Tátil de Concreto e Borracha para Piso, Mapas de Sinalização Cartográfica Tátil, Sinalização Luminosa para Degraus - Beneficiados: Comunidade Acadêmica do Centro de Ciências Agrárias

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Plano de Distribuição Orçamentária (2021 e 2022) e das Respostas Demanda Ouvidoria nº 23546.068314/2024-23/Diretoria de Acessibilidade, Equidade e Políticas Afirmativas/UFNT.

Os dados fornecem informações sobre os esforços de inclusão e acessibilidade em uma IES, distribuídos entre diferentes programas que se concentram em promover a permanência de estudantes com necessidades específicas. O Programa Incluir, com um total de R\$ 47.242,00, é composto por três subprogramas que têm como objetivo melhorar as condições de acessibilidade e acolhimento no ambiente universitário. O Programa Monitoria Inclusiva, com um valor de R\$ 27.000,00, direcionou recursos para a inclusão de 12 estudantes com deficiência, contando com seis estudantes bolsistas, que receberam bolsas de R\$ 500,00. Esse subprograma resultou na produção de 133 materiais adaptados e 24 horas e 43 minutos de áudio, cobrindo o período de maio de 2022 a janeiro de 2023. Já o Programa de Apoio à Parentalidade na Universidade (PAPU), com um investimento menor de R\$ 3.200,00, teve como principal objetivo acolher as crianças sob responsabilidade dos estudantes, promovendo atividades lúdico-pedagógicas e facilitando a permanência dos pais estudantes na universidade. Foram oferecidas quatro bolsas de R\$ 400,00 para os bolsistas que participaram desse projeto, que foi

¹¹ Entendemos que esses dados nos foram passados porque a IES porque se trata de ação da Diretoria de Inclusão, a mesma que cuida do NA.

executado entre novembro e dezembro de 2022. O Programa de Acessibilidade e Inclusão Discente (Paid), com um valor de R\$ 20.240,00, ofereceu auxílio de R\$ 460,00 para seis estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, com vigência entre outubro de 2022 e janeiro de 2023, posteriormente prorrogado até abril de 2023. Por fim, o Projeto de Acessibilidade Visual e Tátil, com um investimento de R\$ 242.260,00, focou em melhorias estruturais como a instalação de placas de porta e pictogramas com transcrição em Braille, sinalização tátil de concreto e borracha para piso, além de mapas de sinalização cartográfica tátil e sinalização luminosa para degraus. Esse projeto beneficiou a comunidade acadêmica do Centro de Ciências Agrárias, promovendo um ambiente mais acessível e equânime.

No que se refere à **Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)**, os dados foram obtidos por meio dos Plano de Gestão Orçamentária.

Tabela 15 - Dados dos Repasses para o Programa Incluir, Projeto de Monitoria e Auxílio para Aquisição de Material Didático para Estudantes PcD (Ufopa)

Ano	Projeto de Monitoria Acessibilidade	Auxílio para aquisição de material didático para estudantes PcD	Programa Incluir
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	-	-	-
2017	-	-	R\$ 33.387,00
2018	-	-	-
2019	-	-	-
2020	R\$ 96.000,00	-	-
2021	R\$ 83.533,25	R\$ 120.000,00	-
2022	R\$ 92.000,00	-	-
TOTAL PARCIAL	R\$ 271.533,25	R\$ 120.000,00	R\$ 33.387,00
TOTAL GERAL		R\$ 424.920,25	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Gestão Orçamentária (2012 a 2022) e das Respostas Demanda Ouvidoria nº 23546.068319/2024-23/Ufopa.

Os dados apresentados sobre o financiamento do Programa Incluir e as iniciativas voltadas à acessibilidade de estudantes com deficiência (PcD) revelam uma discrepância entre o montante total repassado e a destinação efetiva de recursos para ações específicas de inclusão. Entre 2012 e 2022, o repasse acumulado totalizou R\$ 80.506.480,75. No entanto, durante os primeiros oito anos (2012 a 2019), não houve investimento direcionado para o Projeto de Monitoria de Acessibilidade ou para o auxílio na aquisição de material didático para estudantes PcD, o que demonstra uma ausência de foco direto em projetos de acessibilidade durante esse período.

A partir de 2020, observa-se uma mudança, com a destinação de R\$ 96.000,00 para o Projeto de Monitoria de Acessibilidade, aumentando levemente nos dois anos seguintes, com R\$ 83.533,25 em 2021 e R\$ 92.000,00 em 2022. Ainda assim, esses valores permanecem significativamente baixos em comparação com o repasse total, indicando que, apesar do aumento no financiamento para essas iniciativas, o montante direcionado continua sendo uma pequena fração dos recursos disponíveis. Em relação ao auxílio para aquisição de material didático para estudantes PcD, esse foi implementado somente em 2021, com um valor de R\$ 120.000,00, e não teve continuidade nos anos subsequentes.

A leitura das bolsas fornecidas pelo Programa Incluir também revela a escassez de recursos destinados à promoção da inclusão. Até 2016, não houve bolsas concedidas, e mesmo em 2022, apenas 84 bolsas foram fornecidas, somando R\$ 33.387,00. O valor total acumulado de bolsas para o período analisado foi de R\$ 424.920,25, o que representa apenas 0,53% do valor total repassado ao programa, uma proporção mínima considerando a relevância das ações inclusivas.

Esses dados indicam uma desproporção significativa entre os repasses totais e os investimentos efetivos em iniciativas voltadas para a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, refletindo uma necessidade de priorização dessas ações dentro do orçamento destinado ao Programa Incluir. Apesar do início de investimentos em monitoria de acessibilidade e auxílio para material didático a partir de 2020, o baixo percentual destinado a esses projetos sugere que o apoio às necessidades dos estudantes PcD ainda não é satisfatório, exigindo uma reavaliação da alocação de recursos para garantir uma inclusão mais efetiva.

Faremos agora a apresentação dos dados obtidos juntos à **Universidade Federal do Pará (UFPA)**. Então, vejamos:

Tabela 16 - Dados sobre o Auxílio Permanência KIT Aluno PcD (UFPA)

(Continua)

ANO REFERÊNCIA	Repasse	Auxílio Permanência Kit Aluno PCD ¹²		
		Quantitativo	Valor Unitário	Valor Parcial
2012	R\$ 19.499.714,00	0	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2013	R\$ 19.305.724,00	0	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2014	R\$ 26.422.834,00	0	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2015	R\$ 28.160.803,00	0	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2016	R\$ 30.977.297,00	0	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2017	R\$ 30.462.514,00	0	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2018	R\$ 26.898.326,00	250	R\$ 400,00	R\$ 100.000,00

¹² Conforme informações da Universidade, o Kit PcD tem como foco cobrir despesas com transporte, alimentação e material didático.

(Conclusão)

ANO REFERÊNCIA	Repasse	Auxílio Permanência Kit Aluno PCD		
		Quantitativo	Valor Unitário	Valor Parcial
2019	R\$ 32.721.302,62	250	R\$ 400,00	R\$ 100.000,00
2020	R\$ 40.128.051,74	180	R\$ 400,00	R\$ 72.000,00
2021	R\$ 17.432.722,59	180	R\$ 400,00	R\$ 72.000,00
2022	R\$ 24.127.940,62	180	R\$ 400,00	R\$ 72.000,00
TOTAL	R\$ 296.137.229,57	1.040	R\$ 400,00	R\$ 416.000,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Gestão Orçamentária/UFPA (2012 a 2022).

Os dados mostram uma evolução significativa nos repasses financeiros para a universidade ao longo dos anos, mas a inclusão de auxílio permanência para alunos com deficiência (Kit Aluno PCD) só aparece a partir de um determinado momento. Até 2015, os repasses foram feitos sem destinação específica para esse auxílio. A partir de 2016, começam a ser alocados recursos para esse fim, com 250 alunos beneficiados em 2016 e 2017, recebendo R\$ 400,00 cada, totalizando R\$ 100.000,00. Esse padrão se repete até 2020, quando o número de alunos atendidos cai para 180, com o mesmo valor unitário de R\$ 400,00, mas o total do auxílio permanece em R\$ 72.000,00 por ano. Em 2023, o total acumulado de auxílio para 1.040 alunos soma R\$ 416.000,00. Essa mudança demonstra um maior foco recente em destinar recursos diretamente para garantir a permanência de alunos com deficiência, ainda que de forma limitada, dada a proporção entre o valor dos repasses totais e os recursos efetivamente aplicados nesse auxílio.

Tabela 17 - Dados sobre o Auxílio Acadêmico Acessibilidade (UFPA)

ANO REFERÊNCIA	Auxílio Acadêmico de Acessibilidade		
	Quantitativo	Valor Unitário	Valor Parcial
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	-	-	-
2017	-	-	-
2018	-	-	-
2019	-	-	-
2020	-	-	-
2021	342	R\$ 400,00	R\$ 136.800,00
2022	-	-	-
TOTAL	342	R\$ 400,00	R\$ 136.800,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Gestão Orçamentária/UFPA (2012 a 2022).

A apresentação dos dados referentes ao Auxílio Acadêmico de Acessibilidade entre 2012 e 2022 revela que, por um longo período, não houve a concessão desse tipo de auxílio, já que de 2012 a 2021 o quantitativo de estudantes beneficiados foi

zero, assim como os valores destinados. Somente em 2021 é que se observa a introdução do auxílio, com 342 estudantes recebendo R\$ 400,00 cada, totalizando R\$ 136.800,00. Isso indica uma mudança significativa na política de acessibilidade da instituição, que até então não destinava recursos diretamente para esse fim, mas que a partir de 2022 começou a dar suporte financeiro a um número expressivo de estudantes. A seguir, mostraremos os recursos obtidos por meio do Programa Incluir:

Tabela 18 - Dados sobre Receitas para o Programa Incluir (UFPA)

ANO REFERÊNCIA	Programa Incluir	Programa Incluir - Emenda
2012	-	-
2013	R\$ 364.701,00	-
2014	R\$ 364.701,00	-
2015	R\$ 473.819,00	-
2016	R\$ 426.437,00	-
2017	R\$ 426.437,00	-
2018	R\$ 236.909,00	-
2019	R\$ 201.725,00	-
2020	R\$ 194.978,00	R\$ 4.630,00
2021	R\$ 488.400,00	-
2022	R\$ 463.075,00	-
TOTAL	R\$ 3.641.182,00	R\$ 4.630,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Gestão Orçamentária/UFPA (2012 a 2022).

Os dados mostram a evolução dos repasses para o Programa Incluir entre 2012 e 2022, com valores progressivamente variando de 2013 até 2022. Em 2021, aparece uma novidade: o Programa Incluir recebeu R\$ 4.630,00 por meio de uma emenda parlamentar, que são recursos adicionais direcionados ao orçamento de determinado programa ou área, provenientes de deputados ou senadores que buscam destinar verbas públicas para ações específicas em suas regiões ou áreas de interesse. Emendas parlamentares permitem que legisladores influenciem diretamente a alocação de recursos públicos, complementando o orçamento originalmente previsto, como foi o caso em 2021, quando uma pequena contribuição foi feita ao Programa Incluir via emenda. O Programa Incluir teve um total de R\$ 3.641.182,00 acumulado ao longo dos anos, com uma variação considerável nos valores, refletindo mudanças na priorização e disponibilidade orçamentária ao longo do tempo.

No Brasil, as emendas parlamentares são tradicionalmente usadas com finalidade eleitoral. Contudo, como crescem movimentos sociais pela equidade no país, nos parece que as emendas direcionadas para o projeto Incluir nos indicam que as demandas sociais têm adentrado a agenda política federal.

Tabela 19 - Dados sobre Receitas para Projetos de Acessibilidade aos Discentes PcD (UFPA)

ANO REFERÊNCIA	Projeto de Acessibilidade aos Discentes PcD
	Valor Parcial
2012	-
2013	-
2014	-
2015	-
2016	-
2017	-
2018	-
2019	R\$ 415.988,00
2020	R\$ 400.000,00
2021	R\$ 197.716,00
2022	R\$ 1.250.000,00
TOTAL	R\$ 2.263.704,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Gestão Orçamentária/UFPA (2012 a 2022).

Buscamos junto ao endereço eletrônico da UFPA (2024) quais seriam esses projetos de acessibilidades aos discentes PcD e obtivemos a seguinte informação: acesso à comunicação, transcrição em Braille, tecnologia acessível, acompanhamento multiprofissional, circulação sem barreiras, monitoria, incentivos, acompanhamento psicoeducacional e acessibilidade multicamp. Contudo, o que nos chama a atenção é que as ações são essencialmente para deficiências físicas, muito pouco para deficiências intelectuais, que demandam não mudanças na estrutura arquitetônica e tecnológica da universidade, mas mão de obra especializada, responsável pela adaptação curricular e nas práticas pedagógicas.

Finalmente, os dados obtidos junto ao Plano de Distribuição Orçamentária mostram que o Programa Incluir também tem ações de fomento ao ensino, pesquisa e extensão, o tripé da universidade pública no Brasil. Sobre os valores, vejamos:

Tabela 20 - Dados sobre Receitas para Ações de Fomento ao Ensino, Pesquisa e Extensão pelo Programa Incluir (UFPA)

ANO REFERÊNCIA	FOMENTO AS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
	Programa Incluir Valor Parcial
2012	-
2013	-
2015	-
2016	-
2017	-
2018	-
2019	-
2020	-
2021	R\$ 155.530,00
2022	-
TOTAL	R\$ 155.530,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Gestão Orçamentária/UFPA (2012 a 2022).

As informações sobre esse apoio são fundamentais para esta pesquisa, mas não foram detalhadas no relatório apresentado. Os dados fornecidos são vagos.

No que se refere à **Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra)** também foram obtidos por meio de Relatórios de Gestão.

Tabela 21 - Repasses do Pnaes - Ufra (2012 - 2022)

ANO REFERÊNCIA	VALOR
2012	R\$ 1.427.363,00
2013	R\$ 1.971.713,00
2014	R\$ 2.460.513,00
2015	R\$ 4.041.221,00
2016	R\$ 3.373.361,54
2017	R\$ 4.313.839,00
2018	R\$ 4.351.229,00
2019	R\$ 4.561.206,54
2020	R\$ 4.595.086,00
2021	R\$ 4.072.948,00
2022	R\$ 4.916.195,00
TOTAL	R\$ 40.084.675,08

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e das Respostas Demanda Ouvidoria nº 23546.078301-62/Ufra.

Tabela 22 - Auxílios e Subsídios - Pnaes (Ufra)

Ano	Quantidade de alunos	Categoria	Valor (R\$)
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	01	Auxílios Pedagógico e Transporte	R\$ 1.664,30
2017	02	Auxílios creche e Pedagógico	R\$ 1.500,00
2018	08	Auxílios Alimentação, Subsídio Restaurante Universitário, creche, Moradia e Pedagógico.	R\$ 86.425,08
2019	21	Auxílios Alimentação, Creche, Moradia, Transporte, Pedagógico e kit PCD	R\$ 105.027,00
2020	17	Auxílios Alimentação, Transporte, Inclusão Digital (chip de internet), kit PCD e Pedagógico	R\$ 52.866,00
2021	23	Auxílios Alimentação, Apoio Pedagógico, Creche, Transporte e Moradia	R\$ 67.520,00
2022	35	Alimentação, Apoio Pedagógico, Creche, Inclusão Digital (Equipamentos), Transporte e Moradia	R\$ 84.570,00
TOTAL	107	-	R\$ 399.573,10

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e das Respostas Demanda Ouvidoria nº 23546.078301-62/Ufra.

A leitura dos dados referentes aos repasses e aos auxílios relacionados à alimentação, moradia e subsídios pedagógicos evidencia um padrão de crescimento no financiamento, mas com uma variação considerável na destinação de recursos específicos para os auxílios voltados ao bem-estar dos estudantes.

No período entre 2012 e 2022, o total de repasses acumulado foi de R\$ 399.573,10, com um aumento significativo ao longo dos anos. O valor repassado em 2012 foi de R\$ 1.427.363,00, chegando a R\$ 4.916.195,00 em 2022, o que reflete um crescimento gradual no montante disponível para iniciativas universitárias. Este aumento sugere um esforço em manter ou ampliar os recursos financeiros para as universidades ao longo da última década, com uma maior concentração de verbas nos últimos anos, especialmente a partir de 2015, quando o repasse superou os R\$ 4 milhões anuais.

Contudo, ao observar os valores destinados a auxílios alimentação, moradia, subsídios para o restaurante universitário, creche e apoio pedagógico, nota-se que a aplicação direta desses recursos foi bastante limitada. Até 2016, não há registro de valores destinados a esses auxílios, e, mesmo nos anos subsequentes, os montantes alocados foram modestos. Em 2016 e 2017, foram destinados R\$ 1.664,30 e R\$ 1.500,00, respectivamente, valores que representam uma parcela ínfima do total repassado para as universidades. Somente a partir de 2021 houve um aumento significativo, com R\$ 67.520,00 destinados a esses auxílios, valor que subiu para R\$ 84.570,00 em 2022. O total acumulado para esses auxílios ao longo dos anos foi de R\$ 155.254,30, uma fração muito pequena quando comparada ao total repassado de R\$ 40.084.675,08.

Essa discrepância entre os repasses totais e os auxílios destinados à alimentação, moradia e apoio pedagógico demonstra uma subpriorização dessas áreas, fundamentais para garantir a permanência estudantil em condições adequadas. A ausência de registro de auxílios nos primeiros anos e a limitada expansão dos valores após 2021 indicam a necessidade de uma maior atenção à destinação desses recursos, especialmente em um contexto de aumento das dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes nas universidades públicas.

A **Universidade Federal de Roraima (UFRR)** nos trouxe as seguintes informações:

Tabela 23 - Repasses do Pnaes para os Programa Incluir e Viver Sem Limites e para o Núcleo de Acessibilidade (UFRR)

(Continua)

ANO	4002 - PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - Pnaes			
	Repasso	Programa Incluir	Viver sem Limites - Programa Incluir	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
		Valor Parcial	Valor Parcial	Valor Parcial
2012	-	-	-	-
2013	R\$ 2.406.869,00	-	-	-

(Conclusão)

4002 - PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - Pnaes				
ANO	Repasse	Programa Incluir	Viver sem Limites - Programa Incluir	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
		Valor Parcial	Valor Parcial	Valor Parcial
2014	R\$ 4.057.336,00	R\$ 54.510,58	-	-
2015	R\$ 4.524.474,00	-	R\$ 68.004,42	-
2016	R\$ 4.961.962,00	-	R\$ 60.837,74	-
2017	R\$ 4.758.089,00	-	-	-
2018	R\$ 4.510.695,00	-	-	R\$ 36.150,00
2019	R\$ 5.448.258,00	-	-	-
2020	R\$ 5.423.179,00	-	-	-
2021	R\$ 4.217.409,00	-	-	-
2022	R\$ 5.500.000,00	-	-	-
TOT	R\$	R\$ 54.510,58	R\$ 128.842,16	R\$ 36.150,00
AL	45.808.271,00			

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e das Respostas Demanda Ouvidoria nº 23546.078301-62/UFRR.

A leitura dos repasses do Programa Incluir para a Universidade Federal de Roraima entre os anos de 2012 e 2022 revela uma discrepância significativa entre o montante total repassado para a universidade e o valor efetivamente destinado ao Programa Incluir, que é responsável por promover a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Durante o período analisado, o total de repasses acumulados foi de R\$ 45.808.271,00, enquanto apenas R\$ 54.510,58 foram direcionados para o Programa Incluir, representando uma fração mínima de 0,12% dos recursos totais.

Em anos específicos, como 2013, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, não houve nenhum repasse do Programa Incluir, apesar de os repasses gerais para a universidade continuarem ocorrendo de forma significativa, com valores anuais variando entre R\$ 2.406.869,00 (em 2013) e R\$ 5.500.000,00 (em 2022). Isso evidencia que, mesmo com um fluxo constante de recursos, os investimentos voltados diretamente à inclusão e acessibilidade foram negligenciados na maior parte desse período.

Os programas específicos vinculados ao Programa Incluir, como o *Viver sem Limites* e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NA), também receberam repasses limitados. O *Viver sem Limites* acumulou um total de R\$ 128.842,16, enquanto o NA recebeu apenas R\$ 36.150,00 ao longo de dez anos, com a maioria dos anos sem qualquer investimento registrado. O valor total destinado a esses programas foi de R\$ 219.502,74, representando apenas 0,48% do montante geral repassado à universidade.

Essa distribuição desigual dos recursos destaca uma subpriorização das iniciativas de inclusão e acessibilidade, contrastando com a necessidade crescente de promover a igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência. Embora tenham sido registrados repasses esporádicos em anos como 2014, 2015, 2016 e 2018, esses valores permanecem muito abaixo do ideal para apoiar plenamente os objetivos do Programa Incluir. Isso sugere que, apesar de a universidade ter recebido fundos substanciais, o apoio direto para promover a acessibilidade e a inclusão ainda não foi devidamente priorizado, comprometendo o impacto que essas iniciativas poderiam ter sobre a vida acadêmica de estudantes com deficiência.

No que se refere à **Universidade Federal do Tocantins (UFT)** temos os seguintes dados:

Tabela 24 - Dados dos Relatórios de Gestão sobre o Pnaes da UFT (2012 - 2014)

Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior						
Ampliação do acesso, da permanência e da taxa de sucesso dos estudantes da educação superior, em instituições públicas e privadas, inclusive por meio de financiamento estudantil, com promoção da elevação da eficiência acadêmica, da qualidade, da equidade e da inclusão, considerando, inclusive, especificidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e das pessoas com deficiência.						
Ano	Meta Física Prevista	Meta Física Realizada	Meta Financeira (R\$) Prevista	Meta Financeira (R\$) Empenhada	Meta Financeira (R\$) Liquidada	Pago
2012	1.779	2.012	7.116.460,00	-	-	-
2013	3.658	4.218	6.968.594,00	4.678.697,27	2.500.322,21	2.255.639,77
2014	7.246	9.380	8.723.191,00	6.984.847,83	5.972.935,04	5.969.733,74
TOTAL	12.683	15.610	22.808.245,00	11.663.545,10	8.473.257,25	8.225.373,51

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão/UFT (2012 a 2014).

Em 2012, através da ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior”, foram ofertadas o total de 250 bolsas distribuídas da seguinte forma: 120 bolsas PIBIC/UFT; 120 bolsas PIBIC/CNPQ; 5 bolsas de assistência social e 5 bolsas de iniciação científica tecnológica. Ressalta-se que no Relatório de Gestão há a previsão de R\$ 7.116.460,00 destinados a ação 4002 – Pnaes, porém não consta o valor empenhado, liquidado e pago.

Quanto as bolsas destinadas aos estudantes, público da educação especial, (2012 - 2014), não há menção de existência ou especificação quantitativo. Ressalta-se que além das bolsas supracitadas, no Relatório Anual contam a destinação de recursos ao pagamento das seguintes bolsas: Programa Bolsa Permanência, Programa Bolsa Permanência - Alunos Indígenas, Auxílio Financeiro, Isenção da Taxa do Vestibular, Restaurante Universitário, Casa do Estudante e Esportes, também se especificação do quantitativo e valores investidos.

Tabela 25 - Dados do Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) - Recursos da Matriz Pnaes, da UFT (2015 - 2018)

Ações	Ano			
	2015	2016	2017	2018
Bolsa Estágio	1.173.600,00	-	-	-
Apoio a Gestão Superior	37.544,57	-	-	-
Programa PROMISAES	-	-	44.784,00	59.712,00
Programa Incluir – criação e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade	-	101.237,00	-	-
Programa de apoio a discentes ingressantes - PADI	-	492.000,00	-	-
Programa Institucional de Monitoria - PIM	-	335.400,00	-	-
Aquisição de equipamentos e mobiliários e a construção e reformas de Restaurantes Universitários e casa do Estudante	-	5.000.000,00	-	-
Auxílio a Apresentação de Trabalhos em Eventos	-	-	520.000,00	-
Programa de Apoio ao Discente Ingressante - PADI - Pnaes	-	-	92.000,00	-
Prestação de Serviço de Fretamento Turístico, Eventual (ônibus, etc.)	-	-	680.000,00	-
Projetos de Atividades Esportivas	-	-	250.000,00	-
Aluguel Social para o Campus de Porto Nacional	-	-	20.000,00	-
Aluguel Social para os 7 câmpus	-	283.000,00	-	35.000,00
Manutenção das Casas do Estudante	-	-	-	500.000,00
Programa Auxílio Permanência	-	7.368.736,00	6.360.000,00	6.480.000,00
Auxílio Emergencial	-	-	960.000,00	-
Programa Auxílio Alimentação	-	1.485.000,00	1.080.000,00	2.640.000,00
Programa de Moradia Estudantil	-	-	-	1.942.545,00
Projetos de Atividades Esportivas	-	180.000,00	-	-
Programa de Acesso Democrático à Universidade - PADU	-	92.000,00	-	-
Implantação de RU's nos campos	-	258.140,79	-	-
Programa Auxílio Saúde	-	-	168.000,00	210.000,00
Serviços de financiamento de refeições nos Restaurantes Universitários	-	2.600.000,00	6.963.477,00	5.500.000,00
TOTAL	1.211.144,57	18.268.373,00	17.738.261,00	17.367.257,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Distribuição Orçamentária/UFT (2012 a 2022).

O Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) 2015 disponibiliza informações de gastos em duas ações (Bolsa Estágio e Apoio a Gestão Superior), no montante de

R\$ 1.211.144,57 do valor inicial de R\$ 16.626.650,00. Porém, no Relatório de Gestão UFT, 2015 encontra-se as seguintes informações:

No Relatório de Gestão da UFT (2015) a ação 4002 visa garantir e expandir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, com renda familiar em torno de três salários-mínimos, por meio da concessão de bolsas de assistência estudantil, a fim de prevenir a evasão escolar. Os recursos destinados a essa ação cobrem não apenas as bolsas, mas também despesas de transporte para eventos acadêmicos, esportivos e culturais. Já os investimentos se concentram na compra de mobiliário para residências estudantis e na construção de restaurantes universitários, oferecendo uma melhor convivência e favorecendo a conclusão dos cursos por alunos de baixa renda que necessitam de apoio. Em 2015, a dotação inicial de recursos do Tesouro era de R\$ 16.626.650,00, reduzida para R\$ 13.626.650,00, devido a um cancelamento de R\$ 3.000.000,00 autorizado pelo Ministério da Educação para suplementar a ação 8282. Essa diminuição deveu-se a dificuldades na execução dos recursos de investimento, agravadas por cortes no orçamento federal, a liberação tardia da LOA 2015 e uma greve de servidores que durou quatro meses, que inviabilizou novas licitações. Optou-se, então, por direcionar recursos para a ação 8282, que já tinha projetos em andamento. Apesar dos cortes, cerca de 80% dos recursos de custeio foram empenhados, principalmente para bolsas de estudo e auxílio a estudantes. Quanto às metas, o número de benefícios concedidos superou as expectativas, resultado do planejamento e monitoramento eficaz das equipes de assistência estudantil.

Logo, em 2015, foi de fato destinados R\$ 13.626.650,00, sendo empenhados R\$ 9.654.278,13, liquidados R\$ 7.236.759,51 e pagos R\$ 6.593.488,92, tendo com previsto para meta física o atendimento de 9.280 alunos, sendo que ao final desse ano foram atendidos 9.516 alunos.

Tabela 26 - Dados do Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) - Recursos da Matriz Pnaes, da UFT (2019 - 2022)

(Continua)

Ações	Ano			
	2019	2020	2021	2022
Programa PROMISAES	49.000,00	49.000,00	-	-
Auxílio a Apresentação de Trabalhos em Eventos	100.000,00	70.596,00	-	-
Inclusão Digital	-	76.800,00	-	-
Manutenção das Casas do Estudante	-	500.000,00	-	-
Programa Auxílio Permanência	7.104.000,00	-	-	-

(Conclusão)

Ações	Ano			
	2019	2020	2021	2022
Auxílio Permanência Temporário	160.000,00	-	-	-
Programa Auxílio Alimentação	2.564.800,00	5.080.000,00	283.200,00	2.574.400,00
Programa de Moradia Estudantil	1.512.000,00	3.211.200,00	1.189.056,41	1.100.000,00
Programa Auxílio Saúde	315.000,00	336.000,00	5.457.000,00	379.200,00
Programa Auxílio Apoio Pedagógico	-	4.096.000,00	660.000,00	4.080.000,00
Serviços de financiamento de refeições nos Restaurantes Universitários	6.614.798,00	5.000.000,00	1.409.982,59	5.705.130,00
Aquisição de tecnologias assistivas para compor o Setor de Acessibilidade Informacional (SA)	-	-	-	128.402,00
TOTAL	18.419.598,00	18.419.596,00	8.999.239,00	13.967.132,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Planos de Distribuição Orçamentária/UFT (2012 a 2022).

A leitura dos dados sobre a Assistência ao Estudante de Ensino Superior no período de 2012 a 2014, vinculados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), revela uma trajetória de ampliação significativa tanto no número de estudantes atendidos quanto nos recursos financeiros alocados para garantir a permanência e o sucesso dos discentes no ensino superior. O programa tinha como principal objetivo promover a inclusão e a equidade, especialmente entre populações historicamente marginalizadas, como indígenas, quilombolas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. Essa expansão é visível nas metas físicas e financeiras do período analisado.

Em 2012, o Pnaes previa atender 1.779 estudantes, porém, o número efetivamente realizado foi de 2.012, superando a meta inicial. Contudo, nesse ano, os valores financeiros empenhados, liquidados e pagos não foram registrados, sugerindo possíveis dificuldades no processo de execução orçamentária. No entanto, em 2013 e 2014, observa-se uma melhoria substancial tanto na execução física quanto na financeira. Em 2013, a meta prevista de 3.658 estudantes foi ultrapassada, com 4.218 alunos beneficiados. Do valor previsto de R\$ 6.968.594,00, cerca de R\$ 4.678.697,27 foram empenhados, mas apenas R\$ 2.255.639,77 foram efetivamente pagos, refletindo uma subutilização dos recursos disponibilizados.

No ano de 2014, esse cenário apresentou um progresso ainda mais expressivo. A meta física inicial de 7.246 estudantes foi superada, com 9.380 alunos beneficiados. No aspecto financeiro, dos R\$ 8.723.191,00 previstos, R\$ 6.984.847,83 foram empenhados, e o montante de R\$ 5.969.733,74 foi liquidado e pago, demonstrando uma maior eficiência na execução dos recursos. Esse aumento

significativo na assistência estudantil reflete um esforço por parte das instituições em expandir o acesso ao ensino superior e garantir melhores condições de permanência, principalmente para os estudantes de baixa renda e oriundos de grupos vulneráveis.

Além do período entre 2012 e 2014, observa-se uma diversificação das ações voltadas para o atendimento dos estudantes em anos subsequentes, especialmente de 2015 a 2018. Programas como o Auxílio Permanência, que destinou mais de R\$ 7 milhões em 2015, e o Programa Auxílio Alimentação, que recebeu R\$ 1.485.000,00 nesse mesmo ano, foram fundamentais para a permanência estudantil. Além disso, iniciativas como o Programa de Moradia Estudantil, o Auxílio Emergencial e a construção e reforma de Restaurantes Universitários ilustram o esforço contínuo de aprimorar a infraestrutura e os serviços oferecidos aos estudantes.

Esses dados evidenciam uma política pública voltada para a inclusão e o combate à evasão no ensino superior, especialmente ao atender as necessidades financeiras e de permanência dos estudantes. A evolução das metas físicas e financeiras ao longo dos anos demonstra um compromisso crescente das instituições de ensino com a qualidade e a equidade educacional, promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados e garantindo melhores condições para que possam concluir sua formação. Em resumo, o Pnaes desempenhou um papel crucial na democratização do acesso à educação superior no Brasil, fortalecendo a política de assistência estudantil e gerando impactos positivos na trajetória acadêmica de milhares de estudantes.

A apresentação dos dados referentes às despesas e repasses destinados a programas de inclusão e acessibilidade em Universidades Federais do Norte do Brasil revela uma tendência de variações significativas ao longo dos anos. Em 2014, observa-se um investimento considerável, com um volume elevado de despesas empenhadas, o que demonstra um forte comprometimento inicial com a implementação de políticas de inclusão. No entanto, nos anos subsequentes, há uma redução notável nas despesas, tanto nas empenhadas quanto nas liquidadas e pagas, indicando uma possível descontinuidade ou diminuição de recursos alocados para essas iniciativas.

A queda mais acentuada ocorre em 2021, quando os valores pagos atingem o patamar mais baixo, sugerindo um enfraquecimento das ações previstas no programa. Tal redução pode ser atribuída a cortes orçamentários ou a dificuldades operacionais na execução das políticas de inclusão, o que impacta diretamente a

continuidade das iniciativas voltadas para a acessibilidade e suporte a pessoas com deficiência.

Outro ponto importante a ser destacado é a distribuição de bolsas e auxílios. Embora em alguns momentos tenha havido a concessão de bolsas para os estudantes, a quantidade é mínima ou inexistente em diversos anos, o que pode refletir uma falha na execução ou divulgação desses benefícios. Mesmo com a existência de recursos disponíveis, sua aplicação efetiva parece limitada, o que compromete o alcance dos objetivos de inclusão educacional. Salvo em 2022, o Relatório de Gestão aponta o pagamento de 93 bolsas no valor de R\$ 400,00, a 25 estudantes por meio do Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (Paei), num total de R\$ 37.200,00.

Além disso, os auxílios destinados à aquisição de materiais didáticos para estudantes com deficiência e outros benefícios relacionados à acessibilidade também apresentam variações, com alguns anos registrando valores nulos ou muito baixos. Isso levanta questionamentos sobre a eficácia da implementação dessas políticas, bem como, sobre a capacidade dos programas de atender plenamente às necessidades dos alunos.

A próxima universidade em estudo é **Universidade Federal de Rondônia (Unir)**. Para essa IES, a fonte das receitas é sempre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, já estudado nesse texto. No quadro a seguir, podemos verificar o comportamento dessas despesas:

Tabela 27 - Dados das Despesas com o Núcleo de Acessibilidade (Unir)

Ano	Total de Despesas (R\$)
2014	100.245,50
2015	105.390,72
2016	110.674,30
2017	115.849,98
2018	120.532,14
2019	117.373,27
2020	122.524,83
2021	95.097,06
2022	135.319,83

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão UFT (2012 a 2022) e do Despacho-Processo nº 23118.009737/2024-51/Diretora de Assuntos Estudantis/PROCEA/Unir.

Conforme podemos avaliar, de 2014 a 2018, as despesas aumentaram de forma constante, saindo de R\$ 100.245,50 em 2014 para R\$ 120.532,14 em 2018. Esse crescimento moderado pode refletir uma expansão dos serviços, aumento de

custos administrativos ou maior demanda por recursos. Em 2019, houve uma ligeira queda nas despesas, que passaram para R\$ 117.373,27, interrompendo o crescimento constante observado nos anos anteriores. Essa redução pode estar ligada a contenção de gastos, ajustes orçamentários ou mudanças na gestão financeira. O ano de 2021, em particular, apresentou uma queda significativa para R\$ 95.097,06, provavelmente refletindo o impacto das medidas de austeridade ou da pandemia, que pode ter reduzido atividades ou programas. Apesar da queda em 2019, as despesas voltaram a subir em 2020, atingindo R\$ 122.524,83, sugerindo que algumas das reduções foram temporárias, talvez com ajustes em resposta a desafios como a pandemia de Covid-19. Em 2022, o valor de R\$ 135.319,83 é o mais alto do período analisado, sugerindo uma recuperação ou expansão significativa de gastos em comparação com 2021. Esse aumento pode estar ligado à retomada de programas suspensos, reestruturação de bolsas e outros pagamentos, como o aumento de bolsas de monitoria. Após 2018, o comportamento das despesas foi mais instável, com quedas e aumentos expressivos. Essa oscilação pode estar relacionada a fatores externos como crises econômicas, ajustes em políticas públicas ou a necessidade de reorganização das despesas em função de mudanças nas demandas e prioridades institucionais.

A Universidade Federal de Rondônia (Unir) nos apresentou apenas os recursos para a bolsa monitoria especial.

Tabela 28 - Repasses do Programa Incluir para Bolsa de Monitoria Especial (Unir)

ANO	Repasse	Bolsa Monitoria Especial			
		Quantitativo	Valor Unitário	Valor Total	%
2012	R\$ 4.622.945,00	-	-	-	-
2013	R\$ 5.422.418,00	-	-	-	-
2014	R\$ 6.798.863,00	16,5	R\$ 400,00	R\$ 6.600,00	0,10%
2015	R\$ 7.205.131,00	115,5	R\$ 400,00	R\$ 46.186,66	0,64%
2016	R\$ 7.980.586,00	106,5	R\$ 400,00	R\$ 42.586,66	0,53%
2017	R\$ 7.788.749,00	281,5	R\$ 400,00	R\$ 112.506,63	1,44%
2018	R\$ 7.739.268,00	402,8	R\$ 400,00	R\$ 161.132,91	2,08%
2019	R\$ 8.217.802,00	583,6	R\$ 400,00	R\$ 233.439,91	2,84%
2020	R\$ 7.943.205,00	279,9	R\$ 400,00	R\$ 111.939,10	1,41%
2021	R\$ 6.327.048,00	397,3	R\$ 400,00	R\$ 158.924,38	2,51%
2022	R\$ 8.351.708,00	444,6	R\$ 400,00	R\$ 177.853,16	2,13%
TOTAL	R\$ 78.397.723,00	2.628	R\$ 400,00	R\$ 1.051.169,41	1,34%

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão UFT (2012 a 2022) e do Despacho-Processo nº 23118.009737/2024-51/Diretora de Assuntos Estudantis/PROCEA/Unir.

A leitura dos repasses e do quantitativo de bolsas de monitoria especial concedidas entre os anos de 2012 e 2022 evidencia uma relação progressiva entre o

montante repassado e o número de bolsas oferecidas, embora a porcentagem do valor total destinado para essas bolsas permaneça relativamente baixa ao longo do período. O total de repasses acumulados durante o período foi de R\$ 78.397.723,00, com R\$ 1.051.169,41 destinados à bolsa de monitoria especial, o que representa 1,34% do total.

Nos anos de 2012 e 2013, apesar de os repasses somarem mais de R\$ 10 milhões, nenhum valor foi direcionado para bolsas de monitoria especial. Isso reflete uma ausência de incentivo direto para essa forma de apoio acadêmico nos primeiros anos analisados. A partir de 2014, observamos o início da concessão de bolsas, com 16,5 bolsas sendo oferecidas a um valor unitário de R\$ 400,00, totalizando R\$ 6.600,00, representando apenas 0,10% do total repassado no ano.

