

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

HELAINÉ RÚBIA GONÇALVES DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ E O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE**

**UBERLÂNDIA
2026**

HELAINÉ RÚBIA GONÇALVES DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ E O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação, da Universidade
Federal de Uberlândia, exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Valéria Peres

UBERLÂNDIA
2026

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

S586 Silva, Helaine Rúbia Gonçalves da, 1977-
2026 Políticas públicas de inclusão na Educação Superior: [recurso eletrônico] : a institucionalização da acessibilidade na Universidade Federal do Paraná e o papel do Núcleo de Acessibilidade. / Helaine Rúbia Gonçalves da Silva. - 2026.

Orientadora: Valéria Peres.

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

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.665>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

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

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 30/2026/983, PPGED				
Data:	Sete de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	16h
Matrícula do Discente:	12412EDU017				
Nome do Discente:	HELAINÉ RÚBIA GONÇALVES DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Políticas públicas de inclusão na Educação Superior: a institucionalização da acessibilidade na Universidade Federal do Paraná e o papel do Núcleo de Acessibilidade."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Produção do Conhecimento na área na última década"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/valeria-peres-asnis/invite_userid), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Antonio Francisco Jacaúna Neto - IFG; Raquel Aparecida Souza - UFU e Valéria Peres Asnis - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

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

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(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 Mestre.

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/08/2026, às 16:10, 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 **Raquel Aparecida Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/08/2026, às 16:52, 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 **Antonio Francisco Jacaúna Neto, Usuário Externo**, em 19/08/2026, às 17:09, 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 **7572787** e o código CRC **05C6B8D1**.

Ao meu amado e querido esposo, Jerre Adriani, companheiro e amigo de todas as horas; às minhas maiores riquezas — Ana Clara, Maria Eduarda, Davi (in memoriam), Haylla Rafaela e Sophia Bárbara — à minha madrinha Emiliana, que sempre acreditou em mim; e a todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação, capaz de fazer com que o estudante enxergue todas as possibilidades, ainda que o mundo diga não.

AGRADECIMENTOS

Sede fortes e corajosos; não temais, nem vos atemorizeis, porque o Senhor teu Deus é quem vai contigo; não te deixará, nem te desampará.

(Deuteronômio 31:6)

A Deus, pelo dom da vida, Àquele em quem deposito toda a minha confiança e que zela por mim todos os dias!

Aos meus pais, que me deram a vida, me amaram e me ensinaram valores imensuráveis!

À minha família: sogra Dalva, irmãos(as), cunhados(as), sobrinhos(as), que sempre fizeram parte da minha história e me apoiaram!

Ao meu esposo, filhas e genros, que compartilharam comigo as alegrias e conquistas desta caminhada acadêmica!

Agradeço aos meus grandes incentivadores para ingressar no mestrado: minhas irmãs Adriana e Emiliana, meu esposo Jerre, meus eternos inspetores e influenciadores: Flávia e Marcos, minha amiga Lara Cristina, que acreditou em mim como ninguém e me apoiou em todos os momentos, antes e durante o mestrado!

Sou grata também aos meus irmãos da Comunidade Bethânia, e aos amigos queridos: Luciana, Kelly, Vilma, Celene, Sandra, Leila, Junior e Rosana!

A todos os professores que passaram em minha vida e que me ensinaram com dedicação, inspirando-me a seguir com entusiasmo e amor pelos estudos!

Aos meus professores da Linha de Estado, Política e Gestão, em especial: Valéria, Elenita, Vladimir e Lázara, por contribuírem significativamente para o meu amadurecimento acadêmico e teórico.

À minha orientadora Valéria Peres, por toda a atenção, paciência, direcionamento e acolhimento, especialmente nos momentos de dor e incerteza.

A todos os meus colegas de turma, pelo privilégio da convivência, pelas trocas de saberes e pela parceria que tornaram essa jornada mais leve e alegre.

Agradeço aos professores que compõem a banca examinadora pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e pelas contribuições que certamente o enriqueceram.

E, finalmente, agradeço aos docentes, discentes e a todos os servidores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) pela dedicação e excelência. Em especial, ao James e ao Ali, pelo exemplar trabalho realizado junto à secretaria do programa.

RESUMO

Pesquisa de mestrado desenvolvida na Linha Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão. O estudo tem como objetivo apresentar a constituição e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná no contexto das políticas públicas de inclusão na Educação Superior. Para tanto, mapeia a produção acadêmica sobre a temática, aborda a evolução das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva entre 2008 e 2024, descreve a trajetória dos estudantes público da Educação Especial na Universidade Federal do Paraná, por meio dos indicadores de ingresso, matrícula e conclusão, e mapeia o processo de criação, institucionalização e desenvolvimento do Núcleo de Acessibilidade da instituição. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, que compreende as políticas educacionais como fenômenos historicamente produzidos, permeados por mediações, disputas e contradições. O recorte temporal inicia-se com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e abrange o fortalecimento das ações de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. O estudo articula marcos legais e programáticos, como o Programa Incluir, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), aos documentos institucionais da Universidade Federal do Paraná, consultados em seu portal institucional, com base nas produções acadêmicas identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os resultados evidenciam que a constituição das políticas de inclusão na instituição antecede a criação formal do Núcleo de Acessibilidade e resulta de um processo histórico marcado pela ampliação de normativas, programas governamentais e iniciativas institucionais voltadas à garantia do direito à educação. Observa-se ainda, o crescimento da entrada de estudantes público da Educação Especial à Educação Superior, expressa pelos indicadores de ingresso e matrícula na Universidade Federal do Paraná e no cenário nacional. Entretanto, os indicadores de conclusão apresentaram crescimento proporcionalmente inferior, indicando que os avanços no acesso não têm sido acompanhados, na mesma medida, pela conclusão dos percursos formativos. Constatou-se que o Núcleo de Acessibilidade desempenha papel relevante na articulação de ações de apoio e acessibilidade, contribuindo para o fortalecimento das condições de acesso e

permanência estudantil. Contudo, os resultados também indicam a necessidade de ampliar a transversalização das políticas inclusivas no conjunto das atividades universitárias, de modo que a inclusão seja assumida como responsabilidade compartilhada por toda a instituição. A pesquisa reafirma o papel das universidades públicas na efetivação do direito à Educação Superior e na democratização do ingresso e das oportunidades educacionais equânimes, além de apontar possibilidades para investigações futuras que considerem os estudantes público da Educação Especial não apenas como destinatários das políticas institucionais, mas também como participantes ativos da produção de conhecimento, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os processos de implementação e os efeitos das políticas de inclusão no contexto universitário.

Palavras-chave: Políticas públicas de inclusão; educação superior; educação especial; núcleos de acessibilidade.

ABSTRACT

This master's research was conducted within the State, Educational Policies, and Educational Management research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and is affiliated with the Research Group on Policies and Practices in Special and Inclusive Education. The study aims to analyze the establishment and development of the Accessibility Center at the Federal University of Paraná (UFPR) within the context of public policies for inclusion in higher education. To this end, it examines the academic literature on the subject, the evolution of public policies for Special Education from an inclusive perspective between 2008 and 2024, the educational trajectory of students with disabilities and other target groups of Special Education at the Federal University of Paraná through indicators of admission, enrollment, and graduation, as well as the process of creation, institutionalization, and development of the University's Accessibility Center. The research adopts a qualitative approach, based on documentary and bibliographic analysis, and is grounded in the historical-dialectical materialist perspective, which conceives educational policies as historically constructed phenomena shaped by mediations, disputes, and contradictions. The temporal scope begins with the implementation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008) and encompasses the strengthening of accessibility initiatives in Federal Higher Education Institutions. The analysis articulates legal and policy frameworks, including the Incluir Program and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13,146/2015), with institutional documents from the Federal University of Paraná. It also engages with academic studies identified in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, the CAPES Catalog of Theses and Dissertations, and data from the Higher Education Census conducted by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira. The findings demonstrate that the development of inclusive policies at the institution predates the formal establishment of the Accessibility Center and resulted from a historical process characterized by the expansion of legal frameworks, governmental programs, and institutional initiatives aimed at ensuring the right to education. The analyzed data reveal a substantial increase in access to higher education for students who are the target population of Special Education, reflected in the growth of admission and enrollment indicators both at the Federal University of Paraná and nationwide. However, graduation rates increased at a proportionally lower pace, indicating that advances in access have not been matched by equivalent progress in students' successful completion of their academic programs. The study found that the Accessibility Center plays a significant role in

coordinating accessibility and support initiatives, thereby strengthening the conditions for student access and retention. Nevertheless, the results also highlight the need to further mainstream inclusive policies across all dimensions of university life, so that inclusion is recognized as a shared institutional responsibility rather than the exclusive responsibility of a specialized unit. Finally, the research reaffirms the fundamental role of public universities in ensuring the right to higher education and in promoting the democratization of educational access and opportunities. It also identifies avenues for future research on the implementation processes and outcomes of inclusive policies within the university context.

Keywords: Inclusive public policies; higher education; special education; accessibility centers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Logomarca da Universidade Federal do Paraná	91
Figura 2 - Primeira sede da Universidade do Paraná.....	92
Figura 3 - Prédio Histórico da Universidade Federal do Paraná	93
Figura 4 - Localização dos Campi da UFPR no estado do Paraná	94
Figura 5 - Síntese das trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência/TGD na Educação Superior da UFPR (2010–2024).....	102
Figura 6 - Evolução comparativa do acesso, da permanência e da conclusão de estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento na UFPR e no Brasil (2010–2024).	113
Figura 7 - Modalidades de concorrência destinadas às pessoas com deficiência no Vestibular UFPR 2027	116
Figura 8 - Distribuição das vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública no Edital do Vestibular UFPR 2027	117
Figura 9 - Programas institucionais da P4E/UFPR voltados à permanência estudantil	125
Figura 10 - Programa Incluir: objetivos, dimensões da acessibilidade e fortalecimento da inclusão na Educação Superior brasileira.....	150
Figura 11 - Edital de seleção de tutores acadêmicos da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPR	157
Figura 12 - Edital do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social, Pesquisa e Extensão Universitária	158
Figura 13 - Bancas especiais no processo seletivo da UFPR como estratégia de promoção do acesso de estudantes com deficiência.....	160
Figura 14 - Acompanhamento de estudante surdo por intérprete de Libras durante o registro acadêmico na UFPR	161
Figura 15 - Formação de estudante surda na UFPR no contexto das políticas institucionais de inclusão.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição temporal das dissertações mapeadas (2008–2024).....	53
Gráfico 2 - Temáticas recorrentes nas dissertações mapeadas	56
Gráfico 3 - Evolução do número de estudantes com deficiência e TGD ingressantes na UFPR (2010–2024)	97
Gráfico 4 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD matriculados na UFPR (2010–2024)	98
Gráfico 5 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD concluintes na UFPR (2010–2024)	100
Gráfico 6 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD ingressantes na Educação Superior: Brasil e UFPR (2010–2024)	106
Gráfico 7 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD matriculados na Educação Superior	107
Gráfico 8 - Evolução do número de estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento concluintes na Educação Superior: Brasil e UFPR (2010–2024).....	110
Gráfico 9 - Percentual de cursos de graduação que declaram garantir condições de acessibilidade, por tipo de recurso e categoria administrativa – Brasil, 2024.....	140
Gráfico 10 - Percentual de locais de oferta com recursos de acessibilidade arquitetônica e física na Educação Superior – Brasil, 2024.....	141
Gráfico 11 - Distribuição das matrículas de graduação por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil, 2024	143
Gráfico 12 - Distribuição do tipo de reserva de vaga nas instituições de Ensino Superior públicas – Brasil, 2009.....	146
Gráfico 13 - Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior - Brasil - 2009.....	147
Gráfico 14 - Distribuição das matrículas de graduação por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil, 2016	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior (2008–2025).....	40
Quadro 2 - Palavras-chave recorrentes nas teses/ dissertações que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	54
Quadro 3 - Origem normativa dos principais termos\ conceitos da Educação Especial e Inclusiva	75
Quadro 4 - Principais marcos legais, políticos e programáticos da inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior no Brasil (1988–2024)	77
Quadro 5 - Estrutura das ações de permanência estudantil da P4E/UFPR.....	121
Quadro 6 - Principais editais de apoio à permanência estudantil desenvolvidos pela P4E/UFPR	123
Quadro 7 - Políticas afirmativas e inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPR (PDI 2022–2026).....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ingressantes	184
Tabela 2 - Matrículas.....	184
Tabela 3 - Concluintes	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ARWU	Academic Ranking of World Universities
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEd	Centro de Apoio Educacional
CAISE	Coordenadoria de Atenção Integral à Saúde Estudantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, Social e Cultural
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIAF	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão
GTPNE	Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Laboratório de Acessibilidade
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NAs	Núcleos de Acessibilidade
NEEs	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoas com Deficiência

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PEE	Público da Educação Especial
PIBIS	Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social, Pesquisa e Extensão Universitária
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAFE	Programa de Apoio e Acompanhamento ao Estudante
PROBEM	Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
P4E	Pró-Reitoria de Pertencimento e Políticas de Permanência Estudantil
RU	Restaurante Universitário
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SiBi	Sistema de Bibliotecas
SIPAD	Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade de Natal
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UTILS	Unidade de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 Memorial	19
2 Caminhos da pesquisa	22
SEÇÃO 1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	29
1.1 Vinculação institucional da pesquisa: linha de pesquisa e GEPEPES	29
1.2 Base epistemológica: materialismo histórico-dialético	29
1.3 Caracterização da pesquisa.....	33
1.4 Procedimentos metodológicos e fontes da pesquisa.....	36
1.5 Estado da Arte: aproximações e contribuições da produção acadêmica ao objeto de estudo	42
SEÇÃO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR...61	
2.1 Inclusão educacional e o direito à educação.....	61
2.2 Educação Especial na Educação Superior na perspectiva inclusiva: breve relato de seu percurso	65
2.3 Políticas públicas e marcos legais da Educação Especial.....	73
SEÇÃO 3. O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPR: constituição, atuação e mediações institucionais.....	89
3.1 Contextualização do objeto: a UFPR / A Universidade Federal do Paraná: aspectos históricos e institucionais	91
3.2 Trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência na UFPR: acesso, permanência e conclusão	96
3.3 Da realidade institucional ao cenário nacional	105
3.4 A inclusão nos documentos institucionais da UFPR: diretrizes, normativas e ações	115
3.5 A institucionalização das ações de inclusão e acessibilidade na UFPR.....	133
3.5.1 <i>As primeiras iniciativas de inclusão: as bancas especiais e o Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais.....</i>	<i>133</i>
3.5.2 <i>O Programa Incluir como indutor das políticas de inclusão na Universidade Federal do Paraná.....</i>	<i>137</i>
3.5.3 <i>Estruturas institucionais de inclusão e da acessibilidade: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade, Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, Social e Cultural e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.....</i>	<i>152</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE A – Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial na UFPR por tipo de deficiência e TGD (2010–2024)	184

INTRODUÇÃO

1 Memorial

o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem; quando se retiram os pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico (Marcha *apud* Montoan, 2003, p. 26).

Assim também é a sociedade e, de modo singular, cada pessoa. Somos fragmentos que, em conjunto, compõem a diversidade do todo. A inclusão de estudantes da Educação Especial, nesse sentido, não é apenas um direito conquistado, mas uma condição essencial para que o caleidoscópio social permaneça completo. É sob essa perspectiva que inicio este memorial, apresentando minha história e minhas origens. Como lembra Freire (2019), a educação deve reconhecer o indivíduo como sujeito de sua história, experiências e potencialidades. Compreender de onde venho significa entender os caminhos que moldaram minha forma de pensar, aprender e construir conhecimento.

Minha história tem início na pacata cidade de João Pinheiro, no interior do noroeste mineiro. Meu pai, o senhor Valdemir, era um lavrador e analfabeto. Embora mal soubesse assinar o próprio nome, impressionava-me sua habilidade natural com números e sua sabedoria prática em seu trabalho, especialmente na época em que comercializava leite. Faleceu em 1988, aos 53 anos, quando eu tinha apenas dez anos e cursava a 4ª série. Sua partida foi precoce e marcante, especialmente por ter presenciado seus últimos momentos, lembrança que permanece viva e contribui para moldar meu olhar sensível sobre a vida e a finitude.

Minha mãe, dona Terezina, sempre foi meu maior exemplo de coragem e resiliência. Mulher simples e trabalhadora, dedicava-se integralmente à família. Apesar de ter frequentado a escola por apenas seis meses, aprendeu a ler e a escrever o suficiente para se comunicar, além de desenvolver saberes práticos, como cozinhar, bordar e preparar quitandas. Foi com esse trabalho que sustentou a família após a morte de meu pai. Faleceu aos 90 anos, em 2025, deixando como legado a força e a fé que marcaram sua trajetória.

A família era composta por treze filhos, e a escolha dos nomes revela uma história singular. As filhas receberam nomes compostos com “Maria”, enquanto os filhos homens foram nomeados com a inicial “A”. A décima segunda filha foi Adriana e, de maneira inesperada, aos 43 anos, minha mãe deu à luz a mim, nascida de sete meses. Meu nome, diferente dos demais, foi escolhido por minhas irmãs, simbolizando o novo ciclo que se iniciava em nossa família.

Minha infância, mesmo marcada por limitações financeiras, foi rica em experiências afetivas e comunitárias. Cresci brincando nas ruas, entre risos, corridas e pequenas aventuras

com meus irmãos e vizinhos. Éramos descalços, livres e felizes, sob o olhar atento dos adultos que, nas calçadas, conversavam enquanto cuidavam das crianças. A vida era simples, mas cheia de significados. Hoje, ao recordar essa fase, sinto gratidão e, ao mesmo tempo, certa melancolia ao perceber que meus filhos cresceram em uma realidade mais urbana e menos livre. A infância comunitária que vivenciei tem se tornado cada vez mais rara diante das transformações sociais e do ritmo acelerado da vida contemporânea.

A entrada na escola, aos sete anos, trouxe meus primeiros enfrentamentos com a exclusão social e racial. No pré-escolar, tive dificuldade de adaptação por ser a caçula e muito apegada à família. No primeiro ano, entretanto, fui alfabetizada rapidamente e indicada para a turma “A”. Essa situação gerou resistência de algumas mães, pois não aceitavam minha presença na mesma sala que os seus filhos, sob a justificativa de que eu não havia frequentado escola particular. Mais tarde percebi que aquela rejeição estava relacionada à minha origem humilde e à cor da minha pele, marcando meus primeiros contatos com a discriminação.

Minha mãe, em sua sabedoria simples, respondeu à situação com firmeza: “pode colocar ela na “B” ou na “C”, que onde estiver vai se sobressair”. Essas palavras ressoaram como referência ao longo da minha vida. No 3º ano, fui transferida para a turma A, mas as diferenças permaneceram visíveis em aspectos como meu tom de pele, meu cabelo e minha origem social. Enquanto muitos colegas chegavam de carro, meu pai possuía apenas uma carroça. Ainda assim, o acolhimento das professoras e minha dedicação aos estudos permitiram que eu conquistasse meu espaço.

Essas experiências mostraram, desde cedo, como mecanismos simbólicos e materiais de exclusão atravessam os espaços educacionais. Produzem, assim, formas sutis de pertencimento e marginalização que impactam, de maneira persistente, as trajetórias escolares e as oportunidades de continuidade nos estudos.

O falecimento de meu pai marcou minha infância bruscamente. Eu era a única aluna da turma que havia perdido o pai, e essa ausência me colocou, ainda muito jovem, diante da realidade da vulnerabilidade social. Permaneci na mesma turma até o 8º ano, fortalecendo vínculos afetivos e de amizade que perduraram ao longo do tempo. Trinta anos depois, ao reencontrar esses colegas, percebi que a escola não foi apenas espaço de aprendizagem formal, mas também um território de afetos, pertencimento e construção de identidade.

Aos 20 anos, casei-me e, aos 23, tornei-me mãe pela primeira vez. Em 2002, fui aprovada em concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia para o cargo de auxiliar de creche, conciliando o trabalho com a gestão de uma pequena escola particular. Com o nascimento de minhas duas primeiras filhas, decidi retomar os estudos e, em 2006, ingressei no

Ensino Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Concluí a graduação em 2009, já com minha terceira filha nos braços, e, posteriormente, realizei a Pós-Graduação em Inspeção Escolar.

O ano de 2012 representou um marco importante em meu percurso profissional. Fui aprovada em dois concursos públicos: um para o Estado de Minas Gerais e outro para a Prefeitura Municipal de Uberlândia, ambos para o magistério. Entre essas conquistas, vivi também o nascimento de minha quarta filha, em um período marcado por intensas transformações pessoais e profissionais. Em 2013, assumi simultaneamente os dois cargos, vivenciando os desafios da docência pública em diferentes contextos, o que ampliou minha sensibilidade diante das desigualdades educacionais presentes no cotidiano escolar.

Esse percurso, marcado pela conciliação entre maternidade, trabalho e estudo, aproxima-se da realidade de muitas mulheres brasileiras que enfrentam múltiplas jornadas em meio às desigualdades sociais. Ao longo dessa caminhada, aprendi que o acesso à educação não se realiza em condições iguais para todos. Nesse sentido, reconheço minha formação acadêmica e profissional também como expressão de resistência e de afirmação em espaços historicamente pouco acessíveis às mulheres de origem humilde.

Entre 2017 e 2023, exerci a função de gestora escolar na rede municipal de ensino, experiência que se revelou transformadora. Durante esse período, enfrentei diretamente os desafios da Educação Especial e da inclusão escolar, observando as tensões existentes entre as políticas públicas e as condições vivenciadas nas escolas. Diante disso, ficou evidente que os marcos legais representam importantes avanços na garantia de direitos e no enfrentamento das barreiras presentes no cotidiano institucional, ainda que muitos desafios permaneçam nas realidades escolares. Foi em meio a esses aprendizados, inquietações e desafios cotidianos que amadureceu em mim o desejo de aprofundar o entendimento acerca das políticas de inclusão e das práticas de gestão educacional, movimento que me conduziu à busca pelo mestrado acadêmico.