Os anos subsequentes demonstram um aumento tanto no número de bolsas quanto nos valores totais investidos. Em 2017, houve um aumento considerável no número de bolsas, com 281,5 bolsas concedidas, somando R\$ 112.506,63, o que corresponde a 1,44% dos repasses do ano. Esse crescimento foi ainda mais significativo em 2019, quando o maior número de bolsas foi distribuído (583,6 bolsas) e o valor total chegou a R\$ 233.439,91, representando 2,84% dos repasses, o maior percentual de todo o período.

Em 2020, houve uma redução tanto no número de bolsas quanto no valor total destinado a elas, com 279,9 bolsas e R\$ 111.939,10 investidos, correspondendo a 1,41% do repasse. A partir de 2021, observa-se uma recuperação no número de bolsas e valores, chegando a 444,6 bolsas em 2022, com um total de R\$ 177.853,16 investidos, o que representa 2,13% do repasse anual.

No geral, apesar de um crescimento gradual no investimento em bolsas de monitoria especial ao longo dos anos, os valores destinados a esse programa ainda representam uma pequena fração do total de recursos repassados à universidade. O pico de investimento ocorreu em 2019, mas mesmo então, menos de 3% dos recursos foram alocados para as bolsas, destacando a necessidade de maiores investimentos para ampliar o apoio acadêmico, especialmente em programas de monitoria voltados para a inclusão e suporte de estudantes. Nos documentos analisados não nos foi possível identificar investimentos em outras necessidades dos estudantes – equipamento, melhoria da infraestrutura arquitetônica etc. O que os documentos revelam é que o pico de investimento teve centralidade na oferta de bolsas.

A **Universidade Federal do Amapá (Unifap)** traz dados de recursos para o auxílio deficiência e outros recursos do Programa Inclusão sem descrição da natureza específica.

Tabela 29 - Repasses do Programa Incluir para o Auxílio Deficiência (Unifap)

ANO	Repasses	Auxílio Deficiência		
		Quantitativo	Valor Unitário	Valor Parcial
2012	R\$ 4.207.631,00	-	-	-
2013	R\$ 4.446.095,00	-	-	-
2014	R\$ 4.792.327,00	-	-	-
2015	R\$ 5.091.351,00	-	-	-
2016	R\$ 5.632.203,00	-	-	-
2017	R\$ 5.495.568,00	-	-	-
2018	R\$ 5.539.526,00	126	R\$ 400,00	R\$ 37.800,00
2019	R\$ 6.021.567,00	308	R\$ 400,00	R\$ 123.200,00
2020	R\$ 5.820.237,00	290	R\$ 400,00	R\$ 116.000,00
2021	R\$ 5.401.567,00	288	R\$ 400,00	R\$ 115.200,00
2022	R\$ 6.108.522,00	250	R\$ 400,00	R\$ 100.000,00
TOTAL	R\$ 58.556.594,00	1.262	R\$ 400,00	R\$ 492.200,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão Unifap (2012 a 2022).

Tabela 30 - Repasses do Programa Incluir Sem Destinação Específica (Unifap)

ANO	repasses	Projeto Incluir
		Valor
2012	R\$ 4.207.631,00	-
2013	R\$ 4.446.095,00	-
2014	R\$ 4.792.327,00	R\$ 74.716,00
2015	R\$ 5.091.351,00	R\$ 72.987,00
2016	R\$ 5.632.203,00	-
2017	R\$ 5.495.568,00	R\$ 38.088,00
2018	R\$ 5.539.526,00	-
2019	R\$ 6.021.567,00	-
2020	R\$ 5.820.237,00	-
2021	R\$ 5.401.567,00	-
2022	R\$ 6.108.522,00	-
TOTAL	R\$ 58.556.594,00	R\$ 185.791,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão/Unifap (2012 a 2022).

Entre 2012 e 2017, não houve repasse de recursos para o Auxílio Deficiência, mesmo com o crescimento geral dos repasses, que passaram de R\$ 4.207.631,00 em 2012 para R\$ 5.495.568,00 em 2017. Essa ausência destaca uma lacuna significativa na atenção a estudantes com deficiência nesse período inicial.

Em 2018, o cenário mudou, com a concessão de 126 bolsas, totalizando R\$ 37.800,00. A partir desse ano, o número de bolsas e o valor total alocado aumentaram, atingindo um pico em 2019, com 308 bolsas e um valor de R\$ 123.200,00. Essa tendência de crescimento continuou em 2020 e 2021, com valores de R\$ 116.000,00 e R\$ 115.200,00, respectivamente, embora o número de bolsas tenha apresentado uma leve queda. Em 2022, foram concedidas 250 bolsas, totalizando R\$ 100.000,00.

No total, foram alocados R\$ 492.200,00 para o Auxílio Deficiência ao longo dos anos, com um quantitativo total de 1.262 bolsas concedidas. Esse valor representa apenas 0,84% do total de R\$ 58.556.594,00 repassados para a instituição no período, indicando que, apesar da evolução nas concessões, o investimento ainda é baixo em relação ao total de recursos.

O Projeto Incluir, que visa promover a inclusão de estudantes com deficiência, apresenta uma trajetória semelhante. Nos primeiros anos (2012 a 2015), não houve repasse, mas em 2016 e 2017, foram alocados valores menores, totalizando R\$ 74.716,00 e R\$ 72.987,00, que representaram 1,56% e 1,43% do total dos repasses desses anos.

Nos anos subsequentes, houve um aumento gradual nas alocações, mas os valores ainda foram relativamente modestos em relação ao total de repasses. O montante acumulado para o Projeto Incluir ao longo dos anos foi de R\$ 677.991,00, com um percentual total de apenas 1,16%.

Finalmente, faremos a apresentação dos dados obtidos pelos Relatórios de Gestão (2012 a 2022) e pela Demanda de Acesso À Informação OUV'-Processo nº 23546.068336/2024-93/Divisão de Assistência Estudantil (DIAE/PROEX/Unifesspa) da **Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)**. Essa universidade nos apresentou apenas os dados sobre as despesas empenhadas e não apresentou informação sobre a origem das despesas.

Tabela 31 - Despesas Empenhadas com Programas de Apoio ao Discente com Deficiência (Unifesspa)

Ano	Despesas Empenhadas
2016	R\$ 20.995,60
2017	R\$ 64.000,00
2018	R\$ 111.000,00
2019	R\$ 133.970,20
2020	R\$ 137.800,00
2021	R\$ 110.430,03
2022	R\$ 166.375,39
2023	R\$ 216.146,62
2024	R\$ 218.139,62

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2015 a 2022) e da Demanda de Acesso À Informação OUV'-Processo nº 23546.068336/2024-93/Divisão de Assistência Estudantil (DIAE/PROEX/Unifesspa).

Os dados apresentados mostram um comportamento crescente nas despesas empenhadas ao longo dos anos para programas de apoio ao discente com deficiência, incluindo auxílio financeiro e materiais de consumo. Vejamos agora a natureza das despesas:

Quadro 6 - Natureza das Despesas (Unifesspa))

Número	Categoria	Descrição	Valor (R\$)
1	Material de Consumo	Programa de Apoio ao discente com deficiência (2016)	9.200,00
2	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programa de apoio do discente com deficiência e apoio pedagógico (2016)	6.800,00
3	Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física	Despesas de contratação de serviços de terceiros (2016)	4.995,60
4	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programa de apoio do discente com deficiência e apoio pedagógico (2017)	60.838,00
5	Material de Consumo	Programa de Apoio ao discente com deficiência (2017)	3.162,00
6	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programa de apoio do discente com deficiência e apoio pedagógico (2018)	111.000,00
7	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programa de apoio do discente com deficiência e apoio pedagógico (2019)	133.724,86
8	Material de Consumo	Programa de Apoio ao discente com deficiência (2019)	245,34
9	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programa de apoio ao discente com deficiência e apoio pedagógico (2020)	137.800,00
10	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programas Apoiadores, Tutoria, Sistema Braille e Tecnologia Assistiva (2021)	110.430,03
11	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programas Apoiadores, Tutoria, Sistema Braille e Tecnologia Assistiva (2022)	166.375,39
12	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programas Apoiadores, Tutoria, Sistema Braille e Tecnologia Assistiva (2023)	216.146,62
13	Auxílio Financeiro a Estudantes	Programas Apoiadores, Tutoria, Sistema Braille e Tecnologia Assistiva (2024)	218.139,62

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Relatórios de Gestão (2015 a 2022) e da Demanda de Acesso À Informação OUV'-Processo nº 23546.068336/2024-93/Divisão de Assistência Estudantil (DIAE/PROEX/Unifesspa).

O quadro 6 apresenta um conjunto de despesas relacionadas a programas de apoio a estudantes com deficiência, abrangendo um período de 2016 a 2024. A leitura se debruça sobre aspectos como a consistência do investimento, a efetividade das categorias de gastos, e o impacto que esses programas podem ter na inclusão e no suporte a esses estudantes.

Evidencia-se uma clara predominância do **Auxílio Financeiro a Estudantes**, que, ao longo dos anos, recebe a maior parte dos investimentos. Isso pode ser visto como um ponto positivo, pois indica uma priorização em atender às necessidades financeiras dos alunos com deficiência, que muitas vezes enfrentam barreiras adicionais no acesso à educação.

No entanto, a categoria de **Material de Consumo** apresenta valores relativamente baixos em comparação ao auxílio financeiro, o que pode levantar questões sobre a abrangência dos recursos destinados a materiais e tecnologias assistivas. Por exemplo, em 2019, apenas R\$ 245,34 foram alocados para material de consumo, um valor que parece inadequado considerando a importância de recursos físicos e pedagógicos para o aprendizado.

Os dados mostram um crescimento notável nos valores investidos ao longo dos anos, especialmente de 2016 a 2024. O aumento exponencial no auxílio financeiro entre 2018 e 2024 pode ser interpretado como uma resposta a uma maior demanda por suporte. Contudo, essa escalada nos valores também pode indicar uma necessidade de revisitar e avaliar a eficácia dos programas existentes, questionando se os aumentos de investimento estão se traduzindo em melhorias tangíveis para os discentes.

Embora o aumento dos investimentos seja positivo, é crucial questionar a sustentabilidade desse crescimento. Os dados não fornecem informações sobre a origem desses recursos. Perguntas como: "Esse aumento é garantido anualmente?" e "Há um plano estratégico para o uso eficiente desses recursos?" precisam ser consideradas. Uma dependência excessiva de aumentos anuais pode não ser viável a longo prazo.

Após a apresentação das políticas públicas de inclusão e das estratégias de financiamento da educação superior, a próxima seção — *O Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil: os Núcleos de Acessibilidade* — dedica-se à análise dos dados institucionais referentes às ações desenvolvidas pelos NAs entre os anos de 2012 e 2022. O foco recai sobre a atuação dessas estruturas na promoção da acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, considerando aspectos como a organização interna, os tipos de acessibilidade ofertados, os programas de apoio implementados e os recursos financeiros mobilizados. Essa abordagem busca evidenciar como os Núcleos têm operado enquanto dispositivos institucionais de resposta às demandas da Educação Especial no contexto amazônico.

4 O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL: OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. 'Adestra' as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (Foucault, 2005, p. 143).

A Seção 4 tem como objetivo central analisar a presença, o acesso e a permanência do público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil, com foco na atuação dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) como instâncias institucionais responsáveis por mediar as políticas de inclusão no ensino superior. Inicialmente, examina-se o processo de inserção desses estudantes nas Instituições Federais de Ensino, seguido de uma abordagem sobre a criação, estrutura e funcionamento dos NAs, compreendidos como expressões das lutas por inclusão no espaço acadêmico. Em seguida, a análise volta-se à articulação entre os programas, ações e políticas públicas que orientam a atuação desses núcleos, culminando em uma reflexão sobre a construção discursiva que atravessa seus documentos, práticas e materialidades, a partir das categorias foucaultianas de acontecimento, série, regularidade e condições de possibilidade. Por fim, discute-se a política básica de financiamento dos NAs, com ênfase no Programa Incluir, abordando os dados financeiros das universidades federais da Região Norte e os reflexos das ações desses núcleos na integralização curricular dos estudantes com deficiência.

4.1- Acesso do Público da Educação Especial nas IFEs da Região Norte do Brasil

Esta subseção apresenta uma análise do crescimento das matrículas de estudantes público da Educação Especial nas universidades federais da Região Norte do Brasil, entre os anos de 2012 e 2022. A partir de dados do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), busca-se refletir sobre os efeitos das políticas de inclusão e o papel dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) na ampliação do acesso ao ensino superior. Para além da leitura quantitativa, propõe-se uma abordagem crítica, fundamentada nos pressupostos de Michel Foucault, a fim de compreender como os dispositivos de poder operam na produção dos sujeitos incluídos e nas práticas institucionais que regulam essa inclusão. Assim, pretende-se evidenciar não apenas os avanços no acesso, mas também as tensões, os desafios e as estratégias de governamentalidade que atravessam o processo de inclusão educacional no contexto amazônico.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentados na *Tabela 3*, deste texto, observa-se um crescimento substancial nas matrículas de estudantes público da educação especial no ensino superior federal entre os anos de 2012 e 2022. Em escala nacional, o número de matrículas passou de 7.293, em 2012, para 23.134, em 2022, o que representa um aumento de mais de 216%. Na Região Norte, esse crescimento foi ainda mais expressivo, passando de 426 para 2.957 matrículas no mesmo período — um incremento superior a 590%. Esses dados indicam uma ampliação significativa da presença de pessoas com deficiência nas universidades federais da região, reflexo do fortalecimento das políticas públicas de inclusão e do trabalho contínuo dos Núcleos de Acessibilidade (NAs).

Ao analisar os dados desagregados por instituição, destaca-se o crescimento da Universidade Federal do Acre (Ufac), que passou de 74 matrículas em 2012 para 441 em 2022. A Universidade Federal do Amazonas (Ufam), que em 2012 não apresentava registros de estudantes com deficiência, passou a registrar 978 matrículas em 2022. Na Universidade Federal do Pará (UFPA), as matrículas passaram de 169 para 654 no mesmo intervalo. Mesmo universidades com menor porte, como a Universidade Federal do Amapá (Unifap) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), também apresentaram aumentos, demonstrando que o processo de inclusão avançou de forma generalizada na região.

Contudo, esse crescimento numérico não deve ser compreendido apenas como um sinal inequívoco de ampliação de direitos. A partir do referencial de Michel Foucault, é possível interpretar esse aumento como um efeito dos dispositivos modernos de poder que operam sobre os corpos e subjetividades. Foucault (2008c) analisa que a biopolítica se manifesta por meio de mecanismos que promovem a vida,

mas também a ordenam e regulam, colocando os sujeitos sob regimes específicos de visibilidade e controle. O investimento em políticas de inclusão, nesse contexto, não se limita à garantia de acesso, mas institui práticas que conformam sujeitos escolares adaptáveis, integráveis e normalizáveis.

Dessa forma, o sujeito com deficiência, ao ser incluído, também é governado a partir de práticas institucionais que visam seu desempenho, sua autonomia produtiva e sua adequação às normas acadêmicas. A inclusão, então, torna-se não apenas um direito assegurado, mas uma estratégia de gestão da diferença, inserida em uma lógica de governamentalidade que visa produzir corpos úteis, funcionais e integrados ao sistema. Como enfatiza Foucault (2008c) destaca que o poder não é uma posse estática, mas algo que se exerce em uma multiplicidade de pontos, por meio de relações que são móveis e instáveis.

Assim, os dados sobre o crescimento das matrículas precisam ser interpretados à luz de uma análise crítica que considere não apenas a expansão do acesso, mas também os modos como o poder opera na constituição desses sujeitos e nas formas como eles são inseridos no campo da educação superior.

Logo, evidencia-se que esse crescimento, não foi acompanhado, inicialmente, pela estruturação de políticas institucionais capazes de assegurar as condições de acessibilidade e permanência desses estudantes. Diante dessa lacuna, intensificaram-se as pressões internas e externas sobre as universidades para que respondessem de forma efetiva às novas demandas. A efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior configura-se como um processo complexo e ainda incipiente, que exige das instituições de ensino superior o comprometimento contínuo com a acessibilidade, por meio da identificação e superação sistemática de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais (Dischinger; Machado, 2006; Castro; Almeida, 2014).

É nesse contexto de reivindicação por equidade e justiça social que emergem os Núcleos de Acessibilidade como resposta institucional às lutas sociais. Eles nascem, portanto, da tensão entre o direito conquistado e as condições concretas de efetivação desse direito nas universidades. Sua constituição é, ao mesmo tempo, resultado de uma luta social por reconhecimento e expressão da tentativa institucional de organizar as respostas possíveis às demandas por inclusão.

Na Região Norte, a implementação dos Núcleos de Acessibilidade enfrenta desafios únicos, decorrentes das desigualdades regionais, da diversidade étnico-

cultural e das dificuldades logísticas e financeiras das universidades. As 11 universidades federais da região, como a Ufac, Unifap, Ufam e UFRR, têm adotado abordagens distintas, com avanços e limitações na concretização das políticas de inclusão, como será detalhado a seguir.

4.2. Os NAs nas IFES da Região Norte do Brasil como expressão institucional de lutas pela inclusão no Ensino Superior: criação, estrutura e funcionamento

A consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais representa uma resposta concreta às demandas históricas por inclusão educacional, formuladas por movimentos sociais, entidades de pessoas com necessidades específicas e coletivos acadêmicos comprometidos com a democratização do acesso ao ensino superior. Tais núcleos são frutos de uma construção coletiva e de uma mobilização política que ultrapassa a dimensão técnica e administrativa, expressando a materialização de direitos conquistados com base em lutas sociais.

Os NAs atuam como espaços institucionais privilegiados de escuta, acolhimento, articulação de políticas e implementação de práticas inclusivas. Mais do que estruturas de apoio, eles representam conquistas simbólicas e práticas da luta por justiça educacional.

A emergência dos NAs está intrinsecamente ligada à atuação de sujeitos históricos — estudantes, familiares, professores e técnicos — que, ao vivenciarem a exclusão e a invisibilidade nos espaços universitários, protagonizaram movimentos de reivindicação e negociação com as administrações superiores. Para Mantoan (2006, p. 22), "[...]a inclusão se faz com sujeitos que se movimentam, que lutam e que produzem rupturas", e os Núcleos de Acessibilidade se inscrevem exatamente nessa perspectiva.

A institucionalização desses núcleos, no entanto, não ocorre de forma homogênea ou automática. Em muitas universidades federais da Região Norte, a criação dos NAs foi precedida por processos complexos de sensibilização interna, articulação intersetorial e disputa por recursos.

Os relatórios institucionais da Universidade Federal do Amapá (Unifap), por exemplo, apontam que a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) em 2010, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (Proeac), visa ampliar as ações institucionais voltadas à política de acessibilidade. A Unifap mostra

um compromisso com a ampliação da acessibilidade, com foco na criação de um ambiente universitário mais inclusivo para estudantes com deficiência e como resultado de pressões do movimento local de pessoas com necessidades específicas, que exigia o cumprimento da legislação de acessibilidade e o direito à permanência estudantil (Unifap, 2010).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) tem desenvolvido, desde 2011, uma política institucional voltada à inclusão e à acessibilidade no ensino superior, com vistas à ampliação do acesso e da permanência de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/superdotação (AHS). Um marco nesse processo foi a Resolução nº 3883/2009, que instituiu a reserva de uma vaga adicional nos Processos Seletivos (PS) para candidatos com deficiência, medida efetivada a partir do ingresso de 2011, sob a designação de “Cota PcD” (UFPA, 2009).

A criação do Núcleo de Inclusão Social (NIS), em 2012, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), representou um avanço na institucionalização das ações inclusivas. Até 2016, o NIS atendia, prioritariamente, estudantes com deficiência, afrodescendentes e indígenas. Em 2017, foi reestruturado como Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), passando a integrar a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). A CoAcess ampliou sua atuação, incorporando o atendimento a estudantes com deficiências, TGD e AHS, alinhando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e aos Decretos nº 7.611/2011 e nº 7.234/2010, este último vinculado à Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

A CoAcess organiza-se com base em uma estrutura hierárquica e técnica, sendo composta por divisões especializadas em Tecnologia Assistiva e Braille, Libras, Apoio ao TEA e Deficiência Intelectual, e Apoio Psicoeducacional. Essas divisões contam com profissionais como intérpretes de Libras, transcritores Braille, terapeutas ocupacionais, psicólogos e pedagogos, que garantem o acompanhamento adequado e individualizado dos estudantes com deficiência (UFPA, 2022). A atuação da CoAcess estende-se a todos os *campi* da universidade, os quais mantêm núcleos locais de acessibilidade.

As ações inclusivas da UFPA são articuladas por meio do Programa Incluir-Acessibilidade (PROACESS), que orienta e sistematiza as iniciativas institucionais. Os objetivos do programa são os seguintes:

1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior;
2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFPA;
3. Fortalecer a inclusão e a acessibilidade na UFPA;
4. Fomentar a criação ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas unidades e subunidades com dez ou mais alunos com deficiência;
5. Integrar e articular as atividades institucionais (ensino, pesquisa, extensão, intercâmbio e cooperação técnico-científica) com foco na inclusão educacional e social;
6. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas, de transporte, tecnológicas e comunicacionais (Proaccess/UPFA, 2017, p. 01).

O crescimento da adesão à Cota PcD ilustra a consolidação dessas políticas. Entre 2012 e 2022, a UFPA ofertou 6.295 vagas para candidatos com deficiência, com 1.328 aprovados e 2.384 matrículas efetivadas. O número de estudantes matriculados cresceu substancialmente, alcançando 811 em 2022 — o maior registrado no período. Os dados evidenciam não apenas o aumento das oportunidades de ingresso, mas também, o fortalecimento de políticas de permanência, como apoio pedagógico, psicológico e estrutural.

O compromisso com a inclusão também se manifesta em iniciativas de formação, como as promovidas pelo Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Inclusiva (Gepeei), fundado em 1997. O Gepeei desenvolve atividades voltadas à capacitação de docentes, técnicos e estudantes da UFPA, na perspectiva da educação inclusiva, articulando ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, o grupo integra a Rede de Pesquisa: Política de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, composta por diferentes instituições e grupos de pesquisa do estado.

Essas ações reforçam o papel da UFPA como instituição comprometida com a equidade no ensino superior, promovendo o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de estudantes com deficiência, e consolidando a acessibilidade como um princípio transversal às práticas institucionais.

De modo semelhante, na Universidade Federal do Acre (Ufac), por meio da Resolução nº 14 de 2008 criou o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI-Ufac), inicialmente vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, com o objetivo de promover a inclusão e a acessibilidade no ambiente universitário. Em 2013, com a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), o NAI passou a fazer parte dessa estrutura, demonstrando um esforço para integrar a acessibilidade às políticas de assistência

estudantil. Essa mudança reflete a necessidade de se tratar a inclusão como uma questão transversal que envolve diversas áreas da universidade, não apenas a extensão e a cultura. A criação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) foi impulsionada por uma articulação entre setores da assistência estudantil e das coordenações de cursos, que perceberam a crescente demanda de estudantes com deficiência ingressando nos cursos por meio de políticas de ação afirmativa, e com o apoio de recursos do Programa Incluir (Ufac, 2012).

Conforme Cunha (2024, p. 142-143)

[...] os Núcleos de Acessibilidade são estruturas que fomentam a transversalidade da educação especial, buscando fazer com que o atendimento das demandas de acessibilidade sejam compartilhadas entre todos os setores da universidade.

Esses exemplos evidenciam que os NAs não são estruturas burocráticas criadas por mera determinação normativa, mas espaços construídos a partir do enfrentamento de resistências institucionais, da mobilização social e da atuação política dos sujeitos. Como destaca Alves e Souza (2004, p. 121),

[...] nas atuais tendências educacionais entendemos que a educação para todos é, também, a educação para cada um. Para tanto, há que se valorizar as diferenças individuais, considerando-as em termos das necessidades básicas para a aprendizagem. Defendemos o espaço dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, mas também entendemos que existem práticas cristalizadas que devem ser ressignificadas sobre outro paradigma, o do sujeito.

A presença de estudantes com deficiência nas universidades exige a construção de ambientes acessíveis e pedagogias inclusivas — tarefas às quais os NAs se dedicam.

Ademais, os Núcleos de Acessibilidade têm desempenhado papel estratégico na mediação entre os estudantes com deficiência e os diversos setores institucionais. Eles atuam como interlocutores junto às pró-reitorias, coordenações de curso, bibliotecas, departamentos de tecnologia da informação, infraestrutura e setores pedagógicos, promovendo uma atuação intersetorial que é fundamental para a efetivação da inclusão em todas as suas dimensões.

Cunha (2024) ressalta que

[...] os Núcleos de Acessibilidade, sendo setores das universidades que se ocupam das questões de acessibilidade no ambiente universitário, são importantes órgãos para a permanência de estudantes com deficiência e, por consequência, para a conclusão da formação acadêmica dessas pessoas (p. 59).

Outro aspecto relevante é o papel dos NAs na formação de redes interinstitucionais, permitindo a troca de experiências, a criação de estratégias conjuntas e a articulação de pautas coletivas em nível regional e nacional. Iniciativas como o Conselho Nacional de Gestores de Núcleos de Acessibilidade (Conacessi), órgão de assessoramento nas temáticas ligadas à promoção da inclusão e acessibilidade nas universidades federais e se compromete com as seguintes ações junto aos representantes Institucionais dos Núcleos de acessibilidade e à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), com encontros regionais de Núcleos de Acessibilidade das Ifes da Região Norte têm contribuído para o fortalecimento da identidade institucional desses núcleos e para o reconhecimento de suas contribuições na produção de conhecimento, inovação tecnológica e formulação de políticas públicas (Brasil, 2021).

Assim, os Núcleos de Acessibilidade representam um dos principais legados das lutas por educação inclusiva no Brasil. Sua existência e fortalecimento reafirmam o compromisso das universidades públicas com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social, contribuindo para a construção de uma educação superior verdadeiramente democrática e acessível a todos.

Os Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do Brasil possuem configurações institucionais diversas, refletindo tanto as particularidades de cada instituição quanto os contextos sociais e políticos de sua constituição. Em geral, os NAs estão vinculados às pró-reitorias de assuntos estudantis, desempenhando funções estratégicas de articulação, assessoria, atendimento e acompanhamento das ações voltadas à acessibilidade no ensino superior.

A variabilidade de posição dos Núcleos de Acessibilidade no organograma institucional também foi observada no estudo de Pletsch e Melo (2017) sobre 19 universidades federais da região sudeste do Brasil: oito Núcleos de Acessibilidade estavam vinculados à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis; quatro à Pró-reitoria de Extensão; três à Pró-reitoria de Graduação; um à Reitoria; um à Secretaria de Desenvolvimento Institucional e um à Faculdade de Educação. Percebe-se semelhança entre os estudos onde predominaram as Pró-reitorias de Graduação e de Assistência Estudantil como gestão administrativa dos Núcleos de Acessibilidade. Infere-se, também, que cada universidade utiliza-se de sua autonomia ao designar a gestão da temática da acessibilidade na estrutura administrativa (Cunha, 2024, p. 159-160).

Segundo dados do Ministério da Educação (Brasil, 2020), os Núcleos de Acessibilidade se organizam com base em três eixos de atuação principais: (1)

atendimento direto aos estudantes com deficiência; (2) formação e sensibilização da comunidade acadêmica; e (3) mediação e articulação intersetorial para eliminação de barreiras. Essas dimensões implicam tanto ações pedagógicas e comunicacionais quanto intervenções nos âmbitos da infraestrutura física, tecnológica e da gestão institucional.

No tocante aos fundamentos legais e ao papel dos Núcleos de Acessibilidade, o Brasil é tido como um dos países mais avançados sobre inclusão nas legislações e documentos diretivos. “Esse legado jurídico assegura direitos de alunos com deficiência da educação básica ao ensino superior” (Rabelo et al., 2017, p. 6).

Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), por exemplo, a institucionalização da Divisão de Acessibilidade (DAC) ocorre pela Resolução nº 027/2012-CUni e sua vinculação à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Extensão (Proeace) demonstra uma abordagem integrada de apoio aos discentes com necessidades específicas. A UFRR adota uma metodologia que busca eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais e curriculares, demonstrando uma abordagem holística da inclusão ao considerar os diversos fatores que dificultam a plena participação de estudantes com deficiência. Contudo, essa proposta esbarra em barreiras significativas de estrutura e equipe. A Divisão de Acessibilidade (DAC) conta com apenas 13 profissionais, entre os quais estão: um assistente administrativo, um coordenador, dois pedagogos, duas psicólogas, uma secretária executiva, um técnico administrativo e cinco tradutores e intérpretes de Libras, conforme apresentado na Tabela 32 deste estudo. A ausência de diversos outros profissionais especializados — como audiodescritores, revisores de Braille, técnicos em tecnologias assistivas, psicopedagogos, cuidadores e estagiários — evidencia as restrições institucionais diante da complexidade das demandas educacionais desse público.

Ainda que realize avaliações funcionais, encaminhamentos para atendimentos especializados, suporte pedagógico e adaptação de materiais (UFRR, 2025), a atuação da DAC é impactada pelas escolhas institucionais que, como aponta Foucault (2008c), operam como dispositivos de poder ao definirem quais práticas serão legitimadas e quais sujeitos terão acesso efetivo aos direitos educacionais. Nessa lógica, o poder não está centralizado, mas se difunde por meio de mecanismos administrativos e normativos que produzem formas específicas de subjetivação. Ao priorizar determinadas deficiências e demandas em detrimento de outras, a instituição

reforça normas de conduta e pertencimento, regulando quem pode ser incluído e em quais condições. Assim, mesmo políticas que se anunciam como inclusivas podem funcionar como instrumentos de controle, pois atuam seletivamente e de modo regulador sobre os corpos e saberes que circulam no espaço acadêmico.

De acordo com Cunha (2024, p. 73),

[...] é no processo de implementação que os princípios da educação inclusiva dispostos no aparato normativo efetivam-se, denotando, portanto, a relevância social de estudos sobre esses processos [...].

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) vem consolidando, ao longo dos anos, uma política institucional voltada à inclusão e à acessibilidade no ensino superior. A partir da Resolução nº 04, de 4 de março de 2009, foi criado o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente (Niadi), que representou um marco inicial na estruturação de ações voltadas ao atendimento da comunidade acadêmica com deficiência. Posteriormente, a Resolução nº 03, de 25 de fevereiro de 2015, instituiu o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI/UFT), vinculado à Reitoria por meio da Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva (DAEI), no âmbito do *campus* sede e das Coordenações de Acessibilidade e Educação Inclusiva (CAEI) e da *campi*, revogando a normativa anterior e ampliando o escopo das ações inclusivas. O PAEI/UFT tem como finalidade oferecer condições básicas de acesso, ingresso e permanência aos acadêmicos com deficiência, assegurando mobilidade e a utilização adequada de equipamentos e instalações universitárias, de modo a consolidar e expandir os *campi* da UFT como Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de referência em acessibilidade. Além disso, visa promover projetos educacionais integrados aos diversos cursos da universidade, com vistas à formação de profissionais comprometidos com os princípios de uma sociedade inclusiva (UFT, 2015).

Para Cunha (2024, p. 78):

[...] os Núcleos de Acessibilidade colocam-se como estruturas importantes para a política educacional no ensino superior público, mesmo que ao mesmo tempo possam apresentar limites, desafios e contradições inerentes ao contexto neoliberal.

A estrutura organizacional prevê coordenação geral e coordenações locais, garantindo o acompanhamento mais próximo das demandas específicas de cada campus.

Art. 8º - A Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva, vinculada à Reitoria, terá um Diretor, que atuará em conjunto com a equipe que

será formada por Servidores –Professores e Técnico-administrativos – com especialização nas áreas demandadas e estudantes bolsistas e voluntários com vistas a propiciar o atendimento à comunidade acadêmica de todos os Câmpus universitários.

Art. 9º - Em cada Câmpus, em que houver estudante ou servidor com deficiência, será estruturada a Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva vinculada administrativamente ao Diretor do Câmpus universitário e funcionalmente à Direção de Acessibilidade da Reitoria.

Parágrafo único. A equipe da Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva deverá atuar, quando necessário, em conjunto com o Setor de Apoio Psicopedagógico do Câmpus (Brasil/UFT, 2015, p. 6-7).

As atribuições da Diretoria e Coordenações de Acessibilidade e Educação Inclusiva, conforme CONSEPE (2015) incluem são:

Art. 6º - A Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva e Coordenações terão as seguintes atribuições:

- a) conhecer a legislação e as normas técnicas direcionadas para a acessibilidade de pessoas com deficiência com vistas a subsidiar os setores da Universidade Federal do Tocantins com as informações necessárias;
- b) disponibilizar para a comunidade acadêmica os recursos necessários para o pleno exercício das atividades acadêmicas e administrativas como forma de superar as barreiras e fatores de restrição à acessibilidade arquitetônica, curricular, comunicacional, informacional, atitudinal em todos os Câmpus;
- c) acompanhar os processos seletivos de ingresso de novos estudantes e de contratação de servidores com deficiência, no sentido de identificar de imediato os recursos necessários a sua plena inserção na Universidade;
- d) oferecer condições de acesso por meio de intérprete de LIBRAS, texto em Braille, audiodescrição, softwares acessíveis, textos ampliados, recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos, com vistas ao apoio para a elaboração, implantação e execução dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e programas de pós graduação da UFT;
- e) promover com os Núcleos de apoio psicopedagógico da Reitoria e dos Câmpus ações integradas de atendimento à comunidade acadêmica;
- f) acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas Coordenações de Acessibilidade e Inclusão dos Câmpus universitários;
- g) organizar em conjunto com as Pró-Reitorias, Diretorias e setores em geral, a formação continuada para os servidores envolvidos no atendimento às pessoas com deficiência, por meio das Coordenações de Acessibilidade e Inclusão;
- h) propor convênios com outros organismos e instituições que possam implementar programas de apoio em parceria;
- i) promover reuniões semestrais com todos os servidores responsáveis pelo atendimento às pessoas com deficiência;
- j) propor alternativas para a realização da avaliação institucional aos discentes com deficiência, em parceria com os Núcleos de apoio psicopedagógicos;

- k) desenvolver pesquisas e projetos sobre novas ações e tecnologias de inclusão, dando a oportunidade de participação aos demais estudantes da Universidade interessados no tema;
- l) formar multiplicadores para a acessibilidade visando potencializar ações de sensibilização, divulgação das políticas públicas, dos direitos das pessoas e desenvolvimento de ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade.

Art. 7º - São atribuições prioritárias da Coordenação de Acessibilidade e Inclusão do Câmpus universitário:

- a) articular com a Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva as ações a serem desenvolvidas em cada Câmpus;
- b) identificar demandas e assessorar discentes e servidores com deficiência no que se refere ao uso adequado dos recursos tecnológicos, de informação e de comunicação, quer na facilitação dos materiais de ensino que se façam necessários a sua aprendizagem e/ou ao seu desenvolvimento no trabalho, no respectivo Câmpus universitário;
- c) identificar as barreiras arquitetônicas e comunicacionais do Câmpus, mantendo o acompanhamento das soluções junto às respectivas instâncias;
- d) promover assessoramento técnico-pedagógico para Professores e Servidores, técnico-administrativos e discentes visando ampliar as possibilidades de convivência e comunicação com os estudantes com deficiência;
- e) disponibilizar serviços, recursos e estratégias que eliminem barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem dos discentes e à acessibilidade à comunidade em geral, em cada Câmpus universitário;
- f) promover eventos, cursos e campanhas de conscientização e sensibilização que tratem da temática da acessibilidade para a comunidade interna e/ou externa da Instituição (Brasil/UFT, 2015, p. 5-6).

Reforçando esse compromisso institucional, foi criado o Núcleo de Acessibilidade, Tecnologias e Inclusão (Nuati), por meio da Resolução Consepe/UFT nº 101, de 6 de dezembro de 2023, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq) e à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex), com foco na promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da acessibilidade e da educação inclusiva (Brasil/UFT, 2023).

O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (Ufac) foi instituído pela Resolução N° 14, de 30 de abril de 2008, que estabeleceu a criação do núcleo ad referendum do Conselho Universitário. Esse núcleo foi vinculado inicialmente à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, com o objetivo de fornecer apoio técnico-pedagógico aos estudantes com deficiência, buscando garantir uma efetiva inclusão e acessibilidade no ambiente acadêmico. As atribuições e competências do NAI seriam formalmente definidas no Regimento Geral da Ufac, e sua criação refletia

o crescente movimento em favor da inclusão no Ensino Superior. Em 2013, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) foi criada, e o NAI passou a ser vinculado a essa nova estrutura administrativa, o que ampliou suas possibilidades de atuação.

A emergência e consolidação da Comissão de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Amazonas (CAI/Ufam), instituída formalmente em outubro de 2010, expressa a resposta institucional da Ufam às demandas sociais por inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, especialmente no contexto de implementação das políticas públicas de acessibilidade educacional e dos marcos legais da educação inclusiva (Brasil, 2008; Brasil, 2015). A Comissão foi criada com o objetivo de deliberar e propor ações que assegurem a acessibilidade nos múltiplos aspectos da vida universitária, tanto no campus sede quanto nos campi do interior, articulando-se a programas, ações e políticas institucionais voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes público da educação especial (Brasil/Ufam, 2012).

Entre os marcos estruturantes das ações da CAI destaca-se a criação do Espaço Universitário de Apoio ao Servidor e Aluno com Deficiência – EuApoio, iniciativa deliberada no âmbito da comissão com vistas a oferecer suporte especializado e continuado à comunidade acadêmica com deficiência. O EuApoio configurou-se, nos anos seguintes, como núcleo central para o desenvolvimento de projetos de acessibilidade pedagógica e comunicacional (Ufam, 2015a).

No campo normativo, a Resolução nº 07, de 15 de dezembro de 2022, aprovada pelo Conselho Universitário da Ufam, estabeleceu o Plano de Garantia de Acessibilidade da Ufam (2022–2025), um documento programático que sistematiza diretrizes, metas e ações voltadas à institucionalização da acessibilidade como princípio estruturante das políticas acadêmicas e administrativas da universidade (Brasil/Ufam, 2022).

A criação da Coordenação de Políticas de Acessibilidade (Copa), vinculada à Diretoria de Acessibilidade, Equidade e Permanência (DAEP), no âmbito da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), constitui um marco institucional significativo no processo de consolidação das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro. A institucionalização da Copa, em 2021, no contexto da recente emancipação da UFNT (desmembrada da Universidade Federal do Tocantins – UFT), responde diretamente às demandas históricas por equidade, acessibilidade e permanência de estudantes público da educação especial, especialmente das pessoas com deficiência, no contexto universitário da região Norte.

A Copa surge como órgão estratégico da Reitoria, com a missão de planejar, coordenar e executar políticas de acessibilidade às pessoas com deficiência, assessorando a gestão superior em questões relacionadas à estrutura física, material, humana e pedagógica da universidade (UFNT, 2022, p. 1). Sua atuação articula-se às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e aos marcos legais como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), priorizando a acessibilidade como condição para a efetivação do direito à educação superior.

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Oeste do Pará (Nuaces/Ufopa) foi instituído como resposta a demandas sociais pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, sendo um dos instrumentos de implementação das políticas públicas de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Desde sua criação em 2014, o Núcleo tem se consolidado como uma expressão institucional das lutas pela inclusão, incorporando ações que visam garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência na Ufopa. A atuação do Nuaces está intimamente vinculada às diretrizes de políticas públicas estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pelos Decretos nº 5.296/2004, nº 5.626/2005, e nº 7.611/2011.

O Núcleo de Acessibilidade da Ufopa foi criado pela Portaria nº 1.376 de 18 de junho de 2014, com o objetivo de discutir e implementar políticas institucionais de acessibilidade. Desde sua fundação, o Nuaces tem se deparado com desafios relativos à falta de infraestrutura adequada e à escassez de recursos financeiros, o que dificultou a execução de ações no início. De acordo com os relatórios de gestão da Ufopa, o repasse de recursos financeiros para o Núcleo ocorreu apenas em setembro de 2014, o que atrasou a implementação de diversas ações de acessibilidade (Brasil/Ufopa, 2014).

O Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (Acessar) da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) representa uma importante expressão institucional das lutas pela inclusão no Ensino Superior, contribuindo para a promoção de acessibilidade, inclusão e equidade para estudantes com deficiências e outras necessidades educacionais específicas. Institucionalizado pela Resolução nº 46, de 02 de fevereiro de 2012, o Núcleo reflete as diretrizes e políticas públicas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Universidade, alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Nacional de Assistência Estudantil

(Pnaes), com o intuito de proporcionar a plena inclusão social e acadêmica deste público (Brasil/Ufra, 2012).

A criação do Núcleo foi um passo fundamental para adequar a Ufra às políticas de inclusão e acessibilidade da educação superior, sendo um importante marco para a consolidação de uma agenda inclusiva na instituição. Em 2013, o Núcleo começou a operar com uma estrutura física própria, a partir da inauguração de seu prédio, o qual passou a oferecer uma infraestrutura mais adequada para o desenvolvimento de programas e tecnologias voltadas à inclusão. Em 2019, a Resolução Consun nº 299, de 03 de abril, revisou a estrutura e funcionamento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), impactando diretamente o Núcleo, que teve sua articulação com outras áreas da universidade ampliada (Brasil/Ufra, 2019).

O Núcleo Acessar foi estabelecido como uma unidade administrativa vinculada à Diretoria de Inclusão Social e Diversidade (DISD) e à Proaes. Seu objetivo central é promover a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência e transtornos de aprendizagem no contexto acadêmico, abrangendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Núcleo tem como missão apoiar a formação acadêmica de estudantes com necessidades específicas, facilitando o acesso ao conteúdo curricular e aos recursos pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento (Brasil/Ufra, 2021).

A estrutura do Núcleo, conforme o organograma da Proaes e o Pnaes, é composta por uma equipe multidisciplinar de profissionais com diversas especialidades, incluindo pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em tecnologias assistivas e outros profissionais da educação. Essa equipe desempenha um papel crucial na implementação de políticas de apoio à inclusão, proporcionando a adaptação de materiais didáticos, a utilização de tecnologias assistivas e o atendimento especializado aos alunos (Brasil/Ufra, 2021).

Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), a criação do Núcleo Construir expressa o compromisso da instituição com a efetivação do direito à educação para todos, sendo responsável por mediar as demandas específicas dos estudantes com deficiência junto às diferentes instâncias acadêmicas e administrativas.

A atuação do Núcleo Construir está amparada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), esta última incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional.

Instituído formalmente pela Resolução nº 027/2012-CUni, o Núcleo é vinculado à Divisão de Acessibilidade (DAC), subordinada à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Extensão (Prae), e fundamenta suas ações no princípio da eliminação de barreiras – sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais ou pedagógicas (Brasil/UFRR, 2012).

Desde sua criação, o Núcleo Construir tem buscado a articulação entre diretrizes institucionais e políticas públicas nacionais, promovendo acessibilidade como direito e não como concessão.

A principal inovação institucional ocorreu em 2022, com a publicação da Resolução CEPE/UFRR nº 082/2022, que criou a figura da Monitoria de Acessibilidade, institucionalizando o apoio direto aos discentes com deficiência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A normativa institucional afirma ser esta uma iniciativa que representa um avanço no campo da acessibilidade pedagógica, pois proporciona mediação direta entre o estudante e o conteúdo acadêmico, superando barreiras curriculares e promovendo o aprendizado significativo (Brasil/UFRR, 2022). Em nossa análise, o monitor é um/a estudante que não possui ainda, em tese, a formação adequada para a realização da tarefa de mediação anunciada pela resolução. Esta formalização, representa um não dito, no sentido de expressar uma falta de expectativa pedagógica para com o/a estudante público da Educação Especial, além demonstrar um descredito com a formação específica necessária para realização da mediação pedagógica adequada. Na realidade, tem-se aí a oficialização de uma medida paliativa.

A criação e institucionalização do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (Naia) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) em 2014 representou uma resposta concreta às lutas históricas por inclusão no ensino superior, em consonância com marcos legais como a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004. Como órgão suplementar vinculado à Reitoria e articulado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proex), o Naia assumiu a coordenação da política institucional de acessibilidade e inclusão acadêmica, visando à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no âmbito universitário (Brasil/Unifesspa, 2020, p. 69).

A estrutura organizacional dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais pode influenciar diretamente sua efetividade nas ações inclusivas. Nesse contexto, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) constitui um

exemplo relevante. Conforme Rabelo et al. (2017, p. 14), ao vincular seu Núcleo de Acessibilidade à Reitoria, a instituição promoveu uma articulação transversal entre os diversos setores universitários, o que fortalece a atuação intersetorial e amplia a capilaridade das ações inclusivas. Tal configuração organizacional também tem contribuído para consolidar o núcleo como referência institucional no suporte e na orientação sobre acessibilidade e inclusão, reforçando seu papel estratégico no desenvolvimento de políticas inclusivas no ensino superior.

Na Universidade Federal do Amapá, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e o Programa de Acessibilidade (PROEAC) da Universidade Federal do Amapá (Unifap), entre 2012 e 2022 (Relatórios de Gestão), revela um crescimento significativo no atendimento ao público da educação especial. Em termos de estudantes assistidos, observa-se um aumento gradual ao longo dos anos, com 04 estudantes em 2012, passando para 25 em 2016. No entanto, nos anos de 2018 a 2022, os dados indicam uma lacuna, com a ausência de registros sobre a quantidade de estudantes assistidos nesse período.

A Coordenadoria de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais (Capnes), vinculada à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (Procea) da Universidade Federal de Rondônia (Unir), representa uma iniciativa institucional voltada à promoção da inclusão no ensino superior. A Resolução nº 145/CONSAD, de 29 de fevereiro de 2016, estabelece que a Procea é responsável pelas políticas culturais, estudantis e de extensão da Unir, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e inclui a Capnes em sua estrutura organizacional (Brasil/Unir, 2016).

A literatura acadêmica reconhece que o funcionamento eficaz dos Núcleos de Acessibilidade depende da institucionalização formal, da existência de equipe qualificada e multidisciplinar, da previsão orçamentária e da integração com os demais setores da universidade.

[...] A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. 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 (Brasil, 2008, p. 39).

Além disso, é fundamental que esses núcleos atuem com autonomia técnico-política, capazes de influenciar a gestão institucional e de articular as ações inclusivas de forma transversal.

No entanto, os desafios persistem, especialmente no que tange à insuficiência de recursos humanos e financeiros, à precarização das condições de trabalho e à sobrecarga de demandas. Em diversas universidades federais da Região Norte, os relatos apontam para estruturas subdimensionadas diante do crescimento da demanda, o que compromete a qualidade dos atendimentos.

Estudos realizados por Soares (2015), Mendes (2017) e Costa (2018) ressaltam que a inexistência de uma normatização que defina a composição mínima dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) tem possibilitado a constituição, em determinados campi, de núcleos com um número extremamente reduzido de integrantes. As autoras destacam, ainda, que a constituição desses núcleos, fundamentada na adesão voluntária de servidores, tem gerado uma significativa sobrecarga de trabalho para os profissionais envolvidos. Ademais, considerando-se que os Institutos Federais não reconhecem os Napnes como unidades administrativas formais, os servidores que neles atuam não podem ser oficialmente lotados nesses espaços, tampouco exercer ali suas atividades de forma exclusiva. Nesse cenário, os profissionais são obrigados a conciliar, dentro de sua jornada semanal, as atribuições inerentes ao seu cargo de origem com as demandas específicas dos núcleos, mesmo em contextos nos quais os Napnes constituem a única instância de apoio institucional aos estudantes público da educação especial (PAEE).

Apesar das adversidades, os Núcleos de Acessibilidade continuam desempenhando papel essencial para a consolidação das políticas de inclusão no ensino superior. Sua atuação cotidiana revela não apenas a dimensão técnica, mas sobretudo o compromisso ético e político com a construção de uma universidade plural, democrática e socialmente referenciada.

A criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais do Brasil estão diretamente associados à implementação de políticas públicas de inclusão educacional, particularmente no âmbito da educação superior. Tais políticas, ao mesmo tempo que fomentaram a constituição dos núcleos, também os

tomaram como instâncias executoras, articuladoras e avaliadoras das ações voltadas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes público da educação especial. A articulação entre os NAs e os programas federais representa, portanto, uma dimensão estratégica da política de inclusão no ensino superior.

Entre os programas que mais influenciaram o surgimento e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, destaca-se o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, instituído em 2005 pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006). Seu objetivo central era fomentar a criação de núcleos nas universidades federais, promovendo condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal. O programa previu repasses financeiros para aquisição de tecnologias assistivas, adaptação de espaços físicos e capacitação de profissionais, funcionando como marco institucionalizador das ações de inclusão no ensino superior.

Com base no Incluir, diversas universidades da Região Norte estruturaram seus núcleos. A Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, utilizou os recursos do programa para criar, em 2012, o seu Núcleo de Acessibilidade (NAE), com ênfase inicial na remoção de barreiras arquitetônicas e na promoção de cursos de formação em Libras (Brasil/UFPA, 2015). Já a Universidade Federal do Amapá (Unifap) investiu em tecnologias assistivas e na capacitação de professores e técnicos, criando seu Núcleo em 2010 com recursos do mesmo programa (Brasil/Unifap, 2019).

Outro programa de grande impacto na atuação dos núcleos foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabeleceu em sua meta 12 a ampliação da matrícula no ensino superior, com ênfase na inclusão de estudantes público da educação especial (Brasil, 2014). O PNE também prevê estratégias de apoio à permanência estudantil, o que impulsionou os núcleos a articularem políticas de assistência estudantil acessível, adaptando os serviços de moradia, alimentação, transporte e atendimento psicossocial às necessidades dos estudantes com deficiência.

Os NAs também atuam em interface com o Programa de Apoio à Permanência dos Estudantes de Educação Superior (Pnaes), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, que orienta o uso de recursos para permanência estudantil. Em muitas universidades da Região Norte, os núcleos têm colaborado na formulação de editais específicos para estudantes com necessidades específicas, assegurando, por

exemplo, a inclusão de critérios de vulnerabilidade social e de necessidades educacionais específicas nos processos seletivos para bolsas e auxílios.

Os Núcleos de Acessibilidade cumprem papel estratégico na articulação entre as universidades federais e as políticas públicas de inclusão. Ao mesmo tempo em que executam ações locais de atendimento e acessibilidade, também se posicionam como interlocutores das diretrizes nacionais, contribuindo para sua implementação crítica, adaptada às realidades regionais e às especificidades de seus estudantes.

4.2.1 Equipes/Membros na atuação das ações dos Núcleos de Acessibilidade

A subseção tem como objetivo apresentar e discorrer sobre as equipes e membros que atuam nos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais da região norte do Brasil, desempenhando um papel fundamental na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades, buscando garantir aos estudantes público da educação especial acesso aos mesmos direitos e serviços ofertados pelas instituições.

Tabela 32 - Equipe/Membros na atuação das ações dos Núcleos de Acessibilidade

EQUIPE	NAI (Ufac)	CAI (Ufam)	Copa/ (UFNT)	Nuaces (Ufopa)	CoAcess (UFPA)	ACESSAR (Ufra)	Dac (UFRR)	Paei (UFT)	NAI (Unifap)	Naia (Unifesspa)	Capnes (Unir)	TOTAL
Assistente Administrativo	2	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	6
Assistente Social	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	4
Audiodescritor/a	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Bolsista Apoiador	0	0	0	0	0	0	0	0	5	36	0	41
Bolsista de Revisor de Braille	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Bolsista de Tutoria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
Coordenador/a	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Chefe de Departamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Cuidador Profissional de Apoio Acadêmico	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Estagiário/a	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Fisioterapeuta	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Fonoaudiólogo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Guia- Intérprete	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Membro Bibliotecário	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Membro Docentes	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	10
Monitor de Acessibilidade	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	12
Monitor em Braille	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Pedagogo/a	0	0	0	0	6	2	2	1	0	1	0	12
Psicóloga	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	5
Psicopedagogo/a	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Revisor de Texto Braille	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
Secretária Executiva	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4
Técnico Administrativo	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	3
Técnico em Assuntos Educacionais	1	0	0	1	1	0	0	0	2	1	0	6
Técnico em Tecnologias da Informação	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Terapeuta Ocupacional	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Transcritor Braille	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Tradutor Intérprete de Inglês	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Tradutor e Intérpretes de Libras	21	0	0	4	7	2	5	2	2	2	19	62
TOTAL	33	5	1	19	25	21	13	8	11	52	20	208

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados obtidos por meio dos Sites Oficiais das Instituições, 2025.

Na observância dos dados fornecidos, fazemos uma incursão sobre as razões pelas quais algumas universidades têm maior ou menor número de membros nas

equipes nos NAs, interagindo com a visão de Foucault (1975/1976) sobre as relações de poder, disciplina e normatização (tabela 32¹³).

¹³ A tabela apresenta a distribuição dos membros que compõem as equipes de atuação dos Núcleos de Acessibilidade das 11 universidades federais da região norte do Brasil: Ufac, Ufam, UFNT, Ufopa, UFPA, Ufra, UFRR, UFT, Unifap, Unifesspa e Unir. Segundo os sites oficiais de cada uma das instituições os NAs possuem uma equipe composta por profissionais e membros em diversas funções, variando os membros de acordo com a instituição. Apresentamos uma descrição das funções, focando em aspectos como a quantidade de membros por função e as diferenças entre as universidades: Assistente Administrativo (6 membros) - presente nas universidades Ufac (2 membros), Ufra (2 membros), e Ufopa (1 membro); Assistente Social (4 membros) - presentes em UFRR (2 membros) e Ufac (1 membro), além de Unifap (1 membro); Audiodescritor/a (1 membro) - presente apenas na UFPA; Bolsista Apoiador (41 membros) - a maior parte desse total está concentrada na Unifesspa (36 membros); Coordenador/a (15 membros) - estão distribuídos entre diversas universidades, com destaque para a Ufam (5 membros) e a Ufac (1 membro); Membro Docente (10 membros) - presente exclusivamente na UFPA; Monitores de Acessibilidade (12 membros) - todos os membros estão na UFNT; Monitor em Braille (1 membro) - apenas na UFPA; Pedagogo/a (12 membros) - presentes nas universidades UFPA (6 membros), Ufra (2 membros), UFRR (2 membros) e Unifap (1 membro); Tradutor e Intérprete de Libras (62 membros) - a maior concentração está na Ufac (21 membros) e Unifesspa (19 membros). O Núcleo de Acessibilidade da Ufac (NAI) é o mais robusto, com um total de 33 membros. Entre eles, destacam-se 21 Tradutores e Intérpretes de Libras - Efetivos, o que evidencia o forte compromisso da universidade com a inclusão de alunos surdos. Além disso, a presença de 2 Assistentes Administrativos e 1 Coordenador/a reforça a infraestrutura de apoio às ações de acessibilidade. A Ufam (CAI) apresenta um número reduzido de membros, com apenas 5 membros no total, concentrados em funções como Coordenador/a (5 membros), mas sem outros tipos de apoio direto como tradutores ou assistentes. Esse número sugere que a universidade ainda pode estar em processo de expansão ou aprimoramento de suas ações de acessibilidade. Por outro lado, a UFNT (Copa/) tem um foco considerável em Monitores de Acessibilidade, com 12 membros dedicados a essa função, o que demonstra uma atenção especial para a adaptação de materiais e apoio aos alunos com necessidades educacionais. No entanto, a presença de outras funções, como Tradutores e Intérpretes de Libras, é mais limitada, o que pode indicar áreas de possível expansão. A Ufopa (Nuaces) e a UFPA (CoAcess) se destacam pelo número significativo de membros nas funções de apoio especializado, como Pedagogos/as, Psicólogos/as e Monitores de Acessibilidade. A UFPA, por exemplo, tem uma grande concentração de Tradutores e Intérpretes de Libras - Efetivos (7 membros), além de outras funções de suporte, como Audiodescritores e Pedagogos. A Ufra (ACESSAR) tem uma quantidade moderada de membros, com destaque para a função de Pedagogo/a (2 membros), mas também conta com uma boa presença de Tradutores e Intérpretes de Libras - Efetivos (2 membros), o que reflete um compromisso com a inclusão dos alunos surdos e com a adaptação pedagógica para diversos tipos de deficiência. A UFRR (Dac) apresenta uma equipe pequena, com 13 membros no total. Entre esses, destacam-se a presença de 1 Assistente Social, 2 Psicólogos/as e 2 Pedagogos/as, sugerindo um foco mais direcionado ao apoio psicológico e pedagógico. No entanto, a ausência de Tradutores e Intérpretes de Libras pode indicar uma área a ser fortalecida. As universidades UFT (Paei) e Unifap (NAI) têm uma estrutura com 9 e 52 membros, respectivamente. A Unifap se destaca pela quantidade de Bolsistas Apoio (5 membros) e Tradutores e Intérpretes de Libras (19 membros), refletindo um esforço significativo em oferecer apoio direto aos alunos com deficiência. Já a UFT conta com membros especializados em Tecnologia da Informação, o que pode indicar um foco maior na acessibilidade digital. Por fim, a Unifesspa (Naia) e a Unir (Capnes) apresentam números menores, com 20 e 33 membros, respectivamente. A Unifesspa se destaca pela grande quantidade de Bolsistas Apoio (36 membros), o que sugere que a universidade oferece suporte direto a uma grande quantidade de estudantes. A Unir, com uma equipe mais equilibrada entre funções administrativas e de apoio, ainda apresenta um número relativamente baixo de membros em comparação com outras instituições. No total, as universidades somam 206 membros, com uma variedade de funções voltadas para garantir a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência. As funções de Tradutor e Intérprete de Libras e Bolsistas Apoio são as mais numerosas, refletindo a ênfase em suporte à comunicação e apoio acadêmico. A distribuição desigual entre as universidades aponta para diferentes níveis de maturidade nas ações de acessibilidade, com algumas instituições mais avançadas e outras precisando de mais recursos para garantir uma inclusão efetiva.

Foucault (1975/1976) argumenta que as instituições (como as universidades) operam por meio de dispositivos de poder, nos quais o saber e as práticas de controle e vigilância são estruturados. Esses dispositivos moldam como as pessoas com deficiência são tratadas, visibilizadas e incluídas no espaço acadêmico. A partir disso, podemos destacar a distribuição desigual de recursos humanos e, como isso, pode estar relacionado com diferentes formas de poder e visibilidade dentro das universidades. Vamos então explorar as funções que têm o maior e menor número de membros e suas implicações.

A função que se destaca com o maior número de membros é a de Tradutores e Intérpretes de Libras, com (62 membros). Esta função aparece com um número expressivo de membros, principalmente no NAI/Ufac (21), Naia/Unifesspa (19) e CoAccess/UFGA (7), sugerindo um reconhecimento da importância da inclusão de alunos surdos no ambiente acadêmico. A alta demanda por Tradutores e Intérpretes de Libras, com base em Foucault (1975/1976) seria como uma resposta à normalização das práticas de inclusão. O aumento do número desses profissionais reflete a institucionalização da inclusão, mas também pode ser visto como uma forma de biopolítica, em que a sociedade se organiza para garantir que a diversidade seja gerenciada de maneira controlada e visível. Ao oferecer esses profissionais em maior número, as universidades estão, de certa forma, moldando as práticas acadêmicas de forma a garantir a inclusão sem transformar completamente o sistema educacional. O número significativo desses profissionais pode ser interpretado como uma submissão às normas institucionais de acessibilidade, em que a inclusão é vista como um esforço técnico, e não como uma mudança radical nas estruturas de poder da universidade.

A função de Bolsista Apoiador (41 membros), aparece com um número elevado, especialmente no Naia/Unifesspa (36 membros). Estes são fundamentais para oferecer suporte aos alunos com deficiência, mas sua grande quantidade sugere que a inclusão, nesse caso, depende de profissionais temporários e de menor permanência e qualificação profissional. Seguindo os pressupostos de Foucault (1975/1976), poderíamos interpretar a função desses bolsistas como parte de uma tecnologia de poder que, ao mesmo tempo em que permite a inclusão, mantém os alunos com deficiência em uma posição dependente, sendo cuidada de fora, mas não necessariamente transformando a estrutura de poder dentro da universidade. Os Bolsistas Apoiadores funcionam como uma espécie de "controle social", mediando a

entrada e a permanência de alunos com deficiência no ambiente universitário sem que haja uma mudança estrutural profunda nas práticas acadêmicas ou pedagógicas.

Em se tratando da função de Monitores de Acessibilidade, destaca-se a Copa/UFNT (12 membros). Esse profissional é responsável por apoiar os alunos com deficiência, garantindo que as adequações necessárias estejam disponíveis durante as atividades acadêmicas. Embasado em Foucault (1975) teríamos monitores como parte de uma prática disciplinar, em que a universidade implementa políticas de controle sobre o comportamento acadêmico e a adaptação das pessoas ao sistema educacional. Os monitores são um meio de regulação, garantindo que os alunos sigam as regras e tenham os ajustes necessários. A presença de muitos monitores de acessibilidade pode indicar um esforço institucional para garantir o acesso controlado, mas também, uma falta de inovação em mudar a estrutura acadêmica em si, como Foucault sugeriria.

O governo, poder executivo, estabelece políticas públicas voltadas à inclusão e acessibilidade, porém, frequentemente não cria os cargos com códigos de vagas específicos para que essas políticas possam ser efetivamente implementadas no interior das instituições de ensino superior. Na perspectiva de Foucault (1975), essas omissões configuram dispositivos de poder que invisibiliza e exclui implicitamente, uma vez que a universidade não estrutura as condições necessárias para a concretização das práticas inclusivas previstas nas políticas públicas. Assim, apesar da existência de diretrizes governamentais, a falta de cargos regulamentados reforça uma norma institucional excludente, que desconsidera as necessidades específicas dos estudantes com deficiências visuais e auditivas, perpetuando sua marginalização no ambiente acadêmico.

A presença limitada de Audiodescritores (01 membro) também pode ser interpretada como um exemplo de domínio do saber sobre o que é considerado necessário para a inclusão. Sob a ótica de Foucault (1975) poderíamos argumentar que, ao não considerar a audiodescrição como uma prioridade, a universidade marginaliza as necessidades dos alunos com deficiência visual, utilizando um dispositivo de controle que limita o acesso ao conhecimento e à participação plena. Isso reflete uma estratégia de invisibilização que mantém a deficiência visual à margem, sem dar a ela a visibilidade necessária.

A função de Transcritor Braille também tem um número reduzido de membros (01 na UFPA), refletindo novamente a escassez de suporte específico para alunos

com deficiência visual. A transcrição em Braille é uma das práticas para garantia do acesso a textos e a participação nas atividades acadêmicas. A falta de transcritores reflete uma estratégia institucional de normalização, onde apenas determinadas formas de conhecimento (linguagens) são reconhecidas e disponibilizadas, enquanto outras, como o Braille (e, nas últimas décadas, ferramentas e tecnologias de audiodescrição), são minimizadas e/ou não disponibilizadas.

Sob a perspectiva de Foucault (1975) poderíamos sugerir que as diferenças no número de membros nas equipes de acessibilidade refletem diferentes estratégias institucionais de poder e controle. As universidades que possuem um número maior de profissionais de acessibilidade, como a Ufac e a Unifesspa, podem estar mais alinhadas com as normas nacionais de inclusão, respondendo à pressão social e política para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, mesmo que isso signifique implementar estruturas de poder e controle rigorosas.

Por outro lado, universidades como a Ufam e a UFRR, com menos membros nas equipes de acessibilidade, podem ter menos visibilidade dessas demandas ou estar em uma fase de gestão mais limitada dos recursos e da inclusão. Essas universidades podem estar ainda marginalizando as necessidades de acessibilidade ou não reconhecendo a diversidade de deficiência de forma plena.

Em suma, as diferentes distribuições refletem tanto as capacidades institucionais quanto as políticas de poder e normalização que as universidades têm em relação às necessidades de acessibilidade. As instituições que mais investem em membros da equipe de acessibilidade podem estar operando dentro de uma lógica de inclusão visível, mas controlada, enquanto as que investem menos podem estar negligenciando ou excluindo certos grupos em função de uma norma dominante de acessibilidade.

Ressalta-se que a composição das equipes dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas universidades federais da Região Norte revela um dado crucial para se compreender os limites das políticas inclusivas no ensino superior: a prevalência de profissionais cuja formação está enraizada nas áreas da saúde e da administração, e não prioritariamente na educação. Observa-se, por exemplo, a presença de fonoaudiólogos (1), fisioterapeutas (1), psicólogos (5), terapeutas ocupacionais (2), além de assistentes sociais (4) e bibliotecários (1). Ainda que tais profissionais possam oferecer apoios importantes, sua atuação, quando desvinculada de uma abordagem

educacional inclusiva, tende a reproduzir uma lógica clínica e funcionalista da deficiência.

Ainda sob a ótica foucaultiana, essa configuração expressa a captura do campo educacional por uma racionalidade biomédica e gerencial que se ancora no poder disciplinar e na normalização dos corpos. Como argumenta Foucault (1979), as instituições modernas operam por meio de uma administração minuciosa das condutas, em que o poder se exerce pela vigilância e pela produção de saberes que classificam e hierarquizam os sujeitos. Assim, ao alocar psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas como responsáveis pelas ações de inclusão, o que se observa não é uma política de transformação pedagógica, mas uma gestão da diferença, que reforça a ideia de que os estudantes com deficiência devem ser corrigidos, tratados ou ajustados à norma acadêmica.

Além disso, o número reduzido de pedagogos (12) e a quase ausência de docentes (com exceção da Ufra, que alocou 10 membros docentes), expõem a fragilidade de uma abordagem educacional nos NAs. Isso indica que as universidades, muitas vezes, não reconhecem a inclusão como um problema pedagógico e político, mas como um desafio técnico a ser resolvido por meio de diagnósticos, relatórios e encaminhamentos clínicos. Como afirma Foucault (2008c), “governar é estruturar o possível campo de ação dos outros”, de modo que, nesse contexto, as políticas de inclusão instituídas pelo governo operam como mecanismos que regulam a permanência dos estudantes com deficiência, sustentando uma lógica de dependência institucional e de controle da diferença.

A ausência de concursos específicos para cargos educacionais com código de vaga permanente nos NAs também se torna eloquente. A criação de políticas sem a correspondente estrutura institucionalizada de cargos revela a distância entre o discurso oficial e a materialidade da inclusão, o que reforça a atuação precária e, muitas vezes, improvisada desses núcleos. Ao delegar a inclusão a profissionais da saúde, sem garantir uma equipe pedagógica sólida, o Estado reforça um modelo de acessibilidade que opera como dispositivo de poder, voltado mais para a gestão dos sujeitos do que para sua emancipação.

4.3 Articulação entre programas, ações e políticas públicas

A atuação dos NAs também se articula com as normativas e diretrizes do Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior, instituído pelo MEC em 2011. O comitê tem como função propor, acompanhar e avaliar políticas de inclusão nas instituições de ensino superior federais, funcionando como espaço de diálogo entre o poder público e as universidades. A participação de representantes dos núcleos nesse comitê fortalece sua capacidade de incidência política e de alinhamento com as diretrizes nacionais.

Cabe ressaltar ainda que a articulação entre os NAs e os programas públicos não ocorrem de forma homogênea ou isenta de tensões. Em muitos casos, a escassez de recursos financeiros, a descontinuidade de políticas e a fragmentação institucional dificultam a consolidação de ações sistêmicas e sustentáveis.

Buscando atender aos critérios de acessibilidade no âmbito do ensino superior, os Núcleos de Acessibilidade em universidades brasileiras foram constituídos para desenvolver ações transversais que possam tornar os ambientes e o processo de ensino aprendizagem mais abertos à diversidade (Cunha, 2024, p. 77).

Evidencia-se o papel estratégico dos Núcleos de Acessibilidade na promoção de uma cultura institucional inclusiva no ensino superior. Ao atuarem de forma transversal, esses núcleos não se restringem à adaptação de espaços físicos ou materiais didáticos, mas buscam integrar princípios de acessibilidade em todas as dimensões da vida universitária — pedagógica, administrativa, comunicacional e atitudinal —, contribuindo para uma formação acadêmica mais equitativa e sensível à diversidade.

Apesar dos avanços na Política de Acessibilidade na UNIFAP, os desafios para a consolidação da política acessibilidade no ensino superior da instituição envolvem principalmente a alocação de recursos e o número insuficiente de profissionais para atender o discente com deficiência (Damasceno, 2018, p. 10).

Embora haja progressos institucionais, por exemplo, na Unifap no campo da acessibilidade, persistem obstáculos estruturais significativos, como a escassez de recursos financeiros e a insuficiência de profissionais qualificados. Esses fatores comprometem a efetividade das ações voltadas à inclusão, demonstrando que o êxito da política de acessibilidade depende não apenas de diretrizes formais, mas também

do comprometimento institucional com sua implementação concreta. Em se tratando de recursos financeiros, de acordo com Cunha (2024, p. 132-133),

[...] a pesquisa de Damasceno (2018) sobre o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) concluiu que a baixa alocação de recursos financeiros e o número insuficiente de profissionais constituem-se em importantes desafios para a consolidação da política de acessibilidade na instituição.

A promoção do direito à educação no ensino superior para pessoas com deficiência é uma demanda legal e ética enfrentada pelas universidades públicas brasileiras, especialmente nas regiões historicamente menos assistidas, como a Região Norte. As universidades federais localizadas nessa área geográfica, vêm implementando ações diversas para garantir a inclusão efetiva desses estudantes. A atuação dos Núcleos de Acessibilidade (NA) é central nesse processo, especialmente no que se refere ao apoio pedagógico, à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

A criação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais visa ensejar ações institucionais que garantam a inclusão à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil, 2013, p. 3).

Neste intuito, o Plano Viver sem Limite teve como objetivo incentivar a implantação, o desenvolvimento e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), atuando como continuidade e ampliação das ações iniciadas pelo Programa Incluir.

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

Mais ainda,

Os Núcleos de Acessibilidade têm como finalidade garantir e aprimorar o acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IFES, buscando seu

pleno desenvolvimento acadêmico. O Plano Viver sem Limite prevê apoio para a ampliação e fortalecimento de 63 Núcleos de Acessibilidade nas IFES até 2014 (Brasil, 2011, p. 12).

Tratando-se da **acessibilidade curricular**, as universidades federais da Região Norte têm se materializado por meio de diversas ações, que vão desde a produção de materiais acessíveis até a criação de programas pedagógicos especializados, conforme o quadro 7 abaixo:

Quadro 7 - Acessibilidade Curricular nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
NAI/Ufac Ausência de dados (Relatório de Gestão). CAI/Ufam Programa de Apoio Educacional Especializado (PAE/NEPPD): atendimento a alunos com necessidades especiais para garantir aprendizagem. Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Ausência de dados (Relatório de Gestão). CoAcess/UFPA Ausência de dados (Relatório de Gestão). Acessar/Ufra - Criação do Núcleo ACESSAR. Incluir/UFRR - Aquisição de equipamentos e materiais de tecnologia assistiva para apoiar alunos com deficiência. Naei/UFT Ausência de dados (Relatório de Gestão). Naia/Unifesspa Ausência de dados NAI/Unifap - Implementação da política de acessibilidade, serviços prestados pelo NAI. Capnes/Unir Ausência de dados (Relatório de Gestão).	NAI/Ufac Curso de extensão: "Adequação de recursos didáticos para o ensino de química a alunos com deficiência visual". CAI/Ufam Ausência de dados (Relatório de Gestão). Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Realização do I Seminário de Acessibilidade da Ufopa. CoAcess/UFPA Ausência de dados (Relatório). Acessar/Ufra - Inauguração do prédio do Núcleo ACESSAR para suporte de infraestrutura. Incluir/UFRR Elaboração e aprovação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras e Libras (30 vagas). Curso previsto para iniciar em 2014, mas não iniciado devido a dificuldades na contratação de docentes e técnicos. Incluir/UFRR - Aquisição de equipamentos e materiais de tecnologia assistiva para apoiar alunos com deficiência. Naei/UFT Ausência de dados (Relatório de Gestão). Naia/Unifesspa Ausência de dados.. NAI/Unifap - Continuidade da política de acessibilidade. Capnes/Unir Ausência de dados (Relatório de Gestão).	NAI/Ufac Atendimento técnico-pedagógico, materiais acessíveis (Braille, áudio, táteis, informática), Libras nos cursos de licenciatura e eventos de formação. CAI/Ufam Sem dados disponíveis. Copa/UFNT Ainda não instituída. Nuaces/UFOPA Curso de Libras, ensino de português para surdos, Mostra de Cultura Surda e Sarau em Libras. CoAcess/UFPA Sem dados disponíveis. Acessar/Ufra Formação de professores em acessibilidade digital, práticas inclusivas e projeto de curso Letras-Libras. Incluir/UFRR Levantamento de dados, Informática Acessível, materiais adaptados, tecnologias assistivas e nívelamento. Naei/UFT Sem dados disponíveis. Naia/Unifesspa Monitoria para estudantes com deficiência visual. NAI/Unifap Continuidade das ações de acessibilidade. Capnes/Unir Cartilha de inclusão e monitoria especial.	NAI/Ufac Materiais acessíveis, Libras e equipe multiprofissional. CAI/Ufam Projetos para pessoas com deficiência (Novas Mentes, EUInterpreto etc.). Copa/UFNT Instituição não existe. Nuaces/Ufopa Oficinas, palestras e formação em educação inclusiva. CoAcess/UFPA Dados indisponíveis. Acessar/Ufra Projetos de acessibilidade curricular, tecnologias assistivas e materiais adaptados. Incluir/UFRR Levantamento de alunos, formação, adaptação pedagógica e tecnologia assistiva. Naei/UFT Dados indisponíveis. Naia/Unifesspa Apoio a estudantes com deficiência visual. NAI/Unifap Política de acessibilidade em andamento. Capnes/Unir Monitoria especial.	NAI/Ufac Ausência de dados (Relatório de Gestão). CAI/Ufam Ausência de dados (Relatório de Gestão). Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa - Planejamento de recursos de acessibilidade. CoAcess/UFPA Ausência de dados (Relatório de Gestão). Acessar/Ufra - Início das aulas da primeira turma do curso de Letras e Libras. Continuidade dos projetos de acessibilidade curricular e inclusão tecnológica. Incluir/UFRR - Empréstimo de materiais específicos (braile, lupa eletrônica etc.); implantação da sala de recursos multifuncional; adaptação dos auditórios; disponibilização de software assistivo. Naei/UFT Ausência de dados (Relatório de Gestão). Naia/Unifesspa - Apoio pedagógico especializado. NAI/Unifap - Plano de Trabalho Anual elaborado. Capnes/Unir - Projeto de Pesquisa em Inclusão na Matemática.	NAI/Ufac Continuidade do apoio com materiais acessíveis (Braille, Libras, informática) e disciplinas obrigatórias de Fundamentos da Educação Especial e Libras nos cursos de licenciatura. CAI/Ufam Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Núcleo EU APOIO: assistência a 30 pessoas com deficiência. Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Ausência de dados. CoAcess/UFPA Ausência de dados. Acessar/Ufra Continuidade das ações curriculares inclusivas, com cursos de Libras, pré-vestibulares em Libras e formação em inclusão para professores. Incluir/UFRR Mediação para adaptações curriculares, concessão de bolsas acadêmicas, digitalização e empréstimo de materiais, além de capacitação continuada. Naei/UFT Ausência de dados. Naia/Unifesspa Adequação de materiais didáticos e apoio em campo e aulas externas. NAI/Unifap Execução do Plano de Trabalho Anual e suporte às coordenações para adaptação curricular. Capnes/Unir Ausência de dados.	NAI/Ufac Sem dados disponíveis. CAI/Ufam Projeto de Monitoria EUAPOIO. Copa/UFNT Instituição ainda não existente. Nuaces/Ufopa Cursos de Libras (básico, intermediário e para crianças); formação de discentes e docentes. CoAcess/UFPA Início do PAI-PcD com foco em acompanhamento pedagógico e adaptações; eventos de formação e sensibilização para promoção da acessibilidade. Acessar/Ufra Sem dados disponíveis. Incluir/UFRR Acompanhamento pedagógico, apoio psicopedagógico, manutenção de tecnologias assistivas, aulas de nívelamento e treinamento de locomoção no campus. Naei/UFT Entrega de kits com tecnologias assistivas para bibliotecas, como computadores adaptados e linha Braille. Naia/Unifesspa Gravação de vídeos e editais em Libras, apoio a eventos com intérpretes. NAI/Unifap Sem dados disponíveis. Capnes/Unir Projeto pedagógico em matemática, cursos de Libras e inauguração do prédio DLibras.	NAI/Ufac Guia de inclusão para aulas remotas e eventos online e apoio pedagógico remoto. CAI/Ufam Sem dados no relatório. Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Cursos online de Libras e minicurso teatral em Libras. CoAcess/UFPA Consolidação dos programas PAI-PcD e Probac; início do Incluir-Pró-Pedagógico; ampliação de materiais acessíveis e distribuição de Kit PcD; orientação psicopedagógica. Acessar/Ufra Sem dados no relatório. Incluir/UFRR Atendimento remoto, adaptações pedagógicas, empréstimo de materiais e capacitação em tecnologia assistiva. Naei/UFT Eventos e reuniões com coordenações para tratar da acessibilidade institucional. Naia/Unifesspa Produção de 351 materiais acessíveis e atendimentos remotos/domiciliares durante a pandemia. NAI/Unifap Sem dados no relatório. Capnes/Unir Sem dados no relatório.	NAI/Ufac Continuidade das disciplinas sobre inclusão e oferta de serviços de apoio pedagógico com Libras, Braille, leitura ampliada, audiodescrição, tecnologia assistiva e cadeiras de rodas. CAI/Ufam Sem dados no relatório. Copa/UFNT Dados ainda sob gestão da UFT. Nuaces/Ufopa Sem dados no relatório. CoAcess/UFPA Manutenção dos programas PAI-PcD, Probac, Incluir-Pró-Pedagógico, Rede de Saberes, orientação psicopedagógica, materiais acessíveis e monitoria especializada. Acessar/Ufra Sem dados no relatório. Incluir/UFRR Atendimento remoto, adaptações na pandemia, empréstimo de materiais e capacitação em tecnologia assistiva. Naei/UFT Reformas estruturais para acessibilidade e ações formativas. Naia/Unifesspa Produção de 773 materiais acessíveis e apoio pedagógico. NAI/Unifap Sem dados no relatório. Capnes/Unir Monitoria Especial e bolsas BTILs.	NAI/Ufac Apoio pedagógico com equipe multidisciplinar; produção de materiais acessíveis; disciplinas de inclusão mantidas; atendimentos presenciais e remotos. CAI/Ufam Sem dados no relatório. Copa/UFNT Monitoria Inclusiva com materiais adaptados e gravações em áudio. Nuaces/Ufopa Sem dados no relatório. CoAcess/UFPA Continuidade do Incluir-Pró-Pedagógico e bolsas Probac; produção e divulgação de materiais acessíveis. Acessar/Ufra Ações de formação e sensibilização em acessibilidade curricular comunicacional. Incluir/UFRR Retorno dos atendimentos presenciais; materiais digitais e assistivos; acompanhamento pedagógico e aulas de nívelamento. Naei/UFT Sem dados no relatório. Naia/Unifesspa Apoio na acessibilização de materiais e uso da tecnologia assistiva. NAI/Unifap Sem dados no relatório. Capnes/Unir Espaço de acessibilidade com equipamentos para cegos e baixa visão.	