Em 2023, participei pela primeira vez do processo seletivo para o mestrado, alcançando a 11ª colocação. Na ocasião, não concorri pelo sistema de cotas por ter perdido o prazo de inscrição e, por isso, não fui aprovada. No ano seguinte, participei novamente do processo seletivo, desta vez concorrendo também pelas cotas raciais, mas tive o pedido indeferido, episódio que me levou a refletir sobre minha identidade étnico-racial. Escrevi uma carta pessoal destinada à entrevista, que acabou não sendo considerada devido a um equívoco no envio. Mesmo diante das dificuldades, em 2024, fui aprovada pela ampla concorrência na Linha de Pesquisa em Estado, Políticas e Gestão da Educação do PPGED/UFU.

Como dizia minha mãe, “tudo o que é valioso exige esforço”. A alegria da aprovação foi intensa, mas os anos seguintes também foram marcados por desafios. No segundo semestre de 2024, enfrentei vários problemas de saúde que ameaçaram interromper minha caminhada acadêmica. Foi por meio do acolhimento e do apoio de professoras universitárias que encontrei forças para concluir as disciplinas e permanecer no curso.

Nesse sentido, esta trajetória deixa de constituir apenas uma narrativa pessoal e passa a contribuir para o olhar crítico e sensível com o qual abordo a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva. O acesso à Educação Superior, especialmente para mulheres, mães, trabalhadoras, negras, estudantes com deficiência e outros grupos historicamente excluídos, ainda representa um importante movimento de resistência e ocupação desses espaços.

Essas vivências permitiram perceber que a inclusão, além do ingresso formal, deve envolver acolhimento e atenção às necessidades específicas de cada estudante para que possa concluir seus estudos. Sob essa perspectiva, o papel do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR) adquire especial relevância, pois evidencia que estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ demandam condições institucionais e pedagógicas capazes de enfrentar barreiras e favorecer seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Em suma, a presença das pessoas com deficiência (PcD)² na Educação Superior ultrapassa a dimensão individual e passa a expressar, também, trajetórias históricas de luta por pertença e garantia de direitos. Assim, a acessibilidade deixa de representar apenas um recurso complementar e passa a constituir uma condição estruturante para a democratização da Educação Superior.

2 Caminhos da pesquisa

A Educação Especial, constituída como campo voltado ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem passado por transformações significativas nas últimas décadas. Essas mudanças se intensificaram especialmente com a consolidação da perspectiva inclusiva nas políticas

¹ Adota-se, neste trabalho, a expressão PAEE, utilizada nas políticas educacionais brasileiras para designar os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a).

² Nesta pesquisa, a expressão "pessoas com deficiência" é utilizada em alguns momentos por refletir a terminologia presente nos documentos analisados e em parte da literatura da área. Entretanto, compreende-se que o público da Educação Especial na perspectiva inclusiva abrange, além das pessoas com deficiência, estudantes com transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, conforme previsto nas políticas educacionais brasileiras.

educacionais brasileiras. No âmbito da Educação Superior, esse movimento se expressa no ingresso desses estudantes, processo que interpela as instituições a responderem a novas demandas relacionadas ao acesso, à permanência e à participação acadêmica (Brasil, 1996).

No Brasil, a ampliação do ingresso às universidades por grupos historicamente excluídos foi impulsionada por políticas afirmativas, entre as quais se destacam a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) (Brasil, 2012), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e, no campo da inclusão, a Lei nº 13.409/2016³, que incorporou as PcD às políticas de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Brasil, 2016). Essas políticas representam avanços importantes na democratização do acesso. Entretanto, ao serem confrontadas com as condições de permanência e de participação, evidenciam limites e tensões inerentes à concretização dessas iniciativas no cotidiano institucional.

Nessa perspectiva, a constituição dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) mostra-se fundamental para entender como as políticas de inclusão se materializam no interior das instituições de Educação Superior. Entre as iniciativas voltadas a esse processo, destaca-se o Programa Incluir⁴, que impulsionou ações de acessibilidade nas IFES. De modo complementar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146/2015) reafirmou a educação como direito fundamental, reforçando a responsabilidade do Estado e das instituições na garantia desse direito (Brasil, 2015).

Todavia, a existência desses marcos legais não assegura a efetivação de práticas inclusivas. Compreender a inclusão para além de sua dimensão normativa implica reconhecê-la como um processo que demanda a superação de barreiras institucionais, pedagógicas e sociais ainda presentes na Educação Superior. Assim, os avanços legais coexistem com desafios que exigem o redimensionamento das políticas institucionais diante das múltiplas demandas do público da Educação Especial.

A apropriação das políticas públicas pelas instituições não se realiza de forma homogênea, sendo atravessada por condicionantes históricos e estruturais, bem como por relações de poder e contradições. Essa perspectiva reforça a relevância de investigar a trajetória e a atuação dos NAs. Sob esse prisma, as instituições educacionais também podem ser compreendidas como espaços de disputa simbólica e política. Nessa direção, Gramsci (1999)

³ A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o PNAES e, no campo da inclusão, a Lei nº 13.409/2016 constituem marcos relevantes para a democratização da Educação Superior e serão analisados de forma mais aprofundada na seção 2.3.

⁴ O Programa Incluir consiste em uma política do Ministério da Educação voltada à promoção da acessibilidade na Educação Superior. Sua constituição e seus desdobramentos serão analisados detalhadamente na seção 3.5 desta dissertação.

afirma que toda relação de hegemonia é também uma relação pedagógica, permitindo interpretar a Educação Superior como espaço em que se produzem e disputam diferentes sentidos atribuídos à inclusão.

Em diálogo com essa compreensão, Saviani (2021) entende a educação como mediação no interior da prática social global, perspectiva que contribui para interpretar a inclusão universitária não apenas como questão pedagógica, mas como expressão de processos sociais mais amplos. De forma complementar, Kosik (2002) destaca que a realidade concreta exige mediações capazes de apreender suas múltiplas determinações. Assim, a inclusão na Educação Superior implica abordar as contradições entre a universalização do direito à educação e as condições de sua efetivação. Dessa forma, a implementação dos NAs constitui um campo relevante para compreender como as políticas de inclusão se configuram no interior das IFES, por meio de práticas relacionadas à acessibilidade em suas dimensões arquitetônica, pedagógica e comunicacional, destinadas ao atendimento das demandas estudantis.

Embora iniciativas direcionadas à institucionalização da acessibilidade nas universidades federais remontem ao Programa Incluir, criado em 2005, o recorte temporal desta investigação teve início em 2008, em razão da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse marco representou uma importante inflexão nas políticas educacionais brasileiras ao consolidar diretrizes voltadas à inclusão escolar e ampliar a centralidade do debate sobre acessibilidade e permanência estudantil na Educação Superior. O ano de 2024, por sua vez, foi estabelecido como limite final do recorte por corresponder ao período mais recente com dados consolidados disponíveis nas fontes utilizadas quando da delimitação e realização da pesquisa. Dessa forma, o período compreendido entre 2008 e 2024 possibilita acompanhar um ciclo significativo de fortalecimento e desenvolvimento das políticas inclusivas, articulando um marco político-normativo relevante à disponibilidade dos dados necessários à investigação.

A presente dissertação, intitulada *Políticas públicas de inclusão na Educação Superior: a institucionalização da acessibilidade na Universidade Federal do Paraná e o papel do Núcleo de Acessibilidade*, tem como objeto de investigação o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O estudo insere-se no campo das políticas públicas de inclusão na Educação Superior e apresenta a constituição e a atuação desse núcleo no contexto das políticas institucionais de inclusão. O interesse por esse objeto decorre da necessidade de compreender como as diretrizes inclusivas vêm sendo incorporadas no âmbito das IFES, especialmente no que se refere às condições de acesso, permanência e participação dos estudantes PAEE.

Nesse cenário, a universidade configura-se como espaço estratégico para a consolidação de processos inclusivos, ao possibilitar não apenas o alcance ao conhecimento científico socialmente produzido, mas também melhores condições de inserção no mundo do trabalho e em outras esferas da vida social. A conclusão de um curso superior para estudantes com deficiência pode representar a ruptura com trajetórias marcadas pela exclusão e a ampliação de oportunidades de participação social. Todavia, as conquistas permanecem condicionadas ao compromisso da universidade com a acessibilidade e à garantia de condições efetivas de formação acadêmica. Isso reforça a necessidade de aprofundar investigações sobre a concretização dessas políticas no cotidiano universitário, bem como o alcance dos objetivos para os quais foram instituídas.

Portanto, as discussões em torno das políticas educacionais são importantes, pois revelam, com frequência, os desafios presentes em sua implementação. No caso das políticas para as PcD, destaca-se a necessidade de assegurar autonomia e plena inserção desses sujeitos nos diferentes contextos da vida social, entre eles a universidade. Essas demandas exigem respostas institucionais consistentes, capazes de enfrentar barreiras contidas nas estruturas sociais.

A efetividade das políticas públicas nas universidades depende das condições organizacionais e estruturais que permeiam o ambiente institucional. Quando insuficientes, essas condições podem produzir desigualdades e comprometer a capacidade das instituições de responder às necessidades específicas dos sujeitos a quem essas políticas se destinam. Nesse sentido, é fundamental reconhecer os empecilhos pedagógicos, arquitetônicos, comunicacionais, atitudinais e institucionais que limitam a inclusão. Somente assim, as ações implementadas poderão ultrapassar o plano formal e produzir efeitos reais no espaço universitário.

Nesse contexto, mostra-se pertinente investigar as condições de acesso, permanência e participação de estudantes da Educação Especial asseguradas pelas Instituições Federais de Ensino Superior. A temática da inclusão passou a ocupar lugar central na universidade, assumindo caráter cada vez mais estruturante nas instituições públicas. Como assinalam Lopes e Rech (2013), a inclusão passou a constituir uma responsabilidade institucional das universidades e dos órgãos públicos, demandando ações permanentes na garantia desse direito.

Ao mesmo tempo, o debate acerca da educação inclusiva no Brasil insere-se em um contexto de transformações políticas, econômicas e ideológicas que atravessam o campo educacional contemporâneo. Nesse cenário, a trajetória da Educação Especial revela que o reconhecimento de direitos coexiste com permanências históricas marcadas pela exclusão, pela

estigmatização e pela desigualdade. Conforme discute Quixaba (2015), as diferentes terminologias utilizadas para designar as PcD, contribuem para a construção de representações sociais permeadas por preconceitos, processos de marginalização, negligência e práticas de caráter assistencialista.

Não obstante os avanços normativos e administrativos observados nas últimas décadas, a inclusão educacional exige reconhecer que o direito à educação vai além do ingresso formal de estudantes com deficiência na Educação Superior, mas ainda assim permanece. Dados recentes reforçam a permanência dessa problemática no contexto da educação superior brasileira. Segundo o Censo da Educação Superior de 2024⁵, o país registrou aproximadamente 95 mil matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, correspondendo a cerca de 0,9% do total de matrículas na graduação. Embora esse quantitativo represente um avanço expressivo em relação a 2014, quando foram registradas aproximadamente 33 mil matrículas, equivalentes a 0,4% do universo de graduandos, a participação desse público na Educação Superior permanece reduzida.

Esse quadro mostra que, apesar da expansão do acesso observada na última década, persistem desigualdades significativas ao longo da trajetória educacional. Enquanto o número de matrículas cresceu de forma considerável, apenas 7,4% das PcD concluíram o Ensino Superior no Brasil, percentual substancialmente inferior ao registrado entre as pessoas sem deficiência, que alcançaram 19,5%. Esses indicadores evidenciam que a ampliação do ingresso das pessoas no PAEE ainda não foi suficiente para reduzir as desigualdades em relação às pessoas que não pertencem a esse público.

Diante dessa realidade, os NAs evidenciam-se como estratégias institucionais relevantes para o enfrentamento desses desafios, articulando ações internas, encaminhamentos e mediações entre políticas públicas, normativas institucionais e práticas cotidianas. Ao contribuírem para a eliminação de barreiras e para o fortalecimento das condições de permanência estudantil, destacam que a acessibilidade deve ser compreendida como um compromisso político, ético e institucional. Entretanto, a promoção da inclusão não pode ser atribuída exclusivamente a esses setores. A consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige que essa responsabilidade seja assumida de forma coletiva e transversal,

⁵ BRASIL. **Censo da Educação Superior 2024**: microdados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 01 abr. 2026.

envolvendo as diferentes dimensões da vida universitária, especialmente o ensino, a pesquisa e a extensão.

As informações apresentadas até aqui evidenciam a necessidade de compreender como as políticas públicas de inclusão vêm sendo apropriadas pelas IFES. Portanto, esta investigação busca compreender de que modo a constituição e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná expressam os desdobramentos institucionais dessas políticas.

Com vistas a responder à problemática proposta, esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar a constituição e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFPR no contexto das políticas públicas de inclusão na Educação Superior. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa busca mapear a produção acadêmica relacionada à temática, identificando tendências, lacunas e contribuições para o campo de investigação; abordar a evolução histórica das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Superior no período de 2008 a 2024; descrever a trajetória dos estudantes PAEE na UFPR, considerando os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão disponibilizados pelo Censo da Educação Superior; e mapear o processo de criação, institucionalização e desenvolvimento do Núcleo de Acessibilidade da UFPR.

Ao problematizar as relações entre política e práxis no âmbito universitário, esta investigação contribui para o debate acerca dos processos de inclusão do PAEE. Além disso, favorece a reflexão sobre os limites e as possibilidades da efetivação das políticas públicas na Educação Superior. O estudo desenvolvido pode colaborar para a identificação dos entraves em relação à acessibilidade ainda presentes nas universidades, contribuindo para trajetórias acadêmicas mais consistentes e exitosas. Espera-se, assim, que o estudo ofereça subsídios para o fortalecimento de práticas e iniciativas comprometidas com a construção de uma universidade pública, democrática, equitativa e inclusiva.

O desenvolvimento desta investigação encontra-se sistematizado em introdução, três seções e considerações finais.

Na *Introdução* é apresentado o Memorial, no qual são descritas experiências pessoais, formativas, profissionais e acadêmicas que contribuíram para a constituição do percurso da pesquisadora e para a aproximação com a temática investigada. Além disso, são apresentados o tema investigado, a problemática que orienta a pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a relevância do estudo e a organização da dissertação.

A primeira seção, intitulada *Caminhos Metodológicos da Pesquisa*, apresenta a base epistemológica adotada, ancorada no materialismo histórico-dialético, bem como a vinculação da investigação ao projeto de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas

em Educação Especial e Inclusão (GEPEPES). Além disso, discute os fundamentos metodológicos do estudo, contemplando sua abordagem, natureza e tipo, o *corpus* documental e bibliográfico, os procedimentos metodológicos, o estado da arte e as fontes selecionadas para o mapeamento.

A segunda seção aborda a evolução histórica das políticas públicas de inclusão na Educação Superior brasileira. Para isso, apresenta os fundamentos da inclusão educacional e do direito à educação, discorre sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Superior e contempla os principais marcos legais que estruturam as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência.

Por sua vez, a terceira seção constitui a parte central da investigação ao apresentar o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná. Inicialmente, são apresentados os aspectos históricos e institucionais da universidade, a trajetória dos estudantes PAEE, considerando os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão, bem como as diretrizes, normativas e ações institucionais relacionadas à inclusão e à acessibilidade. Na sequência, será mapeado o processo de criação, institucionalização e desenvolvimento do Núcleo de Acessibilidade no contexto das políticas públicas de inclusão, com destaque para as primeiras iniciativas institucionais, para o Programa Incluir e para as estruturas organizacionais responsáveis pela promoção da acessibilidade na UFPR.

Por fim, as considerações finais retomam os principais aspectos desenvolvidos ao longo da investigação e articulando-os à problemática e aos objetivos propostos. Nela, são sintetizados os principais resultados da pesquisa, bem como são apontados seus limites e possibilidades para o desenvolvimento de investigações futuras no campo da inclusão na Educação Superior.

SEÇÃO 1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Vinculação institucional da pesquisa: linha de pesquisa e GEPEPES

A presente pesquisa configura-se como um recorte de uma investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), inserindo-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Nesse âmbito, integra o GEPEPES, criado em 2009, cuja finalidade consiste no desenvolvimento de pesquisas voltadas à análise das políticas, práticas e mediações que constituem o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Atualmente, o GEPEPES desenvolve uma pesquisa coletiva dedicada ao estudo dos NAs nas Instituições Federais de Ensino Superior, tomando-os como espaços privilegiados de materialização das políticas públicas de inclusão. A pesquisa analisa a organização, a estruturação e as contribuições desses núcleos para a constituição de respostas institucionais associadas à promoção da acessibilidade e à garantia de condições equitativas de participação na vida acadêmica.

Ao adotar como recorte analítico o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná, esta dissertação articula-se a essa linha de investigação, contribuindo para o aprofundamento da compreensão acerca dos processos históricos, políticos e institucionais que permeiam a constituição das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva no cenário brasileiro.

1.2 Base epistemológica: materialismo histórico-dialético

A presente pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético para compreender que os fenômenos sociais e educacionais não se apresentam como dados naturais, mas como produções resultantes das relações entre os sujeitos e o mundo. Nesse movimento dialético e contínuo, a realidade se configura como dinâmica e em permanente reestruturação. Sob essa perspectiva, a universidade apresenta-se como um espaço em constante mudança, no qual se insere a organização e a atuação dos NAs nas IFES.

Reconhece-se que cada norma, portaria e diretriz resulta de lutas e reivindicações coletivas protagonizadas por PcD e por movimentos que demandaram visibilidade, dignidade e o direito à participação plena na vida acadêmica. Em decorrência disso, o objeto investigado pode ser interpretado como expressão de uma interação coletiva de resistência e emancipação, na qual as políticas assumem um papel imprescindível na garantia do direito educacional, ao

passo que categorias como historicidade, totalidade, mediação e práxis constituem referências centrais para a pesquisa científica, orientando a leitura das relações e dinâmicas presentes no interior das práticas institucionais.

De modo geral, o debate acerca das políticas públicas tende a se concentrar em sua formulação, desconsiderando, muitas vezes, as barreiras que se interpõem entre a implementação e a efetivação de seus resultados. Para além de uma leitura reducionista desses entraves, torna-se necessário um referencial teórico-metodológico capaz de investigar as discrepâncias presentes nesse percurso, relacionando aquilo que é formalmente previsto às condições em que essas políticas se desenvolvem. Nessa perspectiva, Konder (2021) compreende a dialética como um modo de interpretar a realidade a partir de suas contradições e do caráter dinâmico das transformações sociais, permitindo apreender os processos de mudança que constituem os fenômenos investigados.

Em convergência, Gamboa (2013) assinala que a abordagem dialética permite averiguar a processualidade da realidade, reconhecendo simultaneamente, continuidades e rupturas presentes em um mesmo contexto. Esse enfoque mostra-se pertinente à análise das políticas públicas relacionadas à acessibilidade, ao possibilitar a identificação de ambiguidades, limites e possibilidades que nem sempre se apresentam de maneira evidente.

Seguindo essa linha de raciocínio, as contribuições de Kosik (2002) tornam-se especialmente relevantes ao discutir a pseudoconcreticidade, compreendida como a tendência de naturalizar os fenômenos sociais, obscurecendo os processos históricos e as relações que os constituem. O autor argumenta que a compreensão da realidade exige considerar a totalidade e as contradições que a constituem, uma vez que esses elementos são indissociáveis para a apreensão do movimento histórico. Essa compreensão reforça a necessidade de estudar o objeto investigado em suas múltiplas determinações, articulando as dimensões políticas, éticas, pedagógicas e institucionais.

Nesse horizonte, Brito (2016) argumenta que determinados processos de reconfiguração social tendem a ser apresentados como marcos de ruptura, produzindo a percepção de descontinuidade em relação ao passado e obscurecendo a historicidade das transformações sociais. Nessa lógica, enfraquecem-se as memórias coletivas, as trajetórias políticas e as conquistas historicamente construídas no campo educacional. Para a autora, essa dinâmica não constitui um fenômeno circunstancial, mas uma dinâmica que se mantém ao longo do tempo, repercutindo tanto nas dimensões individuais quanto coletivas. Sustentada pela ideia de progresso contínuo, essa racionalidade tende a enfraquecer a reflexão crítica, desvalorizar

experiências construídas e dificultar o reconhecimento da importância de processos duradouros na constituição das instituições.

Em diálogo com essa perspectiva, Borges (2020) argumenta que a racionalidade característica da modernidade contemporânea produz impactos significativos sobre as políticas públicas, ao favorecer processos acelerados de mudança, naturalizar desmontes institucionais e reduzir os espaços de debate na elaboração de normas e diretrizes. No campo educacional, essa dinâmica compromete a continuidade e a consistência das ações de enfrentamento das desigualdades. Nessa perspectiva, a inclusão das PcD na Educação Superior demanda políticas permanentes, articuladas e comprometidas com a superação das barreiras estruturais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que condicionam o exercício do direito à educação.

Ademais, o fortalecimento do debate sobre a inclusão contribui para a revisão de estigmas e preconceitos coletivamente enraizados, permitindo problematizá-la como dimensão constitutiva da trajetória formativa na educação universitária. Nessa perspectiva, Saviani (2013) compreende o trabalho educativo como uma ação direta e intencional voltada à formação humana, por meio da apropriação, pelos indivíduos, do patrimônio histórico, cultural e social produzido coletivamente. Sob esse prisma, a Educação Superior pública inclusiva pode ser concebida como espaço de desenvolvimento intelectual, produção e socialização do conhecimento, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes e respeitando suas singularidades.

A base legal brasileira também oferece respaldo a essa compreensão, especialmente por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da LBI, ao considerar a educação como um direito cuja efetivação depende da implementação de políticas públicas inclusivas (Brasil, 1988; 2015). Em consonância com esse entendimento, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece, em seu artigo 9º, que os Estados devem adotar medidas destinadas a assegurar às PcD condições de igualdade tanto na utilização dos diferentes espaços, serviços, transportes, sistemas de informação e comunicação, bem como no acesso aos demais ambientes e recursos de uso público, de modo a garantir sua participação plena e autônoma na vida em sociedade (Brasil, 2009).