Fonte: Elaboração própria (2025)

A acessibilidade curricular é um dos pilares da inclusão no ensino superior, articulando-se com as exigências éticas e normativas de um modelo educacional que reconhece a diversidade como valor. Neste sentido, Haas e Sozo (2020, p. 66)¹⁴, conceituam acessibilidade curricular, como sendo,

[...] o trabalho pedagógico concebido em uma dimensão simultaneamente individual e coletiva. Envolve estratégias pedagógicas individualizadas referendadas na proposta coletiva para a turma, a vigilância para que todos os estudantes participem do projeto educativo a partir de suas potencialidades e necessidades.

Haas e Baptista (2016) argumentam que, nos processos de inclusão escolar, o currículo deve ser pensado para além da simples escolha de conteúdos ou da ampliação do tempo para realizar atividades. Para evitar a concepção de que o currículo estaria sendo "empobrecido" por meio das chamadas "adaptações" ou "flexibilizações curriculares", os autores propõem a utilização do conceito de "acessibilidade curricular", por considerá-lo mais alinhado às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nas universidades federais da Região Norte do Brasil, observa-se a implementação de ações significativas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito de estudantes com necessidades específicas. Tais iniciativas, no entanto, não devem ser compreendidas apenas como respostas técnicas a demandas específicas, mas como parte de um conjunto de estratégias e dispositivos de poder que reconfiguram as práticas pedagógicas e as formas de governar os sujeitos universitários.

A partir da perspectiva foucaultiana, a acessibilidade curricular pode ser entendida como um efeito de um processo mais amplo de "governamentalidade", conceito que, segundo Foucault (2008d, p. 532), designa a "maneira como se conduz

¹⁴ Enfatizamos que muitos autores citados nesta pesquisa concentram suas análises na educação básica. A inclusão destes neste estudo justifica-se pelo caráter transversal dos princípios da educação inclusiva, que ultrapassam os níveis de ensino e incidem sobre práticas pedagógicas, formação docente, gestão escolar e políticas públicas em geral. Como observa Mittler (2003), a inclusão é uma abordagem que diz respeito a todo o sistema educacional, exigindo mudanças nas culturas, políticas e práticas de qualquer instituição, independentemente da etapa de ensino. Dessa forma, as contribuições desses autores fornecem fundamentos teóricos valiosos para compreender as bases da inclusão e analisar como esses princípios têm sido apropriados (ou não) pelas instituições de educação superior. Além disso, como aponta Stainback e Stainback (1999), a construção de uma escola inclusiva é um processo contínuo e sistêmico, que envolve valores e estruturas comuns em todos os níveis educacionais. Assim, ao recorrer a autores oriundos do debate sobre a educação básica, amplia-se a compreensão dos desafios e das possibilidades da inclusão também no ensino superior, especialmente no que tange às barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais.

a conduta dos homens”, mobilizando saberes, instituições e técnicas em nome de objetivos sociais, como a inclusão. Assim, práticas como a flexibilização de conteúdos, a adaptação de metodologias, a produção de materiais acessíveis e a oferta de tutoria pedagógica constituem formas específicas de governo da população universitária, voltadas à gestão da diferença e à normatização dos corpos.

Entre 2012 e 2022, universidades como a Ufam, Ufac, Ufpa, Ufopa, UFNT e outras da Região Norte desenvolveram ações como capacitações docentes, formação continuada em Libras, monitoria inclusiva, distribuição de bolsas e acompanhamento pedagógico individualizado. Tais práticas se articulam ao que Foucault (1997, p. 232) denomina como “microfísica do poder”: o conjunto de estratégias que operam no cotidiano das instituições, não por coerção direta, mas por meio da organização dos saberes e das condutas, criando sujeitos ajustados a determinados padrões.

A Universidade Federal do Pará (Ufpa), por exemplo, desenvolveu programas como o PAI-PcD e o Probac, com foco no acompanhamento de estudantes com deficiência e na concessão de bolsas. A Ufac, por sua vez, apresentou uma estrutura robusta de apoio técnico-pedagógico por meio de programas como o Pró-Acessibilidade, Pró-PcD e Proamed. A UFNT, ainda que recente, articulou-se à UFT para garantir produção de materiais adaptados e monitoria inclusiva. Essas ações podem ser compreendidas como dispositivos disciplinares que, ao mesmo tempo em que favorecem a inclusão, delimitam os modos legítimos de ser, aprender e habitar a universidade.

A acessibilidade, nessa chave analítica, não é apenas uma adequação física ou didática, mas uma forma de inscrição dos corpos em determinadas racionalidades pedagógicas e políticas. Para Foucault (2003, p. 14), trata-se da “insurreição dos saberes” subjugados, ou seja, da emergência de outras formas de conhecimento e existência que questionam os modelos normativos instituídos. As práticas de acessibilidade curricular, ao responderem à presença de estudantes com deficiência, colocam em tensão os critérios clássicos de avaliação, conteúdo, tempo e método, desestabilizando os modos hegemônicos de produção do saber acadêmico.

Apesar dos avanços observados, o infográfico revela lacunas relevantes, como a ausência de sistematização de dados em algumas universidades — a exemplo da Ufopa —, o que compromete o mapeamento contínuo das ações inclusivas. Tal ausência pode ser lida, à luz de Foucault (1999, p. 160), como um problema de “regime da verdade”, pois a produção e circulação das informações institucionais

estão diretamente relacionadas aos jogos de poder que definem o que deve ser dito, registrado e lembrado.

A crescente presença de núcleos e coordenadorias, como o Naia (Unifesspa), Incluir (UFRR) e Capnes (Unir), evidencia a institucionalização da inclusão como campo estratégico de atuação. Essas estruturas funcionam como “dispositivos”, no sentido dado por Foucault (1976, p. 244), isto é, um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, leis e práticas que respondem a uma urgência histórica e produzem efeitos sobre os sujeitos. No caso da acessibilidade curricular, esse dispositivo atua sobre o tempo, o espaço, os saberes e as relações pedagógicas.

O panorama das universidades federais da Região Norte mostra avanços importantes na acessibilidade curricular, com ações que abrangem desde o suporte individual ao discente até transformações institucionais mais amplas. Contudo, ainda é necessário ampliar a cobertura, consolidar dados e fortalecer a formação docente para garantir que a inclusão não se restrinja ao acesso, mas se estenda à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. Tais compreensões reforçam que a inclusão educacional não se restringe ao acesso físico, mas demanda transformações nos conteúdos, métodos, tempos e formas de avaliação no ambiente universitário.

Todavia, essas ações podem ser contextualizadas dentro da perspectiva da acessibilidade pedagógica, conforme defendido por autores como Ciantelli (2015, p. 116-117), em que

[...] a acessibilidade metodológica, igualmente conhecida como acessibilidade pedagógica, aponta para uma ação mais atuante dos núcleos em favor do acesso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior, pois busca garantir na prática docente a utilização de metodologias de ensino que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem, suprimindo as necessidades educacionais especiais apresentadas por alguns estudantes com deficiência, como uso e adequação de material didático, adaptação curricular, flexibilização curricular, disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva, entre outros.

A criação de políticas de monitoria especializada e a presença de intérpretes de Libras também se inscrevem nesse campo, traduzindo-se em práticas de governo da diferença e de gestão da inclusão. Ao promover adaptações didáticas, apoio individualizado e formação docente, tais medidas não apenas ampliam as possibilidades de participação, mas também redefinem os limites do que é considerado “normal” no espaço universitário. Foucault (2008c) argumenta que a

biopolítica se manifesta por meio de mecanismos destinados a fazer a vida proliferar, organizá-la e submetê-la a formas específicas de controle e regulação.

A Universidade Federal de Rondônia (Unir) é um exemplo de progressiva consolidação de políticas de acessibilidade, com avanços que evidenciam o esforço institucional de romper com uma lógica excludente. A Ufac, com o Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante Público da Educação Especial (Protaed), reforça a centralidade do acompanhamento individualizado como estratégia de permanência. Contudo, o desafio permanece: transformar a inclusão de um princípio normativo em prática cotidiana, sustentada por saberes, recursos e compromissos éticos.

Nesse sentido, a inclusão não deve ser entendida apenas como a presença física dos sujeitos com deficiência nas universidades, mas como reconfiguração profunda dos conteúdos, tempos, métodos e avaliações. Segundo Foucault (1999), é fundamental realizar a genealogia dos discursos que nos constituem enquanto sujeitos, pois, ao fazer isso, compreende-se que as práticas de acessibilidade curricular não se limitam a soluções técnicas, mas assumem o papel de arenas em que se travam disputas, resistências e invenções de outras formas de existir e aprender.

Os Núcleos de Acessibilidade (NAs) das universidades federais da Região Norte do Brasil, entre 2012 e 2022, intensificaram ações de acessibilidade e permanência para estudantes com necessidades específicas. Destacam-se a criação e fortalecimento de Núcleos de Acessibilidade, programas de bolsas, apoio pedagógico, produção de materiais acessíveis e formações continuadas para servidores, visando garantir condições equitativas de aprendizagem para estudantes com deficiência, conforme o quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Programas de Acessibilidade e Permanência e Serviços e Atendimento nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
NAI/Ufac Ausência de dados (Relatório de Gestão). CAI/Ufam Atendimento pedagógico especializado. Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Ausência de dados (Relatório de Gestão). CoAcess/UfPA - Especial Permanência: 62. - Especial Moradia: 26. Acessar/Ufra Ausência de dados (Relatório de Gestão). Incluir/UFRR - Bolsa acessibilidade para 1 estudante; atendimento adaptações acadêmicas. Naei/UFT Ausência de dados (Relatório de Gestão). Naia/Unifesspa Ausência de dados NAI/Unifap - Projeto de Criação do Núcleo. - 4 estudantes assistidos. Capnes/Unir Ausência de dados (Relatório de Gestão).	NAI/Ufac Ausência de dados (Relatório de Gestão). CAI/Ufam Ausência de dados (Relatório de Gestão). Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Ausência de dados (Relatório de Gestão). CoAcess/UfPA Ausência de dados (Relatório de Gestão). Acessar/Ufra Ausência de dados (Relatório de Gestão). Incluir/UFRR - Bolsa acessibilidade mantida para 1 estudante; atendimento personalizado. NAEI/UFT Ausência de dados (Relatório de Gestão). NAIA/Unifesspa Ausência de dados NAI/Unifap - Serviços mantidos pelo NAI. Capnes/Unir Ausência de dados (Relatório de Gestão).	NAI/Ufac Atendimento técnico-pedagógico, produção de materiais acessíveis; eventos formativos; 184 bolsas (Proamed) e bolsas do Paed (sem número identificado). CAI/Ufam Sem dados. Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Bolsa PIBIC-AF para estudante surdo e bolsa de monitoria de acessibilidade (Proen). CoAcess/UfPA 18 bolsas de permanência para estudantes com deficiência. Acessar/Ufra Sem dados. Incluir/UFRR Bolsas, acompanhamento individualizado, monitoria e apoio acadêmico. Naei/UFT Sem dados disponíveis. Naia/Unifesspa Monitoria PROEG-NAIA, atendimento prioritário, intérpretes, capacitações, estrutura acessível, criação do NAIa e reserva de vagas para PcD. NAI/Unifap Serviços do núcleo mantidos. Capnes/Unir III Semana de Acolhida e Inclusão, Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e 11 bolsas de Monitoria Especial.	NAI/Ufa Atendimento especializado; 139 bolsas concedidas (Proamed e Paed). CAI/Ufam Cursos e serviços em Libras, Braille e tecnologias; 224 atendidos. Copa/UFNT Instituição não existia. Nuaces/Ufopa 3 bolsas de monitoria de inclusão. CoAcess/UfPA 23 vagas em moradia para PcD; 7 kits PcD distribuídos. Acessar/Ufra Projetos em acessibilidade e inclusão e andamento (observatório, rede, materiais e exposições). Incluir/UFRR Bolsas de acessibilidade (2) e permanência (1); cursos de Libras; monitoria e apoio acadêmico. Naei/UFT Sem dados disponíveis. Naia/Unifesspa Monitoria PROEG-NAIA; atendimento prioritário; intérpretes em concursos; reuniões; assessoria em acessibilidade arquitetônica; formações continuadas. NAI/Unifap Criação de comissão para elaboração do Regimento Interno (Portaria nº 2385/2015). Capnes/Unir III Semana de Acolhida e Inclusão; 23 bolsistas de Monitoria Especial.	NAI/Ufac - Proamed: 126. - Paed: 140. - Protaed: 15. - Pró-Acessibilidade: 4. - Observatório Discriminação: 12. - Permanência: 129. CAI/Ufam Ausência de dados (Relatório de Gestão). Copa/UFNT Instituição ainda não existia. Nuaces/Ufopa Ausência de dados (Relatório de Gestão). CoAcess/UfPA - Permanência PcD: 30. - Kit PcD: 4. Acessar/Ufra - Continuidade dos mesmos projetos de 2015. Incluir/UFRR - 2 bolsas; atendimento com apoio tecnológico e pedagógico. Naei/UFT Sem dados disponíveis. Naia/Unifesspa Monitoria PROEG, congresso, reserva de vagas, concursos com intérpretes e cursos de formação. NAI/Unifap Programa de Extensão em Oiapoque, curso "Aprendendo a Aprender", regimento aprovado, 2 Capnes/Unir 5 estudantes assistidos e 276 atendimentos realizados. Capnes/Unir 15 bolsas de monitoria especial e 15 para tradutores/intérpretes.	NAI/Ufac: Programas variados sem dados numéricos; atendimento multidisciplinar. CAI/Ufam Projetos de LIBRAS, adaptação e cursos sobre diversidade. Copa/UFNT Não existia. Nuaces/Ufopa Sem dados. CoAcess/UfPA Permanência PcD (36); Kit PcD (3). Acessar/Ufra Cursos e projetos contínuos de inclusão e acessibilidade. Incluir/UFRR Bolsas para 3 estudantes; atendimento pedagógico e monitoria para inclusão acadêmica. Naei/UFT Ausência de dados. Naia/Unifesspa Programa de Apoiadores com 19 bolsistas; cursos, oficinas, orientação individual; equipamentos e eventos inclusivos; fórum permanente. NAI/Unifap Programa de Extensão ativo; aquisição de equipamentos; serviços para estudantes com deficiências; 488 atendimentos; bolsas e apoio pedagógico. Capnes/Unir Edital para Bolsistas Tradutores/Intérpretes de Libras; 420 Bolsas Monitoria Especial (BTILS não totalizados).	NAI/Ufac Bolsas e programas, incluindo Proamed (129), Paed (82), Protaed (16), Pró-Acessibilidade (7), Observatório Discriminação (13) e Permanência (186). CAI/Ufam Monitoria para apoio pedagógico. Copa/UFNT Instituição não existente. Nuaces/Ufopa Sem dados. CoAcess/UfPA Início dos procedimentos PAI-PcD com 2.197 atendimentos. Acessar/Ufra Sem dados. Incluir/UFRR Ofereceu bolsas para 4 estudantes, atendimento especializado com tecnologia e monitoria. Naei/UFT Promoveu acesso à informação em formatos acessíveis, incentivando autonomia dos estudantes com deficiência. Naia/Unifesspa Desenvolveu projeto de extensão e formação em Libras, com melhorias físicas e digitais para acessibilidade. NAI/Unifap Não apresentou dados. Capnes/Unir Realizou a V Semana de Acolhida e Inclusão, projetos e cursos em Libras, concedendo 441 bolsas e contando com 32 participantes em eventos.	NAI/Ufac Diversos serviços e programas, com 106 bolsas Proamed, 21 Protaed, 81 Pró-PcD e 9 Pró-Acessibilidade, além de 440 cursistas certificados em Libras. Oferece também serviços de tradutores/intérpretes de Libras, ledores/transcritores, audiodescrição, fisioterapia, fonoaudiologia e tecnologia assistiva. CAI/Ufam Não apresentam dados. Copa/UFNT Ainda não existia. Nuaces/Ufopa Não apresentam dados. CoAcess/UfPA Iniciou o Programa Inclusão-Acessibilidade com 179 participantes. Acessar/Ufra Não apresentam dados. Incluir/UFRR Ofereceu bolsas para 5 estudantes, atendimento pedagógico e monitoria. Naei/UFT Manteve investimento em acessibilidade e suporte. Naia/Unifesspa Atendeu quase metade dos estudantes com deficiência, promovendo formações, eventos e ações comunitárias. NAI/Unifap Não apresentam dados. Capnes/Unir Não apresentam dados.	NAI/Ufac Executou programas como Proamed (60), Protaed (6), Pró-PcD (62) e Pró-Acessibilidade (5), com 404 atendimentos em fisioterapia, fonoaudiologia, Libras e materiais especializados. CAI/Ufam Sem dados. Copa/UFNT Dados sob gestão da UFT. Nuaces/Ufopa Sem dados. CoAcess/UfPA 945 atendimentos (PAI-PcD), 35 bolsas (Probac), 15 (Incluir-Pró), (Redsaber), 175 orientações psicopedagógicas. Acessar/Ufra Sem dados. Incluir/UFRR 6 bolsas; atendimentos híbridos; capacitação contínua. Naei/UFT Criação de diretoria específica; regulamentação de intérpretes; formação continuada e apoio institucional ampliado. Naia/Unifesspa 39 bolsas em programas de apoio (total de R\$ 101.800); 115 estudantes atendidos; presença de intérpretes; desafios orçamentários e de pessoal. NAI/Unifap Sem dados disponíveis. Capnes/Unir Sem dados disponíveis.	NAI/Ufac 661 bolsas (Proamed), 56 (Protaed), 726 (Pró-PCD), 27 (Pró-Acessibilidade); 624 atendimentos especializados. CAI/Ufam Sem dados. Copa/UFNT 6 monitores; 133 materiais adaptados; 12 estudantes atendidos. Nuaces/Ufopa Sem dados. CoAcess/UfPA 40 bolsas Probac; 430 atendimentos pedagógicos; 37 ações formativas; 26 monitorias. Acessar/Ufra Ações contínuas de inclusão (TEA, audiodescrição, Libras, campanhas e oficinas). Incluir/UFRR 7 bolsas; atendimento presencial, apoio pedagógico e monitoria. Naei/UFT 25 bolsas PAEI, 6 de Monitoria Inclusiva, ações de inclusão e conteúdos acessíveis. Naia/Unifesspa Bolsas (PAIDD, tutoria, tecnologia assistiva), atuação em 4 campi, formações e equipamentos. NAI/Unifap Sem dados. Capnes/Unir Monitoria Especial, apoio psicossocial, rodas de conversa, 129 bolsistas.	

Fonte: Elaboração própria (2025)

Na Universidade Federal do Acre (Ufac), o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/Ufac) iniciou atendimentos individuais em 2012 e, a partir de 2016, ampliou seus serviços com bolsas, mediações didáticas, formações e adaptações curriculares, promovendo oficinas pedagógicas voltadas à inclusão.

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (Glat; Blanco 2007, p. 16).

A Universidade Federal do Pará (UFPA), via Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess/UFPA), implementou desde 2016 uma política de acessibilidade curricular que inclui formação docente, materiais adaptados, atendimento especializado, interpretação em Libras e acompanhamento psicopedagógico. Entre 2021 e 2022, ampliou o suporte a estudantes com deficiência intelectual, TEA e a intersetorialidade, reforçando o entendimento que vem sendo apresentado e discutido a quase duas décadas por Mantoan (2006, p. 16) de que,

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional [...] Suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais)).

Na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), o Núcleo de Acessibilidade (Nuaces) promove formações, materiais acessíveis e atendimentos pedagógicos desde 2015, além de bolsas e tecnologia assistiva desde 2018, com ações específicas para TEA e baixa visão em 2022. Ribeiro (2020, p. 15) destaca que:

[...] acessibilidade pedagógica está além das questões de locomoção, de adaptações, legislações, utensílios para a vida diária, ela deve garantir a autonomia do sujeito, independentemente de qual seja a sua situação, ao receber a informação e o que fazer com ela, em quê essa informação pode contribuir para o desenvolvimento do próprio sujeito, que ele tenha a autonomia e condições de escolher se faz sentido ou não aquele conteúdo, experiência, prática.

Outras universidades da região, como Unifap, UFRR, Unir, UFT e Unifesspa, também fortaleceram ações como inclusão digital, tradução, acessibilidade

arquitetônica, apoio intersetorial e bolsas de permanência, principalmente a partir de 2016, alinhadas a políticas nacionais de inclusão no ensino superior.

Essas iniciativas ampliaram escopo e complexidade, consolidando-se como políticas institucionais permanentes, fundamentais para garantir o direito à educação superior pública. Conforme Mantoan (2006, p. 38), “[...] é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

Assim, os Programas de Acessibilidade e Permanência das Universidades Federais da Região Norte representam avanços significativos para uma universidade mais inclusiva, cuja continuidade e ampliação são essenciais para assegurar equidade no acesso, permanência e aprendizagem.

No que diz respeito à **acessibilidade arquitetônica**, observa-se um conjunto de esforços em andamento nas instituições da Região Norte, ainda que marcados por desafios estruturais. A realidade geográfica e orçamentária de algumas dessas universidades dificulta a adaptação integral dos espaços físicos. Entretanto, medidas significativas têm sido implementadas, como a instalação de rampas, pisos táteis, elevadores adaptados e banheiros acessíveis.

A implementação de medidas voltadas à acessibilidade arquitetônica nas universidades federais da Região Norte tem ocorrido de forma gradual, com avanços significativos em determinados períodos. Essas ações são frequentemente articuladas pelos Núcleos de Acessibilidade (NAs) e comissões específicas, que atuam como protagonistas na identificação de barreiras físicas e proposição de melhorias, conforme previsto na legislação brasileira de inclusão.

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

Os Núcleos de Acessibilidade assumem, nesse contexto, uma função estratégica de vigilância e intervenção institucional, operando como dispositivos que atualizam as normas de inclusão e organizam a conduta dos sujeitos universitários. Conforme sugere Foucault (1995), as instituições modernas operam como dispositivos disciplinares, que moldam comportamentos, identificam desvios e produzem sujeitos

adaptáveis às normas institucionais. Assim, os núcleos não apenas propõem melhorias, mas também funcionam como operadores de visibilidade e controle no campo da acessibilidade.

A acessibilidade arquitetônica, embora indispensável à inclusão, não se resume à presença física de adaptações. Como observa Freitas (2021, p. 83), é necessário que tais intervenções permitam não apenas o acesso aos espaços, mas também a compreensão de suas funções e a participação efetiva nas atividades. Nesse sentido, a remoção de barreiras físicas deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de gestão da vida universitária, em que o corpo do sujeito com deficiência é inscrito em um regime de normalização, conforme a lógica da biopolítica (Foucault, 2008c).

Na Ufac, os avanços relacionados à acessibilidade arquitetônica iniciaram de forma mais expressiva em 2014, com a realização de reformas físicas e estruturais nos *campi*. Entre as ações destacam-se a "implementação de piso tátil, iluminação dos campi, elaboração de projetos para adaptação de banheiros, aquisição de materiais didáticos, mobiliário e equipamentos adequados para as salas de aula, bem como a instalação de elevadores e rampas" (Brasil/Ufac, 2014, p. 39). Ainda nesse contexto, foi instituída a Comissão de Acessibilidade com o intuito de "atuar em parceria com a Administração Superior da Ufac, por meio da Prefeitura do Campus (Prefcam) e do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), identificando falhas arquitetônicas e outras barreiras de acessibilidade, e encaminhando aos setores competentes" (Brasil/Ufac, 2014, p. 39).

Essa organização de mecanismos de vigilância e intervenção exemplifica o que Foucault (1993) chamou de dispositivos — um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, regulamentações e práticas que visam capturar, administrar e produzir subjetividades. A acessibilidade arquitetônica, sob essa ótica, pode ser lida não apenas como um direito, mas como uma técnica de poder que organiza a experiência universitária segundo regimes de visibilidade e controle.

Na Ufac, os avanços continuaram em 2017, incluindo "sinalização tátil, rampas de acesso com corrimão, entradas e saídas com bom dimensionamento, ambientes desobstruídos, banheiros adaptados, espaços de atendimento acessíveis, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados" (Brasil/Ufac, 2017, p. 112). Também foi indicada a existência de um "elevador em funcionamento no bloco Edilberto Parigot – NAI/Medicina Veterinária" (Brasil/Ufac, 2017, p. 112). A

continuidade das melhorias levou à reativação da Comissão de Acessibilidade em 2019, com participação ampliada, que passou a realizar visitas técnicas mensais (Brasil/Ufac, 2019, p. 31).

A Ufopa, conforme dados dos Relatórios de Gestão, tem demonstrado compromisso com a acessibilidade arquitetônica desde 2014, quando foi realizado um levantamento sobre as condições de acessibilidade nos *campi* de Santarém. A Superintendência de Infraestrutura (Sinfra) destacou a execução de diversas ações, como a “construção de piso tátil no *campus* Rondon, adaptação de banheiros com espaço suficiente para acesso de cadeirantes, construção de rampas com corrimãos e instalação de elevadores” (Brasil/Ufopa, 2014, p. 52).

A Ufopa tem demonstrado compromisso desde 2014, com ações como construção de piso tátil, adaptação de banheiros e instalação de elevadores (Brasil/Ufopa, 2014, p. 52). Em 2015, a universidade intensificou as ações para atender aos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.773/2006 (Brasil/Ufopa, 2015, p. 69). Em 2024, foi anunciado investimento de mais de R\$ 2,5 milhões para obras no campus Tapajós, com foco na mobilidade de pessoas com deficiência (Comunicação/Ufopa, 2024). Tais iniciativas, embora relevantes, seguem tensionadas pelas limitações orçamentárias e estruturais, revelando a ambiguidade entre o discurso da inclusão e os mecanismos que, ao mesmo tempo, regulam e hierarquizam os corpos no espaço universitário (Foucault, 1987).

A Ufra também tem dado passos significativos no campo da acessibilidade, especialmente com a criação do Núcleo Acessar. Inaugurado em agosto de 2013, o prédio do núcleo “passou a oferecer suporte de infraestrutura para o desenvolvimento de propostas metodológicas e tecnológicas que promovam o acesso do cidadão com necessidades especiais ao ambiente acadêmico” (Brasil/Ufra, 2015, p. 48). O Núcleo Acessar representa uma ação concreta e estratégica da universidade para estruturar políticas de inclusão e acessibilidade, atuando diretamente na elaboração de programas voltados à acessibilidade física e metodológica.

Conforme destaca Loch (2007, p. 110), a recepção de estudantes em espaços educacionais que apresentam barreiras físicas — as quais dificultam ou impedem a realização de atividades cotidianas, como acessar uma sala de aula ou utilizar um banheiro de forma autônoma — revela uma compreensão limitada da acessibilidade, centrada exclusivamente em aspectos pedagógicos. Essa perspectiva restrita contribui para a ocultação das reais condições de exclusão presentes no ambiente

educacional, favorecendo práticas discriminatórias e contrariando os fundamentos constitucionais da inclusão plena.

Ainda sobre a acessibilidade arquitetônica que diz respeito à eliminação de barreiras físicas nos espaços construídos, assegurando condições de mobilidade, autonomia e segurança às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, em pesquisa voltada à análise das condições enfrentadas por pessoas com restrições de mobilidade, Manzoni (2003, p. 94-95) observa que “as barreiras arquitetônicas e urbanísticas são os principais obstáculos a serem superados no espaço físico e se defrontam também com situações de acessibilidade nas quais, aparentemente, tentou-se resolver o problema, mas de forma insatisfatória”. Nesse contexto, observa-se que a noção de acessibilidade tem sido frequentemente associada à simples presença de adaptações físicas em edificações, como a construção de rampas ou instalação de corrimãos, o que leva à classificação da estrutura como “acessível”, ainda que, muitas vezes, tais intervenções sejam inadequadas ou ineficazes diante das reais demandas dos usuários.

Mazzoni (2003) já advertia que, ao se promover a eliminação de barreiras físicas visando à inclusão de pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, é fundamental que as intervenções arquitetônicas — sejam construções ou reformas — não resultem em obstáculos para os demais usuários do espaço. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar que cada componente do ambiente físico deve ser analisado tanto em sua funcionalidade individual quanto em sua articulação com o conjunto, de modo a garantir que a solução para um grupo não se converta em limitação para outro. Como ressaltou Fortuna (2009), a acessibilidade não deve ser vista como um benefício exclusivo para pessoas com deficiência, mas sim como um princípio universal que considera a diversidade de todos os usuários. Por isso, a acessibilidade é um fundamento essencial para a inclusão social e educacional em geral, e não se restringe apenas às práticas específicas da Educação Especial.

Na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), os desafios estruturais relativos à acessibilidade foram evidenciados em um levantamento realizado em outubro de 2015, o qual apontou a ausência de condições adequadas na maioria dos espaços das unidades acadêmicas (Brasil/Unifesspa, 2015, p. 60). Diante disso, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (Naia), criado em abril de 2015, passou a atuar na proposição de medidas para a superação das barreiras

arquitetônicas, conforme orientações da Lei nº 10.098/2000 e do Decreto nº 5.296/2004.

O Naia passou a realizar vistorias técnicas nas três unidades da Unifesspa em Marabá e também consultou documentos oficiais referentes aos campi fora de sede, com o objetivo de avaliar as condições de acessibilidade de elevadores, corrimãos, banheiros, rampas, passarelas e o acesso a setores como Biblioteca, Reitoria, Pró-Reitorias, salas de aula, auditórios, entre outros (Brasil/Unifesspa, 2016, p. 136).

Tais ações resultaram, em 2017, na elaboração de mapeamentos com registros fotográficos e relatórios técnico-analíticos, os quais foram encaminhados à Secretaria de Infraestrutura (Sinfra). Esse trabalho colaborativo entre o núcleo e os setores de engenharia e arquitetura da universidade foi uma estratégia importante para a construção de ambientes inclusivos, conforme defendem Oliveira e Duarte (2020, p. 104), ao afirmarem que a acessibilidade plena em instituições educacionais exige articulação institucional e planejamento integrado.

Em 2018, houve avanços significativos, como a construção de rampas, instalação de guarda-corpos, aplicação de piso tátil e a criação de um gabinete de gravação de audiolivros (Brasil/Unifesspa, 2018, p. 22). Ainda nesse ano, foram adquiridas 25 mesas adaptadas, distribuídas prioritariamente nos institutos com estudantes cadeirantes, além de laboratórios, salas de aula e bibliotecas (Brasil/Unifesspa, 2018, p. 22).

Na Universidade Federal de Rondônia (Unir), iniciativas semelhantes vêm sendo implementadas. Em 2018, foi inaugurado o prédio do Departamento Acadêmico de Educação Bilíngue – Letras/Libras (DLibras), no campus de Porto Velho, com infraestrutura acessível, salas de aula, laboratórios e auditório (Brasil/Unir, 2018, p. 109).

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer a relevância do debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, uma vez que a ausência de acessibilidade física configura uma negação de direitos, comprometendo tanto o ingresso quanto a permanência desses estudantes nas instituições. Haja visto que estudos sobre a inclusão educacional tem evidenciado que essa problemática está diretamente relacionada à garantia ou à violação do direito à educação em sua plenitude. Duarte e Cohen (2004, p. 2) apontam, que:

[...] as Universidades, além de profissionais altamente qualificados, precisam formar cidadãos. Estes indicarão alternativas e propostas para a construção de uma nação baseada nos princípios da igualdade com diversidade, da liberdade com solidariedade, verdadeiros indícios de modernidade. Entende-se, assim, que a Universidade deve dar este salto qualitativo, repensando suas missões e respondendo às necessidades de sua época.

Em 2022, a Unir ampliou as ações com a criação de um espaço de acessibilidade na Biblioteca do campus de Porto Velho, equipado com atris de leitura, kits braile, instrumentos de punção, audiolivros, máquina de escrever em braile e computadores adaptados, voltados inicialmente para pessoas com deficiência visual (Brasil/Unir, 2022, p. 95). A previsão é de que, com novos investimentos, o espaço possa atender também a estudantes surdos e com outras deficiências.

Essas ações demonstram que a inclusão não se dá apenas pelo cumprimento formal das normas, mas por uma reconfiguração das práticas institucionais e pela produção de novos modos de ser universitário. Como argumenta Foucault (2008c, p. 39), a biopolítica se refere justamente aos mecanismos que buscam organizar, regular e otimizar a vida coletiva, promovendo a adaptação dos corpos às exigências da norma e da racionalidade institucional.

Dessa forma, a acessibilidade arquitetônica nas universidades federais da Região Norte do Brasil pode ser analisada como um campo de disputa simbólica e material, onde se cruzam práticas de inclusão, racionalidades governamentais e formas de sujeição. Ao invés de serem apenas intervenções técnicas, tais medidas participam de um regime de poder-saber que fabrica sujeitos integráveis e normalizáveis (Foucault, 1979).

Assim, a análise crítica das práticas de acessibilidade deve considerar não apenas os aspectos legais ou funcionais, mas os efeitos de poder que produzem sujeitos, organizam comportamentos e estabelecem fronteiras entre o que é considerado incluído e o que continua sendo excluído. A universidade, como instituição moderna, constitui-se também como espaço de disciplinamento e controle, onde a acessibilidade pode funcionar simultaneamente como estratégia emancipatória e como técnica de normalização.

A **acessibilidade comunicacional** é outra dimensão fundamental do atendimento a estudantes com deficiência, especialmente àqueles com deficiência auditiva e visual. A presença de intérpretes de Libras em sala de aula, eventos acadêmicos e atendimentos administrativos é uma das principais demandas dos

estudantes surdos. Na Ufopa, por exemplo, o Serviço de Acessibilidade (SAE) mantém uma equipe de tradutores-intérpretes que atuam em tempo integral, acompanhando estudantes surdos em suas disciplinas regulares e garantindo o acesso linguístico às atividades acadêmicas. De acordo com Gurgel (2010), a atuação do tradutor-intérprete de Língua de Sinais transcende a mera mediação linguística entre diferentes sistemas de comunicação. Esse profissional assume a responsabilidade de interpretar sentidos e respeitar os significados culturais e linguísticos expressos por meio dos sinais, promovendo a interlocução entre grupos sociais distintos. A ausência do intérprete no contexto universitário pode comprometer significativamente o processo de aprendizagem do estudante surdo, uma vez que a não mediação adequada das informações veiculadas em sala de aula tende a impactar negativamente seu desempenho acadêmico. A cooperação efetiva entre intérprete e docente configura-se, portanto, como um fator estratégico para a permanência e o êxito educacional do aluno surdo no ensino superior.

Já no caso dos estudantes com deficiência visual, o desafio principal está na produção e adaptação de materiais didáticos acessíveis, como textos digitalizados, arquivos em formato DAISY, imagens com audiodescrição e provas em braille. A UFPA tem investido em parcerias com a biblioteca central e o setor de editoração para digitalizar conteúdos acadêmicos e fornecer versões acessíveis conforme a demanda.

A produção de materiais didáticos acessíveis no ensino superior é um componente essencial para garantir a inclusão de estudantes com deficiência. Contudo, essa tarefa frequentemente enfrenta desafios relacionados à formação e sensibilização dos docentes. Rocha et al. (2022) destacam que muitos professores desconhecem as ferramentas de acessibilidade e, por isso, necessitam de formação continuada para elaborar materiais didáticos acessíveis, especialmente para pessoas com deficiência visual. Essa capacitação é fundamental para reduzir barreiras educacionais e promover a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico.

Além disso, Macêdo (2021) enfatiza que o ensino de disciplinas como Matemática para educandos com deficiência visual requer materiais e abordagens metodológicas que não se baseiem exclusivamente na visão, sendo necessário que os professores tenham acesso a recursos e metodologias de ensino que auxiliem no planejamento das aulas. Nesse sentido, os Núcleos de Acessibilidade (NA) desempenham um papel crucial ao oferecer suporte e formação aos docentes, promovendo uma cultura institucional de inclusão e acessibilidade.

O processo de acessibilidade comunicacional nas universidades federais da Região Norte do Brasil tem avançado de maneira gradual, refletindo o compromisso com a inclusão e a superação das barreiras que dificultam a participação plena de estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas. Diversas iniciativas ao longo dos anos, nos âmbitos da contratação de profissionais especializados, a criação de espaços físicos adequados e o uso de tecnologias assistivas, têm garantido um ambiente mais acessível.

As universidades federais da Região Norte vêm promovendo iniciativas significativas para superar as barreiras comunicacionais enfrentadas por estudantes com deficiência. Essas barreiras, segundo Teixeira (1998, p. 167) são “[...] todos aqueles impedimentos que podem ocorrer em qualquer fase do processo de comunicação e que se traduzem num obstáculo à pretendida transmissão das ideias e conhecimento”, o que evidencia a importância das ações inclusivas.

Na Universidade Federal do Acre (Ufac), desde 2014, a contratação de intérpretes de Libras tem sido fundamental para assegurar a comunicação com estudantes surdos. Acessibilidade Comunicacional é a que prevê a ausência de barreiras na comunicação interpessoal envolvendo língua de sinais, escrita de jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em Braille, uso do computador portátil e acessibilidade digital) (Sardagna; Oliveira 2017, p. 3).

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) também avança nesse campo. Em 2014, implementou recursos no portal institucional para facilitar o acesso de pessoas com deficiência visual, como teclas de atalho e ampliação de texto. Em 2015, promoveu o Encontro de Surdos e Intérpretes de Libras em parceria com a Associação de Surdos de Santarém, ação que se alinha ao que afirma Cordeiro (2021, p. 9):

A presença do Intérprete é fundamental na aprendizagem do aluno surdo. Esse profissional atua na mediação e comunicação entre surdos e ouvintes e nas traduções dos conteúdos curriculares. Com a ausência dessa comunicação, a aprendizagem do aluno surdo fica comprometida. Em diversos casos, o Intérprete precisa ensinar a língua de sinais aos alunos surdos quando estes chegam na escola sem terem contato com a Libras, pois muitos desses surdos são filhos de pais ouvintes, e estes, por sua vez, não tiveram contato com a Libras .

Todavia, já advertia Lacerda (2006, p. 175) que:

[...] a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que esse aluno possa ser atendido adequadamente:

adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Na Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), os projetos como o “Observatório de Acessibilidade” e a criação de softwares educacionais voltados a alunos com deficiência refletem o uso de tecnologias assistivas como estratégia de inclusão.

A Tecnologia Assistiva (TA) representa atualmente uma área em ascensão, impulsionada, principalmente, pelo novo paradigma da inclusão social, que defende a participação de pessoas com deficiência nos diversos ambientes da sociedade. Para a maioria dessas pessoas, os recursos de TA são essenciais para a mobilidade, atividades relacionadas à aprendizagem, trabalho, comunicação e interação com o mundo (Rodrigues; Alves, 2013, p. 171).

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) destaca-se pela utilização de ferramentas como o DOSVOX e sistemas de som em bibliotecas, atendendo principalmente estudantes com deficiência visual. Em 2015, o Programa de Monitoria (PROEG), em parceria com o Núcleo de Acessibilidade, passou a oferecer apoio acadêmico especializado. No caso da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), ações como a gravação de editais em Libras e a audiodescrição de campanhas institucionais têm fortalecido o movimento da comunicação acessível ou inclusiva. A atuação da Assessoria de Comunicação da Unifesspa e o investimento em tecnologia assistiva pela instituição pode revelar um processo de comprometimento com a garantia de acesso de todos e de todas na vida institucional – tanto no âmbito da informação quanto da formação acadêmica. Assim, a comunicação acessível deixa de ser uma iniciativa esporádica e se consolida como uma diretriz constante da política institucional. Já a Universidade Federal de Rondônia (Unir) instituiu o Programa de Monitoria Especial em 2021, com 39 bolsas destinadas ao acompanhamento de alunos com deficiência. Além disso, o Serviço de Apoio Psicossocial (SAP), desde 2020, presta suporte emocional e educacional aos estudantes.

A presença de serviços voltados para a saúde mental dos discentes, como os serviços de atenção psicossocial, pode ser fundamental para o modo como os estudantes experienciam o Ensino Superior, funcionando como facilitadores do processo de formação, promovendo ressignificações das estratégias de ensino-aprendizagem; melhoria da convivência social e familiar; permanência no Ensino Superior; suporte emocional e social; e adaptação à rotina acadêmica (Milagres et. al., 2022, p. 8).

Embora as universidades da Região Norte tenham dado passos importantes no que se refere à acessibilidade comunicacional, os desafios persistem. A consolidação da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior ainda enfrenta entraves significativos, como a insuficiência de recursos materiais, a inadequação de equipamentos e, sobretudo, a carência de formação específica por parte de docentes e técnicos administrativos. Conforme destacava Silva (2011, p. 57), “[...] o trabalho docente precisa realizar uma prática diferenciada que atenda à proposta de inclusão estabelecida pelos documentos oficiais brasileiros vigentes [...]”. Dessa forma, a formação continuada se torna indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas que promovam o acesso, a permanência e o êxito desses estudantes.

A utilização de tecnologias assistivas tem sido uma das principais estratégias para melhorar o acesso à informação, mas sua efetividade depende da sustentabilidade desses investimentos e da participação ativa dos docentes na adaptação de conteúdos e práticas pedagógicas.

A audiodescrição, a tradução em Libras, a acessibilidade digital e a adaptação de materiais pedagógicos são ações essenciais, mas que exigem planejamento contínuo e reflexão sobre a inclusão nas universidades. A promoção de uma educação superior inclusiva requer a consolidação de políticas públicas abrangentes e o fortalecimento das articulações entre as instituições de ensino superior e os movimentos sociais organizados de pessoas com deficiência. Mazzotta (2005, p. 72) já enfatizava que “[...] a formulação de políticas educacionais inclusivas deve ser realizada com a efetiva participação da sociedade, especialmente dos grupos sociais diretamente envolvidos”, destacando a importância das parcerias como estratégias fundamentais para o êxito das ações inclusivas no ensino superior.

A **acessibilidade atitudinal** é uma das dimensões mais desafiadoras no contexto universitário, pois diz respeito à superação de preconceitos, estigmas e práticas excludentes naturalizadas nas relações interpessoais e institucionais. Embora os avanços normativos e estruturais sejam fundamentais, a permanência dos estudantes com deficiência depende, sobretudo, da construção de uma cultura institucional acolhedora e inclusiva. Nesse aspecto, a atuação dos Núcleos de Acessibilidade também envolve processos de sensibilização de servidores, técnicos e docentes, por meio de formações, campanhas educativas e ações de conscientização.

As barreiras atitudinais ainda representam um dos maiores desafios à inclusão plena no ensino superior, especialmente nas universidades da Região Norte. Tais barreiras, manifestas em preconceitos, desconhecimento e resistência à diversidade, comprometem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

Nas universidades federais da Região Norte, diversas ações têm sido empreendidas para a promoção da inclusão no ensino superior, com ênfase na superação das barreiras atitudinais, historicamente responsáveis por práticas discriminatórias no ambiente acadêmico. Na Universidade Federal do Acre (Ufac), o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) se destaca pela oferta de cursos, oficinas e projetos sobre capacitismo, desenho universal e práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a reflexão crítica sobre preconceitos e atitudes excludentes. Entre 2013 e 2015, foram realizados cursos de Libras, seminários e projetos de extensão como “Inclusão digital para idosos”. A formação docente é compreendida como um processo que vai além do domínio técnico, exigindo mudança de atitudes e posturas frente à diversidade. Como destacou Costa (2012, p. 150), “[...]o professor precisa assumir uma postura investigativa e atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social [...]”.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), o Núcleo de Acessibilidade (Nuaces) desenvolve ações voltadas à comunidade surda e às pessoas com deficiência, fomentando mudanças culturais e atitudinais. Desde 2013, promove seminários, cursos de Libras, mostras culturais e eventos como a “Libras Feira”, que estimulam o convívio com a diferença e a quebra de estigmas. Com a pandemia, em 2020, adaptou-se com cursos *on-line* e instalação de placas em Braille e Libras nos *campi*. Em 2021 e 2022, retomou projetos como “Praticando Libras na Comunidade Acadêmica” e participou de eventos institucionais que reforçam seu compromisso com a acessibilidade linguística, cultural e atitudinal.

Já na Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), por meio do Núcleo Acessar, tem investido desde 2017 em formações e campanhas de conscientização, com foco na desconstrução de preconceitos e promoção da empatia. Destacam-se os cursos de Libras, capacitações em acessibilidade e eventos como a “Semana do Calouro”. Em 2022, houve intensa articulação interinstitucional para atividades interdisciplinares e debates sobre inclusão, diversidade e acessibilidade comunicacional, consolidando o núcleo como espaço crítico e acolhedor. Mantoan e

Prieto (2006, p. 82) ressaltaram que "[...]é preciso que todos compreendam que a diversidade humana é um valor, e não um problema a ser resolvido", reforçando a necessidade de mudança de mentalidades para uma educação inclusiva.

Essas iniciativas refletem o entendimento de que a superação das barreiras atitudinais exige um processo contínuo de sensibilização, formação e compromisso institucional.

Outro aspecto relevante da acessibilidade atitudinal refere-se ao atendimento nos setores administrativos da universidade. Muitas vezes, estudantes com deficiência enfrentam barreiras sutis, mas profundas, como a invisibilização de suas demandas, a falta de informação adequada ou o despreparo de servidores.

A elaboração de materiais de orientação sobre a inclusão de pessoas com deficiência desempenha um papel crucial na promoção da acessibilidade e na efetivação das políticas inclusivas nas universidades. Esses materiais oferecem diretrizes claras para docentes e servidores, facilitando práticas pedagógicas e administrativas às necessidades específicas desse público. No contexto da Universidade Federal de Rondônia (Unir), em 2014, a criação da “Cartilha de Inclusão de Pessoas com Deficiência”, distribuído aos setores de atendimento ao público, teve como objetivo uniformizar as práticas institucionais de acolhimento. E na Universidade Federal do Amapá (Unifap), em 2022, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) desenvolveu um manual que detalha os serviços e espaços oferecidos pelo setor, visando esclarecer dúvidas e possibilitar o acesso de todos que necessitam de atendimento, contribuindo para o processo de inclusão da instituição (Brasil/Unifap, 2022).

Essa produção normativa e orientadora nas universidades pode ser compreendida à luz do pensamento foucaultiano, segundo o qual os discursos institucionais e os dispositivos normativos funcionam como instrumentos de poder que organizam e regulam condutas. Como aponta Foucault (1979), “o poder produz saber; [...] poder e saber implicam-se diretamente” (Foucault, 1979, p. 27), de modo que esses materiais não apenas informam, mas também normatizam práticas, constituindo formas de governamentalidade que moldam as relações institucionais no campo da inclusão.

A dimensão da comunicação institucional também está sendo ressignificada a partir das exigências de acessibilidade atitudinal e comunicacional. Na UFT, os eventos acadêmicos organizados pelas pró-reitorias passaram a contar com

intérpretes de Libras e audiodescrição, além da legendagem de vídeos institucionais. Essas práticas não apenas garantem o direito de acesso à informação, como também funcionam como mecanismos de formação da comunidade acadêmica.

Como afirmam Fernandes e Moreira (2017, p. 146), é preciso,

[...] estabelecer novas relações de poder, nos espaços de negociação entre Libras e português, passa pela visibilização da língua de sinais como língua que produz conhecimento e cultura nos canais de informação da universidade, nas práticas discursivas em sala de aula e outros espaços.

Importa destacar também o papel ativo que os próprios estudantes com deficiência têm desempenhado na construção de políticas inclusivas nas universidades federais da Região Norte. Em diversas instituições, eles têm se organizado em coletivos, comissões e representações nos conselhos superiores.

Ressalta-se que inúmeras universidades como na UFPA, envolvem os estudantes público da educação especial na efetiva em discussões sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Política de Assistência Estudantil e a construção de protocolos de atendimento inclusivo. A participação estudantil desempenha um papel crucial na promoção da função social e democrática das instituições de ensino superior. Segundo Falavinha (2020, p. 15), as manifestações estudantis de 2016 evidenciaram a capacidade dos estudantes de influenciar políticas educacionais e defender a gestão democrática da educação. Além disso, Gruginskie (2015, p. 112) destacou que a universidade pública se constituiu em um espaço de potencialização da formação política, permitindo aos estudantes engajados em movimentos sociais desenvolverem uma consciência crítica e atuarem como sujeitos políticos transformadores. Essas ações estudantis são fundamentais para pressionar as universidades a cumprirem seu papel social e democrático, promovendo uma educação mais inclusiva e participativa.

Esse protagonismo estudantil contribui para deslocar a lógica de atendimento passivo e coloca os estudantes como agentes de transformação institucional. Ao mesmo tempo, evidencia que a acessibilidade não é uma concessão, mas um direito garantido pela Constituição Federal e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A atuação dos estudantes nos espaços deliberativos é fundamental para tensionar as estruturas de poder e ampliar a escuta institucional para demandas historicamente negligenciadas. Segundo Pereira, Barão e Sartori (2021, p. 9), "[...] o trabalho desenvolvido com os estudantes desta escola tenta formar e emancipar os

sujeitos; há um investimento constante na formação político-pedagógica, dando desdobramentos às práticas curriculares que subsidiem o desenvolvimento intelectual e que contribuam para a formação de sujeitos que defendam com consistência seus pontos de vista e que se tornem pessoas comprometidas com a coletividade e com as transformações sociais". Além disso, Wosniak, Castro e Placido (2022, p. 141) destacam que "[...] a participação dos estudantes nos espaços de debate e decisões da escola ainda encontra resistência, fato que reforça a necessidade da discussão sobre o tema, indo além dos instrumentos legais e dos documentos internos". Essas ações são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e participativa.

Ainda se tratando de acessibilidade atitudinal, os NAs ganham destaque por participarem da articulação de ações, como por exemplo, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com os programas de formação continuada promovidos pela Capes e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com foco em professores da Educação Básica, porém estendidos aos professores das Ifes, e comunidade em geral, através do oferecimento do curso de extensão *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. A Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Roraima (UFRR), são grandes incentivadoras e promotoras ao aderirem o curso que tem como foco em práticas pedagógicas inclusivas e no uso de tecnologias assistivas.

Um dos aspectos centrais para a efetivação da inclusão no ensino superior é a **intersectorialidade** entre os Núcleos de Acessibilidade e os demais setores da universidade, especialmente aqueles responsáveis pela infraestrutura física, tecnológica e informacional. A implementação de materiais não depende exclusivamente da boa vontade dos núcleos, mas exige articulação institucional com setores como engenharia, tecnologia da informação, bibliotecas, recursos humanos, transporte e assistência estudantil. Essa integração é essencial para evitar o isolamento das ações de acessibilidade, bem como, para garantir sua transversalidade nas políticas universitárias.

Pereira e Chahini (2018, p. 221) compreendem o Núcleo de Acessibilidade

[...] como o articulador e fomentador na construção e consolidação de uma política institucional de acessibilidade, que respeite as diferenças e pluralidade cultural, e não como aquele que irá implantar a inclusão dentro de uma, pois essa é uma responsabilidade que envolve todos

os participantes do processo educacional, no caso, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

A articulação desses espaços com os diferentes setores da universidade é bastante diversa e não segue um padrão fixo, nem mesmo entre instituições da mesma região geográfica. Observa-se que os Núcleos de Acessibilidade mantêm vínculos institucionais variados, estando ligados, por exemplo, a órgãos como a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, a Pró-Reitoria de Graduação, ao Gabinete da Reitoria, bem como a estruturas como Núcleos de Extensão, entre outros.

Cunha (2024, p. 69) afirma que:

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

Na UFPA, por exemplo, a atuação do Programa de Apoio à Acessibilidade Acadêmica (PAAD) envolve uma rede intersetorial que articula a Superintendência de Infraestrutura (SINFRA), a Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI), a Diretoria de Bibliotecas e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Segundo Moreira, Martins e Costa (2024, p. 11),

[...] a região norte segue a perspectiva posta na realidade brasileira, no sentido que os NA, não se vinculam a um setor ou faculdade de ensino. Isto é fundamental, pois esses espaços precisam estar vinculados a gestão da universidade no sentido macro, ou seja, que atravessa todos os cursos, setores ou departamentos da universidade. Desse modo, entendemos que as políticas, culturas e práticas inclusivas possuem mais potencialidades para transversalizar os espaços universitários.

A organização dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas universidades da Região Norte do Brasil reflete uma tendência nacional quanto à sua estrutura institucional, marcada pela não vinculação a setores ou faculdades específicas. Tal configuração é estratégica, pois compreende os NAs como instâncias que devem atuar em articulação com a gestão central da universidade, assumindo um caráter transversal e intersetorial. Essa posição estrutural — vinculada à reitoria ou a pró-reitorias com competência institucional ampla — garante maior capilaridade às ações desenvolvidas, possibilitando que as políticas de inclusão não se restrinjam a iniciativas pontuais ou isoladas em determinados cursos ou unidades acadêmicas.

Pelo contrário, ao estarem inseridos no eixo macro da administração universitária, esses núcleos tornam-se capazes de fomentar práticas inclusivas que dialogam com todas as dimensões institucionais. Dessa forma, fortalece-se o potencial das políticas, culturas e práticas inclusivas para atravessarem de forma efetiva os diversos espaços universitários, promovendo uma mudança mais ampla e duradoura na cultura organizacional da educação superior.

Moreira, Martins e Costa (2024, p. 19), afirma que

[...] foi possível verificar que as Instituições por meio dos Núcleos de Acessibilidade pesquisados vêm buscando implementar práticas em prol das condições de acessibilidade, que respeitem a diferença, porém enfrentam muitas dificuldades que perpassam pela precariedade de recursos financeiros e humanos e da própria concepção de acessibilidade concebida nas instituições, muitas vezes, apenas pelo viés físico e estrutural. Esta percepção demonstra que as problemáticas vividas pelas universidades do norte brasileiro são semelhantes às demais regiões do país, tendo em vista que, as autoras vivenciam esta realidade, também, em NA de outras regiões do país.

As Instituições de Ensino Superior da Região Norte do Brasil, por meio de seus Núcleos de Acessibilidade (NAs), mesmo empenhadas na promoção de práticas que respeitem a diversidade, uma vez que são demandadas, enfrentam desafios significativos para o cumprimento da política de inclusão propalada no país. Entre os principais desafios, destacam-se a escassez de recursos financeiros e humanos, bem como uma concepção limitada de acessibilidade, frequentemente restrita à dimensão física e estrutural dos espaços universitários. Essa visão reducionista compromete a efetividade das ações inclusivas, pois desconsidera aspectos comunicacionais, pedagógicos, atitudinais e digitais igualmente essenciais. Além disso, a experiência relatada pelas autoras revela que tais dificuldades não são exclusivas da Região Norte, mas se repetem em outras partes do país, demonstrando um padrão nacional de insuficiências nas políticas de acessibilidade no ensino superior. Tal constatação reforça a necessidade de uma mudança cultural mais profunda nas universidades brasileiras, que reconheça a acessibilidade como um direito transversal e multidimensional.

Na UFPA, o Núcleo de Acessibilidade Acadêmica trabalha em parceria com a biblioteca central para garantir a digitalização de acervos e a disponibilização de materiais acessíveis para estudantes com deficiência visual. De acordo com Costa (2022, p. 49-50),

Observou-se que consta no acervo da biblioteca títulos acessíveis: edição em braile e fonte ampliada, doados pela Fundação Dorina Nowill para cegos (Coleção regionais). São seis (6) exemplares de culinária; seis (6) de Contos infantojuvenil da Cultura brasileira e 10 (dez) exemplares de literatura infantojuvenil com fontes ampliadas. Há ainda vinte (20) exemplares de livros didáticos de matemática em Braille do 6º ao 9º ano, literatura enviadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (2010). Em Audiolivro e DVD em Libras com legenda, há 145 títulos no formato MecDaisy.

Outro ponto importante de articulação refere-se aos setores de transporte e mobilidade interna nos *campi*. Na Ufac, o Núcleo de Acessibilidade atua junto à Pró-Reitoria de Administração para garantir o transporte acessível dentro da universidade. Desde 2021, foram adquiridas, instaladas e colocadas em funcionamento três Plataformas Verticais Enclausuradas, confeccionadas em vidro laminado, destinadas ao transporte de passageiros, com acessibilidade assegurada para pessoas com deficiência, em conformidade com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 313, ABNT NBR NM 207, ABNT NBR 15655-1/ISO 9386-1, ABNT NBR NM 267, NBR 9050/2015 e suas complementares). Os equipamentos foram plenamente instalados e acompanhados de contrato de manutenção integral, abrangendo serviços preventivos e emergenciais, conforme a ABNT NBR 16083, pelo período de 12 meses. As plataformas foram alocadas nos edifícios do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas, Irmã Giovana Ginelli (Cela), e da Biblioteca Central, localizados no campus da Universidade Federal do Acre (Ufac), em Rio Branco (Brasil/Ufac, 2021, p. 74).

Essa medida, além de promover autonomia, também fortalece o senso de pertencimento ao espaço acadêmico. Como relatam Affonso; Costa (2019, p. 104).

[...] a mobilidade espacial, pode comprometer o desempenho do estudante no ensino superior. Alguns estudantes podem, até mesmo, desistir do curso, ocasionando a evasão acadêmica. Neste sentido, a construção da pesquisa se deu pela necessidade de mostrar a problemática que envolve à mobilidade espacial dos estudantes.

As bibliotecas universitárias também têm sido alvo de parcerias estratégicas com os NA. A UFT, por exemplo, criou um setor específico de acessibilidade dentro da biblioteca central, com equipamentos como lupa eletrônica, teclado ampliado, scanner de voz e softwares leitores de tela. Além disso, há capacitação de bibliotecários para atendimento a usuários com deficiência. Segundo Monteiro, Cunha e Lima (2012, p. 7):

A biblioteca inclusiva é aquela que se dispõe a enfrentar, no seu cotidiano, o desafio de ajudar a minimizar as barreiras de pessoas que, por algum distúrbio orgânico se tornam especiais, requerendo recursos específicos para que possam aprender e exercer o seu direito de, como cidadãos, ter acesso a informação. A inclusão dos PNE's nas bibliotecas, tem se propagado rapidamente entre os bibliotecários. Entretanto, isto não quer dizer que o 'usuário especial' é uma realidade nas bibliotecas. A inclusão dos mesmos também é realizada através de políticas públicas, para que se construa um sistema de serviços especializados, inserindo-os na chamada sociedade da informação.

Entre as boas práticas da Região Norte, destaca-se a atuação da Universidade Federal do Amapá (Unifap), com ações relevantes como o I Seminário Amapaense de Acessibilidade e Inclusão (2019), promovido pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) com apoio da PROEAC e instituições locais, visando discutir inclusão com a participação de profissionais, pessoas com deficiência e familiares. Em 2023, o Laboratório de Acessibilidade Cultural (Labac), em parceria com a Prograd, realizou um Curso de Formação em Audiodescrição com carga de 100 horas, destinado a docentes, servidores e estudantes, com e sem deficiência visual. O curso, apoiado pelo TJAP e pela VEPMA, ocorreu de forma híbrida e posicionou a Unifap como a única instituição no Amapá com equipamentos específicos para audiodescrição.

São iniciativas que surgem a partir da demanda, inclusive, dos próprios estudantes com deficiência. Quando os estudantes, inclusive os com deficiência, são envolvidos desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades — como no desenho de estratégias pedagógicas, na escolha de ferramentas, na construção de materiais e na implementação de práticas — cria-se um ambiente mais democrático, acolhedor e sensível às diferentes necessidades. Isso fortalece o sentimento de pertencimento, amplia a autonomia dos sujeitos e estimula soluções mais colaborativas e eficazes, favorecendo a aprendizagem de todos.

Além disso, essa participação ativa contribui para que as atividades acadêmicas reflitam uma diversidade de perspectivas, o que, por sua vez, enriquece o processo educativo e fomenta práticas inovadoras. Trata-se, portanto, de um movimento que fortalece a inclusão como um princípio estruturante da vida universitária, não apenas como uma medida compensatória.

A próxima subseção aborda a construção discursiva dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas universidades federais da Região Norte, considerando suas materialidades e efeitos institucionais.

4.4 A Construção Discursiva nos NAs: suas materialidades e desdobramentos

Aqui abordamos as quatro unidades do discurso – **acontecimentos**, **série**, **regularidade** e **condição de possibilidade** – à luz da obra de Michel Foucault, conforme explorado por Jacaúna Neto (2021) em sua tese de doutorado, suas quatro unidades do discurso – A de Acontecimentos, A de Série, A de Regularidade e A de Condição de Possibilidade – para analisar como os NAs nas universidades federais do Norte do Brasil se configuram dentro de um sistema neoliberal, visando à adaptação dos estudantes com deficiência ao mercado produtivo, sem promover mudanças estruturais significativas na educação.

4.4.1 A de Acontecimentos

A partir de agora faz-se a análise das políticas públicas que marcam a efetivação dos núcleos de acessibilidade no Brasil. O *corpus* dessa análise será o documento o Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu–2013.

A análise do documento traz indicativos de que essa política não conseguiu superar o modelo biomédico e o discurso psiquiátrico. Para isso, nos apropriaremos da seguinte enunciação de Foucault (2001, p. 06), na qual

[...] a medicina urbana, com seus métodos de vigilância, de hospitalização, etc., não é mais do que um aperfeiçoamento, na segunda metade do século XVIII, do esquema político-médico da quarentena que tinha sido realizado no final da Idade Média, nos séculos XVI e XVII. A higiene pública é uma variação sofisticada do tema da quarentena, e é daí que provém a grande medicina urbana que aparece na segunda metade do século XVIII e se desenvolve sobretudo na França.

A partir dessa percepção, avalia-se que a política em análise é uma ação de vigilância e governamentalidade sobre os corpos das pessoas com deficiência, que cria disciplina sobre os corpos cujo discurso biopolítico se sustenta. Os corpos das pessoas com deficiência precisam ser disciplinados para serem úteis ao mercado. Essa lógica encontra respaldo na distinção entre dois regimes de poder analisados por Michel Foucault: o poder disciplinar e o biopoder.

Segundo Foucault (1975), o poder disciplinar emerge no século XVIII com o objetivo de domesticar e normalizar os corpos, exercendo controle sobre os indivíduos por meio de técnicas que visam à docilização dos corpos físicos. A disciplina atua sobre o corpo individual, isolado, organizando-o no espaço, regulando seus

movimentos e aperfeiçoando sua utilidade e obediência. O poder disciplinar “[...] fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos ‘dóceis’ [...]”, capazes de cumprir funções determinadas e ser economicamente produtivos (Foucault, 1975, p. 117).

Contudo, ao longo do século XIX, esse tipo de poder é complementado e ampliado por um novo regime: o biopoder. Esse poder, conforme Foucault (2008c), não se limita ao corpo individual, mas dirige-se à vida em sua totalidade — populações, taxas de natalidade, saúde pública, longevidade, entre outros aspectos da existência. O biopoder infiltra-se no íntimo dos sujeitos, alcançando não apenas o corpo físico, mas a subjetividade, ou seja, o *self*, o modo como o sujeito se compreende e se constitui.

Dessa forma, o biopoder se mostra mais abrangente e eficaz do que o poder disciplinar, pois além de moldar corpos, governa almas. Como afirma Foucault (2008d, p. 516), o biopoder se dirige “[...] as relações entre os homens, como seres vivos [...]”, operando em níveis micropolíticos que articulam discursos de cuidado, normalidade, saúde e utilidade econômica. Assim, as políticas voltadas às pessoas com deficiência, quando orientadas por esse paradigma, não apenas visam sua adaptação física às estruturas sociais e econômicas, mas promovem uma subjetivação que reforça a lógica da produtividade, da eficiência e da autonomia individual como requisitos de inclusão.

Portanto, os Núcleos de Acessibilidade, ao atuarem dentro dessa racionalidade, muitas vezes, acabam reforçando práticas de vigilância e normatização que subordinam as pessoas com deficiência à lógica do capital. Seu corpo é disciplinado para ocupar um lugar funcional na sociedade, enquanto sua subjetividade é interpelada pelo discurso da meritocracia e da adaptação às exigências do mercado. Trata-se, nesse sentido, de uma biopolítica da inclusão que controla, ajusta e reconfigura os modos de vida em nome da eficiência e da governabilidade.

Foucault (2001) afirma que a disciplina envolve um registro constante; ela funciona como uma escrita minuciosa do corpo e da conduta. Nesse sentido, os Núcleos de Acessibilidade (NAs) configuram-se como espaços disciplinares por excelência, pois concentram práticas de documentação, sistematização de atendimentos, avaliações funcionais, protocolos de apoio e controle de desempenho dos estudantes necessidades específicas.

Esse processo é sustentado pela coleta contínua de dados individuais, exames periódicos e geração de relatórios técnicos — elementos que compõem aquilo que Foucault denomina de mecanismos “controles minuciosos” (Foucault, 1975, p. 164). Os NAs operam como engrenagens de uma estrutura de vigilância técnica e burocrática, que acompanha cada etapa do percurso acadêmico dos estudantes, com foco na produtividade, desempenho e adaptação.

Como observa o autor, a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder para “[...] tornar os indivíduos dóceis e úteis [...]” (Foucault, 1975, p. 260). Nesse contexto, os NAs funcionam como dispositivos que não apenas promovem acessibilidade, mas também produzem sujeitos disciplinados, capazes de atender às exigências institucionais e de mercado.

A lógica disciplinar presente nesses núcleos sustenta-se ainda pela organização hierárquica da informação. Como afirma Foucault (1975, p. 146) “[...] o exame é altamente ritualizado”. É o cerne de uma ritualização do poder que se baseia na coleta da informação, na codificação dos saberes e na construção de uma hierarquia. Assim, o saber produzido a partir dos registros dos NAs não é neutro: ele é parte de um sistema que classifica, ordena, normaliza e governa.

Portanto, os NAs são lugares onde o poder disciplinar se materializa por meio de mecanismos que articulam saber e controle. A documentação sistemática de cada atendimento, os formulários padronizados, os diagnósticos funcionais e a validação de metas não são meras ferramentas administrativas, mas, como destaca Foucault, “uma tecnologia política do corpo” (Foucault, 1975, p. 29) que objetiva domesticar os sujeitos e inseri-los em uma lógica produtiva e normalizadora.

Avaliamos, com base em Foucault (2001), que os NAs são técnicas disciplinares. De fato, segundo o autor, a disciplina consiste em um conjunto de técnicas que têm como alvo e resultado específico os indivíduos em sua singularidade. Nesse contexto, a individualização é alimentada pelo exame, que funciona como ferramenta essencial. O exame representa uma vigilância constante e classificatória, permitindo avaliar, categorizar, localizar e, conseqüentemente, maximizar a utilização dos indivíduos. Por meio do exame, a individualidade se torna um elemento relevante para a dinâmica do poder. A introdução de mecanismos disciplinares no ambiente caótico do hospital é o que permite sua medicalização. Aqui, estamos entendendo os núcleos como esse espaço que, embora não chamado de hospital, reproduz a sua lógica, justamente porque se organiza para vigilância e controle.

Foucault (2001) argumenta que fatores econômicos, a valoração do indivíduo e o anseio de conter a propagação de epidemias justificam a rigorosa disciplina a que os hospitais estão submetidos. Obviamente que, nos núcleos, não se trata de controlar epidemias, mas de impedir que esses corpos de pessoas com deficiência não sejam utilizáveis no mercado.

Da mesma maneira que o hospital é médico-centrado, o discurso presente no *corpus* em análise aqui também tem como pressuposto o discurso médico, especialmente o discurso psiquiátrico. Contudo, Foucault (2001) define que se essa disciplina se torna médico-centrada e se esse poder é delegado ao médico, então tal mudança é resultado de uma transformação no conhecimento médico. O desenvolvimento da medicina hospitalar deve-se, de um lado, à disciplina imposta no espaço hospitalar e, de outro, à evolução do saber e da prática médica nesse período. Isso está claro no seguinte trecho do documento que cria o Programa Incluir:

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no **modelo clínico** de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais de estudantes, caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social (Brasil, 2013, p. 06, grifos nossos).

O modelo clínico da deficiência, como Foucault nos ajuda a compreender, sustenta-se sobre uma racionalidade médica que produz o corpo como objeto de saber e intervenção. Segundo o autor, “o olhar clínico não é apenas o exercício de uma percepção, ele estrutura um saber” (Foucault, 2006b, p. 116), e, nesse sentido, é também uma forma de poder. Apropriando-nos da analogia entre o Núcleo de Acessibilidade (NA) e o hospital, identificamos no discurso do Programa Incluir uma regularidade que remete à medicalização do corpo com deficiência. Trata-se da constituição desse corpo como algo a ser examinado, avaliado, corrigido. No modelo clínico, como observa Foucault, o corpo é constantemente submetido à intervenção e à normalização: “é preciso tornar o corpo mais útil e, ao mesmo tempo, mais dócil” (Foucault, 1975, p. 141). Nesse cenário, o corpo patologizado da pessoa com deficiência torna-se um alvo privilegiado de ações institucionais que visam sua conformação aos padrões de normalidade e produtividade.

Em Foucault (2001) é fundamental não apenas determinar a localização, mas também a organização interna do espaço, outra regularidade do documento em

análise. A seguir veremos essa regularidade discursiva no seguinte trecho do *corpus* em análise:

No período de 2005 a 2010, as chamadas públicas concorrenciais, contemplaram as seguintes ações de acessibilidade: a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição; b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva [...] (Brasil, 2013, p. 3).

Foucault (2001) afirma que isso precisa ser feito com base em determinados critérios: se a cura de uma doença ocorre através de intervenções no ambiente, será necessário criar um espaço individualizado ao redor de cada paciente, que seja específico e adaptável conforme as necessidades do paciente, a natureza da doença e seu progresso. Esses elementos demonstram que a configuração espacial do hospital atua como um meio de tratamento para os pacientes. A arquitetura hospitalar deve funcionar como um fator e uma ferramenta de cura, exatamente. O modelo de hospital que exclui e abandona os pacientes à morte não deve mais existir. A arquitetura da saúde é um recurso de cura com a mesma importância de uma dieta adequada, de um procedimento de sangria ou de uma intervenção médica. O espaço hospitalar é medicalizado tanto em sua finalidade quanto em seus impactos. Essa é a principal característica da transformação dos hospitais no final do século XVIII.

Novamente, considerando o NA como a reprodução do espaço hospital, notamos esse discurso da inclusão, que mascara a natureza disciplinar do espaço. Para fazer essa avaliação, nos apropriamos do conceito de interdiscurso, muito utilizado na análise de discurso. Sobre o conceito de interdiscurso, afirma Orlandi (2009, p. 57.) que a “[...] formação discursiva, lembremos, se constitui na relação com o interdiscurso, representando no dizer as formações ideológicas. Assim, o lugar do sentido, e do sujeito, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia.”

Dessa forma, afirmamos que, na política em análise, há elementos discursivos claros que trazem para o texto uma formação discursiva favorável ao discurso clínico e que toma o regime de verdade médico como o monopólio do dizer sobre o corpo das pessoas com deficiência. Há, portanto, um interdiscurso que marca todo o *corpus*, que é o diálogo com o discurso psiquiátrico.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que a leitura da política provoca um sentido de cuidado, acolhimento, proteção social e expertise, por outro há um claro não-dito que reforça a ideia de controle e de disciplina. O fim último desse controle é a formação de corpo para o capital neoliberal, que discutiremos a seguir.

Foucault (2008c) discute que o neoliberalismo americano é aquele que remete à política do *New Deal* e à crítica das ações de Roosevelt. Esse modelo se desenvolveu e se estruturou, principalmente após a guerra, em oposição ao intervencionismo federal, evoluindo contra os programas de assistência e outras iniciativas implantadas por administrações democratas, como as de Truman, Kennedy e Johnson.

O autor discute que, o que está em discussão no neoliberalismo contemporâneo, é um aspecto crucial da dominação do Estado pelo mercado. A principal questão a ser examinada é se, de fato, uma economia de mercado pode servir como base, estrutura e modelo para um Estado cujas falhas, tanto por parte da direita quanto da esquerda, geram desconfiança generalizada. Há um consenso sobre a necessidade de criticar o Estado e apontar os efeitos prejudiciais que ele pode ter. Contudo, dentro desse contexto de crítica ampla e muitas vezes confusa, surge a indagação: o neoliberalismo conseguirá, de fato, levar adiante seu objetivo verdadeiro, que é estabelecer uma formalização abrangente dos poderes estatais e da organização social a partir de uma economia de mercado? Será que o mercado tem a capacidade real de formalizar tanto o Estado quanto a sociedade? Este é o dilema fundamental do neoliberalismo atual segundo Foucault (2008c) e, nesse sentido, representa uma mudança significativa em relação aos projetos liberais tradicionais que emergiram no século XVIII. Não se trata apenas de liberar a economia, mas de entender até onde podem se expandir os poderes de influência política e social da economia de mercado. Este é o ponto central. Assim, para responder afirmativamente à ideia de que "a economia de mercado pode, de fato, moldar o Estado e reformar a sociedade, ou reformar o Estado e moldar a sociedade", os ordoliberais realizaram uma série de adaptações e inversões na doutrina liberal clássica, transformações essas que gostaria de explicar um pouco mais agora.

4.4.2 A de Série

Nesse tópico vamos perceber como as subdivisões dos acontecimentos constroem os modos pelos quais os NAs disciplinam os corpos e subjetividades das

peessoas com deficiência matriculadas em universidades públicas federais. Vamos compreender os dispositivos que articulam em uma série de micro acontecimentos que reforça o biopoder, ajustando as diferenças corporais às demandas do mercado, em vez de promover emancipação dos sujeitos.

Para fazer essa análise, vamos nos apropriar do artigo 18, da lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que determina:

Art. 18. O Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir) destina-se a implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência à educação superior e à educação profissional, científica e tecnológica, nas instituições federais de ensino.