A esse respeito, Silva (2009) argumenta que a verdadeira inclusão não se limita à eliminação das barreiras arquitetônicas e materiais, mas requer transformações profundas nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. A autora destaca ainda que essas mudanças requerem uma nova postura nas instituições, expressa no projeto político-pedagógico, no currículo, nas metodologias de ensino, nos processos avaliativos e nas atitudes de professores e estudantes. Embora formuladas em sentido amplo, essas reflexões também se aplicam ao contexto da

Educação Superior, contribuindo para pensar a universidade como espaço que demanda revisão contínua de práticas, concepções e processos institucionais voltados à inclusão.

Marx (2011) compreende que os homens são sujeitos da própria história, embora suas ações ocorram em circunstâncias historicamente constituídas, herdadas do passado e concretamente presentes no tempo em que atuam, estabelecendo limites e possibilidades para a transformação da realidade. Essa concepção interpreta que a constituição e a atuação dos NAs não decorrem exclusivamente da iniciativa dos sujeitos ou das instituições, tampouco apenas das determinações legais. Ao contrário, resultam da interação entre a ação dos diferentes atores sociais e as condições históricas, políticas, materiais e institucionais que conformam cada realidade universitária, propiciando avanços, mas também impondo limites ao processo de institucionalização da inclusão.

Corroborando essa perspectiva, Gramsci (1999) sustenta que a superação do senso comum em direção a uma consciência crítica constitui uma condição para que sujeitos e instituições possam intervir na realidade social. À luz dessa reflexão, as demandas relacionadas à inclusão na Educação Superior se desenvolvem em meio a ambiguidades e disputas, uma vez que os processos de transformação das estruturas e das relações que sustentam a organização da sociedade exigem rearranjos culturais, pedagógicos e políticos no interior das universidades, nem sempre acolhidos de forma consensual.

Ao se debruçar sobre a experiência desenvolvida pela Universidade Federal do Paraná, esta investigação busca evidenciar o processo de constituição e desenvolvimento do Núcleo de Acessibilidade no contexto das políticas públicas de inclusão, oferecendo elementos teóricos e documentais que contribuam para o aprofundamento das discussões sobre acessibilidade e permanência na Educação Superior.

Nesse horizonte, orientada pelos princípios da equidade e da igualdade de direitos, a pesquisa se insere como um ato político e potencialmente transformador no interior das IFES, ao desvelar contradições e indicar elementos para a construção de caminhos que favoreçam a constituição da educação superior como possibilidade emancipatória para os estudantes com deficiência.

Portanto, reconhece-se que a pesquisa e o pesquisador se inserem em percursos contínuos, abertos e em permanente construção, razão pela qual não se pretende alcançar generalizações absolutas ou conclusões fechadas, reafirmando o caráter histórico-dialético, crítico e não dogmático do presente estudo.

1.3 Caracterização da pesquisa

Esta subseção tem como finalidade apresentar os pressupostos metodológicos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa, explicitando a natureza, a abordagem e os procedimentos adotados para a investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão das políticas públicas de inclusão na Educação Superior mediante a atuação institucional do Núcleo de Acessibilidade da UFPR.

Nesse contexto, a produção do conhecimento científico constitui um elemento fundamental para a investigação dos fenômenos educacionais. Nessa perspectiva, Fonseca (2002) compreende que a ciência não se constitui como uma verdade absoluta ou explicação definitiva da realidade, mas como uma construção continuamente submetida à revisão e reformulação diante das transformações sociais e das novas problematizações produzidas no processo investigativo. Além de favorecer a compreensão dos fenômenos, esse conhecimento oferece subsídios para a interpretação da realidade e para a proposição de intervenções fundamentadas sobre ela. No campo educacional, essa perspectiva torna-se particularmente relevante, uma vez que os fenômenos investigados envolvem múltiplas determinações, exigindo interpretações capazes de ultrapassar descrições imediatas e compreender aspectos relacionados às políticas, às práticas e às instituições educacionais.

Complementarmente, Gil (2019) define o método científico como um conjunto organizado de procedimentos de natureza intelectual e técnica que orientam a produção do conhecimento científico. Dessa forma, o percurso metodológico da pesquisa exige organização sistemática, definição criteriosa dos procedimentos adotados e articulação coerente entre objeto, objetivos e referenciais teóricos. Esse direcionamento mostra-se necessário em investigações que envolvem políticas públicas e práticas institucionais destinadas à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

A metodologia adotada orienta a condução da pesquisa, fundamentando a organização dos procedimentos metodológicos e a sistematização das fontes documentais e bibliográficas relacionadas às políticas de inclusão e acessibilidade na UFPR. Em consonância com esse entendimento, Alves-Mazzotti (2001) ressalta que a produção do conhecimento em educação pressupõe escolhas metodológicas coerentes e procedimentos sistematicamente organizados, capazes de conferir consistência à investigação e legitimidade aos resultados produzidos perante a comunidade científica.

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, cuja ênfase recai sobre a compreensão ampla dos fenômenos sociais em sua complexidade e nos contextos em que se manifestam. Conforme Minayo (2012), esse tipo de abordagem busca compreender o universo de significados, motivos, aspirações e atitudes que permeiam as relações humanas e institucionais, priorizando a profundidade da análise em detrimento da quantificação de dados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa mostra-se especialmente adequada às investigações educacionais por viabilizar a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às práticas e aos contextos em que estão inseridos. Ademais, essa abordagem constitui-se como um importante instrumento de interpretação da realidade educacional, possibilitando reflexões contextualizadas a partir de uma leitura processual das políticas e práticas institucionais. Essa perspectiva contribui para a criticidade acerca das dinâmicas presentes no cotidiano universitário, problematizando as práticas, concepções e mecanismos relacionados às políticas educacionais, evitando interpretações reducionistas acerca do objeto investigado.

O estudo assume caráter descritivo e exploratório, conforme defende Gil (2019) ao afirmar que:

[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (p. 41).

Nessa direção, a pesquisa contempla a abordagem das políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva e das diretrizes centradas na acessibilidade, com especial atenção aos marcos temporais que delineiam o processo histórico de criação, estruturação e consolidação do Núcleo de Acessibilidade investigado. Essa dimensão contempla, ainda, a abordagem de conceitos fundamentais, como inclusão e Educação Especial na Educação Superior, por constituírem referenciais essenciais para a compreensão das práticas institucionais desenvolvidas nesse contexto.

O percurso metodológico articula procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentando-se tanto no estudo de produções acadêmicas quanto na consulta a documentos oficiais e institucionais.

A dimensão bibliográfica compreende livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações e teses relacionados às políticas públicas de inclusão, à acessibilidade e à atuação dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) na Educação Superior, os quais subsidiam a fundamentação teórica e a análise desenvolvida nesta investigação

Marconi e Lakatos (2017) definem a pesquisa bibliográfica como aquela que

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (p. 183).

No que se refere à pesquisa documental, Gil (2019) destaca que os documentos constituem uma importante fonte para a investigação científica, uma vez que ampliam a compreensão sobre o problema pesquisado e fornecem elementos que podem orientar novas verificações e interpretações. Reforçando essa discussão, Cellard (2008) explica que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, permitindo compreender as transformações históricas e institucionais relacionadas ao fenômeno investigado.

De acordo com Lüdke e André (1986), a escolha dos documentos não ocorre de forma aleatória, pois deve ser orientada por propósitos, ideias ou hipóteses relacionadas ao problema de pesquisa. Desse modo, a seleção documental realizada neste estudo foi norteada pelo objetivo de identificar políticas, normativas e ações institucionais focadas na inclusão de PcD na UFPR. Considerando a ausência de acesso direto à instituição e a impossibilidade de diálogo sistemático com o Núcleo de Acessibilidade, a investigação demandou consultas recorrentes aos portais institucionais, buscando localizar, confrontar e organizar documentos capazes de subsidiar a contextualização do objeto.

Portanto, o *corpus* documental é constituído por legislações federais, decretos, portarias, resoluções, editais, atos normativos, documentos administrativos e registros institucionais relacionados ao objeto investigado. Também integram esse conjunto documental materiais produzidos pela UFPR, pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE), pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, Social e Cultural (CAS) e pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).⁶ As informações institucionais foram obtidas por meio de documentos e dados disponibilizados nos *sites* eletrônicos da UFPR.

⁶ Na UFPR, a sigla NAPNE corresponde a Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Em diferentes instituições de ensino, contudo, a mesma sigla pode assumir outras denominações, especialmente em relação ao termo representado pela letra “E”. Ressalta-se que a expressão “necessidades especiais”, presente na denominação institucional do Núcleo da UFPR, remete a uma terminologia historicamente utilizada no campo da educação especial, cujo emprego vem sendo revisto em documentos e marcos normativos mais recentes, que privilegiam uma abordagem centrada nos direitos das pessoas com deficiência e na eliminação de barreiras.

Nesse processo, Flick (2009) destaca que a utilização de documentos em pesquisas requer avaliação criteriosa quanto à sua confiabilidade, origem, representatividade e ao significado das informações que apresentam. A pesquisa documental possibilita compreender o Núcleo de Acessibilidade como uma instância mediadora entre as diretrizes legais e sua concretização no âmbito institucional, permitindo examinar sua organização, suas atribuições e os processos que orientam seu funcionamento.

Essa diversidade de fontes amplia o alcance da investigação e fortalece a consistência das interpretações produzidas ao longo da pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa as interpretações são construídas de forma indutiva, à medida que o pesquisador estabelece relações entre os dados produzidos durante a investigação, sem partir da confirmação de hipóteses previamente definidas.

A presença de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira resulta de processos históricos marcados por disputas em torno do direito à educação e da democratização do acesso universitário. Nessa perspectiva, a universidade é concebida em suas relações sociais e institucionais, evidenciando aspectos relacionados à acessibilidade, ao ingresso e à permanência desses estudantes no contexto universitário, o que reafirma a abordagem histórico-dialética adotada na pesquisa e a necessidade de interpretação e compreensão dos fenômenos educacionais.

1.4 Procedimentos metodológicos e fontes da pesquisa

Considerando o lócus desta pesquisa, buscamos compreender os processos de institucionalização das políticas de acessibilidade nas IFES, tomando como referência a atuação do Núcleo de Acessibilidade na garantia do direito das PcD à Educação Superior. Nessa direção, mapeamos toda a constituição desse núcleo com ênfase nas condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência.

Conforme já mencionado, a escolha da UFPR vincula-se ao projeto mais amplo desenvolvido pelo GEPEPES. No entanto, vale ressaltar que a instituição destaca-se historicamente pelo desenvolvimento de iniciativas relacionadas ao ingresso e ao atendimento de estudantes com deficiência desde a década de 1990, consolidando-se como referência na implementação de políticas de acessibilidade no âmbito da Educação Especial (Ansay; Moreira, 2020).

Dentro do caminho metodológico desta investigação, a pesquisa documental pautou-se na abordagem de políticas e legislações educacionais, programas institucionais, resoluções,

portarias e demais normativas relacionadas à inclusão e à acessibilidade. De acordo com Cellard (2008), esse procedimento configura-se como um método científico de indagação, coleta, organização e interpretação de informações a partir de diferentes tipos de registros escritos. Além da diversidade, esses devem ser assimilados para além de seu conteúdo imediato, contextualizando-os em sua dimensão histórica, social e institucional, e nas condições que permeiam sua produção.

Para a construção do *corpus* deste estudo, realizou-se um levantamento minucioso em ambiente digital, mediante consultas ao portal eletrônico da UFPR e ao portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse procedimento envolveu a utilização de mecanismos de busca, navegação em páginas oficiais e mapeamento dos caminhos de utilização às informações disponibilizadas, com vistas à identificação e seleção de normativas, registros e dados educacionais relacionados à temática estudada.

Corroborando essa perspectiva, Spink *et al.* (2014) destacam a relevância do mapeamento dos percursos de navegação em ambientes digitais para a localização de documentos eletrônicos, incluindo as etapas necessárias para alcançar conteúdos pertinentes. Segundo os autores, esse processo contribui para a compreensão da acessibilidade e da organização das informações disponibilizadas eletronicamente (Spink *et al.*, 2014).

Sem a necessidade de autenticação, selecionamos o material disponível em fontes públicas vinculadas ao portal oficial da universidade e em seus ambientes acadêmicos digitais, priorizando aqueles vigentes ou atualizados no período de realização da pesquisa. Dentre eles destacam-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022–2026), o Regimento Geral, resoluções, estatutos, editais e projetos institucionais, bem como documentos e informações vinculados à Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), à Coordenadoria de Políticas Afirmativas e ao NAPNE.

Complementarmente, o levantamento bibliográfico abrangeu livros, capítulos, artigos, dissertações, teses e anais de eventos, relacionados às políticas públicas de inclusão, à Educação Especial e à acessibilidade na Educação Superior. Conforme assinalam Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica não se reduz à repetição do que já foi produzido, mas possibilita um olhar diferente sobre determinada temática a partir de novos enfoques e interpretações.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da arte orienta o pesquisador na realização de um levantamento bibliográfico sistemático, permitindo identificar como determinado tema ou objeto de estudo se insere no campo científico. Em consonância com esse entendimento, Ferreira (2002) compreende as pesquisas denominadas estado da arte como investigações de caráter bibliográfico que assumem o desafio de mapear e discutir

determinada produção acadêmica. Romanowski e Ens (2006), por sua vez, destacam a dimensão de sistematização e análise dessas produções, possibilitando identificar enfoques, perspectivas, recorrências e lacunas presentes em determinado campo de investigação.

No âmbito desta pesquisa, o estado da arte não se restringiu à localização e seleção das produções acadêmicas, mas envolveu seu mapeamento, organização, sistematização e análise, buscando identificar como as políticas públicas de inclusão e acessibilidade na Educação Superior vêm sendo abordadas no campo científico. Esse movimento possibilitou reconhecer debates recorrentes, aproximações entre os estudos, lacunas e perspectivas teóricas construídas em diferentes contextos, contribuindo para situar o objeto desta investigação em relação à produção acadêmica existente. Além disso, favoreceu a apreensão da inclusão como processo em permanente construção, constituído nas relações sociais, nas práticas institucionais e nas formas de gestão universitária, envolvendo diferentes dimensões que atravessam a organização da Educação Superior.

A elaboração do estado da arte envolveu a definição de critérios de busca, seleção, inclusão e exclusão das produções que constituíram o *corpus* da análise. O material selecionado foi sistematizado e analisado a partir dos aspectos definidos para a investigação, permitindo estabelecer aproximações e diferenciações entre os estudos e identificar suas contribuições para a compreensão do objeto pesquisado. Conforme Bell (2004), o domínio da literatura científica pressupõe o conhecimento de uma produção bibliográfica ampla e pertinente ao objeto investigado, bem como sua utilização de forma articulada e crítica na construção das discussões desenvolvidas pelo pesquisador.

A busca pelas produções acadêmicas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação compreendeu o recorte temporal de 2008 a 2025. Para a realização do levantamento sistemático, foram consultados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessas bases justifica-se por sua abrangência nacional e por reunirem produções acadêmicas de diferentes instituições de Educação Superior brasileiras, possibilitando maior alcance e sistematização na constituição do *corpus* do estado da arte. Ressalta-se que produções publicadas posteriormente ao recorte estabelecido foram utilizadas, quando pertinentes, como fontes complementares de atualização bibliográfica, sem integrarem o *corpus* do estado da arte e sem implicarem alteração do período delimitado para a investigação.

Na BDTD, a busca inicial com o descritor “núcleos de acessibilidade” resultou em 417 trabalhos. Em seguida, a busca avançada com os termos “núcleos de acessibilidade na educação superior” refinou os resultados para 170 dissertações e teses.

Ao empregar os descritores “educação especial” e “educação inclusiva”, foram identificadas 66 produções. Dentre elas, excluíram-se os que abordavam de forma exclusiva temáticas como formação de professores, docência, Pós-Graduação, tecnologias assistivas, cursos de universidades especializadas, tipos específicos de deficiência, atendimento educacional especializado (AEE) ou estudos de caso individuais. Buscas complementares com os termos “políticas afirmativas” e “legislação” reduziram ainda mais o número de resultados e após essa filtragem, permaneceram 14 estudos que estavam diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa.

Já na base de dados da CAPES, usando os descritores “núcleos de acessibilidade” e “educação superior” foram identificados 39 trabalhos. Ao combinar os termos “núcleos de acessibilidade” AND “Ensino Superior” AND “educação inclusiva”, o quantitativo foi reduzido para 13. Destes, foram desconsiderados aqueles direcionados a deficiências específicas ou indisponíveis para consulta, resultando em 8 dissertações e teses selecionadas. O cruzamento entre as duas plataformas evidenciou quatro estudos coincidentes, totalizando 19 que compõem o acervo deste estudo.

A literatura científica foi desenvolvida para além da simples descrição dos dados, priorizando a apreensão dos significados presentes nas escolhas teóricas, metodológicas e discursivas mobilizadas pelos autores. Esse movimento constituiu-se como um exercício formativo e reflexivo, ampliando o repertório da investigação e contribuindo para o seu aprofundamento.

Ao inserir-se no campo das abordagens qualitativas, essa pesquisa adota a compreensão de Esteban (2010), para quem a investigação em educação ultrapassa a simples descrição dos fenômenos, buscando interpretá-los em sua complexidade e produzir conhecimentos que contribuam para a reflexão crítica sobre a realidade educacional e para o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas nesse contexto.

Com base no levantamento e na seleção dos trabalhos acadêmicos realizados nas plataformas da CAPES e da BDTD, apresenta-se, no Quadro 1 a síntese das 19 dissertações e teses selecionadas. O quadro foi elaborado com o propósito de oferecer uma visão geral das pesquisas identificadas, destacando autoria, título, instituição, ano e principais temáticas abordadas. Essa organização propicia uma leitura panorâmica do conhecimento elaborado sobre acessibilidade e Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Superior, com atenção

aos Núcleos de Acessibilidade e às suas configurações, servindo de fundamento para as reflexões desenvolvidas na seção 1.5.

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior (2008–2025)

Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	TIPO
01	2008	A avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educacionais especiais: entre teoria e prática docente	Antonieta Beatriz Mariante	PUC-RS	dissertação
02	2010	Programa Incluir (2005–2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil	Bianca Costa Silva de Souza	UFSC	dissertação
03	2012	Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná	Annamaria Coelho de Castilho	UEM	dissertação
04	2016	Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas (DIAF) na UFMS	Leila Lima de Souza Santana	UFMS	dissertação
05	2017	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas	Rosilene Lima da Silva	UFRRJ	dissertação
06	2018	Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise da região Sudeste	Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira	UFRJ	dissertação
07	2018	Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro	Liz Amaral Saraiva Morgado	UFScar	dissertação
08	2019	Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul	Etienne Paula da Silva Diniz	UFGD	dissertação

Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	TIPO
09	2021	Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Ana Paula da Silva da Costa	UFRRJ	dissertação
10	2021	Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM	Daiane Flores Pereira	UFSM	dissertação
11	2022	A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência	Tamara França de Almeida Magalhães	UFRRJ	tese
12	2022	Inclusão do público-alvo da educação especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do Estado do Rio de Janeiro	Marcelly Santos de Souza	UFRRJ	dissertação
13	2022	Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do Norte brasileiro	Joseane de Lima Martins	UFPR	tese
14	2022	Análise do impacto do Programa Incluir na política de acessibilidade da Universidade Federal do Piauí ⁷ (2014–2020) e perspectivas futuras	Jenna Emanuela Soares de Lemos	UFPI	dissertação
15	2023	Programa Incluir e as ações implementadas na educação superior na UFAM	Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira	UFAM	dissertação
16	2023	Estudantes surdos e os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior do Triângulo Mineiro (2010–2020)	Adriana Cristina de Castro	UFU	dissertação
17	2024	Educação especial no Ensino Superior: potencialidades e desafios na construção de uma educação inclusiva	Patrícia Cristina Rosalen	UNESP	tese
18	2024	Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras: produções acadêmicas entre 2008–2020 nas plataformas CAPES e BDTD	Rodrigo Duarte Araujo	UFU	dissertação

⁷ Universidade Federal do Piauí.

Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	TIPO
19	2024	Núcleos de Acessibilidade em universidades federais da Região Sul do Brasil na defesa e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Fernanda Lanzarini da Cunha	UFRGS	dissertação

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A sistematização das produções apresentadas no Quadro 1 identifica a expansão das pesquisas sobre acessibilidade e inclusão na Educação Superior, especialmente a partir do Programa Incluir (2005) e da consolidação dos NAs nas Instituições Federais de Ensino Superior.

1.5 Estado da Arte: aproximações e contribuições da produção acadêmica ao objeto de estudo

Na pesquisa intitulada *A avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educacionais especiais: entre teoria e a prática docente*, Antonieta Beatriz Mariante (2008) investiga a avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educacionais especiais (NEEs), no contexto da Educação Superior. A autora desenvolve um estudo de caso, de abordagem qualitativa, estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresenta os procedimentos metodológicos adotados; em seguida, discute os marcos legais e as políticas de inclusão, com destaque para o Centro Universitário Metodista do IPA.

Na segunda seção, a pesquisadora analisa os paradigmas da avaliação inclusiva, articulando os referenciais teóricos às entrevistas realizadas com estudantes e docentes. Na etapa final, apresenta as conclusões do estudo e propõe encaminhamentos voltados ao fortalecimento de práticas avaliativas mais inclusivas no contexto da Educação Superior.

Ao longo da dissertação, Mariante (2008) problematiza o distanciamento entre os pressupostos teóricos da inclusão e as práticas avaliativas efetivamente desenvolvidas no cotidiano acadêmico. A autora defende a avaliação como um processo que ultrapassa a simples atribuição de notas, valorizando o diálogo, a diversidade e o reconhecimento das diferenças humanas. O estudo, realizado nos cursos da área da Saúde do Instituto Porto Alegre (IPA),

conclui que a construção de práticas avaliativas inclusivas constitui um elemento fundamental para a promoção da equidade e da inclusão no Ensino Superior.