Art. 19. São objetivos do Incluir:

I - garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica;

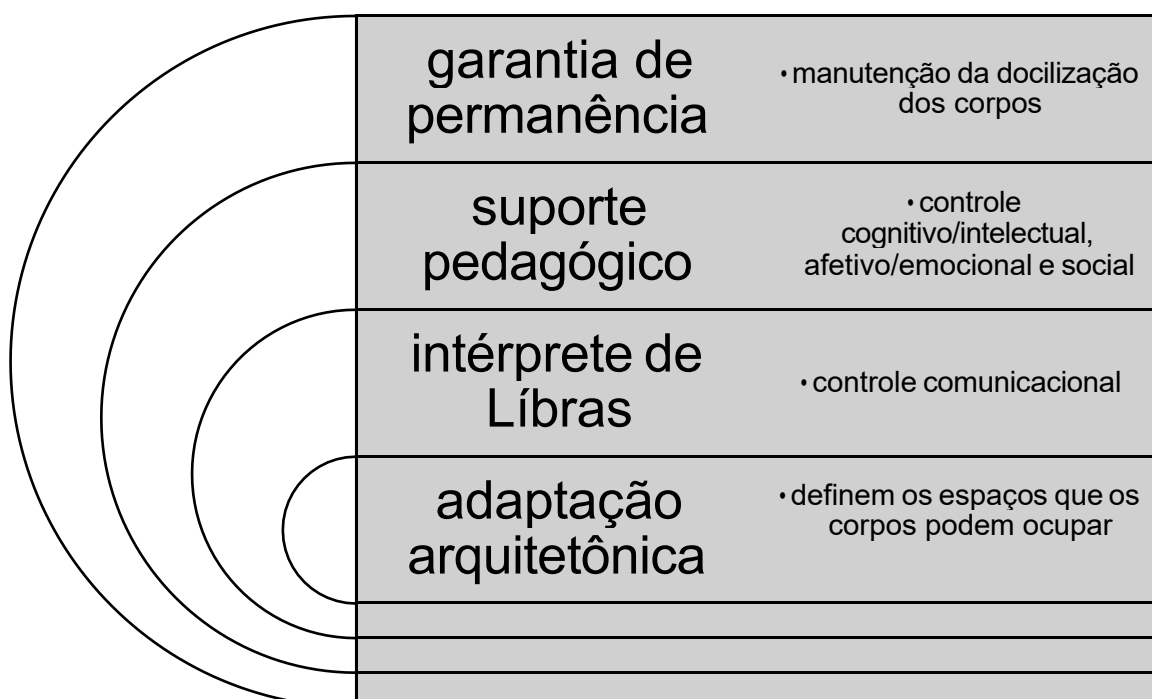
II - prestar apoio pedagógico específico às pessoas com deficiência, inclusive por meio de práticas de extensão universitária, de forma a ensejar formação pedagógica destinada à inclusão;

III - assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores;

IV - eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação;

V - proporcionar condições de acesso e de utilização de todos os ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2024, p. 5-6).

Para efeitos dessa investigação, vamos considerar que cada um dos incisos do texto é uma série dentro dos acontecimentos discursivos que envolvem os NAs. Na figura a seguir apresentamos então como esses micro acontecimentos se organizam a partir do biopoder.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Foucault (2021) mostra que a sociedade contemporânea faz circular um regime de verdade que separa os corpos “normais” dos corpos “anormais”. Essa classificação típica da ciência moderna cartesiana surge, segundo o autor, a partir do momento em que se estabelece o que poderíamos considerar uma genealogia da anomalia humana, ou seja, uma genealogia dos indivíduos considerados anormais, que coincide com a criação de uma rede sistemática de saber e poder que reúne, ou ao menos investe, essas três figuras sob um mesmo sistema de regularidades.

Para o autor, somente nesse cenário se forma efetivamente um campo de anomalias, onde nos deparamos com as distorções do monstro, as falhas do incorrigível e os problemas do masturbador, mas agora dentro de um contexto mais homogêneo e menos regular. Antes desse momento, ou seja, em uma época que se localiza entre o final do século XVIII e o início do século XIX, parece que essas três figuras continuam isoladas. Elas se mantêm distintas principalmente porque os sistemas de poder e de saber associados a elas também permanecem separados. Assim, o monstro é relacionado, de maneira geral, ao que podemos chamar de contexto dos poderes político-jurídicos, sua representação se torna mais clara e até se transforma no final do século XVIII, conforme as funções da família e o avanço das técnicas disciplinares são reconfiguradas. Em relação ao masturbador, sua figura se define em um novo cenário de redistribuição de poder que afeta o corpo dos

indivíduos. Essas instâncias de poder não são independentes entre si, mas operam com dinâmicas distintas.

Foucault (2021) discute que não há uma tecnologia de poder que unifique seu funcionamento de forma coerente. Assim, o autor define que podemos identificar essas três figuras de forma isolada. Da mesma maneira, as instâncias de saber a que se referem também são separadas. O primeiro monstro faz alusão a uma história natural focada na distinção absoluta entre espécies, gêneros e reinos. O incorrigível remete a um tipo de conhecimento que lentamente se desenvolve durante o século XVIII, originado das técnicas pedagógicas e da educação coletiva voltada para habilidades práticas. Por fim, o masturbador surge de forma mais tardia, nos últimos anos do século XVIII, relacionado a uma nova biologia da sexualidade que, na verdade, só começará a adquirir caráter científico regular por volta de 1820 a 1830. Portanto, a organização dos mecanismos de controle sobre a anomalia, enquanto técnica de poder e conhecimento no século XIX, deve justamente reunir, codificar e articular essas diferentes instâncias de saber e poder que, no século XVIII, operavam de maneira dispersa.

Contudo, no século XX essas tecnologias de poder vão se organizando para essas figuras sejam controladas pelo Estado. No Estado de Direito, típico das democracias do fim do século XX, esse controle se dá pela criação de políticas públicas e suas leis regulamentadoras, que criam essas séries de acontecimentos discursivos que produzem disciplinas corporais.

Foucault (2021) discute que a psiquiatria, nesse contexto, não se limita mais a seus extremos e casos raros, mas se torna parte do cotidiano, presente em todos os aspectos do trabalho médico, judicial e educacional. Ao entrelaçar a descrição das normas e regras sociais com a análise médica das anomalias, a psiquiatria se estabelece como a ciência e a técnica que lidam com os indivíduos considerados anormais e suas condutas. Isso implica, como primeira consequência, que a interseção entre crime e loucura deixará de ser um caso excepcional e se tornará uma ocorrência comum. Pequenas infrações, evidentemente, assim como leves transtornos mentais e mínimas delinquências, além de anomalias de comportamento quase imperceptíveis, constituirão o núcleo organizador e essencial da psiquiatria.

Nessa perspectiva, a lei em análise é uma tecnologia de poder, que parte do discurso psiquiátrico e normalizador, para dizer que espaços as pessoas com

deficiência podem ocupar, em que línguas podem se comunicar, como podem e devem aprender e o que podem se tornar.

4.4.3 A de Regularidade

A regularidade das políticas públicas e das leis que definem os NAs já está clara. O discurso psiquiátrico e clínico se articula nas políticas e leis analisadas. Contudo, ele mantém a regularidade até mesmo nos endereços eletrônicos das Universidades Federais do Norte em análise. Vejamos, por exemplo, o *corpus* da Universidade Federal Rural da Amazonia:

O serviço de apoio aos estudantes que são público-alvo da educação especial se dará por meio de atendimento individualizado.

Estratégias adotadas:

1. Atendimento individualizado, em articulação com: equipe multiprofissional (Proaes/Belém), coordenações de cursos e profissionais docentes;
2. Acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com as legislações vigentes;
3. Identificação de demandas de acessibilidade e inclusão;
4. Articulação com setores responsáveis com a finalidade de dirimir ou eliminar barreiras de acessibilidade (Brasil/Ufra, 2024).

O foco aqui é na vigilância dos corpos dos “anormais”, como nas instituições psiquiátricas estudados por Foucault (2021). Em seus estudos sobre os “anormais”, o autor estudou como o discurso psiquiátrico construiu uma nova economia dos mecanismos de poder: um conjunto de métodos e análises que possibilitam aumentar a eficácia do poder, reduzir os custos associados ao seu exercício e conectar essa prática aos processos de produção. O autor estudou prisões, escolas, hospitais e a família como instrumento de poder. Aqui, defendemos que os NAs também podem ser percebidos como um mecanismo de poder e de vigilância, a partir dos mecanismos supramencionados na citação acima.

Foucault (2002) estudou no século XVIII, era necessário aumentar a eficácia desses mecanismos de poder. Naquele momento, foram descobertos novos meios ou, pelo menos, um princípio que fez o poder deixar de ser exercido de forma ritual, cerimonial e intermitente—como ocorria tanto no feudalismo quanto na monarquia absoluta—para se tornar uma prática contínua. Isso implica que o poder passou a ser implementado não mais por meio de ritos, mas através de mecanismos permanentes de vigilância e controle. Aumentar a eficácia do poder também significa que esses mecanismos deixaram de ser lacunares, como eram sob o feudalismo e a monarquia

absoluta. Em vez de focalizar pontos, categorias ou grupos arbitrariamente definidos, o século XVIII trouxe à tona mecanismos que podem ser aplicados de forma abrangente, permeando todo o tecido social. Por fim, aumentar a eficácia do poder implica torná-lo, em essência, inevitável—ou seja, desvinculá-lo do arbítrio ou da boa vontade do soberano, transformando-o em uma espécie de lei que se aplica de maneira rigorosa e necessária a todos.

Essa descrição do século XVIII do nosso autor parece descrever exatamente os mecanismos dos NAs. Esse acompanhamento contínuo e individualizado que aparece no nosso *corpus* é justamente esse mecanismo de controle, na qual o aluno com deficiência é cognitivamente vigiado, para que sua aprendizagem seja eficaz para que seu corpo e cognição estejam prontos para a empregabilidade demandada pelo capitalismo.

Quando, no website, clicamos em apoio pedagógico, dentro da página do NA da universidade, lemos:

O serviço de apoio pedagógico está voltado a atendimento especializado e acompanhamento de estudantes que são **Público-alvo da educação especial (Paee)** e orientações a **profissionais docentes**.

Os acompanhamentos e orientações oferecem suporte:

1. Avaliação e acompanhamento individualizado
2. Mediação com docentes e coordenação de curso
3. Identificação de barreiras para a aprendizagem
4. Desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas
5. Sensibilização e capacitação
5. Acompanhamento contínuo (Brasil/Ufra, 2024).

As mesmas ideias são enunciadas, bem como, as mesmas estratégias de vigilância. Foucault (2002) discute que, durante os séculos XVI e XVII, observamos um crescimento no exército, nas instituições de ensino e nas oficinas, caracterizado por um disciplinamento do corpo, que se refere a um controle do corpo útil. Essa lógica foi trazida para o século XXI pelos núcleos de acessibilidade, na perspectiva de que, para ser útil, esse corpo precisa de acompanhamento contínuo.

Foucault (2002) discute que, naquele momento, surgiram novas práticas de vigilância, controle, organização espacial e registro começam a se aperfeiçoar. Isso reflete um investimento do corpo através de mecanismos de poder que buscam torná-lo ao mesmo tempo obediente e funcional. No caso dos NAs há uma aparência de

humanização e acolhimento, a partir da lógica da inclusão, que é a linguagem utilizada por essa nova tecnologia de controle denominadas de Políticas de Inclusão.

Para o autor, surge, assim, uma nova anatomia política do corpo. Se analisarmos as técnicas de disciplina usadas nas penitenciárias e nas instituições educacionais formadas a partir delas, notamos um investimento que transcende a utilidade prática; trata-se de uma abordagem voltada para o desejo e a moralidade, enquanto marcas do biopoder.

De fato, as políticas de inclusão são revestidas de um discurso ético, afirmativo e reparador, que mascaram técnicas de poder que visam meramente tornar os corpos úteis. Temos, portanto, uma fisiologia moral do corpo, segundo Foucault (2002). Em uma próxima oportunidade, pretendo discutir dois aspectos: como essa fisiologia moral do corpo encarnado se entrelaçou com as questões de disciplina do corpo útil no final do século XVIII; e como se configurou o que poderíamos chamar de uma medicina pedagógica da masturbação, que trouxe as questões do desejo de volta ao debate sobre os instintos — um tema central na organização das anomalias. Assim, a masturbação, abordada no contexto da revelação penitencial do século XVII, transforma-se em questão pedagógica e médica, inserindo a sexualidade no campo da anomalia.

Quando acessamos, na página do NA da mesma universidade, o ícone apoio docente, lemos:

O serviço de apoio aos docentes que atuam com estudantes que são público-alvo da educação especial se dará por meio de reuniões coletivas ou individualizadas.

Estratégias adotadas:

1. Orientação sobre estratégias pedagógicas inclusivas;
2. Compartilhamento de práticas inclusivas para atender às necessidades dos estudantes;
3. Propostas de adaptações curriculares para tornar o ensino mais acessível;
4. Suporte na criação de materiais didáticos adaptados, com versões em Braille e Libras;
5. Colaboração com a coordenação de curso para implementar as adaptações necessárias (Brasil/Ufra, 2024).

Os docentes precisam ser capacitados para a vigilância. É preciso uma capacitação também contínuo para eles sejam capazes de “otimizar” esses corpos, para que eles se tornem empregáveis, mesmo que sejam “anormais”.

Essa lógica do professor, que se posiciona como disciplinador para corrigir, é, segundo Foucault (2002), um reflexo do pensamento psiquiátrico. Ela deriva da necessidade de treinar o profissional para que ele seja capaz de disciplinar e controlar o "anormal". Isso implica que todas as formas de desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, traços de personalidade rebeldes e falta de afeto, por exemplo, passaram a ser objeto de análise psiquiátrica. Paralelamente a essa expansão do campo sintomatológico, observa-se uma conexão firme da psiquiatria com a medicina do corpo, possibilitando uma somatização que vai além do discurso superficial, atingindo aspectos fundamentais da doença mental. Portanto, estamos diante de uma ciência médica que abrange todas as condutas, sustentada pela neurologia, em resposta a essa explosão sintomatológica. É essa ciência médica marca a regularidade discursiva que observamos em tudo aquilo que regulamenta os NAs.

4.4.4 As condições de possibilidade

Os enunciados discursivos analisados aqui até são fruto de um processo histórico que possibilitam a sua existência. Sobre esse tema, recuperamos a seguinte orientação de Foucault (2011, p. 31):

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

Avaliamos aqui que os discursos sobre os núcleos de acessibilidade têm como condições de possibilidade outro discurso, que é o da inclusão. Para compreender, portanto, as condições de possibilidade dos discursos sobre os NAs, vamos recuperar a história da educação especial no Brasil.

Segundo Barbosa, Fialho e Machado (2018) discutem que fundamentação filosófica e ideológica que prevaleceu no cenário global entre os séculos XVIII e XIX era a do modelo educacional segregacionista, que se baseava na uniformização das pessoas segundo suas características biológicas – uma perspectiva organicista. Esse modelo via a institucionalização das crianças "excepcionais" em "escolas especiais"

como a solução para as suas necessidades educacionais, considerando a deficiência um fenômeno hereditário que indicava uma degeneração da espécie humana.

Assim, ainda segundo Barbosa, Fialho e Machado (2018), a segregação era entendida como a melhor estratégia para lidar com a suposta ameaça que essa população representava para a sociedade.

Em essência, esses alunos eram identificados como "excepcionais", o que refletia uma visão patológica da deficiência, contribuindo para a exclusão desses estudantes do sistema educacional comum no Brasil e sua subsequente institucionalização em ambientes escolares assistenciais. Nesse contexto, a deficiência era interpretada como uma causa e consequência do baixo desempenho acadêmico, o que, teoricamente, justificava sua separação em instituições consideradas capazes de "curar" ou "eliminar" a deficiência por meio da educação.

Barbosa, Fialho e Machado (2018) discutem que, no final do século XIX e início do XX, reconheceu-se que a educação das pessoas com deficiência era também uma questão estatal e da rede pública de ensino, demandando a criação de um modelo escolar que pudesse acolher os alunos com "necessidades especiais". Assim surgiram as "escolas especiais" públicas ou "classes especiais" em escolas já existentes, dedicadas a proporcionar educação diferenciada aos alunos "deficientes".

Nesse contexto brasileiro, começou a se consolidar a abordagem da integração instrucional, que permitia que alunos com deficiência – seja ela física, sensorial ou intelectual – se inscrevessem em salas comuns, desde que tivessem condições de acompanhar o ritmo dos estudantes considerados "normais". Contudo, aqueles com desempenho abaixo da média do sistema ainda continuavam excluídos da rede comum, sendo alocados apenas em "escolas especiais". Durante esse período, a normalização das práticas de participação e aprendizado dos alunos com "necessidades especiais" se configurava como o princípio da integração instrucional.

Importante notar que o objetivo não era "normalizar" esses alunos, mas o ambiente em que se inseriam, buscando proporcionar uma vida cotidiana o mais similar possível à do restante da sociedade (Barbosa, Fialho e Machado, 2018).

A Educação Especial globalmente transicionou de uma visão organicista para uma abordagem funcional. A primeira percebia a deficiência como resultante de características biológicas e utilizava a segregação em instituições assistenciais da rede privada. A segunda, por outro lado, definia a deficiência com base nas capacidades e habilidades funcionais que restavam, e promovia a integração em

"escolas especiais" ou "classes especiais" na rede pública, visando fomentar interações sociais entre esses educandos e seus pares "normais". Apesar dessa evolução filosófica e ideológica sobre os objetivos e qualidade da educação especial, no Brasil, essa modalidade ainda era negligenciada pelos sistemas de ensino comuns, sendo considerada uma alternativa à escolarização das pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola convencional. Quer por meio da homogeneização – processo de exclusão fora da escola – ou pela normalização – exclusão dentro dela – a era da exclusão dessa população permaneceu no contexto das reformas educacionais de modo geral, desde o século XVIII até meados do século XX, já que não havia uma preocupação político-pedagógica em incluir a Educação Especial no desenvolvimento dos sistemas de ensino comuns brasileiros (Barbosa, Fialho e Machado, 2018).

No final do século XX, o reconhecimento da equidade e da diversidade trouxe para o Brasil um novo discurso, que é o da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em 2015, foi publicada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem uma perspectiva de inclusão. Ele foi regulamentado pela lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esse será o *corpus* dessa análise e vamos considerá-lo umas das condições de possibilidade dos discursos sobre o NA.

Apesar dos avanços dessa lei em relação às perspectivas anteriores, ela inaugura a lógica da inclusão para o mercado, conforme podemos verificar a seguir:

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

- I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;
- II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;
- III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;
- IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;
 VI - articulação intersetorial das políticas públicas;
 VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.
 Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes (Brasil, 2015, p. 9).

O enunciado discursivo do texto legal tem uma linguagem humanizada e inclusiva. Ele tem uma narrativa de proteção social. Contudo, ele é um discurso de mercado. Ele legitima a educação superior que estudamos até aqui, ou seja, aquela para formar o homem que é empreendedor de si mesmo, o *homo oeconomicus* discutido no capítulo anterior.

O discurso ainda é um enunciado que estabelece um interdiscurso com a psiCopatologia. Foucault (2011) discute que a PsiCopatologia se configura como um campo de estudo em constante transformação, repleto de inovações, reflexões, falhas superadas; o modelo de formação que se estabeleceu se manteve firme. Contudo, é importante compreender: não são os fenômenos que se mantêm imutáveis, nem o conjunto que eles criam; nem mesmo o seu surgimento ou a forma como são descritos; mas a construção de conexões entre as camadas em que podem surgir, onde podem ser demarcados, examinados e detalhados.

Nesse contexto, quando olhamos para a história da educação especial, notamos que ela sempre teve como foco o discurso psiquiátrico. Esse discurso apenas se modificou com foco em diferentes discursos. Atualmente, com base nos discursos de direitos humanos, da diversidade e da equidade, fala-se em inclusão, mas essa inclusão é mediada pelas mesmas tecnologias do poder, ou seja, o controle e a vigilância dos corpos. Há, conforme diz Foucault (2011, p. 213): “[...] o discurso da PsiCopatologia só teria, em seguida, que relacionar, classificar e nomear, eleger [...]”. Essas estratégias de classificação, típicas das ciências modernas, são discursivamente necessárias para as “cura”. Os corpos “anormais”, agora sob a égide da inclusão, precisam ser “normalizados”, para seres empregáveis. Vejamos como isso aparece no nosso *corpus*:

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

I - diagnóstico e intervenção precoces;

II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;

IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2015, p. 4-5).

Aqui fica clara a regularidade discursiva que são condições de produção dos discursos sobre os núcleos de acessibilidade. Os corpos das pessoas com deficiência demandam intervenções médicas. O discurso se humaniza, mas as tecnologias do poder estão firmes em seu intento de adequar os corpos para atender as demandas do mercado.

A análise das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, com foco nos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais, revela a presença de estratégias de biopoder e governamentalidade que visam a adaptação dos corpos atípicos ao mercado de trabalho, sem promover uma transformação real nas estruturas educacionais e sociais. Utilizando a perspectiva foucaultiana, observamos como os NAs operam como dispositivos de normalização, inserindo os estudantes com deficiência dentro de uma lógica de produtividade neoliberal. As quatro unidades do discurso – A de Acontecimentos, A de Série, A de Regularidade e A de Condição de Possibilidade – permitem compreender como essas políticas, embora focadas na inclusão, operam dentro de um regime de controle que perpetua as desigualdades estruturais e a lógica capitalista.

4.5 A Política Básica de Financiamento dos NAs: o documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior Scadi/Sesu-2013

O *Programa Incluir* surgiu como uma iniciativa do governo federal para promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, especialmente nas universidades federais. Criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, o programa foi impulsionado pela necessidade de adequação das instituições às diretrizes da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 15). O *Incluir* visa estruturar e fortalecer núcleos de acessibilidade dentro das universidades, garantindo a adaptação dos espaços físicos, materiais didáticos acessíveis e apoio pedagógico especializado para estudantes com deficiência.

Os principais agentes envolvidos na implementação do programa foram o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Especial (Seesp), além das próprias universidades federais, responsáveis por operacionalizar as ações conforme suas realidades institucionais. Outro ator relevante foi o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), que auxiliou na articulação entre as universidades e na formulação de estratégias para garantir a permanência dos alunos beneficiados (Ferreira, 2016, p. 89). Com o avanço da legislação sobre inclusão, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o *Programa Incluir* tornou-se um eixo essencial para a concretização do direito à educação superior inclusiva no Brasil, reforçando o compromisso das universidades federais com a diversidade e a equidade educacional.

O *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu-2013* resulta da luta, esforços, ações de diversos movimentos sociais, instituições educacionais e gestores públicos, que buscaram promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação superior no Brasil. Ele apresenta-se da seguinte maneira:

- I – Introdução
- II - Contexto Histórico
- III - Marcos Legais, Políticos e Pedagógicos
- IV- O direito das pessoas com deficiência à educação superior
- V - Programa Incluir - acessibilidade na educação superior
- VI - Conceitos e definições VII - Orientações orçamentárias
- VIII - Indicadores do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior ANEXO I - Recursos orçamentários alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias das Universidades Federais para implementação da Política de Acessibilidade (Brasil, 2013, p. 2).

O Programa Incluir foi criado no Brasil em 2005, é destinado a promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, mais especificamente nas universidades federais.

Criado em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade (Brasil, 2013, p. 13).

Sua criação foi um reflexo de uma mudança no entendimento das políticas públicas voltadas para a deficiência, que passaram a ser baseadas não mais na segregação, mas no direito à educação inclusiva. Tem como uma das finalidades fazer cumprir o Decreto nº 5.296/2004 que,

Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (Brasil, 2004, p. 1).

O Programa Incluir surge no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 e mais tarde, da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, em um movimento para garantir a acessibilidade e o direito ao ensino superior para as pessoas com deficiência, oferecendo desde adaptações físicas e pedagógicas até recursos especializados como interpretação de Libras, materiais em braille, e softwares assistivos.

Este movimento é uma tentativa de inclusão da pessoa com deficiência nas universidades, que se articula em torno do ideal de igualdade de oportunidades, onde todos os indivíduos, independentemente de suas deficiências, têm o direito de acessar o mesmo nível de educação superior. À luz de Foucault, o programa, portanto, reflete o avanço das políticas públicas de inclusão social no Brasil, mas também pode ser tido como um dispositivo de poder e controle sobre as pessoas com deficiência, o que nos remete à teoria de vigilância, governamentalidade e normalização das práticas e dos corpos das pessoas com deficiência, funcionando como um dispositivo de controle que vai além da simples inclusão.

O conceito de vigilância em Michel Foucault é central em sua análise do poder na sociedade moderna. Em sua obra "Vigiar e Punir" (1975), Foucault descreve como a sociedade moderna, com o surgimento das instituições disciplinadoras (escolas, hospitais, prisões), passa a operar por meio de mecanismos de controle e vigilância invisíveis, mas extremamente eficazes. A vigilância não é mais exercida de forma física e direta, mas se insinua em práticas cotidianas, moldando a conduta dos indivíduos de maneira sutil.

No caso do Programa Incluir, esse dispositivo de vigilância pode ser compreendido através da forma como as universidades são incentivadas a monitorar a presença e a adaptação dos estudantes com deficiência. As adaptações físicas

(como rampas e elevadores), os materiais pedagógicos especializados e a presença de assistentes se configuram como formas de controle sobre os corpos dos deficientes, que devem se ajustar a essas condições para estarem "dentro" do sistema educacional.

Foucault nos diz que o poder é exercido de forma sutil, não necessariamente por meio da repressão explícita, mas por meio da normalização de comportamentos e da integração de indivíduos em sistemas que regulam seus corpos e suas mentes. O Programa Incluir, ao promover essas adaptações, embora com a intenção de garantir o acesso, também instala uma vigilância constante sobre os corpos das pessoas com deficiência, ajustando-os para que eles se encaixem no modelo educacional tradicional.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1975), explica: "O poder é um exercício constante, invisível, que se espalha em toda parte. Ele se exerce em todos os momentos, em todas as instâncias". Essa afirmação se aplica diretamente ao Programa Incluir, que age como um mecanismo de vigilância sobre os corpos das pessoas com deficiência, garantindo que eles se ajustem às normas da instituição universitária.

A normalização, conforme Foucault, é um processo no qual os indivíduos são moldados para se encaixar nas normas sociais e comportamentais de uma determinada sociedade. Em sua obra *A História da Sexualidade* (1976), Foucault define governamentalidade como a maneira pela qual o poder regula a vida dos indivíduos, moldando comportamentos e práticas. A ideia de governamentalidade vai além da ação do Estado e das instituições, abrangendo práticas cotidianas que influenciam como os indivíduos se comportam e se regulam em sociedade.

O Programa Incluir, ao impor padrões de acessibilidade e recursos pedagógicos adaptados, também impõe normas sobre como as pessoas com deficiência devem se comportar e interagir com o espaço acadêmico. Essas adaptações não significam apenas garantir a presença do deficiente, mas disciplinar os corpos, forçando-os a se conformar a um modelo de normalidade. As adaptações exigem que as pessoas com deficiência ajustem sua postura e comportamento, tanto no plano físico (por exemplo, no uso de rampas e elevadores) quanto no plano pedagógico (no uso de tecnologias assistivas e métodos de ensino adaptados).

No entanto, Foucault argumenta que o poder não é apenas uma força coercitiva, mas também uma força de integração, e isso se reflete no próprio Programa Incluir, que visa integrar as pessoas com deficiência ao sistema educacional

tradicional, sem questionar suas normas e estruturas. Ao fazer isso, o programa cria uma prática de normalização de corpos e comportamentos, conforme a lógica de Foucault de controle disciplinar. O autor escreve em *Vigiar e Punir*: "A normalização não é simplesmente uma imposição de regras, mas a produção de uma forma de ser".

Embasando-se nos pressupostos de Foucault, atentamo-nos, também, para o paradoxo da inclusão: ao incluir, o Programa Incluir também pode ser visto como uma forma de exclusão, pois ao adaptar as universidades para acolher os estudantes com deficiência, ele cria um sistema que exige que esses estudantes se ajustem às normas preexistentes da educação superior. A inclusão, portanto, ocorre dentro de um sistema educacional normativo, no qual as pessoas com deficiência são incluídas, mas apenas sob as condições estabelecidas pela instituição.

Esse processo de adaptação e inclusão pode ser interpretado como uma forma de exclusão disfarçada. Em vez de transformar a estrutura da universidade para atender de maneira mais ampla às necessidades de todos os estudantes, o Programa Incluir exige que o público da educação especial se ajuste a um sistema educacional que não questiona suas próprias normas de normalidade. Para Foucault (1975), isso é uma forma de controle, em que a inclusão ocorre dentro de um processo de normalização dos corpos.

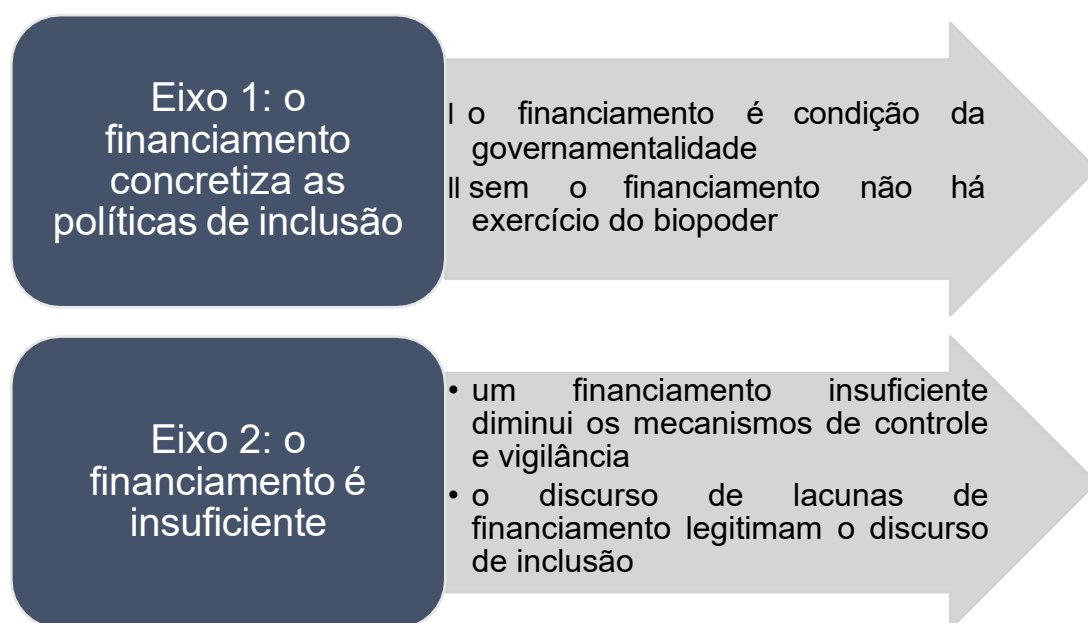
O Programa Incluir, embora tenha sido um passo importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência e na garantia do acesso à educação superior, pode ser analisado à luz das ideias de Michel Foucault como um dispositivo de vigilância e governamentalidade. Através das adaptações físicas, pedagógicas e dos apoios oferecidos, o programa age como um mecanismo de controle dos corpos das pessoas com deficiência, obrigando-as a se conformar às normas do sistema educacional tradicional.

Por meio da normalização e da vigilância constante, o Programa Incluir ajusta as pessoas com deficiência ao espaço acadêmico, garantindo sua presença, mas ao mesmo tempo disciplinando e regulando seus comportamentos. Esse movimento de controle e normalização dos corpos reflete as dinâmicas de poder que Foucault descreveu em suas obras, nas quais o poder não é simplesmente repressivo, mas também se exerce na produção de uma norma social que regula os corpos, ajustando-os a um padrão de comportamento e participação social.

4.5.1 O financiamento dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do norte do País

A análise dos documentos sobre financiamento dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do norte do Brasil nos conduziu a delimitação de dois eixos analíticos, que poderá ser observado na figura 22. Para chegarmos a estes eixos realizamos a leitura dos documentos buscando o que eles nos diziam, e, ao mesmo tempo, buscando o que eles não diziam. Além disso, lemos os documentos buscando pelas pistas que nos conduziam a outros documentos. Inspirados na leitura da análise do discurso em Foucault também realizamos perguntas sobre quem estava dizendo nos documentos, e, foram estes movimentos que nos fizeram construir os eixos de análise expostos a seguir.

Figura 22 - Eixos de análise dos documentos das políticas de financiamentos dos NAs



Fonte: Elaboração própria (2024).

Passaremos, em seguida, para a análise de cada eixo. Conforme as tabelas apresentadas nos Apêndices B, C e D, há milhões de reais direcionados para os núcleos de acessibilidade das universidades federais estudadas. Esses recursos são destinados especialmente por meio do Pnaes, via programa Incluir, além de programas próprios das universidades, que destinam recursos como bolsas de estudo.

Os recursos financeiros são condições da governamentalidade. Foucault (2001, p. 165), para entender esse conceito, faz a seguinte pergunta:

A arte de governar, tal como aparece em toda esta literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado? A introdução da economia no exercício político será o papel essencial do governo.

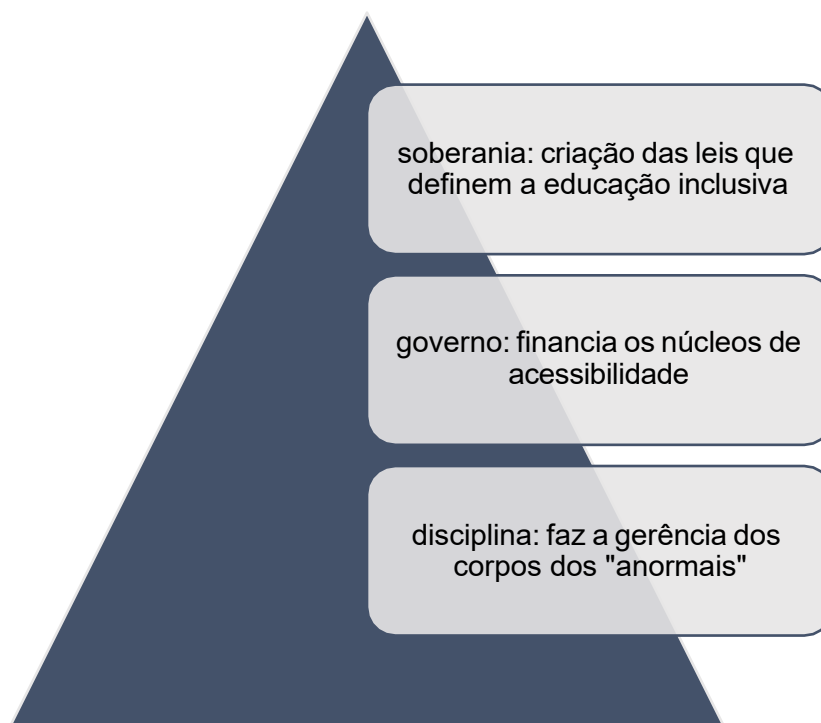
A partir desse trecho, nossa hipótese de que os NAs são formas de governamentalidade se confirma. Eles são formas de gestão dos indivíduos e de introduzir dentro das instituições de ensino maneiras de gerências dos corpos. Contudo, a gestão demanda recursos. Conforme já mencionado, são demandadas mudanças arquitetônicas, contratação de *experts*, adaptação de recursos pedagógicos, dentro tantos outros elementos que são fundamentais para gerir corpos “anormais”.

Por isso, o discurso do financiamento é fundamental para que as tecnologias do poder sejam adquiridas e utilizadas a favor do controle e da vigilância. Segundo Foucault (2001) a disciplina nunca foi tão crucial e valorizada como a partir do momento em que se começou a administrar a população. No entanto, gerenciar a população não significa apenas lidar com a massa coletiva dos fenômenos ou tratar de seus resultados gerais. Gerir a população implica em um manejo cuidadoso, detalhado e profundo. A proposta de um novo modelo de governo para a população intensifica a questão do fundamento da soberania e a necessidade de aprimorar a disciplina. É importante entender que não se trata apenas de substituir uma sociedade de soberania por uma disciplinar e, em seguida, por uma de gestão. Estamos diante de um triângulo: soberania, disciplina e governo, tendo na população seu foco principal e nos mecanismos de segurança seus instrumentos fundamentais.

Foucault (2001) evidencia a conexão histórica significativa entre: o movimento que desafia a noção de soberania e coloca em relevo a questão central do governo; o movimento que transforma a população em um elemento a ser considerado, um campo de ação, e um alvo das práticas de governo; e o movimento que desvincula a economia, tratando-a como um domínio específico da realidade, enquanto a economia política emerge como uma disciplina e técnica de intervenção governamental nesse domínio. Esses três movimentos — governo, população e economia política — formam, desde o século XVIII, um conjunto que permanece indissolúvel até hoje.

Vamos estudar a tríade de Foucault (2001) a partir da perspectiva dos NAs e do seu financiamento:

Figura 23 - Tríade aplicada aos NAs



Fonte: Elaboração própria (2024).

Foucault (2019) discute que a governamentalidade é forma como o comportamento de um grupo de indivíduos começou a estar cada vez mais relacionado ao exercício do poder soberano, conforme mostra a figura.

Para o autor, essa transformação significativa é evidente nas diversas “artes de governar” elaboradas no final do século XVI e na primeira metade do século XVII, que estão, sem dúvida, ligadas à ascensão da “razão de Estado”. Observa-se uma transição de uma arte de governar que se baseava em virtudes tradicionais (como sabedoria, justiça, generosidade, respeito às leis divinas e costumes humanos) ou em habilidades práticas (como prudência, deliberações cautelosas e a escolha de bons conselheiros), para uma arte de governar que possui sua própria lógica e campo de aplicação voltado ao Estado. A “razão de Estado” não se apresenta como um princípio que justifica a violação de outras normas; ela representa uma nova lógica pela qual o Príncipe deve exercer sua soberania ao governar os cidadãos.

A análise das políticas públicas no tópico anterior indica justamente que essa arte de governo se estende até o corpo das pessoas com deficiência e essa razão de Estado passa a incidir sobre esses corpos, arbitrariamente. A universidade, a partir das políticas públicas nacionais, define as ações que entende adequada para o

gerenciamento desses corpos. Não são ações definidas em conjunto com as pessoas com deficiência, são imposições.