A dissertação de Bianca Costa Silva Souza (2010), denominada *Programa Incluir (2005–2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil*, analisa o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) como expressão das políticas públicas de inclusão de PcD na Educação Superior. O estudo examina editais do Ministério da Educação (MEC) (2005–2009), projetos institucionais e questionários aplicados às IES contempladas, buscando compreender como o programa orientou a criação e o fortalecimento dos NAs. No estado da arte, a autora organiza seu trabalho em quatro categorias: estudo de caso, análise de política, estatística e produções, encontrando uma escassez de trabalhos de políticas de Educação Especial para a Educação Superior.

A pesquisa evidencia que o Programa Incluir foi o primeiro programa governamental estruturado e financiado voltado a esse público, representando um marco nas políticas inclusivas. No entanto, Souza (2010) aponta limitações significativas como insuficiência de recursos financeiros, rotatividade de equipe gestora e falta de continuidade entre os editais que comprometem a consolidação das ações. Conceitualmente, a autora observa que o termo “acessibilidade” substitui o de “inclusão” nos documentos oficiais, evidenciando uma mudança de ênfase das práticas pedagógicas para o cumprimento formal da legislação.

Ainda dentro do termo acessibilidade a pesquisa intitulada *Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná* de Annamaria Coelho de Castilho (2012), a autora analisa as condições institucionais de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, pedagógico-metodológica e atitudinal) nas universidades públicas do Paraná, com base na Análise do Comportamento, fundamentada no Behaviorismo Radical de Skinner.

A pesquisa demonstra que os NAs cumprem formalmente as exigências legais e desenvolvem ações voltadas à garantia do ingresso e da permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior. Contudo, evidencia que muitas das ações previstas apresentam um caráter genérico e reduzido grau de obrigatoriedade, aspecto que tende a fragilizar a atuação desses núcleos.

Ademais, dentro deste mesmo contexto Leila Lima de Souza Santana (2016), com sua pesquisa *Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) na UFMS*, investiga também as ações do Núcleo de Acessibilidade, que, por meio do Programa Incluir, revelam as políticas inclusivas, que

propõem estratégias institucionais articuladas com vistas à inclusão e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Destaca que o financiamento restrito e as regras burocráticas limitaram a autonomia das universidades na formulação de projetos próprios e reforça a necessidade de políticas de inclusão que transcendam a lógica de projetos temporários e se consolidem como práticas estruturais no cotidiano universitário. Santana (2016) demonstra que a DIAF representa um avanço institucional ao integrar ações de ensino, pesquisa e extensão referentes à acessibilidade, mas ainda enfrenta desafios para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

Rosilene Lima da Silva (2017) investiga *Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas* e analisa criticamente o papel dos NAPNEs nos Institutos Federais da Região Nordeste, buscando compreender suas demandas, desafios e contribuições no processo de inclusão de estudantes PAEE.

Fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente em Theodor Adorno, e utiliza o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (difundido por Jefferson Mainardes) como referencial analítico. Os resultados apontam avanços conceituais na incorporação da perspectiva inclusiva nas instituições federais, mas revelam também contradições e fragilidades persistentes. Entre elas, destacam-se as confusões conceituais sobre o público-alvo dos NAPNEs, o excesso de atribuições às equipes, a omissão das instâncias superiores, além dos déficits de infraestrutura e a oferta limitada de AEE. Apesar dessas limitações, alguns institutos demonstram avanços significativos, com regulamentações mais claras e recursos garantidos, evidenciando que há experiências exitosas que podem servir de referência para outras instituições.

A dissertação de Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira (2018), intitulada *“Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise da Região Sudeste”*, foi vinculada ao Programa Observatório da Educação da Capes e analisou a inclusão no Ensino Superior e o trabalho desenvolvido pelos NAs nas universidades federais da Região Sudeste. Com base em uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado on-line, respondido por coordenadores de 19 universidades federais da região. O levantamento ocorreu em 2014, no contexto do I Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, organizado pela Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os resultados apontam a importância dos NAs como instâncias mediadoras entre políticas públicas e práticas institucionais, mas apontam a necessidade de fortalecimento de políticas de formação docente e de acompanhamento sistemático das ações inclusivas. A dissertação de Moreira contribui de maneira significativa para o embasamento teórico e comparativo desta pesquisa. A autora destaca o vínculo com o Programa Observatório da Educação Acadêmica e justifica a pesquisa diante da necessidade de compreender como essas políticas se materializam na prática institucional.

Na pesquisa *Trajetória Acadêmica de pessoas com deficiência no Ensino Superior Brasileiro*, a autora Liz Amaral Saraiva Morgado (2018) aborda o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, investigando de que forma esses sujeitos vivenciam sua trajetória acadêmica e como são percebidos dentro das instituições. O estudo busca compreender tanto as políticas quanto as práticas que influenciam o percurso formativo desses estudantes no contexto universitário.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou entrevistas semiestruturadas com nove participantes selecionados previamente. As análises foram organizadas em três categorias principais: (i) acesso e permanência no Ensino Superior subdividida em processo seletivo, ações afirmativas, esporte e apoios institucionais; (ii) reestruturações das IES diante da presença de estudantes com deficiência; e (iii) NAs e seu papel na inclusão. Os resultados evidenciam a necessidade de fortalecimento dos NAs, investimentos na formação continuada de docentes e servidores técnico-administrativos para lidar com a diversidade e alertam sobre a escassez de fiscalização relacionada ao cumprimento da legislação vigente no que diz respeito à acessibilidade em todas as categorias foi evidente.

O trabalho de Etienne Paula da Silva Diniz (2019) analisa, à luz das políticas públicas e da legislação vigente, os avanços e desafios na inclusão de estudantes PAEE nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul com o trabalho intitulado: *Perspectiva de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul*. O estudo parte do reconhecimento de que o acesso e a permanência desses estudantes na Educação Superior ainda enfrentam barreiras significativas, exigindo reflexões aprofundadas no campo da Educação e da Educação Especial.

A pesquisa evidencia a importância dos recursos materiais e humanos, da acessibilidade arquitetônica, da adequação de mobiliário, das ações pedagógicas, das atitudes positivas de docentes e colegas e do funcionamento de NAs. Por outro lado, destaca a persistência de barreiras estruturais, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas, indicando que seu enfrentamento requer ações intersetoriais, investimentos em infraestrutura e formação docente

contínua. Tais medidas são fundamentais para a consolidação de uma cultura universitária inclusiva, comprometida com o acesso, a participação e a permanência qualificada dos estudantes.

A dissertação de Ana Paula da Silva Costa (2021) *Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* analisa a política institucional de acessibilidade e inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tendo como foco o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O objetivo geral foi compreender como a universidade garante a participação efetiva de estudantes com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio do apoio e acompanhamento oferecido pelo NAI. Os resultados apontam que o NAI da UFRRJ desempenha um papel fundamental como espaço articulador das políticas de acessibilidade, assumindo protagonismo na promoção de ações educativas e atitudinais que favorecem o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência.

Conclui-se que a atuação do NAI representa um avanço expressivo na consolidação das políticas inclusivas da UFRRJ, ao promover um processo coletivo e democrático de transformação da universidade em um ambiente mais acessível e acolhedor. O estudo revela que a instituição vem se estruturando para romper paradigmas de exclusão, convertendo desafios em oportunidades de construção de uma cultura de direitos e acessibilidade, reafirmando, assim, o papel social da universidade pública na promoção da igualdade e da diversidade.

A dissertação de Daiane Flores Pereira (2021) realizou uma investigação intitulada *Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM*, que analisa o AEE desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade/CAEd⁸ da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo parte da compreensão histórica das políticas inclusivas no Brasil, evidenciando a transição de modelos segregadores para uma proposta de educação democrática e acessível.

Nesse percurso, a UFSM assume protagonismo ao instituir, em 2007, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, e ao consolidar, em 2018, novas diretrizes de ingresso e atendimento a estudantes com deficiência. Com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e com professoras de Educação Especial vinculadas ao AEE, além da apreciação de documentos institucionais e legais sobre a

⁸ Centro de Apoio Educacional.

inclusão, os resultados evidenciam que as ações do Núcleo abrangem desde o atendimento individualizado aos estudantes até o apoio pedagógico e técnico aos docentes.

Essas ações contemplam as dimensões da acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica. O AEE, articulado de forma integrada às demais instâncias acadêmicas, configura-se como um espaço de transformação institucional e cultural, que valoriza a singularidade dos sujeitos, fortalece a prática docente inclusiva e amplia a democratização do Ensino Superior no Brasil.

Tamara França de Almeida Magalhães (2022) disserta sobre *A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência*, investiga as concepções de servidores da UFRRJ acerca da deficiência e analisa de que modo tais percepções influenciam a presença de barreiras atitudinais e o fortalecimento de uma cultura anticapacitista no espaço universitário. Além disso, a pesquisa foi desenvolvida a partir do curso de formação continuada *Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior*, direcionado aos servidores da UFRRJ, buscando compreender se as ações formativas promoveram mudanças nas percepções e práticas dos participantes, estimulando reflexões capazes de reduzir atitudes capacitistas e consolidar uma postura institucional inclusiva.

Os resultados demonstraram que a formação foi eficaz em provocar deslocamentos de perspectiva, gerando maior sensibilidade e engajamento com a pauta da acessibilidade e dos direitos das pessoas com deficiência. A autora conclui que o enfrentamento do capacitismo⁹ na universidade requer formação continuada, mudança cultural e revisão institucional das práticas e discursos. Ao promover uma reflexão crítica entre os servidores, a pesquisa demonstra que a desconstrução do olhar capacitista é um passo essencial para a consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora.

A dissertação de Marcelly Santos de Souza (2022) *“Inclusão do público-alvo da educação especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do Estado do Rio de Janeiro”*, analisa a inclusão do público-alvo da desse público no Ensino Superior, a partir das políticas públicas de Educação Inclusiva e da atuação institucional dos NAs em quatro universidades federais do Estado do Rio de Janeiro: UFRJ¹⁰, UFRRJ, UFF¹¹ e UNIRIO¹².

⁹ Capacitismo refere-se às práticas, atitudes e concepções que hierarquizam as pessoas com base em padrões considerados "normais" de funcionamento corporal, sensorial, intelectual e psicossocial, produzindo discriminação, exclusão e restrições ao exercício de direitos pelas pessoas com deficiência (Mello, 2016).

¹⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹¹ Universidade Federal Fluminense.

¹² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

O estudo discute como essas instituições estruturaram suas políticas, ações e práticas pedagógicas para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes com deficiência. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade, com base em Theodor W. Adorno, e no modelo de análise de Culturas, Políticas e Práticas de Booth e Ainscow (2002). Essa base teórica permitiu compreender as tensões entre o discurso institucional de inclusão e as práticas efetivas desenvolvidas nos espaços universitários.

Os resultados indicam que todas as universidades contempladas possuem algum tipo de núcleo ou setor responsável pela acessibilidade, mas em diferentes estágios de consolidação. A UFF, a UFRRJ e a UNIRIO apresentam políticas institucionais formalizadas e com diretrizes claras, enquanto na UFRJ as ações estão fragmentadas entre documentos e setores administrativos. As iniciativas mais recorrentes envolvem adaptações arquitetônicas, formação de docentes e técnicos, ações de acolhimento e projetos de sensibilização comunitária, demonstrando esforços para a construção de uma cultura institucional inclusiva.

Contudo, a autora observa dissonâncias entre as políticas documentadas e as experiências relatadas pelos estudantes, especialmente no enfrentamento de barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas. Essa distância entre as normas e as práticas reforça a necessidade de revisões nas políticas institucionais e de uma maior escuta das PcD na formulação das ações. O estudo destaca que a inclusão verdadeira exige o fortalecimento dos NAs como espaços de diálogo, acompanhamento e protagonismo estudantil. Além disso, as universidades precisam reconhecer que as dimensões de inclusão e exclusão coexistem e que a superação das barreiras depende de um compromisso ético e político com a diversidade. O estudo propõe que o compartilhamento de experiências entre universidades pode fortalecer uma cultura inclusiva e colaborativa.

Joseane de Lima Martins (2022) ao discutir em sua dissertação *Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do Norte brasileiro*, analisa as políticas e ações inclusivas institucionalizadas nas universidades federais da Região Norte, com foco nos NAs como instâncias responsáveis pela efetivação do direito à educação de estudantes com deficiência. através de abordagem qualitativa, utilizou revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados em seis universidades federais da região:

AC¹³, UNIR¹⁴, UFPA¹⁵, UNIFAP¹⁶, UFT¹⁷ e UFRR¹⁸. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, organizados em três categorias: políticas institucionais de acesso, políticas de permanência e ações dos NAs.

Os resultados apontam que, embora as universidades tenham avançado na implementação das políticas inclusivas e na criação de núcleos estruturados, ainda enfrentam graves limitações orçamentárias, escassez de profissionais qualificados e fragilidade administrativa. Martins (2022) enfatiza que a Região Norte, historicamente marcada por desigualdades estruturais, têm conseguido ampliar o acesso ao Ensino Superior por meio de programas de interiorização das universidades públicas, o que representa um avanço significativo. Todavia, a consolidação da inclusão plena depende de políticas sustentáveis, do fortalecimento dos núcleos e de um compromisso institucional efetivo com a democratização da educação.

Na dissertação *Análise do impacto do Programa Incluir na política de acessibilidade da Universidade Federal do Piauí (2014–2020) e perspectivas futuras*, de Jenna Emanuela Soares de Lemos (2022), a autora investiga como as diretrizes do Programa Incluir influenciaram a política de acessibilidade e inclusão da UFPI, especialmente no Campus Ministro Petrônio Portela, no período de 2014 a 2020. Lemos (2022) utilizou entrevistas com servidoras do Núcleo de Acessibilidade, questionários aplicados a estudantes PAEE e também observações diretas e triangulação de métodos para aprofundar a análise.

Lemos (2022) conclui que o Programa Incluir foi importante para a consolidação das ações de acessibilidade na UFPI, e propõe a ampliação de estudos com enfoque participativo. A autora recomenda, ainda, a realização de investigações sobre o uso e a gestão dos recursos de tecnologia assistiva (TA) nas salas de aula, bem como iniciativas de formação docente continuada orientadas para o manejo pedagógico desses instrumentos. Essas dimensões são compreendidas como elementos estruturantes da práxis pedagógica inclusiva, uma vez que articulam teoria, prática e reflexão crítica.

A dissertação de Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira (2023), *Programa Incluir e as ações implementadas na educação superior na UFAM*¹⁹, investiga as ações institucionais

¹³ Universidade Federal do Acre.

¹⁴ Universidade de Natal.

¹⁵ Universidade Federal do Pará.

¹⁶ Universidade Federal do Amapá.

¹⁷ Universidade Federal do Tocantins.

¹⁸ Universidade Federal de Roraima.

¹⁹ Universidade Federal do Amazonas.

de inclusão desenvolvidas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), articulando-as às bases teóricas do Programa Incluir e às discussões sobre poder, discurso e governamentalidade em Michel Foucault. O autor interpreta o campo da acessibilidade como um espaço atravessado por relações de poder e controle, em que as políticas de inclusão funcionam como práticas biopolíticas que regulam corpos e condutas sob a lógica da “razão de Estado” e da normalização social. Nesse sentido, a inclusão não é vista apenas como política pedagógica, mas como estratégia de gestão da diferença no corpo social, mediada por discursos institucionais que produzem sujeitos e definem os limites da participação das PcD no corpo da sociedade.

A análise evidencia que, embora o Programa Incluir tenha fomentado a criação de núcleos e ações centradas na acessibilidade, na UFAM ainda prevalecem lacunas estruturais e simbólicas, como a ausência de uma política institucional própria e a invisibilidade do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade. O estudo demonstra que os discursos de inclusão coexistem com práticas excludentes, nas quais a deficiência é frequentemente administrada por meio de dispositivos de controle e não de emancipação. Assim, a dissertação amplia o debate sobre a inclusão na região Norte ao problematizar a função social da universidade e ao questionar como o poder opera sobre os corpos e saberes no contexto da educação superior.

A dissertação de Adriana Cristina de Castro (2023), intitulada “*Estudantes surdos e os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior do Triângulo Mineiro (2010–2020)*”, analisa como as universidades federais do Triângulo Mineiro estruturaram e/ou reconfiguraram seus NAs, especialmente com o apoio financeiro do Programa Incluir, para oferecer suporte a estudantes surdos. A autora realiza um estudo baseado nos Estudos Surdos e nas teorias foucaultianas da governamentalidade e do biopoder, problematizando a forma como o discurso institucional da inclusão pode, simultaneamente, promover avanços e reproduzir lógicas de responsabilização individual.

Os resultados mostram que houve um crescimento do número de estudantes surdos matriculados. Contudo, a pesquisa revela um discurso subjacente nas políticas públicas que transfere ao sujeito surdo a responsabilidade pela própria inclusão, o que a autora interpreta como expressão do “homem econômico” de Foucault, em que a inclusão é tratada como resultado do mérito individual dentro de um sistema neoliberal que tende a minimizar o papel do Estado.

A tese de Patrícia Cristina Rosalen (2024) *Educação especial no Ensino Superior: potencialidades e desafios na construção de uma educação inclusiva*, analisa a implementação

das políticas institucionais de inclusão nas universidades UFSCar²⁰, UFABC²¹ e Unifesp²², voltadas aos estudantes PAEE. Fundamentada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a autora defende uma educação inclusiva pautada no trabalho colaborativo, no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na TA como estratégias para garantir equidade e participação plena no Ensino Superior.

A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, apoiada em entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes das universidades, evidencia tanto os avanços e potencialidades na construção de práticas inclusivas quanto os desafios institucionais e pedagógicos ainda presentes, ressaltando a necessidade de políticas mais integradas e contínuas que fortaleçam uma cultura universitária verdadeiramente inclusiva.

A dissertação de Rodrigo Duarte Araújo (2024), intitulada “*Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras entre 2008–2020*”, foi desenvolvida no PPGED/UFU, vinculada à Linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, e integra a pesquisa macro do GEPEPES. O estudo tem como objetivo geral investigar o que tem sido produzido e pesquisado sobre os NAs nas IES, entre 2008 e 2020, a partir de um mapeamento das dissertações e teses disponíveis no Portal da CAPES e na BDTD.

Os resultados apontam a existência de 24 trabalhos diretamente relacionados ao tema, sendo 20 dissertações e 4 teses, organizados em três eixos de discussão: (a) políticas de inclusão no Ensino Superior; (b) implementação dos NAs nas IFES; e (c) permanência dos estudantes PAEE nas universidades. O autor conclui que os NAs desempenham um papel essencial na consolidação das políticas inclusivas, contribuindo para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais e para a promoção da igualdade de oportunidades no Ensino Superior. Além disso, Araújo (2024) reforça a necessidade de ampliar as pesquisas de caráter empírico e bibliográfico que abordem a atuação dos NAs, a fim de subsidiar políticas públicas mais consistentes e avaliações institucionais que fortaleçam as ações já desenvolvidas nas universidades.

Fernanda Lanzarini da Cunha (2024) pesquisou a temática *Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do Sul do Brasil na defesa e efetivação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, analisando as ações dos NAs da

²⁰ Universidade Federal de São Carlos.

²¹ Universidade Federal do ABC.

²² Universidade Federal de São Paulo.

UFRGS²³, UFSM, Unipampa²⁴, UFFS²⁵ e Unila²⁶ examinando suas iniciativas relacionadas à PNEEPEL. Os resultados evidenciaram que os núcleos atuam em diferentes dimensões da acessibilidade (arquitetônica, pedagógica, comunicacional, tecnológica e atitudinal). A pesquisa destacou ainda, como espaços fundamentais na efetivação das políticas inclusivas que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

A autora, oriunda do Serviço Social, o estudo amplia o debate ao conceber a acessibilidade como um direito social e humano, conforme a LBI (Brasil, 2015), defendendo que a inclusão universitária deve integrar políticas educacionais e sociais em uma perspectiva ética, política e democrática. Como resultado, percebe-se que as atividades desenvolvidas envolvem várias dimensões da acessibilidade e estão conectadas à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representando um significativo avanço para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

Ao final do mapeamento do *corpus* composto por dezenove produções científicas referentes à inclusão, acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira, observa-se a constituição de um campo investigativo em processo de consolidação, marcado pela predominância de dissertações de mestrado e por uma menor incidência de teses de doutorado. As produções localizadas concentram-se majoritariamente na área da Educação, especialmente em programas de Pós-Graduação vinculados à Educação Especial, Políticas Públicas, Gestão Educacional, Diversidade e Inclusão.

Para melhor visualização desse movimento histórico, o Gráfico 1 apresenta a distribuição das dissertações por ano de publicação, permitindo identificar os momentos de maior concentração das pesquisas e acompanhar o processo de consolidação da temática no campo da Educação Superior inclusiva.

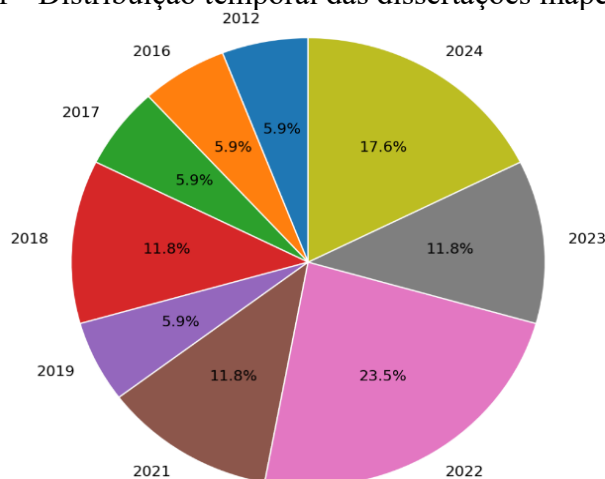
²³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²⁴ Universidade Federal do Pampa.

²⁵ Universidade Federal da Fronteira do Sul.

²⁶ Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Gráfico 1 - Distribuição temporal das dissertações mapeadas (2008–2024)



Fonte: elaborado pela autora (2026)²⁷.

Descrição: Gráfico circular, do tipo pizza, que apresenta a distribuição de 17 produções acadêmicas por ano de publicação, entre 2012 e 2024. Em 2012, 2016, 2017 e 2019 foi identificada uma produção em cada ano, correspondendo a 5,9% por ano. Em 2018, 2021 e 2023 foram identificadas duas produções em cada ano, equivalentes a 11,8% por ano. O ano de 2022 apresenta a maior concentração, com quatro produções, correspondendo a 23,5% do total, seguido de 2024, com três produções, equivalentes a 17,6%. As diferentes cores das fatias distinguem os anos representados.

A distribuição temporal das produções evidencia que as pesquisas sobre inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior foram inicialmente desenvolvidas de forma esparsa e descontínua, especialmente entre 2008 e 2019. Nesse período, os estudos concentravam-se, em grande medida, na implementação das políticas de acessibilidade e nos impactos iniciais do Programa Incluir nas instituições federais de Ensino Superior.

A partir da década de 2020, observa-se um crescimento mais expressivo da produção acadêmica, com destaque para os anos de 2022 e 2024, que, conjuntamente, concentram 40% das pesquisas selecionadas. Esse movimento sugere o amadurecimento do campo investigativo, acompanhando a expansão das políticas de inclusão, os desdobramentos da Lei nº 13.409/2016 e a ampliação do debate acerca das condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

O período de 2020 a 2024 revela, ainda, uma diversificação temática das investigações, que passam a contemplar não apenas os processos de ingresso, mas também questões relacionadas aos NAs, às barreiras institucionais, à permanência estudantil, à acessibilidade pedagógica e às discussões sobre capacitismo. Assim, o gráfico demonstra que a temática vem adquirindo crescente relevância no cenário acadêmico, acompanhando as transformações das políticas públicas e das demandas por uma educação superior mais inclusiva.

²⁷ Os gráficos elaborados pela autora foram desenvolvidos com a ajuda da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT/OpenAI, (2026).

Quanto às tendências institucionais e regionais, verifica-se a predominância de instituições públicas, sobretudo universidades federais, como lócus de produção científica. Destacam-se programas vinculados à UFRRJ, UFMS, UFSM, UFU, UFPR, UFSCar, UFRGS, UNESP²⁸ e UEM²⁹, entre outras instituições mencionadas. Regionalmente, há maior concentração de estudos nas regiões Sudeste e Sul, com presença significativa de pesquisas oriundas do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. O Centro-Oeste também apresenta produções relevantes, especialmente em estudos sobre políticas institucionais. As regiões Norte e Nordeste aparecem em menor volume, embora alguns trabalhos tenham se dedicado especificamente à análise dessas realidades, o que evidencia uma tendência recente de descentralização e ampliação do olhar regional.

As palavras-chave mais recorrentes concentram-se em torno dos termos “Ensino Superior”, “Educação Especial”, “Inclusão”, “Acessibilidade”, “Núcleo de Acessibilidade”, “Programa Incluir”, “Permanência”, “Estudante com Deficiência”, “Público-Alvo da Educação Especial” e “Políticas Públicas”. Nota-se, ainda, uma mudança terminológica importante, com a substituição progressiva de expressões mais antigas, como “necessidades especiais”, por formulações mais alinhadas às políticas atuais, como “público-alvo da educação especial” e “estudantes com deficiência”. Nos trabalhos mais recentes, observa-se também a emergência de categorias como “anticapacitismo” e “modelo social da deficiência³⁰”, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Palavras-chave recorrentes nas teses/ dissertações que compõem o *corpus* da pesquisa

TEMÁTICA / PALAVRA-CHAVE	% DE OBRAS	DESCRIÇÃO E CONTEXTO
Educação Superior	100%	Contexto presente em todas as pesquisas como lócus das investigações.
Inclusão / Educação Inclusiva	95%	Central nas discussões sobre garantia de direitos, participação e democratização do ensino.
Acessibilidade	95%	Abordada em suas dimensões arquitetônica, pedagógica, comunicacional e informacional.

²⁸ Universidade Estadual Paulista.

²⁹ Universidade Estadual de Maringá.

³⁰ O modelo social da deficiência considera que as restrições experimentadas pelas pessoas com deficiência decorrem da interação entre seus impedimentos e as barreiras existentes no ambiente físico, social, comunicacional e institucional, deslocando o foco da limitação individual para as condições oferecidas pela sociedade (Brasil, 2015; Diniz, 2007).

TEMÁTICA / PALAVRA-CHAVE	% DE OBRAS	DESCRIÇÃO E CONTEXTO
Estudante com Deficiência	95%	Principal sujeito das pesquisas, com crescente atenção às experiências e trajetórias acadêmicas.
Núcleo de Acessibilidade (NA/NAI)	90%	Associado à institucionalização das políticas de inclusão nas instituições de Ensino Superior.
Políticas Públicas	80%	Relacionadas aos marcos legais, normativos e programas governamentais voltados à inclusão.
Programa Incluir	75%	Referenciado como política indutora da criação e fortalecimento dos NAs.
Permanência	70%	Ampliação do debate para além do acesso, contemplando sucesso acadêmico e conclusão dos cursos.
Educação Especial	65%	Campo de fundamentação teórica e normativa das pesquisas.
PAEE	60%	Termo consolidado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).
TEMÁTICA / PALAVRA-CHAVE	% DE OBRAS	DESCRIÇÃO E CONTEXTO
Modelo Social da Deficiência	30%	Compreende a deficiência a partir das barreiras sociais e institucionais.
Anticapacitismo	20%	Categoria emergente relacionada ao enfrentamento de preconceitos e discriminações estruturais.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

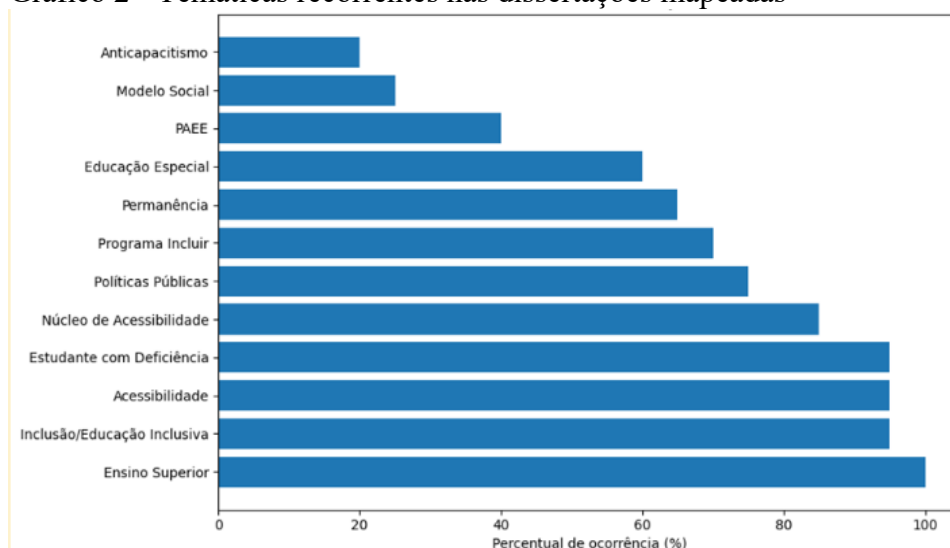
Os objetivos anunciados nas pesquisas concentram-se, de modo geral, na implementação de políticas públicas de inclusão no Ensino Superior, na avaliação do Programa Incluir, na investigação da atuação dos NAs, na identificação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais, bem como na compreensão das trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência. Também se destacam estudos voltados ao mapeamento da produção científica sobre o tema, indicando que o próprio campo passou a refletir sobre sua constituição, seus avanços e suas lacunas.

Do ponto de vista metodológico, as produções apresentam forte predominância da abordagem qualitativa. Entre os procedimentos mais frequentes, destacam-se estudos de caso, pesquisas documentais, pesquisas bibliográficas, levantamentos descritivos, revisões

sistemáticas, estados do conhecimento e estados da arte. Os instrumentos mais utilizados são entrevistas, questionários, pesquisa documental, grupos focais e, em alguns casos, registros fotográficos. A análise de conteúdo, especialmente a partir de Laurence Bardin, aparece como o principal procedimento analítico, acompanhada por referenciais metodológicos como Gil, Minayo, Lüdke e André, Marconi e Lakatos.

A partir da leitura interpretativa do *corpus*, foram construídas categorias temáticas que expressam os principais eixos de investigação. Essas categorias revelam que o campo se desloca gradualmente de um estudo predominantemente normativo e estrutural da acessibilidade para uma abordagem mais crítica, relacionada à permanência, à participação e à transformação das culturas institucionais (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Temáticas recorrentes nas dissertações mapeadas



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Descrição: Gráfico de barras horizontais intitulado “Temáticas recorrentes nas dissertações analisadas”. O eixo horizontal apresenta o percentual de ocorrência, variando de zero a 100%. As temáticas aparecem, da maior para a menor recorrência, da seguinte forma: Ensino Superior, aproximadamente 100%; Inclusão/Educação Inclusiva, aproximadamente 95%; Acessibilidade, aproximadamente 95%; Estudante com Deficiência, aproximadamente 95%; Núcleo de Acessibilidade, aproximadamente 85%; Políticas Públicas, aproximadamente 75%; Programa Incluir, aproximadamente 70%; Permanência, aproximadamente 65%; Educação Especial, aproximadamente 60%; PAEE, aproximadamente 40%; Modelo Social, aproximadamente 25%; e Anticapacitismo, aproximadamente 20%.

A distribuição das temáticas evidenciada no gráfico mostra tendências significativas no conjunto das dissertações que integram o *corpus* da pesquisa. Inicialmente, observa-se a predominância das categorias Ensino Superior (100%), Inclusão/Educação Inclusiva (95%), Acessibilidade (95%) e Estudante com Deficiência (95%), presentes em praticamente todas as pesquisas. Esse resultado demonstra que a produção acadêmica tem se concentrado na

compreensão dos processos de inclusão de estudantes com deficiência no contexto universitário, conferindo centralidade às discussões sobre acessibilidade e garantia de direitos.

Outro aspecto relevante refere-se à expressiva presença das categorias Núcleo de Acessibilidade (85%), Políticas Públicas (75%) e Programa Incluir (70%). Esses resultados sugerem que as pesquisas não se restringem às experiências individuais dos estudantes, mas voltam-se para as mediações institucionais e aos mecanismos responsáveis pela implementação das políticas inclusivas nas Instituições Federais de Ensino Superior. Nesse contexto, o Programa Incluir aparece como um importante marco indutor da criação e do fortalecimento de estruturas institucionais com vistas à acessibilidade e ao atendimento do público-alvo da Educação Especial.

O gráfico também revela o fortalecimento progressivo da temática permanência (65%), indicando um deslocamento do foco das investigações. Se, em um primeiro momento, as discussões estavam mais centradas no acesso à universidade, os estudos mais recentes passaram a problematizar as condições necessárias para a continuidade dos percursos acadêmicos e para o sucesso da formação. Esse movimento aproxima-se do foco desta pesquisa, que busca compreender o ingresso, mas também as mediações institucionais que atravessam as trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência na UFPR.

Por fim, as categorias Público-Alvo da Educação Especial (40%), Modelo Social da Deficiência (25%) e Anticapacitismo (20%) apresentam menor incidência no conjunto das produções mapeadas. Ainda assim, sua presença revela movimentos recentes de renovação teórica no campo da Educação Especial Inclusiva. Enquanto o Modelo Social da Deficiência desloca a compreensão da deficiência para as barreiras produzidas socialmente, o Anticapacitismo emerge como uma categoria crítica voltada à problematização de práticas discriminatórias ainda presentes nos espaços educacionais. Embora menos recorrentes, essas abordagens apontam para novas perspectivas analíticas que vêm ampliando o debate sobre inclusão e acessibilidade na Educação Superior.

As temáticas predominantes no estado do arte indicam que a acessibilidade na Educação Superior brasileira tem sido compreendida como fenômeno multidimensional, não restrito à eliminação de barreiras físicas, mas articulado às dimensões pedagógica, comunicacional, tecnológica, atitudinal e política.

O *corpus* evidencia que os NAs assumem posição central nas pesquisas, sendo descritos como instâncias estratégicas para a mediação entre a legislação, a gestão institucional e as necessidades concretas dos estudantes. Contudo, os estudos também apontam limites importantes, como a fragmentação das ações, a desigualdade regional na produção científica, a

dependência de políticas institucionais específicas e a necessidade de maior consolidação de práticas permanentes de acompanhamento dos estudantes.

Assim, a síntese interpretativa permite afirmar que o conjunto das produções revela um campo em expansão, marcado por avanços conceituais, metodológicos e políticos. As pesquisas demonstram que a inclusão na Educação Superior não se esgota no ingresso formal à universidade, exigindo condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. Ao mesmo tempo, o *corpus* evidencia lacunas quanto à distribuição regional das investigações, à presença ainda limitada de referenciais internacionais contemporâneos e à necessidade de ampliar estudos que articulem acessibilidade, anticapacitismo e transformação institucional. Dessa forma, o estado da arte confirma a relevância dos NAs e das políticas públicas inclusivas, mas também o longo percurso para a consolidação de uma universidade efetivamente inclusiva permanece como um desafio.

Diante do conjunto de produções selecionadas, foi possível estabelecer interlocução com a literatura acadêmica, com o propósito de interpretar o conhecimento produzido na área da educação, com foco na abordagem das políticas públicas inclusivas destinadas ao público da Educação Especial na Educação Superior. Esse diálogo permitiu situar a presente investigação sob diferentes olhares teóricos e metodológicos que vêm contribuindo para o aprofundamento das reflexões acerca dos NAs nas IFES e das questões relacionadas à equidade educacional.

As dissertações e teses que abordavam diretamente os NAs destacaram o papel relevante desses espaços na articulação entre a legislação, a gestão institucional e as práticas pedagógicas direcionadas para as condições de acesso e permanência das PcD nas universidades. Em destaque, a pesquisa de Araújo (2024) evidencia avanços promovidos por esses núcleos, mas também aponta desafios persistentes relacionados ao alargamento de recursos, equipes e ações institucionais que fortaleçam a transversalidade das políticas na educação superior, evitando que a responsabilidade pelas demandas inclusivas permaneça centralizada exclusivamente nesses setores atuando de forma integrada com o corpo docente e com a administração universitária para transformar a cultura institucional e assegurar que o ingresso se converta em permanência e êxito acadêmico.

Somando-se a essas discussões, pontua-se que, embora existam avanços legais e normativos significativos para o público da Educação Especial (PEE), sua efetivação no cotidiano das instituições ainda se encontra permeada de limites diante da garantia do direito à educação e da superação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais que perpassam o contexto universitário.

Destarte, a inclusão das PcD frequentemente restringe-se ao cumprimento formal das exigências legais de acesso, sem que as condições de permanência sejam plenamente asseguradas, visto que sua presença ainda não é compreendida por parte significativa dos sujeitos institucionais envolvidos nesse processo. Além disso, agrava esse cenário a sobrecarga enfrentada pelos NAPNEs, cujos integrantes, em geral, acumulam funções docentes ou técnicas, comprometendo o pleno desenvolvimento de suas atribuições institucionais e contribuindo para a centralização das demandas inclusivas nesses setores. Essa dinâmica distancia as práticas institucionais dos princípios defendidos pelas políticas inclusivas, ampliando a lacuna entre teoria e práxis.

Nesse sentido, Prieto (2006) argumenta que a inclusão tem sido compreendida de maneiras distintas no campo educacional, assumindo significados que variam conforme as concepções e os posicionamentos adotados pelos diferentes sujeitos e instituições. Para a autora, essa diversidade de entendimentos pode produzir um consenso apenas aparente em torno da inclusão, encobrendo práticas e pressupostos que, na realidade, são bastante distintos.

Além disso, as pesquisas revisadas trouxeram à luz expressivos progressos no campo normativo, como a PNEEPEI (Brasil, 2008a), a LBI (Brasil, 2015) e programas governamentais, como o Programa Incluir (Brasil, 2005a), os quais impulsionaram a estruturação de políticas institucionais focadas na acessibilidade e na inclusão na Educação Superior. Entretanto, ainda persistem desafios de natureza conceitual, estrutural e formativa que limitam a efetivação da inclusão nas universidades, como discute Oliveira (2023).

Diante desse panorama, torna-se fundamental que as universidades assumam posicionamentos institucionais comprometidos com a efetivação da inclusão, de modo que os processos educacionais sejam organizados a partir da diversidade dos estudantes, e não da adaptação desses às estruturas historicamente excludentes. Enfatiza-se também o papel do Estado na garantia das políticas públicas, as quais resultam de disputas, interesses e correlações de forças presentes na sociedade.

Nessa direção, a consolidação desses compromissos enfrenta tensões produzidas pelo avanço das racionalidades neoliberais, que tendem a redefinir o papel do Estado e das instituições educacionais, fragilizando sua responsabilidade na garantia do direito à educação. Para Harvey (2014), o neoliberalismo ultrapassa o campo econômico e passa a orientar diferentes dimensões da vida social, influenciando a organização das instituições e as formas pelas quais a realidade é compreendida e conduzida.

Portanto, o cotejo da literatura crítica evidenciou que as políticas educacionais também são atravessadas pelas transformações produzidas pelo avanço do neoliberalismo,

influenciando os sentidos atribuídos à equidade, à cidadania e ao direito à educação. Desse modo, o diálogo estabelecido com a produção acadêmica subsidiou a apresentação e a constituição do Núcleo de Acessibilidade da UFPR e sua contribuição para o desenvolvimento de reflexões acerca das relações entre políticas públicas, educação inclusiva e justiça social.

Considerando esse cenário, a próxima seção aborda as políticas públicas de inclusão na Educação Superior, contemplando os fundamentos da inclusão educacional e do direito à educação, a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior e os principais marcos legais que orientam esse campo. Essa discussão contribui para situar historicamente o objeto investigado e fundamentar o percurso da pesquisa.

SEÇÃO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Inclusão educacional e o direito à educação

A Declaração de Salamanca,³¹ elaborada em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), representa um marco decisivo para a educação inclusiva ao afirmar que os sistemas educacionais devem acolher todos os estudantes respeitando suas singularidades e assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem em seus ambientes. Sob essa perspectiva, as instituições passam a ser chamadas a atender estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outras situações de vulnerabilidade, buscando superar práticas segregadoras e combater atitudes discriminatórias (Unesco, 1994).

No Brasil, os princípios difundidos pela Declaração de Salamanca repercutiram na formulação de políticas educacionais orientadas pela valorização da diversidade e pelo enfrentamento das barreiras à escolarização. A partir desse contexto, a perspectiva da educação inclusiva passou a ocupar posição cada vez mais relevante nas discussões e nas ações voltadas à garantia do direito à educação para todos (Brasil, 1994).

No contexto brasileiro, esse termo emerge em meio às transformações políticas e sociais das décadas finais do século XX. Embora esse debate tenha adquirido maior visibilidade a partir da década de 1990, impulsionado pelas diretrizes internacionais anteriormente mencionadas, sua consolidação no campo educacional fortaleceu-se com a PNEEPEI³² (Brasil, 2008a). O documento promoveu um importante deslocamento conceitual ao identificar as barreiras à participação dos estudantes que decorrem, sobretudo, das conjunturas sociais e educacionais, e não da deficiência em si. Dessa forma, todo este cenário passa a ser definido como um processo político e pedagógico comprometido com a garantia do direito à educação e com o reconhecimento da diversidade humana.

Para Damasceno (2015), esse foi o primeiro dispositivo legal a utilizar a expressão “Educação Inclusiva”. Importa destacar que essa concepção representou um avanço em relação à perspectiva homogeneizadora presente nos documentos predecessores, os quais desconsideravam as diferenças dos sujeitos. A heterogeneidade tornou-se parte constitutiva do processo educativo, provocando o tensionamento de práticas tradicionais principalmente em

³¹ A Declaração de Salamanca será retomada e discutida de forma mais aprofundada na seção 3 específica deste estudo, em razão de sua relevância para a compreensão das políticas de educação inclusiva.

³² A PNEEPEI será abordada de forma mais aprofundada na subseção 2.3.

relação às PcD, marcadas pelo estigma da deficiência, frequentemente associada, em uma lógica produtivista do capital, às ideias de incapacidade, improdutividade e inadequação social.

Contudo, diante das históricas formas de exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência, intensificam-se movimentos voltados à criação de leis, documentos internacionais e políticas públicas destinadas à garantia de direitos e à participação social. Isso se relaciona ao fato de que a inclusão envolve não apenas o ingresso nos espaços educacionais, mas também o enfrentamento das desigualdades, do preconceito e das diferentes barreiras que limitam a participação desses sujeitos. Em consonância com essa discussão, a publicação do Documento Orientador do Programa Incluir ressalta que, embora políticas públicas tenham sido implementadas com o objetivo de promover os direitos humanos e reduzir desigualdades sociais, ainda persistem preconceitos e disparidades que comprometem a efetivação desses direitos (Brasil, 2013). Nesse contexto, a educação é compreendida como elemento fundamental para a promoção da dignidade humana e para a transformação da realidade social.

No âmbito das pessoas com deficiência, a difusão internacional do termo “necessidades educacionais especiais” (NEE), fortaleceu a defesa de que esses estudantes fossem atendidos prioritariamente em escolas regulares, com os apoios adequados, contrapondo-se ao modelo segregacionista³³ que os isolava em instituições especiais. Portanto, reafirma-se que não é o sujeito que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se organizar para acolher a pluralidade. Nesse contexto, entender a diferença como condição humana implica considerar que os sujeitos chegam à universidade com trajetórias e formas de participação distintas.

Ademais, Carmo (2008, p. 60) adverte que “[...] a ideia de inclusão não deve ser polarizada entre incluídos versus excluídos, porque as guerras são sempre a negação do outro”, uma vez que tal oposição reforça fronteiras simbólicas que dificultam a convivência e a identificação das diferenças. Nesta direção, a universidade deve constituir-se como um espaço capaz de perceber a diversidade humana tanto nas relações sociais quanto no ensino-aprendizagem.