Foucault (2019) discute que essa abordagem se distanciou da virtude de um soberano justo e também da virtude heroica abordadas no Renascimento por Maquiavel. O avanço da razão de Estado coincide com o declínio do tema imperial, sinalizando o fim as monarquias absolutistas. Uma nova forma de percepção histórica emerge, já não enfocando o apocalipse ou a unificação de todas as soberanias sob um império dos últimos tempos, mas abrangendo um período indefinido em que os Estados competem entre si pela própria sobrevivência.

Para o autor, mais do que as questões referentes à legitimidade de um soberano em um determinado território, torna-se crucial entender e desenvolver as forças de um Estado. Em um contexto de competição tanto europeia quanto global, muito distinto do que se tinha na época das rivalidades dinásticas, a questão central passa a ser a dinâmica das forças e das técnicas racionais que possibilitam a intervenção. Assim, a razão de Estado, além das teorias que a definem e justificam, se manifesta em dois grandes conjuntos de conhecimento e tecnologia política: uma tecnologia diplomático-militar que visa garantir e expandir as forças do Estado por meio de alianças e a organização de um aparato militar; a busca por um equilíbrio europeu, um dos princípios orientadores dos tratados de Westfália, é uma consequência desta tecnologia.

A outra dimensão é a “polícia”, entendida como um conjunto de instrumentos para promover o fortalecimento interno do Estado. Isso se dá justamente pelo gerenciamento dos corpos promovidos pelas políticas públicas. No ponto de interseção dessas duas grandes tecnologias, deve-se considerar o comércio e a circulação de moeda entre Estados: é a riqueza gerada pelo comércio que se espera que possibilite o aumento da população, da força de trabalho, da produção e da exportação, além de garantir um arsenal potente e numeroso. O binômio população-riqueza tornou-se, durante o mercantilismo, o foco principal da nova razão governamental.

Os corpos dos anormais eram anteriormente segregados, hospitalizados, institucionalizados e abandonados. A razão do Estado, contudo, mudou no/nas últimas décadas. Essa razão se transfere para a inclusão, mas a gerência dos corpos se mantém, apenas com um novo discurso.

Foucault (2019) argumenta que a análise da relação entre população e riqueza, em suas diversas dimensões concretas, incluindo fiscalidade, carências, despovoamento e questões de ociosidade e mendicância, é fundamental para a formação da economia política. Na perspectiva do capitalismo neoliberal, os corpos anormais não podem ser mais “desperdiçados”, mas utilizados a favor da empregabilidade. Dessa forma, por meio da gerência dos corpos nos NAs, esses corpos são mais “empregáveis”.

Foucault (2019) discute que essa análise se torna evidente quando se percebe que o gerenciamento da relação entre recursos e população não pode ser considerado apenas um sistema regulador e coercitivo que busca aumentar a população para ampliar os recursos disponíveis. Para os pensadores desse campo, a população não é simplesmente a soma dos indivíduos que residem em uma área; essa soma é influenciada pela vontade individual de ter filhos ou por legislações que promovem ou desencorajam os nascimentos. Trata-se de uma variável que depende de vários fatores, muitos dos quais não são puramente naturais (a estrutura tributária, as atividades comerciais e a distribuição de lucros são componentes cruciais que afetam a taxa populacional).

Para autor, essa relação de dependência pode ser examinada de forma racional, permitindo que a população seja vista como “naturalmente” influenciada por múltiplos fatores que podem ser alterados artificialmente. Dessa forma, surge uma nova perspectiva, ligada ao desenvolvimento do pensamento econômico e à tecnologia de “polícia”, sobre a problemática da população. Esta não é entendida meramente como um conjunto de indivíduos com direitos, nem como uma mera força de trabalho; é considerada como um grupo de elementos que, de um lado, se relacionam com o sistema geral dos seres vivos (a população se referindo, portanto, à “espécie humana”, um conceito relevante na época, distinto de “gênero humano”) e, de outro, está sujeita a intervenções coordenadas (seja por meio de leis, seja por mudanças de atitudes e modos de vida, que podem ser promovidos através de “campanhas”).

As políticas públicas e as leis aqui analisadas mostram exatamente essa forma de coordenar e gerenciar a vida das pessoas com deficiência, de criação de um novo modo de vida, feito por meio dos núcleos de acessibilidade, que definem não apenas os recursos e estruturas necessários para garantir a inclusão, mas também produzem práticas normativas que moldam comportamentos, formas de interação

social e identidades. Sob a perspectiva foucaultiana, esses núcleos funcionam como dispositivos de biopoder, operando na regulação dos corpos e na produção de subjetividades, ao estabelecer quais são os padrões de acessibilidade, participação e autonomia esperados. Assim, promovem a governamentalidade das pessoas com deficiência, gerindo suas vidas em conformidade com lógicas institucionais, econômicas e sociais, enquanto simultaneamente consolidam os discursos de normalização e inclusão. Sobre isso, Foucault (2019, p. 28) discute:

O meio é certo número de efeitos, que são efeitos de massa que agem sobre todos os que aí residem. É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas, já que o que é efeito, de um lado, vai se tornar causa, do outro. Por exemplo, quanto maior a aglomeração desordenada, mais haverá miasmas, mais se ficará doente. Quanto mais se ficar doente, mais se morrerá, claro. Quanto mais se morrer, mais haverá cadáveres e, por conseguinte, mais haverá miasmas, etc. Portanto, é esse fenômeno de circulação das causas e dos efeitos que é visado através do meio. E, enfim, o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias — o que acontecia no caso da soberania —, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai-se procurar atingir, precisamente, uma população. Ou seja, uma multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda, essencial e biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem. O que vai se procurar atingir por esse meio é precisamente o ponto em que uma série de acontecimentos, que esses indivíduos, populações e grupos produzem, interfere com acontecimentos de tipo quase natural que se produzem ao redor deles.

O financiamento das políticas de inclusão atende exatamente essa perspectiva normativa, de garantir recursos financeiros que são alocados para as tecnologias de poder para controle e disciplina desses corpos. Quando Foucault (2019) descreve o "meio" como um campo de interação entre causas e efeitos, ele está se referindo a um sistema fechado, no qual as ações e consequências se interconectam e se retroalimentam, formando um círculo vicioso ou virtuoso de regulação. No caso das políticas de acessibilidade, esse "meio" é construído a partir de intervenções institucionais que visam a inclusão das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que gerenciam seus comportamentos, suas interações sociais e suas formas de estar no mundo.

Tais políticas operam dentro de uma lógica de biopoder, que não apenas assegura direitos, mas também define os parâmetros de normalidade, ajustando os corpos e a vida cotidiana aos ideais de produtividade, autonomia e participação social.

Embora discursivamente as políticas tenham a aparência de direitos e de proteção social, a prática é normativa.

Ao aplicar essa perspectiva aos núcleos de acessibilidade, podemos perceber como essas estruturas funcionam como dispositivos de controle que, sob a aparência de promover a inclusão, também regulam e normalizam as condições de vida das pessoas com deficiência. Esses núcleos não se limitam a oferecer acessibilidade física ou material, mas também atuam na construção de uma "normalidade" em torno do que significa ser uma pessoa com deficiência em uma sociedade que busca cada vez mais a inclusão e a equalização de oportunidades.

Os Núcleos de Acessibilidade, ao integrarem diferentes esferas — como a educação, o trabalho e a saúde —, operam como interfaces entre o poder estatal e as populações vulneráveis, estabelecendo uma rede de regulação que vai além das estruturas físicas e se estende ao domínio das práticas sociais e culturais. Por meio deles, o Estado e as instituições definem o que é "acessível", o que é "adequado" e o que é "necessário", e, em última instância, o que é "normal". Dessa forma, as pessoas com deficiência são inseridas em um campo de intervenções que buscam alinhar suas capacidades e dificuldades às demandas de uma sociedade que se vê como inclusiva, mas que, muitas vezes, ainda preserva padrões excludentes e normativos.

Do ponto de vista da governamentalidade, os núcleos de acessibilidade podem ser vistos como instrumentos de gestão da população, operando dentro de um modelo de regulação que visa não só a adaptação dos indivíduos, mas também o ajuste da sociedade como um todo. Esses núcleos funcionam como mecanismos de correção e ajuste que operam de maneira quase invisível, criando um fluxo contínuo de intervenções que buscam ajustar as capacidades dos indivíduos às exigências sociais e institucionais. Ao mesmo tempo, eles incitam as pessoas com deficiência a se engajarem ativamente nas práticas de autogestão de suas dificuldades, através de mecanismos de autoajuda, adaptação e capacitação, que acabam por reforçar a ideia de que a autonomia e a participação são responsabilidades individuais, mesmo quando as condições de acessibilidade estão longe de ser ideais.

Nesse contexto, Foucault (2019) nos oferece uma lente crítica para entender como os núcleos de acessibilidade, longe de serem instrumentos puramente emancipatórios, também operam na construção de uma população que deve ser continuamente monitorada, ajustada e regulada. A circulação de causas e efeitos, como descrita pelo autor, revela a complexa rede de influências que permeia esses

núcleos: se por um lado eles visam à inclusão e à redução das desigualdades, por outro, eles também consolidam normas e padrões que podem restringir as formas de expressão, participação e identidade das pessoas com deficiência.

Contudo, conforme mostramos na literatura discutida no marco teórico, há diversos autores que apontam a falta de recursos para os núcleos de acessibilidade. Aqui, nesse trabalho, postulamos como fato de que as tecnologias de poder são efetivamente caríssimas e demandam mesmo mais recursos. Contudo, o que desejamos aqui postular é o efeito de legitimação desse discurso e de fortalecimento dessa razão de estado.

O discurso da "escassez" fortalece uma lógica de governamentalidade em que a responsabilidade pela inclusão das pessoas com deficiência é fragmentada e atribuída a diferentes esferas, mas sem uma real transformação nas estruturas institucionais ou sociais. Dessa maneira, a falta de recursos, ao ser perpetuada, se torna uma desculpa conveniente para o não atendimento pleno das necessidades de acessibilidade, enquanto as ações pontuais — como a criação de núcleos de acessibilidade — são apresentadas como respostas adequadas, embora superficiais, ao problema.

O jogo discursivo cria uma espécie de simulação de ação pública, se preserva a aparência de que o Estado está tomando as medidas necessárias para a inclusão, mas, na prática, limita-se a fortalecer um sistema que se sustenta na desigualdade e na exclusão. A legitimação dessa falácia de escassez de recursos é, assim, uma estratégia eficaz para preservar a ordem social vigente, garantindo que as mudanças reais, que exigiriam um redimensionamento profundo do poder e da distribuição de recursos, não aconteçam de maneira substancial.

Além disso, ao legitimar a insuficiência de recursos como uma causa inevitável, o Estado também naturaliza a desigualdade e torna quase impossível questionar a estrutura existente. As pessoas com deficiência, muitas vezes, são colocadas na posição de esperar por melhorias, aceitando uma forma de inclusão limitada, enquanto as questões estruturais — como o financiamento adequado, a mudança nas atitudes sociais e a desconstrução das barreiras físicas e simbólicas — permanecem inalteradas.

Dessa forma, é possível perceber que a "escassez" de recursos não é apenas uma questão material, mas também um elemento fundamental para a manutenção das relações de poder que estruturam a sociedade. A legitimidade conferida a essa

escassez, ao reforçar a ideia de que as limitações são inevitáveis e irreparáveis, torna mais difícil a mobilização por mudanças reais. A real transformação só será possível quando essa lógica for desconstruída e substituída por uma visão que reconheça a acessibilidade e a inclusão como direitos fundamentais, que exigem investimento e comprometimento contínuo, sem a desculpa da falta de recursos como obstáculo intransponível.

Para entender o discurso sobre os recursos que faltam, é preciso recuperar Foucault (2008a, p. 31), para quem

[...] a análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Foucault (2008a), propõe um enfoque distinto sobre como os enunciados se constroem e se posicionam dentro de um campo mais amplo de saberes e práticas sociais. O autor sugere que, ao invés de se buscar uma interpretação subjacente ao que é dito, o objetivo é compreender o enunciado na sua "estreiteza e singularidade", ou seja, dentro das condições específicas que o tornam possível e legítimo em determinado contexto. Para ele, trata-se de identificar como esse enunciado se conecta com outros discursos, ao mesmo tempo em que estabelece uma exclusão de outras formas de enunciação. O que está em jogo é a produção de uma "verdade" que ocupa um lugar único, impedindo que outros discursos ou possibilidades de enunciação ocupem a mesma posição.

Esse entendimento pode ser aplicado diretamente à análise dos documentos naquilo em que eles remetem ao enunciado da falta de financiamento para as políticas de acessibilidade. A escassez de recursos, muitas vezes apresentada como um dado incontestável, não é apenas uma condição econômica ou administrativa, mas uma construção discursiva que funciona como uma justificativa para a inação e a perpetuação das desigualdades estruturais. O enunciado "não há recursos suficientes" estabelece uma verdade que limita as possibilidades de mudança nas políticas de inclusão, excluindo qualquer outra explicação ou proposta que vá além da simples falta de financiamento.

Esse discurso da falta de recursos ocupa um lugar central na configuração das políticas de acessibilidade, criando um espaço onde a "verdade" de que a inclusão é um objetivo que depende de condições externas e de recursos escassos se torna indiscutível. Por meio dessa construção, outros discursos que poderiam questionar a alocação de recursos ou propor alternativas mais criativas e sustentáveis são excluídos. A escassez, assim, não é apenas uma limitação prática, mas uma construção ideológica que reforça a ideia de que a inclusão é algo acessório, algo que só pode ser alcançado se houver uma mudança nas condições materiais, sem que se questione, por exemplo, a redistribuição de recursos ou a priorização de determinadas políticas.

Nesse sentido, a análise de Foucault (2008a) nos leva a entender que o enunciado "falta de financiamento" não é uma simples expressão de uma realidade econômica, mas uma estratégia de governamentalidade que organiza o campo discursivo e impede que se explorem outras soluções/alternativas. Ele ocupa um espaço específico que exclui a ideia de que a mudança nas políticas públicas poderia ocorrer por meio de outras formas de organização, como, por exemplo, o redirecionamento de recursos, a criação de parcerias público-privadas ou a utilização mais eficiente dos recursos existentes.

Além disso, ao ocupar esse lugar discursivo, a falta de financiamento estabelece um ciclo vicioso: quanto mais se repete a ideia de que a escassez é o maior obstáculo à inclusão, mais se fortalece a justificativa para a manutenção das desigualdades. A escassez se torna uma verdade inquestionável, que, por sua vez, limita o debate sobre como a inclusão pode ser alcançada, levando a um impasse onde a mudança é vista como algo distante ou impossível de realizar sem um grande investimento financeiro.

Portanto, ao aplicar a análise do campo discursivo de Foucault (2008a) à questão do financiamento das políticas de acessibilidade, torna-se claro que o discurso da falta de recursos não apenas descreve uma realidade, mas é uma construção estratégica que configura um espaço fechado, no qual alternativas ou soluções que rompem com essa lógica de escassez são sistematicamente excluídas. Esse discurso não apenas legitima a falta de ação, mas também reforça a permanência de um sistema de desigualdade, onde a inclusão das pessoas com deficiência se torna uma meta impossível de ser atingida sem um grande aporte

financeiro, impedindo assim que outras formas de intervenção ou de mudança possam ser propostas e adotadas.

4.5.2- Reflexos das Ações dos NAs e a integralização curricular de estudantes público da Educação Especial na Região Norte do Brasil

As ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas universidades federais da Região Norte do Brasil revelam uma complexa tessitura entre políticas de financiamento, práticas institucionais e os desafios da integralização curricular de estudantes público da Educação Especial. As diretrizes de financiamento destinadas aos NAs, por meio de rubricas fechadas e previamente direcionadas, operam como mecanismos de gestão dos corpos e da diferença, determinando de antemão quais modalidades de serviços devem ser ofertadas pelas instituições. Nesse arranjo, conforme propõe Foucault (2008c), a governamentalidade moderna age ao estruturar o campo de ação dos sujeitos, produzindo uma rede de controles e intervenções que, sob o pretexto da inclusão, administra a diversidade e produz subjetividades adaptadas à norma.

Essas políticas, ao desconsiderarem as especificidades dos estudantes com deficiência, traduzem uma lógica que privilegia a homogeneização das demandas em detrimento de uma escuta atenta às singularidades. A imposição de serviços genéricos ignora a heterogeneidade das necessidades educacionais, operando, segundo Foucault (2008c), sob a racionalidade biopolítica que busca administrar a vida da população, regulando as existências em nome da eficiência e da funcionalidade institucional. A inclusão, nesse sentido, transforma-se em um dispositivo de regulação da diferença, onde os sujeitos são incluídos sob a condição de se adequarem ao que já está previamente definido.

A figura do monitor, geralmente um estudante bolsista, é outro exemplo dessa lógica de governo. Sua atuação, embora bem-intencionada, carece de formação técnica e pedagógica adequada, o que compromete a efetividade do acompanhamento ofertado. Tal arranjo evidencia uma gestão da inclusão pautada mais pela economia de recursos do que por uma preocupação genuína com a construção de uma educação superior acessível e equitativa. Conforme Foucault (2010), o poder opera não apenas pela repressão, mas também pela produção de saberes e práticas que regulam o que é possível ser feito, dito e vivido. A ausência de investimento em profissionais especializados revela a prioridade conferida ao controle

orçamentário em detrimento da formação qualificada e do atendimento às reais necessidades dos estudantes.

A escassez de recursos destinados à aquisição de equipamentos e à contratação de pessoal técnico e pedagógico qualificado limita significativamente o campo de atuação dos NAs. Em consequência, os serviços ofertados restringem-se, muitas vezes, à operacionalização das bolsas de acessibilidade, deixando em segundo plano o desenvolvimento de ações educativas mais amplas e transformadoras. O que se verifica é uma política de presença, mas não necessariamente de pertencimento. A integralização curricular, portanto, torna-se um percurso repleto de barreiras, implicando em atrasos, evasões e experiências marcadas pela descontinuidade e pela sensação de inadequação. A normalização dos tempos acadêmicos, como bem problematiza Foucault (1979), é um dos pilares do poder disciplinar, que hierarquiza os sujeitos a partir de sua capacidade de seguir os ritmos estabelecidos como universais.

Embora os estudantes, público da Educação Especial, cheguem ao ensino superior com níveis variados de autonomia e independência, é inegável que o contexto universitário demanda orientações específicas para que tais princípios possam efetivar-se plenamente. A ausência de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos NAs, por um lado, reforça a autonomia dos sujeitos; por outro, revela a fragilidade do suporte oferecido, colocando sob responsabilidade exclusiva do estudante a gestão de sua permanência e sucesso acadêmico. Como argumenta Foucault (2008d), o sujeito contemporâneo é constantemente interpelado a gerir a si mesmo, mas essa gestão individual só é possível quando há dispositivos que sustentem tal autonomia. No caso dos estudantes com deficiência, a negligência com a formação dos monitores, os serviços genéricos e a lógica de financiamento restritivo fragilizam os próprios fundamentos da autonomia estudantil.

As ações desenvolvidas pelos NAs, embora relevantes, encontram-se, assim, diretamente condicionadas às formas de financiamento a eles atribuídas. Trata-se de um campo de ação em que as possibilidades de intervenção pedagógica, técnica e política são delimitadas por uma gramática financeira que define previamente o que é possível e legítimo realizar. As universidades, nesse contexto, tornam-se espaços onde o biopoder se articula com a racionalidade neoliberal, moldando práticas de inclusão orientadas pela lógica da escassez, da produtividade e da eficiência. Segundo Foucault (2008d), a governamentalidade neoliberal se exerce justamente ao

transformar os indivíduos em empreendedores de si mesmos, responsabilizando-os por seus próprios sucessos e fracassos. Aplicado ao campo da inclusão, isso significa que o estudante com deficiência passa a ser visto como um "gestor de sua deficiência" no ambiente acadêmico, sendo responsabilizado por sua adaptação e permanência, mesmo diante de uma estrutura institucional precária.

As correlações entre as ações dos NAs, o financiamento e a integralização curricular evidenciam que a inclusão educacional, na forma como está estruturada, funciona como uma tecnologia de poder que visa menos a emancipação dos sujeitos e mais a sua conformação às exigências do sistema. Apesar dos discursos inclusivos, o que se observa, na prática, é uma inclusão gerida sob a lógica da governamentalidade, onde o controle da diferença acontece pela via da oferta regulada de serviços, da responsabilização individual e da precarização do apoio institucional. Os NAs, nesse cenário, operam como dispositivos que, ao mesmo tempo em que visibilizam a presença do estudante com deficiência, normatizam sua trajetória acadêmica por meio de ações que, em grande medida, estão subordinadas à lógica fiscal do Estado e à cultura gerencial das instituições de ensino superior.

A análise do acesso e da permanência do público da Educação Especial nas universidades federais da Região Norte do Brasil se inicia pela observação do crescimento das matrículas e concluintes ao longo da última década. A Tabela 33 apresenta esses dados, revelando um aumento expressivo nas matrículas e a persistência dos desafios na integralização dos cursos.

Esses números indicam avanços significativos no acesso, mas também evidenciam os entraves para a integralização curricular desses estudantes, que serão discutidos a seguir. As ações dos Núcleos de Acessibilidade (NAs), condicionadas por políticas de financiamento rígidas e pela escassez de recursos, enfrentam dificuldades para atender às demandas específicas e garantir o percurso acadêmico em tempo hábil, conforme será analisado à luz do pensamento foucaultiano. Conforme a tabela 33.

Tabela 33 - Integralização dos Cursos (Relação entre Matrícula e Concluintes Público da Educação Especial nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil (2012-2022))

ANO	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022	
Matricula/ Concluinte s	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Con.	Matr.	Conc	Matr.	Conc	Matr.	Conc
BRASIL	7.29	1.04	8.52	1.31	12.63	976	14.36	1.13	12.99	1.49	12.13	1.17	13.90	1.20	14.80	1.25	15.18	980	22.00	1.58	23.13	1.70
Ufac	3	6	1	3	1		7	2	2	1	3	6	7	2	9	3	7	28	8	3	4	1
Ufam	74	2	91	11	121	3	168	3	227	11	365	20	385	37	438	26	445	28	442	30	441	53
UFNT	0	-	8	-	63	-	85	-	97	1	108	9	189	9	222	9	9	9	947	23	978	41
UFNT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ufopa	11	-	8	2	5	-	18	2	20	-	51	7	74	1	51	3	99	3	103	6	11	2
UFPA	169	12	196	10	199	14	245	21	283	20	321	42	432	36	462	50	297	26	587	29	654	53
Ufra	1	-	1	-	3	-	1	-	-	-	-	-	1	-	3	-	2	-	35	1	33	4
UFRR	33	-	59	2	91	1	83	1	126	5	100	4	123	19	128	24	127	6	98	7	149	9
UFT	138	2	157	2	187	14	215	7	198	26	196	22	232	38	228	22	215	14	261	6	284	16
Unifesspa	-	-	8	-	16	-	16	1	48	3	45	4	69	1	81	4	116	5	116	12	122	17
Unifap	-	-	5	-	4	-	60	3	60	7	4	-	67	3	19	-	26	2	28	1	34	4
Unir	-	-	1	-	4	-	18	-	78	1	122	-	171	4	181	5	253	7	161	15	251	31
TOTAL	426	16	534	27	693	32	909	38	1.137	74	1.312	108	1.743	148	1.813	143	1.589	100	2.778	130	2.957	230

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

A tabela 33 traz dados nacionais e da região Norte do Brasil referentes às matrículas e conclusões de estudantes do público da Educação Especial entre 2012 e 2022. Estes dados estão organizados em ciclos quadrienais (cores em comum representam a matrícula e a conclusão dos cursos, nesta ordem da esquerda para a direita). No que tange aos dados nacionais, evidencia-se uma significativa ampliação do número de ingressantes, ao passo que as taxas de conclusão permanecem desproporcionalmente baixas. No ciclo 2013–2016, foram contabilizadas 8.521 matrículas e 1.491 concluintes (17,5%), sendo que no período subsequente (2014–2017) a taxa reduziu-se para 9,3%. Sob a perspectiva foucaultiana, tal discrepância pode ser interpretada como uma racionalidade governamental que, embora formalmente expanda o acesso, opera por meio de dispositivos de poder que regulam o êxito acadêmico, estabelecendo normas e práticas que condicionam a permanência e a conclusão dos cursos. Conforme Foucault (1975), o poder manifesta-se por técnicas sutis de controle e normalização, com a instituição universitária funcionando como um aparelho disciplinar que seleciona corpos e saberes considerados legítimos, reproduzindo relações assimétricas de inclusão e exclusão.

Na Universidade Federal do Acre (Ufac), o aumento das matrículas de 74 em 2012 para 441 em 2022 — um incremento aproximado de 496% — contrasta com a elevação menos expressiva no número de concluintes, que passou de 2 para 53, configurando uma taxa de conclusão reduzida diante do elevado ingresso. A análise por ciclos mostra que as taxas de conclusão oscilaram entre 5% e 12%, confirmando o descompasso entre acesso e permanência. Para Foucault (1976), os espaços governamentais, instituem mecanismos de poder que disciplinam corpos e conhecimentos, de modo que o ingresso não assegura a superação das barreiras normativas que influenciam o êxito acadêmico.

Na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), embora o crescimento nas matrículas tenha sido expressivo, passando de 8 em 2013 para 978 em 2022, as taxas de conclusão mantiveram-se baixas, variando entre 0% e 8,3% nos diferentes ciclos. De 2012 a 2015, não houve registros de concluintes, o que evidencia que a inclusão formal convive com estratégias institucionais que limitam a permanência e o sucesso acadêmico. Essa realidade, à luz de Foucault (1979), revela uma governamentalidade que, por meio da normalização, controla os corpos dos estudantes com deficiência, permitindo seu ingresso, porém impondo obstáculos invisíveis que restringem seu

êxito, evidenciando o caráter paradoxal do poder, que simultaneamente habilita e restringe.

A inexistência de registros de matrícula e conclusão para estudantes da Educação Especial na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no período analisado decorre do fato de que a instituição foi criada apenas em 2021, após seu desmembramento da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Sob a perspectiva de Foucault (2008c), essa ausência de dados pode ser interpretada como parte da produção da invisibilidade, um mecanismo sofisticado de exclusão. A criação tardia da universidade e o consequente processo de estruturação de políticas inclusivas revelam como os dispositivos de poder institucionais delimitam quem pode efetivamente ocupar o espaço acadêmico, reforçando normas que definem pertencimento e mantêm corpos considerados desviantes fora da esfera do saber legítimo.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), os dados por ciclos indicam variações nas matrículas e conclusões, com taxas que oscilaram entre 3,7% e 18,2%. A drástica redução de matriculados e concluintes no ciclo 2019–2022 sinaliza retração no acesso, embora a taxa percentual aparente melhore. De acordo com Foucault (1975), tais flutuações expressam a ação de dispositivos institucionais que controlam o fluxo dos corpos, permitindo ingresso em condições rigorosamente reguladas, onde o êxito acadêmico permanece condicionado a processos seletivos invisíveis.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), o crescimento das matrículas, que alcançou 2.000 no ciclo 2019–2022, não foi acompanhado por taxas de conclusão proporcionais, que oscilaram entre 7% e 9,3%. Isso evidencia uma persistente estrutura normativa que regula os corpos dos estudantes com deficiência, legitimando o acesso formal, mas mantendo barreiras à permanência e ao êxito, o que ilustra o conceito foucaultiano de biopoder, em que instituições regulam corpos por meio de normas e práticas pedagógicas que produzem exclusão simbólica (Foucault, 1976).

Na Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), o reduzido número de matrículas e a quase ausência de concluintes até os ciclos mais recentes indicam uma exclusão velada, embora formalmente invisível. Apenas a partir de 2017 surgem os primeiros concluintes, porém em número reduzido, confirmando a atuação de dispositivos de poder que normalizam e filtram os corpos, segundo a lógica

foucaultiana, onde a visibilidade é seletiva e o regime de exclusão permanece ativo, regulando as possibilidades de sucesso acadêmico (Foucault, 1975).

Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), observa-se crescimento progressivo nas matrículas e conclusões, ainda que com expressiva defasagem entre ambos. As taxas de conclusão variaram de 1,1% a 18,7%, evidenciando avanços tímidos frente ao volume de ingressos. A governamentalidade foucaultiana manifesta-se aqui na regulação dos corpos e saberes, com práticas institucionais que estabelecem normas e critérios seletivos, produzindo exclusões sutis mesmo diante da ampliação formal da inclusão (Foucault, 1976).

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), as taxas de conclusão apresentaram variações, alcançando pico de 16,5% no ciclo 2013–2016, seguido de quedas. Essa instabilidade reflete a tensão entre discursos inclusivos e mecanismos normativos que regulam acesso e permanência. A análise foucaultiana indica que o poder disciplinar controla os corpos acadêmicos, impondo limites que impactam trajetórias estudantis, e que as oscilações nas taxas refletem o funcionamento de um regime que equilibra controle e aparência de democratização (Foucault, 1979).

Na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), apesar do crescimento das matrículas, as taxas de conclusão mantiveram-se baixas, entre 6,25% e 37,5%, revelando uma governamentalidade seletiva que regula corpos e trajetórias acadêmicas, privilegiando certos sujeitos e marginalizando outros, conforme a dinâmica foucaultiana do poder que discrimina sob o véu da inclusão (Foucault, 2008c).

Na Universidade Federal do Amapá (Unifap), as oscilações nas matrículas e as baixas taxas de conclusão, entre 0% e 15,4%, expressam a operação de dispositivos de poder que, embora permitam o acesso, mantêm barreiras invisíveis à permanência e conclusão. A instituição atua como aparelho de controle que regula corpos por meio de normas pedagógicas e administrativas, confirmando a universidade como espaço de exercício complexo do poder (Foucault, 1975).

Na Universidade Federal de Roraima (Unir), o aumento das matrículas de 1 para 251 entre 2013 e 2022 não se traduziu em taxas proporcionais de conclusão, que variaram de 0% a 12,35%, expressando a governamentalidade que regula a permanência por meio de dispositivos normativos, filtrando corpos e definindo limites para o êxito acadêmico, conforme a lógica foucaultiana do poder que simultaneamente habilita e restringe (Foucault, 1979).

No conjunto das universidades federais da Região Norte, o crescimento das matrículas de estudantes do público da Educação Especial, de 426 em 2012 para 2.957 em 2022, não foi acompanhado por taxas proporcionais de conclusão, que oscilaram entre 3,76% e 7,78%. Essa discrepância manifesta a governamentalidade que administra corpos e saberes, configurando a inclusão como processo paradoxal que legitima o acesso, mas regula e limita a permanência e o êxito acadêmico. Tal regime de normalização produz exclusões sutis, evidenciando que o crescimento numérico do ingresso não equivale à democratização efetiva do ensino superior (Foucault, 2008c).

Portanto, refletir sobre os reflexos das ações dos NAs na integralização curricular do público da Educação Especial exige compreender como os mecanismos de poder se atualizam na contemporaneidade, produzindo práticas de inclusão que mais se aproximam de uma administração da diferença do que de sua real valorização. É necessário romper com essa lógica e reivindicar uma política de financiamento que considere as especificidades dos sujeitos, invista em formação qualificada, amplie os serviços para além da concessão de bolsas e reconheça que a inclusão, para ser efetiva, precisa ser pensada como um direito coletivo e inegociável, e não como uma variável gerencial a ser ajustada conforme os recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. (Foucault, 1975, p. 29).

A presente pesquisa teve como questão central de investigação compreender como as políticas de financiamento afetam a atuação dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil, e de que forma esses desafios repercutem na inclusão educacional de estudantes público da educação especial no ensino superior. A análise documental, bibliográfica e institucional evidenciou que os NAs surgem como resposta direta a uma demanda histórica por equidade no acesso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades, mas sua consolidação esbarra em múltiplas barreiras, entre as quais se destacam a insuficiência e a descontinuidade dos recursos financeiros, a frágil estrutura organizacional e a desigualdade histórica da região Norte em termos de investimentos públicos.

No decorrer da investigação, novas indagações emergiram e contribuíram para o aprofundamento da análise. Questionou-se, por exemplo, como as universidades federais do Norte têm desenvolvido práticas de inclusão a partir de seus NAs. Observou-se que tais práticas, embora significativas em muitos contextos, são fragmentadas, oscilando conforme a capacidade de cada instituição em captar, administrar e manter recursos humanos e materiais especializados. Também se indagou sobre os principais entraves enfrentados pelos NAs na promoção de ações voltadas ao ingresso e à permanência de estudantes público da educação especial. A partir da análise documental e dos relatórios institucionais, foi possível identificar que as principais dificuldades envolvem a carência de financiamento contínuo, a ausência de políticas institucionais robustas e a escassez de servidores capacitados e estáveis.

Os pressupostos inicialmente formulados foram amplamente confirmados ao longo da pesquisa. O primeiro, que apontava para uma atuação desigual dos NAs entre as universidades da região Norte, revelou-se pertinente, já que há instituições

com núcleos consolidados, com equipes técnicas permanentes e fluxos institucionais bem definidos, enquanto outras ainda operam com estruturas provisórias e pessoal terceirizado. Essa desigualdade é resultado direto da forma como as políticas de financiamento foram implementadas entre 2012 e 2022, com variações significativas na liberação de recursos pelo Pnaes (Programa Nacional de Assistência Estudantil) e pelo Programa Incluir, além da ausência de um marco legal que obrigue as universidades a institucionalizar tais núcleos em seus regimentos internos.

O segundo pressuposto, que atribua à regularidade e ao volume dos repasses federais um papel decisivo na continuidade das ações inclusivas, também foi confirmado. As análises indicaram que, nos períodos em que houve repasse contínuo de recursos, como entre 2013 e 2016, observou-se uma ampliação das ações voltadas à acessibilidade pedagógica, produção de materiais acessíveis e aquisição de tecnologias assistivas. Por outro lado, nos momentos de contingenciamento orçamentário, especialmente a partir de 2017, muitos núcleos enfrentaram a paralisação de atividades e a redução de equipe, comprometendo a permanência dos estudantes, público da educação especial nas instituições.

O terceiro, que trata dos principais entraves enfrentados pelos NAs: a escassez de recursos financeiros, a falta de pessoal técnico especializado e a ausência de institucionalização sólida. A pesquisa evidenciou que essas barreiras não são apenas conjunturais, mas estruturais, reforçadas por décadas de subfinanciamento da educação pública no Norte do país e por uma lógica de governamentalidade que, conforme discutido com base em Foucault (2001), opera no controle e na normalização dos corpos das pessoas com deficiência, direcionando a inclusão para fins adaptativos e não emancipatórios.

Apesar dessas dificuldades, confirmou-se o quarto pressuposto, de que os NAs têm desempenhado um papel fundamental na mediação de políticas públicas inclusivas. Mesmo diante da precarização de suas condições de funcionamento, os Núcleos de Acessibilidade atuam como instâncias de resistência e construção de alternativas, promovendo ações de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal; organizando eventos de formação; produzindo laudos e pareceres técnicos; e oferecendo suporte psicopedagógico e tecnológico. Esse trabalho contribui diretamente para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas universidades, ainda que frequentemente operando com estruturas improvisadas e equipes reduzidas.

O quinto, que apontava para a fragilidade estrutural e orçamentária dos NAs como reflexo das desigualdades históricas de investimento público na região Norte, também foi amplamente validada. As Universidades Federais do Norte do Brasil enfrentam desafios específicos decorrentes de sua localização geográfica, das limitações de infraestrutura local e das políticas centralizadas que desconsideram as realidades regionais. A atuação dos NAs, nesse contexto, é duplamente desafiada: por um lado, pelas limitações orçamentárias e institucionais e, por outro, pela ausência de políticas públicas robustas e permanentes que considerem as peculiaridades dos territórios amazônicos, ribeirinhos, indígenas e quilombolas.

O objetivo geral do estudo, que consistiu em compreender as políticas de financiamento e a atuação dos NAs das universidades federais da região Norte, foi alcançado por meio do levantamento e da análise de dados empíricos e documentais no recorte temporal de 2012 a 2022. Ressaltamos que não há uniformidade na forma pela qual cada uma das IES nos encaminhou as informações. As evidências reunidas permitiram confirmar a centralidade das políticas de financiamento como fator determinante para a capacidade de execução das ações dos NAs e, consequentemente, para a efetividade das políticas de inclusão educacional.

No que se refere aos objetivos específicos, o primeiro, voltado ao mapeamento das ações dos NAs, revelou uma diversidade significativa de práticas desenvolvidas, como produção de materiais acessíveis, intérpretes de Libras, aquisição de tecnologias assistivas, formação continuada de docentes, adaptação curricular e acessibilidade arquitetônica. Contudo, também revelou a inexistência de um padrão mínimo de atuação entre as instituições, muitas vezes dependente da atuação voluntarista de servidores e gestores comprometidos com a causa da inclusão.

O segundo objetivo específico, que propunha discutir a forma como o princípio da inclusão educacional se expressa nas ações e nas políticas de financiamento, demonstrou que, embora haja um marco legal favorável à inclusão (como a LBI – Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015), a execução dessas políticas esbarra na falta de financiamento adequado, resultando em ações descontinuadas e fragmentadas. Isso revela a contradição entre o discurso normativo da inclusão e as práticas institucionais concretas, marcadas pela precarização.

Quanto ao terceiro objetivo, de identificar os modos como as universidades federais desenvolvem o trabalho de inclusão a partir dos NAs, constatou-se que a

maioria dos núcleos atua em condição de subordinação às pró-reitorias de assuntos estudantis ou de graduação, com baixa autonomia administrativa e orçamentária. Além disso, são raras as universidades que contam com servidores efetivos alocados exclusivamente para essas funções, sendo comum a atuação de bolsistas e técnicos temporários, o que compromete a continuidade e a qualidade do atendimento.

O quarto objetivo, de indicar os principais entraves enfrentados pelos NAs, foi plenamente atendido a partir da análise dos documentos institucionais, dos relatórios do Programa Incluir e das informações extraídas das páginas oficiais das universidades. A partir desse material, foram identificados como obstáculos centrais: a ausência de políticas de Estado com financiamento estável, a falta de articulação entre as diferentes instâncias universitárias, a sobrecarga das equipes, a carência de formação continuada específica para os profissionais envolvidos, e a dificuldade de aquisição e manutenção de equipamentos de tecnologia assistiva.