De fato, os debates educacionais passaram a ser fortemente marcados por discussões relacionadas à diversidade, à igualdade social e à inclusão, temas que ganharam centralidade nos discursos políticos e pedagógicos. No entanto, ainda persistem desafios na efetivação desses princípios, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, especialmente diante da

³³ O modelo segregacionista refere-se à organização da escolarização das pessoas com deficiência em instituições ou classes especiais, separadas do ensino comum. Tal concepção passou a ser amplamente questionada a partir das discussões internacionais sobre educação inclusiva, especialmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defendeu a escolarização desses estudantes nos sistemas regulares de ensino.

permanência de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que podem comprometer o acesso, a participação, a permanência e a conclusão dos estudos.

Nessa direção, Andrade e Damasceno (2018) argumentam que a consolidação de uma educação inclusiva requer mudanças institucionais que vão além da implementação de ações isoladas, envolvendo a problematização das relações entre cultura, sociedade, educação e indivíduo. Para a autora, somente a compreensão das contradições sociais e de seus efeitos na produção do preconceito e da exclusão permite avançar na construção de práticas efetivamente inclusivas. Ou seja, quando a inclusão é reduzida a adaptações técnicas ou a medidas pontuais, deixa-se de enfrentar as desigualdades estruturais que perpassam os sujeitos e conformam o espaço educacional, limitando a efetivação de práticas inclusivas.

Mendes (2010) destaca que a inclusão na escola comum exige mais do que o ingresso dos estudantes PAEE, requerendo a garantia de condições efetivas para sua participação e aprendizagem. Em consonância com essa compreensão, Mantoan (2000) argumenta que incluir não se restringe à inserção dos sujeitos nos espaços educacionais, mas pressupõe o reconhecimento da diversidade humana e o acolhimento das diferenças, compreendendo cada pessoa em sua singularidade, sem reduzi-la a categorias previamente estabelecidas.

Carmo (2008) argumenta que o compromisso da educação com a diversidade somente se concretiza quando as diferenças deixam de ser tratadas como obstáculos e passam a orientar práticas comprometidas com a igualdade de direitos. Nessa mesma direção, Mantoan (2015) defende que a construção de uma escola inclusiva exige a reorganização dos processos educativos, envolvendo a revisão do currículo, das metodologias, das formas de avaliação e das relações pedagógicas, de modo a reconhecer e valorizar a singularidade dos estudantes.

Todavia, assumir uma postura crítica diante dessa narrativa educacional não significa negar os avanços que ela representa, mas analisar os contornos e implicações sociais e históricas que a constituem. Nessa direção, Lopes e Fabris (2013) compreendem a inclusão como uma construção historicamente produzida, relacionada às disputas políticas, econômicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea. Para as autoras, a inclusão não deve ser entendida como uma posição simplesmente favorável ou contrária, mas como um fenômeno que emerge das próprias relações de exclusão e das desigualdades produzidas em diferentes contextos sociais.

Sob essa perspectiva, inclusão e exclusão não constituem processos independentes ou contraditórios, mas dimensões que se articulam e se produzem reciprocamente. Assim, embora as políticas inclusivas tenham ampliado direitos e oportunidades de participação social, sua implementação não implica, necessariamente, a superação das desigualdades existentes,

podendo, em determinadas circunstâncias, produzir novas formas de diferenciação e marginalização. Conforme argumentam Lopes e Fabris (2013), inclusão e exclusão mantêm uma relação de interdependência, na qual ambas se redefinem continuamente no interior das dinâmicas sociais.

Bueno (2008) também defende que a exclusão escolar das PcD deve ser compreendida à luz das condições históricas e sociais que a produzem, evitando interpretações que desconsiderem os processos geradores de desigualdade e marginalização. Nessa direção, a educação assume papel fundamental na mediação dos conhecimentos, valores e bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Assim, a exclusão de estudantes PAEE dos processos educativos não representa apenas a restrição de sua participação na escolarização, mas também a limitação de suas possibilidades de apropriação desse patrimônio cultural e de participação plena na vida social.

Skliar (2001) problematiza o risco de a inclusão converter-se em um discurso esvaziado de sentido quando apropriado apenas como recurso retórico na educação contemporânea. Para o autor, as transformações discursivas nem sempre são acompanhadas por mudanças efetivas nas práticas e nas estruturas sociais, permitindo que novos vocabulários sejam incorporados sem que as lógicas excludentes sejam efetivamente superadas. Em outras palavras, muitos discursos apresentados como igualitários apenas atualizam sua linguagem, sem promover modificações estruturais, esvaziando seu compromisso ético e político quando permanecem inalteradas as bases que sustentam a exclusão.

Além do mais, Hillesheim (2013) argumenta que, ao ser incorporado ao vocabulário das políticas públicas, o discurso da inclusão passa a assumir significados conceituais que demandam sua garantia e operacionalização nos diferentes espaços educacionais. Contudo, a efetivação desses princípios ainda encontra limites. Nesse sentido, Góes e Laplane (2004) destacam que a inclusão escolar enfrenta desafios relacionados às estruturas institucionais, à formação docente, às condições materiais e às múltiplas barreiras presentes no contexto educacional, fatores que impactam diretamente os processos de escolarização e participação.

Por fim, ao discutirem a produção científica no campo da educação inclusiva, Nunes, Ferreira e Mendes (2003) defendem a importância de pesquisas capazes de produzir conhecimentos consistentes e críticos diante das múltiplas demandas que atravessam esse campo. Os autores ressaltam que, embora seja fundamental denunciar práticas excludentes e fortalecer o debate em favor da inclusão, também é necessário compreender as condições históricas, sociais, políticas e institucionais que dificultam sua consolidação, considerando a complexidade dos processos e paradigmas que estruturam a organização escolar. Nessa mesma

direção, Mendes (2008) elucida que a inclusão escolar ainda se encontra em processo de construção, constituindo mais um horizonte a ser alcançado do que uma realidade plenamente consolidada nas instituições educacionais.

2.2 Educação Especial na Educação Superior na perspectiva inclusiva: breve relato de seu percurso

Historicamente, a Educação Especial foi constituída sob forte influência de concepções médico-assistencialistas da deficiência, que compreendiam as limitações individuais como principal fator explicativo das dificuldades educacionais. Nesse contexto, predominou a organização de serviços e instituições especializadas destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência, fundamentados na ideia de que esses estudantes deveriam ser escolarizados em espaços separados do ensino comum. Tal compreensão reforçava a noção de normalidade como referência para os processos educativos e atribuía ao sujeito a responsabilidade por adaptar-se às exigências do sistema educacional (Mantoan, 2015).

Nessa trajetória, as PcD que estiveram à margem dos processos regulares de ensino, emergem como atores do campo da Educação Especial, modalidade de ensino constituída principalmente por meio dos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão, concepções que hodiernamente permeiam o imaginário social quando se trata da deficiência. Contudo, ainda que a educação desses sujeitos tenha inicialmente sido percebida como necessária pelos médicos, todos os atendimentos, mesmo os educacionais, eram conduzidos pelo viés terapêutico (Blanco; Glat, 2007).

Reiteramos que a trajetória da Educação Especial no Brasil revela um processo histórico marcado por deslocamentos teóricos, políticos e pedagógicos. Inicialmente, entre as décadas de 1950 e 1980, a Educação Especial esteve vinculada majoritariamente a instituições especializadas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e escolas para surdos, cegos e outros grupos específicos. Nessa fase, prevalecia uma concepção segregadora, na qual as PcD eram consideradas incapazes de frequentar a escola comum. Assim, a educação ocorria em espaços paralelos, separados do sistema regular, reforçando a ideia de que a deficiência residia no corpo do sujeito.

Na década de 1970 e início dos anos 1980, o discurso passa a ser o da integração³⁴. A proposta consistia em inserir alguns estudantes com deficiência na escola regular, desde que

³⁴ O paradigma da integração difundiu-se nas décadas de 1970 e 1980 e defendia a inserção de estudantes com deficiência nos sistemas regulares de ensino, desde que esses apresentassem condições de adaptação às estruturas

esses se adaptassem ao funcionamento já estabelecido. Ou seja, o aluno precisava se ajustar à escola e, caso não obtivesse êxito, era encaminhado novamente para instituições especiais. Não havia, portanto, um redesenho das práticas escolares; a responsabilidade recaía sobre o estudante. Conforme destaca Mendes (2006), embora o paradigma da integração tenha apresentado avanços em relação aos modelos segregacionistas anteriormente vigentes, manteve-se sustentado pela lógica da normalização, na medida em que a inserção dos estudantes nas classes comuns permanecia condicionada à sua capacidade de adequação aos padrões instituídos pela escola. Nesse sentido, a disputa sobre o lugar da escolarização de PcD no Brasil tem sido tensionada entre a educação pública e a educação segregada em instituições filantrópicas privadas (Laplane; Caiado; Kassar, 2016; Pletsch; Souza, 2021).

O avanço da Educação Especial na Educação Superior se intensifica a partir do Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e estabelece o dever do Estado em garantir às PcD o acesso à educação em todos os níveis de ensino. No âmbito da Educação Superior, o decreto especifica um conjunto de medidas destinadas a assegurar condições de acesso e participação dos estudantes com deficiência. Entre elas, prevê a oferta de adaptações nos processos avaliativos e nos processos seletivos, bem como a disponibilização dos apoios necessários e, quando as especificidades do estudante assim exigirem, a ampliação do tempo para a realização das provas. Além disso, atribui ao MEC a responsabilidade de promover a inserção de conteúdos relacionados à temática da deficiência nos currículos dos cursos de Educação Superior (Brasil, 1999).

A Declaração de Salamanca, ao difundir o termo NEE, marca a transição do modelo médico para um entendimento educacional e social da deficiência, afirmando que estudantes com necessidades específicas devem ser atendidos preferencialmente em escolas comuns, com os apoios necessários. Contudo, como observa Damasceno (2015), o conceito de NEE é amplo e pode diluir singularidades, tornando-se insuficiente para reconhecer identidades específicas e trajetórias diferenciadas.

Este termo “Necessidades Educacionais Especiais”, ao ser disseminado, representou um avanço ao deslocar o foco da deficiência para a relação entre estudante e contexto escolar. Entretanto, o conceito também recebeu críticas importantes. Carvalho (1997) e Bueno (1999) alertam que, ao enquadrar todos os estudantes sob a ideia de “necessidades especiais”, corre-se o risco de diluir a especificidade do público da Educação Especial e reafirmar uma lógica de normalização. Nessa perspectiva, tendem a permanecer no ensino comum aqueles que

escolares existentes. Diferentemente da perspectiva inclusiva, a integração não pressupunha mudanças profundas na organização da escola.

conseguem adaptar-se às exigências escolares, enquanto estudantes com deficiências mais significativas ou que demandam maiores apoios permanecem sujeitos a processos de exclusão ou segregação escolar.

Glat e Pletsch (2011) trazem outra discussão relevante sobre o conceito de necessidade educacional especial, argumentando que ele deve ser compreendido a partir da articulação entre as características individuais dos sujeitos e o contexto sociocultural e escolar em que estão inseridos. Nessa compreensão, as NEEs não decorrem exclusivamente das condições orgânico-psicológicas dos estudantes, mas também da forma como esses se relacionam com as práticas e as exigências presentes no contexto educativo. Nesse sentido, os alunos nomeados pelos documentos como público com NEEs frequentemente situam-se fora dos padrões historicamente estabelecidos pela escola, que, muitas vezes, desconsidera suas experiências e o contexto sociocultural em que vivem.

As autoras esclarecem, ainda, que o conceito de necessidade educacional especial não se confunde com o de deficiência, uma vez que está relacionado às demandas que emergem da interação entre o estudante e a realidade educacional em que se insere. Contudo, essa abordagem também pode favorecer a individualização das dificuldades quando desloca para o aluno responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pela instituição escolar. Nesse ínterim, um projeto de individualização humana é colocado em operação, pois se atribui visibilidade às diferenças e às especificidades individuais, ora como desvios, ora como características particulares, inscrevendo-as em uma lógica de comparação e de produção de distintas formas de normalidade.

Essa problematização dialoga com as reflexões de Pletsch (2020), que chama atenção para a persistência de indefinições conceituais no campo da Educação Especial. Para a autora, a denominada "crise de identidade" não constitui uma característica exclusiva da realidade brasileira, mas expressa um debate presente em diferentes contextos educacionais, evidenciando que os desafios relacionados à delimitação conceitual, aos objetivos e às formas de atuação da Educação Especial ultrapassam as fronteiras nacionais.

Por conseguinte, emergem questionamentos fundamentais: como o princípio dos direitos humanos tem sido incorporado nas concepções, nas práticas docentes e nas pesquisas em Educação Especial numa perspectiva inclusiva? A Educação Especial deve ser compreendida como uma modalidade de ensino ou como um campo de conhecimento? E, ainda, quais saberes efetivamente sustentam suas práticas e fundamentos teóricos?

Ao realizarmos um percurso histórico-político da Educação Especial no Brasil, desde as instituições segregadas até a consolidação da perspectiva inclusiva, torna-se possível

compreender que tal trajetória foi fundamental para ampliar as possibilidades de participação das PcD na educação. Esse movimento histórico, embora marcado por disputas e contradições, promoveu a abertura das escolas e universidades para esse público, deslocando a deficiência do campo do déficit individual para o campo dos direitos. Ainda assim, é possível reconhecer que as previsões legais não foram suficientes para superar integralmente os entraves que dificultam a permanência de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no ensino comum.

Com referência ao processo de inclusão na Educação Superior, é relevante destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, a qual promoveu mudanças significativas nas diretrizes referentes à acessibilidade, à participação e às condições de permanência das PcD no contexto universitário. O documento estabelece que a Educação Especial deve constituir-se como modalidade transversal também na Educação Superior, orientando as instituições a planejar e organizar recursos, serviços e estratégias de acessibilidade que assegurem a participação dos estudantes em todas as dimensões da vida universitária, abrangendo os processos seletivos, o ensino, a pesquisa, a extensão, a comunicação, os sistemas de informação e os materiais didáticos e pedagógicos (Brasil, 2008a).

A PNEEPEI fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos, compreendendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e rejeitando concepções que desconsideram as diferentes formas de participação dos sujeitos na vida social. Nessa direção, a Educação Superior amplia sua responsabilidade para além da formação técnico-profissional, assumindo o compromisso de promover condições que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, a participação e a emancipação dos estudantes PAEE. Isso implica a organização de recursos, serviços e estratégias institucionais capazes de assegurar o pleno exercício do direito à educação nesse nível de ensino. Em consonância com essa compreensão, Oliveira (2013) ressalta que as universidades públicas desempenham papel estratégico na efetivação da inclusão, razão pela qual devem assumir compromisso permanente com a construção de condições que garantam esse direito aos estudantes com deficiência.

Outro marco normativo para a Educação Especial foi a LBI (Lei nº 13.146/2015)³⁵, a qual consolida todos os direitos de acessibilidade, permanência e participação, além de reafirmar a Educação Especial como modalidade transversal de todos os níveis, etapas e

³⁵ Devido à sua importância para o fortalecimento das políticas de inclusão e para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, a LBI (Lei nº 13.146/2015) será retomada em seção específica deste estudo.

modalidades de ensino, garantindo o direito à educação em igualdade de oportunidades. A LBI também estabelece que o AEE é complementar e não substitutivo à escolarização, consolidando o princípio da inclusão plena. Desse modo, a Educação Especial assume contemporaneamente um caráter complementar ao ensino comum, oferecendo recursos, serviços e estratégias para garantir acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, inclusive na universidade.

Esta lei adota a compreensão de que a deficiência não decorre exclusivamente das características do indivíduo, mas da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras presentes na sociedade, que podem restringir sua participação em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015). Esse conceito é coerente com a Portaria da Secretaria de Direitos Humanos nº 2.344/2010, que determina o uso do termo pessoa com deficiência, em substituição a expressões anteriores como “portador de deficiência”, marcadas por concepções biomédicas e capacitistas (Brasil, 2010a).

No âmbito específico da Educação Superior, as mudanças ganham maior concretude com a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), determinando a reserva de vagas para PcD nas universidades federais e institutos federais de educação (Brasil, 2016). Esse marco representa um passo importante na democratização do ingresso, mas, como ressalta-se, o acesso por si só não garante a permanência, tornando-se fundamental assegurar condições de participação acadêmica e social, o que envolve políticas de acessibilidade, apoio pedagógico, formação docente e transformações curriculares.

Entretanto, ainda que o avanço normativo seja significativo, não foi suficiente para superar plenamente as barreiras que atravessam a trajetória escolar e acadêmica das pessoas com deficiência. O ingresso na Educação Superior continua desigual e a permanência, muitas vezes, depende de esforços individuais e de ações fragmentadas e insuficientes para promover uma inclusão efetiva. Ou seja, a mera abertura das portas da universidade não garante pertencimento nem aprendizagem significativa.

Silva, Souza e Faleiro (2018) argumentam que o arcabouço jurídico brasileiro dispõe de um conjunto consistente de dispositivos voltados à promoção da educação inclusiva e da Educação Especial. Contudo, a existência desse aparato normativo ainda não se traduz plenamente na superação das barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e institucionais que limitam a efetivação da inclusão nas instituições educacionais.

Cumprе destacar que a inclusão na Educação Superior, quando atravessada pela racionalidade neoliberal, tende a instituir a ideia do estudante como sujeito permanentemente responsável por sua própria aprendizagem e por seu desempenho acadêmico. Conforme discute

Fröhlich (2018), essa lógica desloca para o indivíduo a responsabilidade pela superação das dificuldades encontradas ao longo da trajetória universitária, atribuindo centralidade às capacidades individuais e obscurecendo as condições institucionais, sociais e estruturais necessárias à efetivação da inclusão. Desse modo, barreiras relacionadas à acessibilidade, ao acolhimento e aos apoios institucionais passam a ser interpretadas como desafios individuais, e não como responsabilidades compartilhadas pelas instituições educacionais.

Ademais, Silva e Miranda (2008, p. 122) evidenciam que “[...] a democratização da Educação Superior não pode ser confundida com práticas paternalistas e assistencialistas, a inclusão exige a construção de condições equânimes, e não a facilitação artificial do acesso”. O desafio não é “abrir exceções”, mas garantir igualdade de oportunidades para que todos possam concorrer e permanecer de forma justa e digna na Educação Superior. É produzir conhecimentos de pessoas com diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o saber, é admitir verdadeiramente a existência do princípio da universalização.

A Educação Superior, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tem como finalidade a formação técnico-profissional, mas também, o desenvolvimento integral do sujeito, em suas dimensões cultural, ética, política e social (Brasil, 1996). A universidade, nesse sentido, configura-se como uma instituição pluridisciplinar, sustentada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção amplia o papel da Educação Superior, orientando-a para a produção de conhecimentos que promovam a transformação social. Em consonância com esse entendimento, Denari (2008) argumenta que a educação associada à diversidade pressupõe a revisão das concepções que orientam a produção do conhecimento, os processos de aprendizagem e as relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto educativo, de modo que a prática pedagógica se comprometa efetivamente com a transformação da realidade.

As transformações conceituais e pedagógicas decorrentes desse novo entendimento da deficiência passaram gradativamente a repercutir na formulação de políticas públicas com vistas ao acesso e à permanência das PcD nos diferentes níveis de ensino. Nesse contexto, diversas iniciativas foram implementadas pelo Estado brasileiro com o objetivo de promover condições mais efetivas de inclusão educacional. Entre elas, destaca-se a criação de programas destinados ao fortalecimento da acessibilidade nas instituições de Educação Superior.

Outro marco importante foi quando o MEC que instituiu em 2005 o Programa Incluir como uma ação afirmativa destinada às IFES, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A iniciativa buscou incentivar a implantação e o fortalecimento dos NAs,

concebidos como estruturas institucionais encarregadas de planejar, coordenar e integrar as ações destinadas à promoção da acessibilidade no âmbito universitário. Além da articulação entre os diferentes setores da instituição, esses núcleos passaram a apoiar a implementação de medidas que favorecessem a participação das PcD nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo também para a eliminação de barreiras nos espaços físicos, nos recursos, nos serviços e nos processos acadêmicos (Brasil, 2008a).

Foi nesse cenário de fortalecimento das políticas de acessibilidade na Educação Superior que se consolidou o Núcleo de Acessibilidade da UFPR, objeto desta pesquisa. Compreendido como espaço de mediação entre as políticas públicas e a realidade institucional, o núcleo atua na articulação de ações para o atendimento das demandas dos estudantes com deficiência e à promoção da acessibilidade no contexto universitário.

Nessa direção, a construção de uma universidade inclusiva demanda o trabalho colaborativo e a convivência em ambientes plurais e democráticos. Conforme Martins (2021), a promoção da acessibilidade e da inclusão constitui responsabilidade compartilhada entre todos os integrantes da comunidade acadêmica, exigindo o compromisso coletivo com a construção de um espaço universitário que favoreça o pertencimento, a participação e o reconhecimento da diversidade.

Essa compreensão remete à necessidade de aprofundar o entendimento acerca dos conceitos que fundamentam as políticas de inclusão. Nesse sentido, é necessário conceber que a Educação Especial, a integração e a inclusão constituem construções históricas, políticas e epistemológicas distintas, ainda que inter-relacionadas. Compreender essas diferenças torna-se indispensável para estudar sobre as políticas públicas e as práticas institucionais destinadas às pessoas com deficiência, garantindo que sua presença na universidade se traduza em pertencimento, participação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Costa (2007) defende que a inclusão não se efetiva por meio de ações compensatórias dirigidas apenas a determinados estudantes, mas exige a revisão das estruturas e das concepções que organizam o sistema educacional. Assim, tornam-se necessárias transformações institucionais capazes de ressignificar as concepções de ensino, aprendizagem e diferença que orientam o cotidiano universitário.

Compreender a Educação Especial implica analisar seus fundamentos democráticos e também as condições sociais, políticas e econômicas que influenciaram sua constituição e seus diferentes modos de implementação. Em consonância com essa compreensão, Lopes e Fabris (2013) argumentam que a pesquisa desse campo requer uma leitura histórica capaz de estabelecer relações entre acontecimentos, práticas e discursos produzidos em diferentes

momentos, compreendendo a constituição das concepções e dos processos que orientam a Educação Especial na contemporaneidade.

A reflexão proposta pelas autoras viabiliza compreender que as políticas educacionais não emergem de forma neutra ou descontextualizada, mas são produzidas em meio a disputas, interesses e circunstâncias históricas específicas. Nessa perspectiva, Tello (2024) destaca que as definições de política variam conforme o contexto político-institucional e o momento histórico em que são formuladas, evidenciando que sua compreensão depende das perspectivas teóricas e epistemológicas adotadas. Assim, pensar os processos de escolarização no Brasil, especialmente no âmbito da Educação Superior, constitui uma tarefa complexa, uma vez que as profundas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira colocam desafios permanentes à efetivação do direito à educação e à construção de instituições mais inclusivas.

Portanto, os NAs nas IFES assumem papel estratégico na efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essas estruturas institucionais são responsáveis por desenvolver e articular ações institucionais orientadas para a promoção de políticas afirmativas, minimizar ou eliminar barreiras que comprometem o acesso, a participação e o êxito acadêmico de estudantes com deficiência. Entre suas atribuições, destacam-se: a adaptação de materiais didáticos, a tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), o empréstimo ou orientação sobre tecnologias assistivas, a oferta de monitorias acadêmicas e a transposição de textos escritos para formatos acessíveis, como áudio ou braile, conforme a lei (Brasil, 2008a).

Além das ações diretamente focadas nos estudantes, os núcleos também atuam na formação e orientação de docentes, apoiando-os na implementação de adaptações pedagógicas e curriculares necessárias ao processo de aprendizagem. Dessa forma, o Núcleo de Acessibilidade não apenas garante suportes técnicos, mas atua como mediador entre políticas, sujeitos e práticas, contribuindo para transformar a cultura institucional e promover uma universidade que reconheça a diferença como dimensão constitutiva do processo educativo.

É nesse ponto que se torna indispensável compreender as políticas públicas e os marcos legais que orientam e regulamentam o atendimento às PcD na Educação Superior. Esses dispositivos normativos expressam as diretrizes administrativas e as disputas políticas e históricas em torno do reconhecimento da diferença como direito. Na subseção 2.3 serão apresentadas as principais legislações que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, evidenciando como tais instrumentos vêm configurando o papel das instituições federais de ensino na construção de ambientes acadêmicos inclusivos.

2.3 Políticas públicas e marcos legais da Educação Especial

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Compreende-se que se no princípio marxista as relações de produção determinam a sociedade e seus elementos constitutivos. Nesse sentido, se o saber socializado constitui uma força produtiva, o conhecimento sistematizado a partir de suas raízes históricas configura-se como possibilidade de desenvolvimento da consciência de classe, uma vez que a elaboração dessa consciência perpassa o domínio do saber. Assim, a educação e as políticas públicas não podem ser consideradas como construções abstratas ou desvinculadas da realidade, visto que são atravessadas pelas condições sociais, econômicas e políticas produzidas pelos próprios sujeitos no convívio social.

Nessa perspectiva fundamentada no materialismo histórico-dialético, a educação para Gramsci (1999) é eminentemente política na dimensão educativa, pois esta interage no processo de produção e difusão de concepções de mundo, contribuindo para sua transformação em vontade coletiva. Desse modo, a escola contribui para a formação de sujeitos conscientes e críticos na transformação social, possibilitando que as classes subalternas produzam seus próprios intelectuais e participem ativamente das disputas sociais e políticas.

Embora a educação seja compreendida como um processo pertencente à esfera superestrutural, ela não se desvincula das condições em que se desenvolve. Ao contrário, estabelece mediações entre a base material da sociedade e as formas de organização social, política e cultural, fazendo com que os processos de ensino e aprendizagem estejam vinculados às práticas sociais produzidas em cada contexto histórico. Nessa direção, Saviani (2013), inspirado em Gramsci, compreende a educação como um processo intencional de formação humana, por meio do qual cada sujeito se apropria do patrimônio histórico e cultural construído coletivamente pela humanidade.

A partir dessa base epistemológica, torna-se necessário situar a discussão acerca da inclusão escolar das pessoas com deficiência, sem dispensar o debate econômico e político, e tendo o (re)conhecimento das interfaces entre estrutura e superestrutura. Não obstante, no cerne do ideário inclusivista hoje disseminado como o mais avançado em educação, a base material das relações sociais tem permanecido incontestada. Embora difunde-se a ideia de que é possível superar tanto a exclusão, historicamente vivenciada pelas pessoas com deficiência, quanto às

contradições capitalistas mais amplas, por meio de reformas institucionais e políticas pontuais, sustentadas por uma lógica mistificadora do reformismo (Mészáros, 2008).

Ao discutir as crises estruturais do capital, Mészáros (2008) afirma que o sistema busca continuamente se reorganizar para preservar sua hegemonia, realizando concessões que frequentemente se expressam na forma de políticas públicas. Para o autor, as políticas tornam-se admissíveis desde que não comprometam a lógica global de reprodução do sistema, limitando-se, muitas vezes, à correção parcial de determinadas expressões da desigualdade social (Mészáros, 2008).

À luz das contribuições de Ball e Mainardes (2024a), compreende-se que as políticas educacionais constituem um campo confuso, diverso e complexo. Por isso, é pertinente analisá-las nas entrelinhas, interpretando seus discursos, contradições e silenciamentos, a fim de compreender de modo sensato os sentidos que produzem e os impactos que geram nas práticas inclusivas institucionais. Isso reforça a ideia de que as políticas não são imparciais, mas campos de intersecções, nos quais coexistem avanços, retrocessos e resistências revelando a complexidade de entender e/ou transformar a legislação vigente.

Dialogando com esses autores, destaca-se que as políticas sociais frequentemente desembocam nas políticas educacionais, evidenciando os entrelaçamentos entre Estado, economia e sociedade. Logo, refletir sobre as políticas públicas de inclusão implica reconhecer seu caráter contraditório: se, por um lado, apresentam avanços normativos e intenções emancipatórias, por outro, carregam interesses políticos, disputas de poder e limites impostos pelas condições históricas e econômicas que as moldam.

No campo das políticas públicas, Rizvi e Lingard (2010) destacam que sua relevância não reside apenas em descrever as questões educacionais, mas em revelar as lutas que definem suas prioridades e viabilidades. Para os autores, o estudo das políticas deve contribuir para a problematização das estruturas e práticas opressivas, questionando as racionalidades que sustentam o status quo.

Ao retomar o processo de formação social brasileira, observa-se que as marcas do período colonial ainda se manifestam nas estruturas sociais, políticas e educacionais contemporâneas. O modelo colonial instituiu hierarquias pautadas na exclusão e na subordinação de determinados grupos sociais, naturalizando desigualdades que continuam a influenciar as formas de acesso ao conhecimento e à cidadania. Nessa direção, ao expor a trajetória da educação inclusiva, percebe-se que as práticas excludentes possuem raízes sociais e culturais construídas ao longo do tempo. Em consonância com essa compreensão, Orrú e Siquelli (2012) argumentam que tanto a inclusão quanto a exclusão são produzidas nas relações

sociais e assumem diferentes configurações conforme os valores, as concepções e as condições históricas predominantes em cada sociedade.

Cumprir enfatizar que, para Mainardes (2015), as políticas públicas ultrapassam a dimensão dos textos legais, constituindo também discursos produzidos em relações de poder que influenciam sua formulação, interpretação e implementação. Nessa perspectiva, as políticas educacionais não podem ser compreendidas apenas como instrumentos normativos neutros, mas como expressões de disputas políticas, econômicas e ideológicas que também sofrem influências das racionalidades neoliberais contemporâneas.

A partir desse enfoque, compreende-se que a política social não se limita à atuação estatal, mas também se constitui a partir das demandas produzidas pela sociedade. Nessa direção, Kassar (1999) argumenta que as políticas públicas resultam da interação entre Estado e sociedade e que sua efetivação depende dos processos de mobilização e pressão social. Por conseguinte, sua materialização, sobretudo no campo da inclusão, está condicionada à disputa entre interesses coletivos, racionalidades governamentais e condições econômicas.

Para aprofundar o debate sobre os marcos políticos que delinearam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, é importante considerar que denominações como “excepcionais”, “necessidades educacionais especiais”, “integração” e “inclusão” emergiram em contextos distintos e passaram a expressar concepções específicas acerca da deficiência, da escolarização e da participação social, repercutindo também nas políticas da Educação Superior.

A origem normativa desses termos não corresponde a um exercício meramente terminológico, mas uma tarefa analítica essencial para situar a construção das políticas públicas no Brasil. O quadro a seguir apresenta alguns dos principais marcos históricos, políticos e conceituais que contribuíram para a constituição da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Quadro 3).

Quadro 3 - Origem normativa dos principais termos\ conceitos da Educação Especial e Inclusiva

TERMO / CONCEITO	MARCO NORMATIVO	OBSERVAÇÃO
Educação Especial	Lei nº 5.692/1971	Surge vinculada ao atendimento aos “excepcionais”, ainda em uma lógica segregada e médico-assistencial.
Necessidades Educacionais Especiais (NEE)	Declaração de Salamanca (1994)	Reconfigura o público-alvo da Educação Especial, amplia o conceito e internacionaliza o termo, influenciando políticas brasileiras entre 1994–2008.
Integração	Política Nacional de Educação Especial — MEC (1994)	Paradigma anterior à inclusão: o aluno deveria se adaptar à escola, não o contrário. Forte nos anos 1970–1990.

TERMO / CONCEITO	MARCO NORMATIVO	OBSERVAÇÃO
Inclusão / Educação Inclusiva	Declaração de Salamanca (1994); consolida-se no Brasil com a LDB nº 9.394/1996 e com a PNEEPEI (2008)	Transição para o paradigma inclusivo: a escola deve se adaptar ao estudante. No Brasil, é fortalecida com a política de 2008.
Sistema Educacional Inclusivo	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (2006); Decreto nº 6.949/2009	Reconhece a inclusão como direito humano e obrigação do Estado em todos os níveis, inclusive no Ensino Superior
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Decreto nº 6.571/2008; Decreto nº 7.611/2011	Define função do AEE e seu caráter complementar. No Ensino Superior, seu equivalente são os NAs.
Acessibilidade	Lei nº 10.098/2000; Decreto nº 5.296/2004	Conceito ampliado para dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal; posteriormente reforçado pela LBI (2015).
Adaptações razoáveis	Convenção da ONU (2006) / Decreto nº 6.949/2009	Obriga instituições, inclusive universidades, a realizarem ajustes individuais necessários
Barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais etc.)	Convenção da ONU (2006); LBI nº 13.146/2015	A LBI detalha e sistematiza os tipos de barreiras que devem ser eliminadas
Tecnologia assistiva	Decreto nº 5.296/2004; ampliada na LBI (2015)	Introduz parâmetros técnicos e o conceito de recursos que favorecem autonomia e participação.
Desenho Universal / Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	LBI nº 13.146/2015; diretrizes internacionais do CAST (1990–2010)	No Brasil, a LBI consolidou o termo “desenho universal” como princípio de acessibilidade. O DUA deriva de políticas internacionais aplicadas aos currículos.
PAEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Define os três grupos: deficiência, TGD ³⁶ /TEA ³⁷ e altas habilidades/superdotação.
TERMO / CONCEITO	MARCO NORMATIVO	OBSERVAÇÃO
Apoio educacional / Apoio especializado	PNEEPEI (2008) e Decreto nº 7.611/2011	Conceitos relacionados à oferta de recursos, serviços e estratégias de suporte ao estudante.
Educação inclusiva como direito humano	Convenção da ONU (2006); LBI (2015)	Reafirma a inclusão como princípio ético-jurídico, superando práticas assistencialistas.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A apreensão destes conceitos supracitados torna-se indissociável da abordagem dos marcos legais que orientam sua implementação no contexto brasileiro. Ao longo das últimas

³⁶ Transtorno Global do Desenvolvimento.

³⁷ Transtorno do Espectro Autista.

décadas, diferentes normativas foram instituídas com o objetivo de assegurar o direito à educação, à acessibilidade e à participação social das pessoas com deficiência, refletindo avanços nas concepções de cidadania, direitos humanos e inclusão.

Com o intuito de evidenciar esse percurso histórico e normativo, apresenta-se a seguir um quadro-síntese contendo os principais marcos legais e programáticos que orientaram a consolidação da política de inclusão educacional no Brasil, com destaque para a Educação Superior, contextualizando as bases normativas que influenciaram as políticas públicas para PcD (Quadro 4).

Quadro 4 - Principais marcos legais, políticos e programáticos da inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior no Brasil (1988–2024)

ANO	NORMATIVA	CONTEÚDO
1988	Constituição Federal do Brasil	Estabelece educação como direito de todos (Art. 205) e garante atendimento especializado (Art. 208).
1994	Declaração de Salamanca	Introduz NEE, consolida paradigma da inclusão, influência direta na política brasileira.
1994	Política Nacional de Educação Especial (MEC)	Fase “integradora”: aluno “capaz de adaptar-se” ao ensino comum.
1996	LDB nº 9.394/1996	Educação Especial como modalidade “preferencialmente” na escola regular. Ainda usa “integração”.
1999	Convenção Interamericana de Guatemala (Decreto nº 3.956/2001)	Combate à discriminação contra pessoas com deficiência.
1999	Decreto nº 3.298/1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (usa o termo “portador”).
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial	Concepção de inclusão ainda em transição.
2002	Lei nº 10.436 – Libras	Reconhece Libras como meio legal de comunicação.
2003	Portaria MEC nº 3.284	Estabelece requisitos de acessibilidade para cursos e IES.
2004	Decreto Federal nº 5.296	regulamenta duas leis fundamentais (Leis nº 10.048 e 10.098) para estabelecer normas gerais e critérios básicos voltados à promoção da acessibilidade e à garantia de prioridade de atendimento
2005	Lei nº 11.096 – ProUni	Amplia acesso à Educação Superior, incluindo PcD.
2005	Programa Incluir – MEC	Cria os Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Marco decisivo para o Ensino Superior.
ANO	NORMATIVA	CONTEÚDO
2006 /2009	Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – Decreto nº 6.949/2009	Tem status constitucional. Institui o modelo social da deficiência. Torna inclusão <i>obrigatória</i> em todos os níveis.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),	Foi um conjunto de ações de médio e longo prazo focado em melhorar a qualidade do ensino e reduzir as desigualdades sociais e regionais
2007	Decreto nº 6.215	Ele estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Marco paradigmático da inclusão no Brasil. Regulariza AEE articulado ao ensino comum.
2008	Conferência Nacional de Educação Básica	Afirma inclusão como princípio do sistema educacional.

ANO	NORMATIVA	CONTEÚDO
2008	Decreto nº 6.571	Regulamenta AEE; financiamento via FUNDEB.
2009	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Assinado em Nova York (2007) e adotado pela ONU, o texto tem status equivalente a uma Emenda Constitucional e garante autonomia e direitos plenos e equitativos
2010	Conferência Nacional de Educação – CONAE	Defende sistema nacional articulado e inclusão.
2010	Decreto nº 7.234 – PNAES	Amplia políticas de permanência no Ensino Superior, incluindo PcD.
2011	Decreto nº 7.611	Consolida diretrizes do AEE, substitui decreto anterior.
2011	Decreto nº 7.612 – Viver sem Limite	Plano interministerial para acessibilidade e inclusão.
2012	Lei nº 12.764 – Lei Berenice Piana	Política nacional de direitos da pessoa com TEA.
2014	Lei nº 13.005 – PNE 2014–2024	Estratégia 12.5: inclui PcD, egressos da escola pública, indígenas e negros no Ensino Superior. Meta estendida até 2025.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015)	Estatuto da Pessoa com Deficiência. Consolida educação inclusiva como obrigação legal.
2016	Lei nº 13.409/2016	Reserva de vagas para PcD em universidades federais.
2020	Decreto nº 10.502/2020	Nova Política de Educação Especial – considerada retrocesso.
2020	Suspenso pelo STF (ADIs 6590, 6595, 6596, 6625)	Reconhecido risco de segregação; decreto perde eficácia.
2021	Nota Técnica MEC nº 24/2021	Reafirma vigência da PNEEPEI (2008).
2023	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver Sem Limite (Decreto nº 11.568/2023)	Atualiza políticas de inclusão e prevê investimentos estruturais.
2024	Revisão do PNE 2024–2034 (em tramitação)	Agenda atual inclui revisão das metas de inclusão e permanência no Ensino Superior.
2024 /2025	Diretrizes de Acessibilidade Digital (MEC/SGD)	Normatizam acessibilidade tecnológica e informacional em IES.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito social universal, cuja garantia envolve o Estado, a família e a colaboração da sociedade. Sua finalidade abrange o desenvolvimento da pessoa, a formação cidadã e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Essa nova estrutura constitucional representou uma inflexão nas políticas educacionais brasileiras, ao romper com práticas historicamente marcadas pela seletividade e pela exclusão. Embora a década de 1980 seja frequentemente caracterizada, sob a perspectiva econômica, como a "década perdida", no campo educacional o período foi marcado por importantes avanços institucionais e normativos. Conforme destaca Saviani (2021), às mudanças promovidas nesse contexto estabeleceram bases jurídicas e políticas que contribuíram para a ampliação do direito à educação e para o fortalecimento do processo de democratização educacional.

Nas décadas seguintes, esse processo também foi influenciado pelos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)

passaram a integrar o conjunto de referências que orientaram a formulação de normas e políticas educacionais direcionadas à inclusão. Esses instrumentos reforçaram a necessidade de assegurar condições de ingresso, participação e continuidade dos estudos aos grupos historicamente excluídos dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a efetivação do direito à educação pública como um direito social fundamental sem discriminação de classe social, gênero, etnia, condição física, sensorial ou cognitiva configura-se como uma conquista recente e ainda em consolidação. A partir da década de 1990, sob influência de movimentos internacionais e de marcos normativos nacionais, o país iniciou a construção de uma política pública orientada pela perspectiva inclusiva, culminando na formulação de legislações estruturantes como a LDB nº 9.394/1996, a PNEEPEI e a LBI nº 13.146/2015.

A Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um marco decisivo para as políticas inclusivas ao defender que os sistemas educacionais devem acolher estudantes com diferentes necessidades educacionais, assegurando acesso, participação e qualidade no ensino. Conforme o documento, “[...] as escolas regulares com esta orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos” (UNESCO, 1994).

Embora tenha impulsionado avanços notórios no campo da inclusão, o documento também esteve articulado a reformas educacionais orientadas por racionalidades de focalização e contenção de gastos públicos. Assim, ao mesmo tempo em que estimulava o alcance educacional para o PEE, os investimentos e as condições materiais para a efetivação das políticas não avançaram na mesma proporção, gerando tensões entre o ideal da educação inclusiva e sua concretização, particularmente na Educação Superior. Na Educação Superior, esse processo também foi acompanhado pela implementação de políticas de acesso, como o ProUni, instituído pela Lei nº 11.096/2005, que contribuiu para o ingresso de estudantes de grupos socialmente vulnerabilizados, incluindo pessoas com deficiência, nas instituições de Ensino Superior.

Importa destacar que a Declaração de Salamanca representou uma inflexão histórica ao deslocar a inclusão de uma perspectiva predominantemente assistencial para uma responsabilidade coletiva dos sistemas educacionais. Foi também nesse contexto que o termo “necessidades educacionais especiais” se internacionalizou e passou a influenciar políticas e classificações educacionais. A partir de então, as políticas públicas de Educação Especial no Brasil passaram a ser reconfiguradas, provocando uma revisão das práticas institucionais e das

legislações nacionais no sentido de assegurar, de forma mais ampla e sistemática, o direito à educação.

Nesse novo ordenamento jurídico, a Carta Magna deu origem a um conjunto de leis regulamentadoras, entre as quais se destaca a LDB (Lei nº 9.394/1996). Essa legislação, fundamentada na Constituição Federal, atribuiu à União a elaboração e o encaminhamento do Plano Nacional de Educação (PNE) ao Congresso Nacional, estabelecendo sua vigência decenal e sua articulação com os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Entretanto, cumpre observar que, embora a pauta da inclusão já estivesse consolidada internacionalmente e no Brasil, como signatário de documentos importantes que orientavam novas políticas educacionais, a LDB de 1996 ainda utilizava o termo “integração”, revelando um momento de transição conceitual e política. Isso demonstra que o arcabouço legal brasileiro ainda precisava avançar para assegurar a participação e o desenvolvimento dos estudantes PAEE, uma vez que a noção de integração ainda pressupunha a adaptação do aluno ao sistema escolar, e não o inverso.

Dessa forma, a responsabilidade pelo sucesso da escolarização recaía predominantemente sobre o estudante, enquanto a instituição permanecia, em grande medida, inalterada. A perspectiva inclusiva, por sua vez, desloca essa lógica ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover as condições necessárias para garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência de todos os estudantes.

Por essa razão, a LDB/1996 precisou ser posteriormente complementada por emendas constitucionais, medidas provisórias, planos nacionais e decretos que garantissem a democratização do ensino, alinhando a legislação brasileira às diretrizes contemporâneas internacionais (Pino, 2007). Esses dispositivos adicionais permitiram que as demandas da Educação Especial fossem efetivamente incorporadas à política educacional, consolidando o paradigma da educação inclusiva no país.

A LDB nº 9.394/1996 reconheceu a Educação Especial como uma modalidade transversal, a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurando uma nova compreensão sobre o ingresso e a permanência das PcD no sistema educacional (Brasil, 1996). Nesse movimento, o Decreto nº 3.298/1999 representa um importante marco na consolidação das políticas referentes às PcD no Brasil. Ao instituir a Política Nacional para a Integração da

Pessoa Portadora de Deficiência,³⁸ estabeleceu diretrizes para a garantia de direitos em áreas como educação, saúde, trabalho e acessibilidade. Embora ainda fundamentado na perspectiva da integração, o decreto contribuiu para ampliar o debate sobre a participação das PcD nos espaços sociais e educacionais, antecedendo os avanços promovidos pelas políticas de educação inclusiva nas décadas seguintes.