Em síntese, a pesquisa evidencia que os NAs representam uma iniciativa crucial para a democratização do ensino superior e para o enfrentamento das desigualdades históricas que afetam as pessoas com deficiência. No entanto, sua efetividade está diretamente condicionada a políticas públicas que assegurem recursos financeiros regulares, equipe técnica permanente e reconhecimento institucional. Os dados apontam para a urgência da institucionalização plena desses núcleos nos organogramas das universidades e para a necessidade de uma política nacional de inclusão no ensino superior que vá além de programas pontuais e emergenciais.

A partir da abordagem foucaultiana, também se torna visível como os NAs operam dentro de uma racionalidade neoliberal que tende a disciplinar, controlar e normalizar os corpos das pessoas com deficiência, convertendo a inclusão em uma estratégia de adaptação funcional ao sistema, e não de transformação estrutural. Isso não reduz a importância desses espaços, mas amplia a compreensão de seus limites e potencialidades, chamando à responsabilidade o Estado e as instituições de ensino superior na construção de um modelo de inclusão emancipador e democrático.

Mesmo com os avanços pontuais, como a concessão de bolsas de apoio ao estudante com deficiência por meio do Pnaes e de programas institucionais internos, torna-se evidente que tais medidas, embora relevantes, não são suficientes para garantir a permanência qualificada desses estudantes. A assistência financeira é necessária, mas não substitui a necessidade de políticas estruturantes, capazes de

transformar as dinâmicas institucionais excludentes. Como assinala Foucault (2001), o poder circula por meio de normas e dispositivos que não apenas proíbem, mas organizam condutas e produzem sujeitos. Nesse sentido, os NAs, ao limitarem sua atuação a ações assistencialistas isoladas, correm o risco de reproduzir uma lógica de gestão da deficiência que se restringe à adaptação mínima, sem promover a transformação das estruturas acadêmicas que perpetuam exclusões.

Diante disso, é imprescindível que os Núcleos de Acessibilidade avancem para uma atuação mais estratégica e transversal dentro das universidades. Sugere-se que desenvolvam políticas de formação continuada para docentes e técnicos, com foco na pedagogia inclusiva e nas práticas anticapacitistas; que elaborem protocolos institucionais integrados à gestão universitária, garantindo que a acessibilidade seja pensada desde o planejamento curricular até a avaliação acadêmica e institucional; que constituam comissões intersetoriais permanentes com representação dos próprios estudantes com deficiência; e que atuem na formulação de indicadores de acessibilidade institucional, permitindo diagnósticos e intervenções contínuas e fundamentadas.

Outra ação necessária é o fortalecimento das redes de cooperação entre os NAs das diferentes universidades da região Norte, promovendo intercâmbio de experiências, elaboração conjunta de projetos e incidência política em defesa de uma política nacional de inclusão no ensino superior. Também se torna urgente que os núcleos atuem como espaços de escuta ativa, em que as experiências dos estudantes não sejam apenas registradas, mas transformadas em insumos para a formulação de políticas inclusivas emancipatórias.

Os esforços realizados até aqui, embora relevantes, precisam ser acompanhados por uma reconfiguração profunda da forma como as universidades pensam a inclusão. A atuação dos NAs precisa ir além da remediação pontual de desigualdades, caminhando para a construção de uma cultura institucional inclusiva, comprometida com a justiça social e a pluralidade de corpos, saberes e modos de existir. Conforme argumenta Foucault (2008c), é nas práticas cotidianas e nos micropoderes que se estabelecem os mecanismos mais eficazes de controle e exclusão — mas também é nesses espaços que reside o potencial de resistência e invenção de outras formas de viver a universidade.

Para investigações futuras, recomenda-se um aprofundamento qualitativo da escuta dos sujeitos envolvidos diretamente na política de inclusão – estudantes,

professores, técnicos e gestores —, de modo a compreender como percebem e vivenciam os efeitos das políticas implementadas. Outra linha promissora de pesquisa diz respeito ao estudo das interações entre os NAs e os demais setores das universidades, especialmente no que se refere à transversalização da inclusão nas práticas pedagógicas, currículos e políticas institucionais.

Além disso, sugere-se investigar a produção normativa das universidades em relação à inclusão, buscando compreender em que medida as resoluções internas têm promovido avanços ou reproduzido modelos de segregação e adaptação. A análise comparativa entre regiões também pode contribuir para identificar boas práticas e propor políticas públicas mais equânimes e sensíveis às especificidades locais.

Reafirma-se que, para além dos aspectos metodológicos e do contexto abordado, esta pesquisa se diferencia por seu enfoque abrangente nas Instituições Federais de Ensino Superior da Região Norte do Brasil, promovendo uma análise regional integrada e não fragmentada, que possibilita identificar tanto especificidades quanto padrões comuns entre as instituições. O recorte temporal de dez anos (2012-2022) oferece uma visão longitudinal dos progressos, retrocessos e desafios na implementação das políticas de acessibilidade, conferindo maior profundidade e consistência ao estudo. Além disso, o aporte teórico foucaultiano traz uma perspectiva crítica sobre as relações de poder, saber e os processos de normalização envolvidos na inclusão, evidenciando as nuances e tensões que permeiam as práticas institucionais. A pesquisa também se destaca por integrar dados oficiais das instituições com a análise das ações efetivas dos Núcleos de Acessibilidade, ampliando a compreensão dos mecanismos institucionais que influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes da Educação Especial.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade urgente de fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade como estruturas permanentes, com orçamento próprio, equipe técnica multidisciplinar, autonomia institucional e inserção efetiva na política educacional das universidades. Somente assim será possível avançar da inclusão formal para uma inclusão substantiva, capaz de promover justiça social, equidade e emancipação no ensino superior brasileiro.

Ressalta-se ainda a importância dada à interseccionalidade das barreiras enfrentadas — incluindo as dimensões atitudinais, comunicacionais e pedagógicas — enriquecendo o debate sobre a concretização da inclusão no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, M. A. S.; COSTA, F. R. A Mobilidade Espacial realizada pelos Estudantes dos Cursos de Graduação da Unespar - *Campus de Campo Mourão*, PR. **Revista Percorso – NEMO**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 99- 119, 2019.

ALMEIDA, J. C. P. **Política de assistência estudantil no âmbito da Universidade Federal do Amapá – Campus Marco Zero – sob o olhar dos discentes**. (Dissertação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2023. p. 67. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76022>. Acesso em: 7 mai. 2025.

ALVES, M. D; SOUZA, C. R. S. E. Rompendo barreiras atitudinais: um caminho de aproximação com o outro “diferente”. **Vidya** (Centro Universitário Franciscano), v. 21, n. 38, p. 119-124, jul. dez. Santa Maria, 2004.

ARAÚJO, M. C. L. S. **As Ações de Inclusão e Acessibilidade realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)** [Dissertação]. Cuiabá: Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Estudos Antropicos na Amazônia, Setor de Multidisciplinar, 2021, p. 90. Disponível em: https://www.sigaa.ufpa.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=1951&noticia=9747866. Acesso em: 08 abr. 2022.

AZEVEDO, B. L. G. de. **Educação inclusiva: a deficiência como resistência acontecimental** [Dissertação]. Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Pós-Graduação em Educação, 2020, p. 119. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f8a42bf6-f885-46d0-ae11-32faee09222c>. Acesso em: 29 out. 2022.

AZEVEDO, Fernanda Emanuele Souza de. **O protagonismo dos surdos nas políticas de inclusão na educação superior: uma análise das narrativas de acadêmicos surdos no contexto da UNIR campus de Vilhena** [Dissertação]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2021, p. 169. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2701>. Acesso em: 08 abr. 2022.

AZEVEDO, M. L. N. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School?** [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 101-137. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q6gqp/pdf/azevedo-9786587626062-06.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024. <https://doi.org/10.7476/9786587626062.0006>.

BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. World Health Organization; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. [et al.]; organização de Tomaz Tadeu; traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. -- 2. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BILGE, Sirma. Théorisations féminines de l'intersectionnalité. **Diogèse**. [S.l.], n 1, v. 225, p. 70-88, 2009. Disponível em: <https://www.cairn/reveu-diogene-2009-1page->. Acesso em: 14 abr. 2025. <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>.

BRASIL/Inep. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (2012, 2015 e 2017)**. Brasília, DF: Inep, 2012-2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL, **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite**. 2011. Disponível em: Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098, que tratam da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2018**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jan. 2018.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que institui o Sistema Nacional de Cotas nas universidades e instituições federais de ensino superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir:** Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: MEC/SESu, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. **Programa Incluir:** acessibilidade na educação superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p. 39-40, 5 maio 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Proaccess):** orientações e diretrizes. Brasília: MEC/SEMESP, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Programa Incluir:** Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9948-decreto-7-programa-incluir&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4. Seleção de Propostas.** Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N. 84, seção 3, p. 39-40, 5 de maio de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL/Ufra. **Relatório de Gestão**. Universidade Federal do Pará: Belém, 2012-2022.

BRASIL/MEC. **Projeto de Capacitação em Acessibilidade Digital e Inclusão Educacional**. Ministério da Educação, 2014.

BRASIL/MEC. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Diretrizes para a Política de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior**, 2013.

BRASIL/Ufac. **Núcleo de Apoio à Inclusão**. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Painel estatístico de dados educacionais**. Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGlxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL/Ufac. **Políticas afirmativas de inclusão, permanência e acessibilidade** – PPGE. Universidade Federal do Acre, 2024. Disponível em: <https://www2.ufac.br/ppge/menu/politicas-afirmativas-de-inclusao-permanencia-e-acessibilidade>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL/Ufac **Relatório de Gestão**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2012-2022.

BRASIL/Ufam. **Núcleo de Acessibilidade ICSEZ**. Disponível em: <https://icsez.ufam.edu.br/nucleo-de-acessibilidade-icsez>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/Ufam. **Relatório de Atividades do Núcleo EuApoio** – 2015. Manaus: Ufam, 2012-2022.

BRASIL/Ufam. **Relatório de Gestão**. Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2012-2022.

BRASIL/Ufam. **Resolução nº 07, de 15 de dezembro de 2022**. Aprova o Plano de Garantia de Acessibilidade da UFAM 2022–2025. Conselho Universitário – CONSUNI. Manaus: UFAM, 2022.

BRASIL/UFNT. **Coordenação de Acessibilidade**. Disponível em: <https://ufnt.edu.br/daep-coordenacao-de-acessibilidade/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/UFNT. **Relatório de Gestão 2022**. Universidade Federal do Norte do Tocantins: Araguaína, 2023.

BRASIL/Ufopa. **Núcleo de Acessibilidade**. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/proges/servicos-4/nucleo-de-acessibilidade/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/Ufopa. **Programas de pós-graduação terão cotas para ações afirmativas a partir de 2020**. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2020. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/programas-de-pos-graduacao-da-ufopa-terao-cotas-para-aco-es-afirmativas-a-partir-de-2020/>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL/Uopa. **Relatório de Acessibilidade**. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2014-2015.

BRASIL/Ufopa. **Relatório de Gestão**. Universidade Federal do Oeste do Pará: Santarém, 2014-2015.

BRASIL/Ufpa. **Edital PS 2019**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

BRASIL/Ufpa. **Programas da CoAcess**. Disponível em: <https://proges.ufopa.edu.br/proges/https://saest.ufpa.br/coacess/index.php/atividades>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/Ufpa. **Relatório de atividades da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

BRASIL/Ufpa. **Relatório de atividades da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA 2022**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

BRASIL/Ufpa. **Relatório de Gestão 2021**. Belém: UFPA, 2022. Disponível em: <https://proplan.ufpa.br/>. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL/Ufpa. **UFPA apresenta ações de inclusão para as Pessoas com Deficiência**. Pará, 2024. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11932-ufpa-apresenta-aco-es-de-inclusao-para-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL/Ufpa. **Resolução Consun nº 299, de 03 de abril de 2019**. Conselho Universitário da Ufpa, 2019.

BRASIL/Ufpa. **Núcleo Acessar**. Disponível em: <https://nucleoacessar.ufpa.edu.br/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/Ufpa. **Relatório de Gestão**. Universidade Federal Rural da Amazônia: Marabá, 2014-2022.

BRASIL/Ufpa. **Relatório de Projetos de Acessibilidade**. Universidade Federal Rural da Amazônia, 2015.

BRASIL/Ufpa. **Resolução nº 448, de 09 de março de 2021**. Universidade Federal Rural da Amazônia, 2021.

BRASIL/Ufpa. **Resolução nº 46, de 02 de fevereiro de 2012**. Conselho Universitário da Ufpa, 2012.

BRASIL/UFRR. **Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Letras** (PPGL). Universidade Federal de Roraima, 2024. Disponível em: <https://ufrr.br/ppgl/apresentacao/>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL/UFRR. **Núcleo de acessibilidade e inclusão**. Disponível em: <https://antigo.ufrr.br/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/UFRR. **Relatório Anual de Acessibilidade**. Universidade Federal de Roraima, 2016.

BRASIL/UFRR. **Relatório de atividades do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Universidade Federal de Roraima, 2016.

BRASIL/UFRR. **Relatórios de Gestão**. Boa Vista: UFRR, 2012–2022.

BRASIL/UFRR. **Resolução CEPE/UFRR nº 082/2022**. Institui a Monitoria de Acessibilidade, 2022.

BRASIL/UFRR. **Resolução nº 027/2012-CUni**. Cria a Divisão de Acessibilidade, 2012.

BRASIL/UFT. **Ações afirmativas. Universidade Federal do Tocantins**, 2024. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/graduacao/formas-de-ingresso/acoes-afirmativas>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL/UFT. **Núcleo de Acessibilidade**. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/UFT. **Relatório de Gestão**. Universidade Federal do Tocantins: Palmas: UFT, 2019-2023.

BRASIL/Unifap. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Disponível em: <https://www2.unifap.br/nai/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/Unifap. **Relatório de Gestão 2021**. Macapá: Unifap, 2022. Disponível em: https://www.unifap.br/wp-content/uploads/2021/05/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2020_UNIFAP.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL/Unifap. **Relatório de Gestão 2022**. Macapá: Unifap, 2023. Disponível em: <https://www2.unifap.br/deplan/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL/Unifap. **Resolução nº 21/2022 de 13 de dezembro de 2022**. Política de Ações Afirmativas (PAAF). Universidade Federal do Amapá, 2022. Disponível em: <https://www2.unifap.br/geografia/2023/01/12/politica-de-acoes-afirmativas-paaf-resolucao-n-21-2022-de-13-de-dezembro-de-2022/>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL/Unifesspa. **Programa de Apoio a Inclusão Discentes com Deficiência**. Disponível em: <https://dproj.unifesspa.edu.br/programas/15-programa-de-apoio-a-inclus%C3%A3o-de-discentes-com-defici%C3%Aancia.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL/Unifesspa. **Relatório de Gestão**. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará: Marabá, 2014-2022.

BRASIL/Unir. **Relatório de atividades da PROCEA**. Universidade Federal de Rondônia, 2021.

BRASIL/Unir. **Relatório de Gestão**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2018-2023.

BRASIL/Unir. **Resolução nº 145/CONSAD, de 29 de fevereiro de 2016**. Aprova a estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA). Porto Velho: Unir, 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 109-128, 2010. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v1i2p1-6>.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. DE. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 55–70, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WBBcj9Jm8vbzqsXnvbXVmNm/#ModalHowcite>. Acesso em: 29 ago.2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>.

CASTRO, A. S.; NOVAIS, V. S. de M. A política de assistência estudantil da Universidade Federal do Amapá: perspectivas recentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.120538. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/120538>. Acesso em: 7 mai. 2025. <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.120538>.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413–428, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade** [Dissertação]. Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, 2015, p. 189. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_2712cd73778ea95e856b079cd7ba6d09. Acesso em: 08 abr. 2022.

CONSEPE – UFPA. **Resolução nº 03 de 25 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a criação do Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI/UFT) e sua estruturação no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Universidade Federal do Tocantins, 2015.

CONSEPE – UFPA. **Resolução nº 3883/2009**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

CORDEIRO, M. A. **A influência e importância do trabalho do intérprete na aprendizagem do aluno surdo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba. Patos, 2021. 27 f., 2021. Disponível em:

https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1321?utm_source=chatgpt.com.

Acesso em: 12 jun. 2025.

COSTA, A. C. A. **Mediação da informação para público com deficiência: em foco a biblioteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós- Graduação em Ciência da Informação, Belém, 2022, p. 86.

COSTA, L. U. da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/?locale=pt_BR.

Acesso em: 31 jan. 2023.

COSTA, M. F. L.; SOUZA, C. T. R. de. Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 459–469, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7049.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7049>.

Acesso em: 7 mai. 2025. <https://doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7049>.

COSTA, M. R. S. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6708/1>. Acesso em: 19 mar. 2025.

COSTA, V. A. Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012. Disponível em:

<https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.008>. Acesso em: 6 mai. 2025.

<https://doi.org/10.4322/chsr.2014.008>.

CUNHA, F. L. **Núcleos de Acessibilidade em Universidades Federais da Região Sul do Brasil na defesa e efetivação ea Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/276651>. Acesso em: 16 abr. 2025.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DAMASCENO, A. T. M. **A acessibilidade no ensino superior como direito humano**: um relato sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Amapá. 2018. Disponível em: A Acessibilidade No Ensino Superior Como Direito Humano Acesso em: 16 abr. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre Ensino Superior em nível internacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/m5VScfTLhP5bkVNp9LWZ7Xw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300012>.

DISCHINGER, M.; MACHADO, R. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. In: **Inclusão**, Brasília/DF, vol. 2, n. 2, p. 33-39, jul., 2006.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. **Acessibilidade aos Espaços do Ensino Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico?** In: NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. Anais NUTAU, 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **Eurydice report**: Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. Disponível em: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/03/Towards_equity_and_inclusion_in_HE_Full_report.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.

FALAVINHA, K. **A política da participação estudantil em defesa da gestão democrática da educação**. Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/69872>. Acesso em: 6 mai. 2025.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar, Curitiba**, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCMlSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXKjd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>.

FIGUEIREDO, N. G. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-30, e020098, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020098.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1285>.

FILARDI, A. M. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 563-582, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4389/4005>. Acesso em: 19 mar. 2025. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4389>.

FILHO, Wilse Silva Brito. **Financiamento e Manutenção da Graduação: uma análise da Implementação do Programa Reuni na Ufac** [Dissertação]. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2019, p. 152. Disponível em: <https://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/dissertacao-wilse-brito.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI - pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 21, n. 3, p. 739–766, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dhtDbPDG8QqNWYgnh4SBKNj/#ModalHowcite>. Acesso em: 19 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005>.

FORTUNA, J. **O conceito de acessibilidade e suas relações com educação e cidadania**. Criciúma: Ed. Do Autor, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 02 mai. 2025.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU/PUC-Rio, 1996.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2006a.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Michel Foucault: tradução Eduardo Brandão. – São Paulo; Martins Fontes. 2001. – Coleção Tópicos.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. Michel Foucault: **uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: vontade de saber. v. I. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 10. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008b.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**: uma arqueologia do olhar médico. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008d.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, Vozes, 1975, p. 288.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate** [online]. v. 43, n. spe4, p. 244-255. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2019.v43nspe4/244-255/pt/#ModalArticles>. Acesso em: 06 abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/0103-11042019s420>.

FRASER, N. **Escalas de justiça: repensando a justiça em um mundo globalizado**. Tradução de César Benjamin. São Paulo: Boitempo, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000200001>.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 507-532, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, C. G. **Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre**, [Tese]. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde, 2017, p. 136. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/23821>. Acesso em: 08 abr. 2022.

FREITAS, M. G. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU**, [Tese]. Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021, p. 177. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32616/1/Pol%C3%ADticasInclus%C3%A3oEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-64, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/FYVwfRDc45K4z54Pjy38TGK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100005>.

GALO, S. Repensar a Educação: Foucault. In **Educação e Realidade** – v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 08 abr. 2022. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. p. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. Disponível e: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/012.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

GOMES, C. M. G.; LIMA, M. C. P.. Sobre a educação inclusiva e suas referências discursivas. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 9-20, dez. 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300001. Acesso em: 29 out. 2022. <https://doi.org/10.5020/23590777.16.3.9-20>.

GONÇALVES, A. M. Núcleos de Acessibilidade: organização e funcionamento na atuação de pessoas público alvo da educação especial no ensino superior. In: **Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos**. Arlete Marinho Gonçalves (organizadora). Curitiba, 2017. ISBN: 978-85-444-1924-3.

GONÇALVES, A.; TEIXEIRA, S. R. S. COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE DA UFPA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 99–124, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29669. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669>. Acesso em: 2 maio. 2024. <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29669>.

GRADY, D. G.; HULLEY, S. B.; CUMMINGS, S. R. **Delineando a pesquisa clínica**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2015. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/143/c4fd11a995cc235510d275cf8298427d.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

GRUGINSKIE, C. L. **Universidade pública e sujeito político: olhares dos estudantes engajados em movimentos sociais**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134799>. Acesso em: 6 mai. 2025.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2010.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. Educação Especial, currículo e Atendimento Educacional Especializado: memória e documentação dos dispositivos pedagógicos para inclusão escolar no Brasil. *In*: CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Documentação, memória e história da Educação no Brasil: Educação Especial, questões étnico-raciais e de gênero**. 1. ed. Santa Catarina: Gráfica Copiart, v. 2, 2016, p. 117-136.

HAAS, C.; SOZO, C. M.. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 5, n. 10, p. 52-72, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32150>. Acesso em: 11 jun. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 80.

JACAÚNA NETO, A. F. **As políticas de formação continuada de professores para educação especial: lastro do jogo neoliberal às resiliências profissionais**. [Tese]. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021, p. 330 Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31607>. Acesso em: 09 dez. 2024.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, nº 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

LIMA, J. A. M. **Um estudo sobre os deficientes na Universidade Federal de Goiás** [Dissertação]. Goiás: Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2014, p. 138. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/188/o/2012_-_Jorge.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

LIMA, N. M. F.; PIRES, F. S. Políticas de Permanência: faces da inclusão de jovens de camadas populares no Ensino Superior Público em um campi do interior do Amazonas. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 14, p. 168–181, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/38362>. Acesso em: 7 mai. 2025. <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i14.38362>.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOCH, M. V. P. **Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2007.

MACÊDO, L. A. de. Materiais acessíveis para o ensino de Matemática para educandos com deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rjs8PwrvHZCs6wTnQsZz34h/>. Acesso em: 6 maio 2025.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52924>.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: uma nova abordagem. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 13. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão, compreendendo o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: Viva Editores, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, J. L. **Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais: uma análise do norte brasileiro** [Tese]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2022, p. 188 Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78986#:~:text=Tem%2Dse%20como%20I%C3%B3cus%20da,do%20Tocantins%20\(UFT\)%3B%20Universidade](https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78986#:~:text=Tem%2Dse%20como%20I%C3%B3cus%20da,do%20Tocantins%20(UFT)%3B%20Universidade). Acesso em: 09 mai. 2024.

MARTINS, L. F.; BURIN, C. K. As contribuições do gestor escolar para implementação da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. In: **Educação, inclusão e qualidade** [recurso eletrônico] / Leandra Bôer Possa (organizadora). – Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014.

MAZZONI, A. A. **Deficiência X Participação**: um desafio para as universidades. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86084/196801.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, L. G. M. **O REUNI** - Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

MEDEIROS, R. S. Interseccionalidade e Políticas Públicas: Aproximações Conceituais e Desafios Metodológicos. In: **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas** / Roberto Rocha C. Pires Organizador. - Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

MENDES, K. A. M. O. **Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/1de795f0-bdb0-4250-962f-646deae7002a/content>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MILAGRES, V. M. F.; REIS, L. P. C.; DOMINGUES, S. O apoio psicossocial e as vivências acadêmicas dos estudantes universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8666009>. Acesso em: 12 jun. 2025. DOI: . <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8666009>.

MITTLER, Peter. **Educando alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, J. L. S.; CUNHA, K. R.; LIMA, Roseneli. O papel do bibliotecário como mediador da informação: o lúdico como fonte de disseminação da informação para pessoas com necessidades educacionais especiais. In: ENCONTRO REGIONAL DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO – EREBD, 2012, Cariri. **Anais [...]**, Cariri, 2012. Disponível em: <https://biblioufal.wordpress.com/2011/10/11/divulgacao-erebd-2012/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MORAES, M. C. M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, p. 17-4, 291-321, 1992. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1093/832>. Acesso em: 19 mar. 2025. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.73i174.1093>.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156–168, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/#ModalHowcite>. Acesso em: 26 nov. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

MOREIRA, L. C.; MARTINS, J. L.; COSTA, A. L. O. Trajetórias e ações educacionais em universidades públicas do Norte brasileiro: discutindo a inclusão de estudantes com deficiência. **Debates em Educação**. vol. 16 | Nº. 38 | Ano 2024.

<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16899>. Acesso em: 23 abr. 2025. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16899>.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S.; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e NOGUEIRA, Lilian De Fatima Zanon; OLIVER, Fátima Corrêa. Núcleos de acessibilidade em Instituições Federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, p. 859-882, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/kRTBLNNbPVdni8SCVDWncRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1743>.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 105–113, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/#ModalHowcite>. Acesso em: 19 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018056>.

OLIVEIRA, A. J. de et al. Programa Reuni nas instituições de ensino superior federal IFES brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da análise envoltória de dados DEA no período de 2006 a 2012. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 13, n. 3, p. 1179-1210, 2014.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2025.

PAGNI, P. A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 255–272, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Xz7xfmmcwqXQqztR3Y65RRr/#ModalHowcite>. Acesso em: 06 abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226813>.

PATROCÍNIO, F. F; MENDES, A. C. C; BRITS, L. R; SILVA, S. F. Educação Inclusiva: Núcleo de Acessibilidade como Ferramenta de Mediação. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. v 3, nº 3, 2020.

PEREIRA, I. T. A.; BARÃO, G. O. D.; SARTORI, L. PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL: contribuições para ressignificar práticas formativas e a organização político pedagógicas da escola. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–10, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.67331. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/67331>. Acesso em: 6 mai. 2025. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67331>.

PEREIRA, J. O.; CHAHINI, T. H. **Núcleos de Acessibilidade: Expressão das Políticas Nacionais para a Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, L. F. **Cotas nas universidades: um olhar sobre as políticas de acesso, permanência e sucesso de estudantes cotistas no contexto Amazônico**. 98 f. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2021, p. 98. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8837>. Acesso em: 7 mai. 2025.

PEREIRA, R. R. **Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA** [Tese]. Belém: Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Ecoetologia, 2017, p. 196. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/12378>. Acesso em: 08 abr. 2022.

PERES, C. C. L. R.; SOUZA, C. J. Perspectivas e desafios do diretor na inclusão escolar. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 20, n. 1, p. 1–11, 2024. DOI: 10.69843/rir.v20i1.76910. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76910>. Acesso em: 14 abr. 2025. <https://doi.org/10.69843/rir.v20i1.76910>.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAE)**. v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. ISSN: 1982-55871610. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 127–134, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/#ModalHowcite>. Acesso em: 19 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>.

RABELO, L. C. C. Políticas de inclusão e acessibilidade nas universidades: reflexões sobre as bases legais e trajetória do Naia/Unifesspa. In: SÁ, Ana Claudia Maranhão; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana (orgs.). **Acessibilidade e inclusão no ensino superior: reflexões e ações em universidades brasileiras**. Goiânia: CEGRAF UFG, 2020. Disponível em: Coleção Inclusão - Livro 6 - Acessibilidade e Inclusão no ensino superior (<https://ufg.br/>). Acesso em: 19 de ago. 2024.

RABELO, L. C. C.; COSTA, E. F.; LIMA, M. B. S.; SANTOS, L. C.G.; ABREU, T. O. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da UNIFESSPA: uma trajetória em construção. **IV Congresso Paraense de Educação Especial**. Marabá, Pará, 2017. ISSN: 2526-3579.

RIBEIRO, J. C. **Em busca de Acessibilidade Pedagógica como estratégia para a Inclusão de alunos com TEA**. Monografia. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. 2020, p. 25. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35941/1/TCC%20ARQUIVAMENTO%202021.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RODRIGUES, P.R.; ALVES, L.R.G. **Tecnologia Assistiva – uma revisão do tema.** HOLOS, n. 29, v.6: 170-180, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4815/481548608014.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2025. <https://doi.org/10.15628/holos.2013.1595>

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. Fisioter.**, vol. 11, n. 1, São Carlos, [n.p.], Jan./Feb. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/>. Acesso em: 18 mai. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 39-82.

SANTOS, M. C. **Inclusão e exclusão no ensino superior brasileiro.** Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

SARDAGNA, Heloísa; OLIVEIRA, Sueli. Modelo referencial para a avaliação da Acessibilidade Comunicacional em políticas de comunicação interna de hospitais universitários. **Rev. Bras. Ciênc. Comun.** 44 (2) • May-Aug 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442021213>. Acesso em: 12 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/1809-58442021213>.

SAVIANI, D. A questão da reforma universitária. **Educação & Linguagem**, ano 7, nº 10, p. 42-67, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. **rev. e ampl.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHUGURENSKY, D.; NAIDORF, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, out. 2004. Número especial. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300017>.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11–30, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy#ModalHowcite>. Acesso em: 25 mai. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/916>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública.** v. 19, nº 5, 12 de março de

2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, K. F. **Inclusão de Pessoas com Deficiência da UFAC: uma Análise das Políticas de Acesso no Período de 2010–2017** [Dissertação]. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2018, p. 100. Disponível em: <https://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-karlene-ferreira-de-souza.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, JAC., e DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024. <https://doi.org/10.7476/9788523209315.0002>.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, A. L. **Comunicação e linguagem: fundamentos e práticas**. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 12 jun. 2025.

UNIÃO AFRICANA. **Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos Relativo aos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Addis Abeba, 2018. Disponível em: https://au.int/sites/default/files/treaties/36440-treaty-protocol-to-the-achpr-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-in-africa_p.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (Ufopa). **Unidade Tapajós terá recuperação e pavimentação de vias em 2024**. Santarém: Comunicação/Ufopa, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/unidade-tapajos-tera-recuperacao-e-pavimentacao-de-vias-em-2024/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

WOSNIAK, V.; CASTRO, C. A.; PLACIDO, R. Protagonismo estudantil: a participação dos estudantes nos espaços de debate. *Cadernos CIMEAC*, **Cadernos CIMEAC** – v. 12, n. 2, 2022. ISSN 2178-9770, 129–147. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/6224>. Acesso em: 6 mai. 2025. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v12i2.6224>.

APÊNCIDES

APÊNDICE A – Porcentagem Ingressantes x Concluintes (a cada 4 anos)

ANO	2012 e 2015			2013 e 2016			2014 e 2017			2015 e 2018			016 e 2019			2017 e 2020			018 e 2021			019 e 2022		
	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%	I	C	%
Ufac	36	3	8.33	49	11	22.45	69	20	28.99	72	37	51.39	105	26	24.76	200	28	14.00	164	30	18.29	109	53	48.62
Ufam	-	-	-	3	1	33.33	23	9	39.13	24	9	37.50	23	9	39.13	22	9	40.91	90	23	25.56	51	41	80.39
UFNT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ufopa	4	2	50.00	-	-	-	4	7	175.00	9	1	11.11	17	3	17.65	21	3	14.29	37	6	16.22	16	2	12.50
UFPA	56	21	37.50	48	20	41.67	62	42	67.74	99	36	36.36	74	50	67.57	85	26	30.59	143	29	20.28	109	53	48.62
Ufra	1	-	0.00	-	-	-	3	-	0.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.00	-	4	0.00
UFRR	25	1	4.00	36	5	13.89	50	4	8.00	24	19	79.17	37	24	64.86	6	6	100.00	39	7	17.95	29	9	31.03
UFT	49	7	14.29	45	26	57.78	43	22	51.16	50	38	76.00	33	22	66.67	50	14	28.00	85	6	7.06	76	16	21.05
Unifesspa	-	1	-	2	3	150.00	8	4	50.00	3	1	33.33	42	4	9.52	25	5	20.00	25	12	48.00	28	17	60.71
Unifap	-	3	-	2	7	350.00	1	-	-	11	3	27.27	5	-	0.00	1	2	200.00	39	1	2.56	6	4	66.67
Unir	-	-	-	-	1	-	4	-	-	17	4	23.53	51	5	9.80	50	7	14.00	90	15	16.67	65	31	47.69

T – Ingressante

C – Concluinte

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Inep.

APÊNDICE B – Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) – 2012 a 2022

AÇÃO 4004 – PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - Pnaes - 2012 a 2022											
IFES	ANO DE REFERÊNCIA										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ufac	R\$ 3.524.916,00	R\$ 8.492.111,00	R\$ 9.053.525,00	R\$ 10.289.992,00	R\$ 11.012.159,00	R\$ 10.640.879,00	R\$ 10.398.382,00	R\$ 11.142.649,00	R\$ 7.113.990,00	R\$ 5.114.528,00	R\$ 11.256.914,00
Ufam	R\$ 11.253.176,00	R\$ 16.961.975,00	R\$ 18.081.547,00	R\$ 21.247.429,00	R\$ 23.324.087,00	R\$ 22.679.658,00	R\$ 22.887.846,00	R\$ 24.938.723,00	R\$ 24.104.907,00	R\$ 19.350.675,00	R\$ 25.194.123,00
UFNT										R\$ 4.962.894,00	R\$ 5.138.822,00
Ufopa	R\$ 5.000.000,00	R\$ 5.954.000,00	R\$ 5.828.400,00	R\$ 7.585.565,00	R\$ 8.281.803,00	R\$ 8.021.179,00	R\$ 8.063.962,00	R\$ 8.804.659,00	R\$ 8.510.275,00	R\$ 6.795.948,00	R\$ 7.660.689,75
UFPA	R\$ 19.499.714,00	R\$ 19.305.724,00	R\$ 26.422.834,00	R\$ 28.160.803,00	R\$ 30.977.297,00	R\$ 30.462.514,00	R\$ 26.898.326,00	R\$ 32.721.302,62	R\$ 40.128.051,74	R\$ 17.432.722,59	R\$ 24.127.940,62
Ufra	R\$ 1.427.363,00	R\$ 1.971.713,00	R\$ 2.460.513,00	R\$ 4.041.221,00	R\$ 3.373.361,54	R\$ 4.313.839,00	R\$ 4.351.229,00	R\$ 4.561.206,54	R\$ 4.595.086,00	R\$ 4.072.948,00	R\$ 4.916.195,00
UFRR		R\$ 2.406.869,00	R\$ 4.057.336,00	R\$ 4.524.474,00	R\$ 4.961.962,00	R\$ 4.758.089,00	R\$ 4.510.695,00	R\$ 5.448.258,00	R\$ 5.423.179,00	R\$ 4.217.409,00	R\$ 5.500.000,00
UFT	R\$ 7.116.460,00	R\$ 6.968.594,00	R\$ 8.723.191,00	R\$ 13.626.650,00	R\$ 18.268.373,00	R\$ 17.738.261,00	R\$ 17.367.257,00	R\$ 18.419.598,00	R\$ 18.419.596,00	R\$ 8.997.239,00	R\$ 13.967.132,00
Unifesspa				R\$ 4.226.791,00	R\$ 4.653.419,00	R\$ 4.506.979,00	R\$ 3.710.675,00	R\$ 4.944.228,00	R\$ 4.061.625,94	R\$ 3.245.383,19	R\$ 4.240.246,07
Unifap	R\$ 4.207.631,00	R\$ 4.446.095,00	R\$ 4.792.327,00	R\$ 5.091.351,00	R\$ 5.632.203,00	R\$ 5.495.568,00	R\$ 5.539.526,00	R\$ 6.021.567,00	R\$ 5.820.237,00	R\$ 5.401.567,00	R\$ 6.108.522,00
Unir	R\$ 4.622.945,00	R\$ 5.422.418,00	R\$ 6.798.863,00	R\$ 7.205.131,00	R\$ 7.980.586,00	R\$ 7.788.749,00	R\$ 7.739.268,00	R\$ 8.217.802,00	R\$ 7.943.205,00	R\$ 6.327.048,00	R\$ 8.351.708,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados dos Relatórios de Gestão.

APÊNDICE C – Financiamento dos NAs – Programa Incluir

IFES	PROGRAMA INCLUIR										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ufac	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Ufam	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 125.177,34	R\$ 199.267,06	R\$ 903.669,78	R\$ 471.860,85	R\$ 200.433,32	R\$ 96.045,45	R\$ 95.767,47	R\$ 15.688,00	R\$ 86.530,26
UFNT	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 47.240,00
Ufopa	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 33.387,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 96.000,00	R\$ 203.533,25	R\$ 92.000,00
UFPA	R\$ 0,00	R\$ 364.701,00	R\$ 364.701,00	R\$ 473.819,00	R\$ 426.437,00	R\$ 426.437,00	R\$ 236.909,00	R\$ 201.725,00	R\$ 199.608,00	R\$ 643.930,00	R\$ 463.075,00
Ufra	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
UFRR	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 54.510,58	R\$ 68.004,42	R\$ 60.837,74	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
UFT	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 87.480,00	R\$ 0,00	R\$ 130.800,00
Unifesspa	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Unifap	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 74.716,00	R\$ 72.987,00	R\$ 0,00	R\$ 38.088,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Unir	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados dos Relatórios de Gestão.

APÊNDICE D – Financiamento dos NAs – Pnaes

IFES	AÇÃO 4004 - PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – Pnaes										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ufac	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 73.600,00	R\$ 187.600,00	R\$ 294.000,00	R\$ 0,00	R\$ 216.000,00	R\$ 1.398.040,00	R\$ 2.483.800,00	R\$ 847.400,00	R\$ 1.338.916,00
Ufam	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
UFNT	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 37.000,00
Ufopa	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
UFPA	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 100.000,00	R\$ 515.988,00	R\$ 484.000,00	R\$ 406.516,00	R\$ 1.332.213,00
Ufra	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 1.664,30	R\$ 1.500,00	R\$ 86.425,08	R\$ 105.027,00	R\$ 52.866,00	R\$ 67.520,00	R\$ 84.570,00
UFRR	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 36.500,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
UFT	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 37.200,00
Unifesspa	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 20.995,60	R\$ 64.000,00	R\$ 111.000,00	R\$ 133.970,20	R\$ 137.800,00	R\$ 110.430,03	R\$ 166.375,39
Unifap	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 37.800,00	R\$ 123.200,00	R\$ 116.000,00	R\$ 115.200,00	R\$ 100.000,00
Unir	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 6.600,00	R\$ 46.186,66	R\$ 42.586,66	R\$ 112.506,63	R\$ 161.132,91	R\$ 233.439,91	R\$ 111.939,10	R\$ 158.924,38	R\$ 177.853,16

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados dos Relatórios de Gestão.