Complementarmente, o Decreto nº 5.296/2004 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, definindo e classificando barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, nas comunicações e nas informações, que deveriam ser gradualmente eliminadas das instituições públicas e privadas (Brasil, 2004a).

Esse avanço normativo criou condições para que, em 2005, o MEC institísse o Programa Incluir, marco importante para a consolidação da inclusão na Educação Superior. O Programa fomentou a criação e o fortalecimento dos NAs nas IFES, apoiando projetos voltados à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. De acordo com o documento que instituiu essa iniciativa, seu propósito consistia em promover a inclusão das PcD por meio do desenvolvimento de condições de acessibilidade que assegura sua participação na vida acadêmica (Brasil, 2005a). Dessa forma, o Programa Incluir contribuiu para a institucionalização da acessibilidade como dimensão permanente da organização universitária.

Perante um panorama ainda marcado por barreiras à participação das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) representou um importante avanço na consolidação de direitos em âmbito internacional. O documento reafirmou princípios como a acessibilidade, a não discriminação e o modelo social da deficiência. No Brasil, a Convenção foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, passando a integrar a legislação vigente com equivalência às emendas constitucionais (Brasil, 2008b).

Cabe destacar que, antes da incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao sistema normativo brasileiro com status constitucional, o Governo Federal instituiu o Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007, que estabeleceu o Compromisso pela

³⁸ Mantém-se a terminologia empregada nos documentos originais por fidelidade histórica às fontes consultadas. Contudo, atualmente, a expressão "pessoa com deficiência" é a mais adequada e amplamente adotada no Brasil. Essa mudança foi influenciada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, e reforçada pela Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que passou a adotar oficialmente a nomenclatura "pessoa com deficiência" em substituição a expressões anteriormente utilizadas, como "pessoa portadora de deficiência". Tal alteração reflete a compreensão de que a deficiência não é algo que a pessoa "porta", mas resulta da interação entre impedimentos e as barreiras presentes na sociedade.

Inclusão das Pessoas com Deficiência. A iniciativa tinha como objetivo promover a articulação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, visando ampliar as condições de inclusão desse público. O decreto também instituiu o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência e previu que a implementação dessas ações deveria ocorrer em colaboração com os movimentos sociais, as famílias e a comunidade, reconhecendo que a efetivação da inclusão depende da participação articulada entre o poder público e a sociedade (Brasil, 2007).

Entre os marcos normativos que contribuíram para a consolidação da educação inclusiva, destaca-se a PNEEPEI, publicada pelo MEC/SEESP³⁹ em 2008. Embora já mencionada anteriormente neste estudo, sua relevância justifica uma breve retomada, uma vez que o documento reafirmou a Educação Especial como modalidade transversal, orientando sua presença de forma articulada em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional, alcançando igualmente a Educação Superior.

Além disso, a política reafirma que as barreiras à aprendizagem e à participação não se encontram nos estudantes, mas nas condições institucionais que precisam ser transformadas para assegurar o direito à educação. No âmbito da Educação Superior, a PNEEPEI estabelece que a efetivação da Educação Especial depende da organização de recursos, serviços e estratégias de acessibilidade capazes de garantir a participação dos estudantes em todas as atividades acadêmicas, abrangendo os processos seletivos, o ensino, a pesquisa, a extensão, a comunicação, os sistemas de informação e os materiais didáticos e pedagógicos (Brasil, 2008a).

Essa diretriz foi reforçada pelo Decreto nº 6.571/2008, que regulamentou o AEE e estabeleceu diretrizes para sua oferta em articulação com a escola comum, reafirmando que o AEE tem caráter complementar e suplementar, nunca substitutivo ao ensino regular. Assim, consolidou-se o dever do Estado de garantir serviços, recursos e estratégias de apoio pedagógico indispensáveis ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento dos estudantes PAEE no Ensino Superior.

Dessa forma, a PNEEPEI pode ser compreendida como um verdadeiro divisor de águas na política educacional brasileira, pois institucionalizou o discurso da inclusão como política de Estado, e não mais como iniciativa isolada de instituições, setores ou grupos. Sua implementação passou a orientar diretamente a formulação de programas, projetos e normativas no interior das universidades, transformando o espaço acadêmico em um campo estratégico para a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

³⁹ Secretaria de Educação Especial.

Esses avanços legais e programáticos deram um salto qualitativo na política de inclusão, ao definir de forma concreta as responsabilidades institucionais das universidades e institutos federais. A partir daí, fortaleceu-se a criação de estruturas permanentes de acessibilidade, em especial os NAs inicialmente incentivados pelo Programa Incluir (2005) e, posteriormente, incorporados como dimensão obrigatória da política universitária.

A PNEEPEI também dialoga diretamente com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e antecipa diretrizes que seriam consolidadas pela LBI (2015). Assim, reafirma-se o compromisso da Educação Superior com a eliminação de barreiras, com a equiparação de oportunidades e com a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

O Decreto nº 6.949/2009 promulgou, no Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com *status* de emenda constitucional, o que elevou seus princípios ao mais alto nível jurídico. A partir desse marco, o Estado brasileiro assumiu compromisso formal e irrevogável com a educação inclusiva em todos os níveis, estabelecendo que a acessibilidade universal e as adaptações razoáveis deixam de ser ações voluntárias e passam a constituir dever legal das instituições educacionais. Essa normatização consolidou o modelo social da deficiência como referência para a formulação das políticas públicas, garantindo que a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência fossem asseguradas em condições de igualdade.

Na esteira desse processo, o Decreto nº 7.234/2010 instituiu o PNAES, voltado à promoção das condições de permanência dos estudantes na Educação Superior pública federal. Ao prever iniciativas nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital e apoio pedagógico, o programa contribuiu para a democratização do Ensino Superior e para a criação de condições mais favoráveis à permanência de grupos historicamente vulnerabilizados, entre eles estudantes com deficiência (Brasil, 2010ab).

Na sequência, o Decreto nº 7.611/2011 reafirmou e aprofundou as diretrizes da Educação Especial, regulamentando o AEE como serviço a ser ofertado de forma complementar à escolarização. Além de revogar o decreto anterior, estabeleceu a responsabilidade do Estado em prover apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, por meio de programas específicos e de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, assegurando que o AEE fosse efetivamente implementado (Brasil, 2011a). Paralelamente, o Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011) ampliou investimentos em acessibilidade arquitetônica, comunicacional e

tecnológica, além de prever ações para a formação docente, reforçando o compromisso com a participação plena dos estudantes com deficiência na vida acadêmica (Brasil, 2011b).

Embora a oferta desse serviço esteja prevista na legislação brasileira para todos os níveis de ensino, ainda são poucas as IES que o disponibilizam a seus estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Essa realidade pode estar relacionada ao desconhecimento, por parte dos estudantes, acerca do direito ao AEE, o que muitas vezes impede sua solicitação junto à instituição. Além disso, algumas IES ainda desconhecem a importância desse atendimento para o processo formativo desses estudantes. Somam-se a isso limitações estruturais, financeiras e organizacionais que podem dificultar a efetivação desse direito no contexto da Educação Superior.

Por conseguinte, destaca-se também a Lei nº 12.711/2012, que regulamentou a reserva de vagas em instituições federais de ensino técnico e superior (Brasil, 2012a), e a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 8.368/2014, assegurando o direito à educação inclusiva em todos os níveis (Brasil, 2012a; 2012b; 2014a).

É sabido que a educação inclusiva no Brasil está respaldada por um arcabouço normativo robusto, que busca assegurar o direito de todos à educação e promover equidade, participação e respeito à diversidade. Nesse percurso, merece destaque a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que reconhece o Transtorno do Espectro Autista como deficiência para todos os efeitos legais e garante condições de acesso e permanência escolar (Brasil, 2012b). A culminância desse processo normativo manifesta-se na LBI, Lei nº 13.146/2015, que sistematiza os princípios de igualdade, autonomia e acessibilidade universal, consolidando a educação como direito inalienável e dever do Estado. Ao afirmar que a educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis de ensino, a LBI estabelece obrigações claras às instituições, proibindo a cobrança de taxas adicionais, a recusa de matrícula e qualquer forma de discriminação, além de exigir a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas (Brasil, 2015).

Antes disso, o PNE 2001–2010 já havia incluído metas para a expansão da Educação Especial e para a regulamentação do AEE, indicando uma inflexão importante na política educacional brasileira. Esse plano foi aprofundado no PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), cuja Estratégia 12.5 determina a expansão das políticas de inclusão e de assistência estudantil nas IES (Brasil, 2014b).

Cumprе enfatizar que essa estratégia abrange a redução das desigualdades étnico-raciais, a democratização do acesso e a garantia de permanência para estudantes da escola

pública, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Importa destacar que, devido a atrasos na implementação, diversas metas deste PNE foram estendidas até 2025, reforçando sua centralidade no contexto contemporâneo.

Souza e Pletsch (2017) analisaram a educação inclusiva sob um prisma econômico. De acordo com as autoras, a educação é, além de um direito fundamental precípuo, o alicerce para o progresso e para a supressão da pobreza. Por meio de uma educação de qualidade, é possível redimensionar as oportunidades na vida de uma pessoa com deficiência, além de auxiliar em sua inserção em atividades laborais futuras. Nesse sentido, a UNESCO (2001; 2003; 2005; 2009) destaca que a ausência de oportunidades educacionais pode refletir na intensificação da pobreza, além de acarretar elevados custos para a economia dos países, tanto em razão dos gastos com assistência social quanto da redução da força de trabalho produtiva.

Dessa forma, assegura que o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes com deficiência na Educação Superior sejam garantidas por meio de políticas afirmativas, tecnologias assistivas e formação continuada dos profissionais, reforçando o compromisso ético e jurídico com a inclusão. Portanto, observa-se que o conjunto de legislações, programas e políticas implementadas entre 1996 e 2015 construiu uma base sólida para a consolidação da educação inclusiva como política de Estado.

A promulgação da Lei nº 13.146/2015, denominada LBI, representou um importante avanço no fortalecimento das políticas de inclusão no país. Alinhada aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a legislação incorporou uma concepção segundo a qual a deficiência resulta da interação entre os impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes no contexto social. Dessa forma, a exclusão deixa de ser atribuída exclusivamente às características do indivíduo e passa a considerar os obstáculos presentes nos ambientes físicos, na comunicação, nas atitudes, nas tecnologias e na organização das instituições.

Nessa perspectiva, a LBI reforça o compromisso do poder público, das instituições e da sociedade com a promoção da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e da participação social das pessoas com deficiência. No âmbito educacional, a legislação assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, proíbe práticas discriminatórias e estabelece que as instituições educacionais adotem medidas focadas na eliminação de barreiras, à oferta de recursos de acessibilidade e à disponibilização dos apoios necessários para favorecer o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Em 2016, a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012, inserindo as PcD no sistema de cotas para cursos técnicos e de graduação em instituições federais (Brasil, 2016). Tal medida ampliou o compromisso com o ingresso, complementando o debate sobre a permanência e equidade no Educação Superior. Esse conjunto articulado de leis expressa a consolidação de uma política inclusiva que, embora ainda enfrente limites estruturais, representa um avanço significativo na efetivação dos direitos educacionais das PcD no Brasil.

Entretanto, em 2020, foi instituída uma nova Política Nacional de Educação Especial “Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, regulamentada pelo Decreto nº 10.502/2020, publicada em 1º de outubro de 2020. Segundo o Governo Federal, o decreto ampliaria o AEE a mais de 1,3 milhão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020).

O Decreto nº 10.502/2020, apesar de apresentar a proposta de ampliar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, desencadeou intenso debate entre pesquisadores, educadores e movimentos sociais. Como analisa Lemos (2022), o documento representa um retrocesso em relação à PNEPEI, ao reabrir possibilidades para o retorno de estudantes com deficiência a escolas e classes especiais, contrariando princípios consolidados da educação inclusiva, especialmente o direito à convivência em espaços comuns de aprendizagem.

Nessa mesma direção, estudiosos argumentam que a nova política fragiliza o direito à inclusão e reafirma práticas segregadoras, ainda que sob a justificativa de oferecer um atendimento mais adequado. Isso se evidencia no próprio texto do decreto, que, em seu Art. 2º, inciso VI, prevê a criação de escolas especializadas para estudantes que "não se beneficiam" da escola regular, entendimento reiterado no Art. 9º, inciso III (Brasil, 2020). Contudo, tais disposições entram em conflito com o propósito anunciado pelo próprio documento de instituir uma política de Educação Especial pautada na equidade, na inclusão e na aprendizagem ao longo da vida, uma vez que retomam concepções que relativizam a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular. Em contraposição a esse entendimento, Mantoan (2003) defende que a inclusão pressupõe a participação de todos os estudantes no ensino regular, sem exceções, compreendendo a escola comum como o espaço legítimo para a convivência com a diversidade e para a construção de práticas educacionais inclusivas.

É fundamental reconhecer que a luta das PcD ao longo da história sempre esteve voltada não apenas ao enfrentamento da exclusão, mas, sobretudo, da segregação, fosse ela explícita ou mascarada. No campo educacional, esse movimento levou décadas para avançar de modelos institucionalizados de segregação ao paradigma contemporâneo da inclusão escolar. Assim, retomar a lógica das escolas especializadas, ainda que sob um novo discurso, representa um

retrocesso por remeter a formas históricas de separação social e educacional. No que se refere à Educação Superior, Shimite e Silva (2023) consideram a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida anacrônica, por não contemplar, em seu texto, a possibilidade de acesso das PcD a essa modalidade de ensino.

Segundo Saviani (2013), a educação constitui uma condição fundamental, ainda que não o suficiente, para o exercício pleno dos direitos políticos e sociais, sendo, portanto, dever do Estado promovê-la. Contudo, observa-se que a legislação brasileira se sustenta sobre a lógica de um Estado mínimo para a educação. Ao estabelecer que a escolarização das PcD deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino, os marcos normativos abrem margem para que o Estado se exima da responsabilidade de garantir a universalidade do direito à educação, conforme preconiza a agenda neoliberal.

Diante de tais inconsistências, o Supremo Tribunal Federal suspendeu a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, reconhecendo o risco de retrocesso social e educacional. A decisão reafirma o princípio da vedação ao retrocesso em matéria de direitos humanos e educacionais, resguardando conquistas históricas da política inclusiva brasileira e reforçando o compromisso constitucional com uma educação democrática, equitativa e humanizadora. Nessa direção, Santos (2015) compreende que a realidade social é constituída por relações contraditórias e por conflitos permanentes, nos quais diferentes interesses e projetos societários se confrontam e se influenciam mutuamente. Essa compreensão contribui para interpretar as políticas educacionais como um campo de disputas contínuas, marcado por avanços, resistências e movimentos de retrocesso.

Ainda que o recorte temporal definido no início da pesquisa, não pode-se deixar de mencionar o Decreto nº 12.686/2025, que atualiza e institui juridicamente a Política Nacional de Educação Especial, reorganizando as responsabilidades dos entes federados e reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2025a). Entre seus aspectos centrais, destacam-se: a obrigatoriedade de que todas as instituições educacionais, inclusive as universidades, garantam condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica; assegurem serviços de apoio especializado; promovam formação continuada dos profissionais; e articulem políticas públicas setoriais para assegurar a plena participação dos estudantes.

Embora a PNEEPEI, publicada em 2008, já orientasse as práticas inclusivas no país, e constituísse uma importante referência para os sistemas de ensino, seu caráter estava vinculado predominantemente às diretrizes formuladas no âmbito do MEC. Já o Decreto nº 12.686/2025 representa um marco de institucionalização jurídica da política inclusiva ao transformá-la

efetivamente em política nacional de Estado, estabelecendo diretrizes obrigatórias, definindo responsabilidades institucionais e integrando os serviços de acessibilidade em todos os níveis educacionais, inclusive na Educação Superior (Brasil, 2025a).

Entre as principais mudanças promovidas pelo Decreto nº 12.686/2025 destacam-se a institucionalização do estudo de caso para identificação das necessidades educacionais dos estudantes PAEE e a implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado), documento obrigatório e individualizado destinado à organização das intervenções pedagógicas. O decreto também reforça a participação conjunta de profissionais e responsáveis nas decisões relacionadas ao atendimento especializado, amplia a articulação com centros de apoio e organizações da sociedade civil e reafirma a centralidade da escola regular no processo inclusivo. Além disso, estabelece diretrizes destinadas à acessibilidade, à formação continuada e ao apoio técnico às instituições educacionais, embora sua efetivação ainda dependa de investimentos, monitoramento e enfrentamento das desigualdades estruturais presentes nas redes públicas de ensino.

Como salientam Ball e Mainardes (2024a), as políticas públicas não se esgotam em seus textos legais; ao contrário, adquirem novos conceitos quando reformuladas e implementadas pelos diferentes atores educativos. Trata-se de um processo contínuo de tradução, no qual diretrizes macroestruturais são ressignificadas no interior das instituições, gerando práticas que, muitas vezes, divergem das intenções originais dos documentos normativos. Nesse sentido, a atuação do NA da UFPR constitui-se como uma mediação entre as macropolíticas inclusivas e a concretude da vida universitária, na qual os ajustes emergem cotidianamente ou muitas vezes não se concretizam como previsto.

SEÇÃO 3. O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPR: constituição, atuação e mediações institucionais

Esta seção tem como objetivo apresentar as dinâmicas institucionais da UFPR, recuperando aspectos de sua trajetória histórica, o desenvolvimento de suas políticas afirmativas e o processo de consolidação do Núcleo de Acessibilidade. Busca-se abordar, a partir de documentos institucionais e dados oficiais, como a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência são concebidas e organizadas no âmbito da universidade, por meio de normativas, programas e ações direcionadas à promoção da acessibilidade e da educação inclusiva. Todas as informações apresentadas foram obtidas por meio de documentos e dados disponíveis no portal institucional da UFPR e nas bases de dados do INEP. Ressalta-se que a pesquisa não envolveu a realização de trabalho de campo na universidade, tampouco entrevistas com profissionais, gestores ou estudantes da instituição. Desse modo, a análise desenvolvida fundamentou-se exclusivamente nas fontes documentais e bibliográficas selecionadas para a investigação.

O campo educacional caracteriza-se pela diversidade de sujeitos, instituições, práticas e relações que o constituem. Essa complexidade exige percursos investigativos capazes de compreender os fenômenos em suas múltiplas determinações, articulando referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e o objeto investigado. Nessa direção, Souza e Lima (2011) ressaltam que a produção do conhecimento científico pressupõe a definição clara do problema de pesquisa, a adoção de procedimentos metodológicos coerentes e a construção de resultados fundamentados em critérios de confiabilidade. Os autores destacam, ainda, que a pesquisa em educação envolve diferentes sujeitos, contextos e processos sociais, demandando interpretações compatíveis com a complexidade dos fenômenos investigados.

Em consonância com essa compreensão, esta seção apresenta, inicialmente, a contextualização histórica e institucional da UFPR e, na sequência, aborda as ações afirmativas e a atuação do Núcleo de Acessibilidade, locus fundamental para a compreensão dos mecanismos de inclusão e do atendimento às necessidades educacionais específicas no contexto universitário.

As dinâmicas institucionais da UFPR mostram-se relevantes por permitirem observar como os direitos assegurados pela legislação são incorporados às práticas institucionais da universidade. Embora o Brasil disponha de um amplo conjunto de normas com vistas à inclusão das pessoas com deficiência, a efetivação desses direitos depende das condições objetivas e das mediações construídas no interior das instituições.

Nessa direção, Silva, Souza e Faleiro (2018) ressaltam que somente a existência de dispositivos legais não assegura a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para os autores, a interpretação desses marcos normativos requer sólida fundamentação teórico-epistemológica, capaz de situá-los criticamente em seus contextos de produção e de implementação. Sob esse enfoque, os discursos jurídicos podem tanto fortalecer a garantia de direitos quanto, quando apropriados de forma acrítica ou limitados por ambiguidades e lacunas, contribuir para a manutenção de obstáculos à inclusão.

À luz desse cenário, mesmo uma pesquisa de pequeno porte assume relevância, pois investigações localizadas contribuem para dar perceptibilidade a demandas que persistem nas universidades e demais instituições de ensino. Cada estudo, por menor que pareça, ajuda a iluminar lacunas, tensionar discursos, revelar práticas e, sobretudo, fortalecer o compromisso com a inclusão no cotidiano institucional. Assim, esta pesquisa busca contribuir para o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, demonstrando que cada contribuição singular tem potencial para gerar mudanças significativas no conjunto desse campo de estudos.

O percurso analítico desenvolvido nesta seção organiza-se em quatro subseções articuladas entre si, dando continuidade às discussões teóricas, históricas e metodológicas construídas ao longo da pesquisa. A subseção 3.1 apresenta a caracterização institucional da Universidade Federal do Paraná, *locus* da investigação, abordando aspectos de sua trajetória histórica, estrutura institucional e características que contribuem para situá-la no cenário da Educação Superior pública brasileira.

Na sequência, a subseção 3.2 analisa as trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência na UFPR, tomando como referência indicadores de acesso, permanência e conclusão dos cursos. Para tanto, são apresentados e discutidos dados da própria universidade em diálogo com indicadores nacionais da Educação Superior, situando a realidade institucional em um contexto mais amplo. A partir desses dados, busca-se compreender a evolução da participação desse público na universidade e os desafios relacionados à efetivação do direito nas IFES.

A terceira subseção 3.3 aprofunda o estudo da inclusão nos documentos institucionais da UFPR, contemplando diretrizes, normativas, resoluções e demais instrumentos que orientam a organização das políticas de acessibilidade e inclusão no âmbito universitário. A investigação desses documentos permite apreender como os princípios inclusivos foram incorporados à estrutura normativa da instituição.

Por sua vez, a subseção 3.4 dedica-se ao processo de institucionalização das ações de inclusão e acessibilidade na UFPR. Para isso, recupera as primeiras iniciativas para o atendimento de estudantes com deficiência, com destaque para as bancas especiais e para o Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais (GTPNE). Também contempla o Programa Incluir como importante indutor das políticas de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior e seus desdobramentos na universidade. Nesse percurso, são apresentadas a PROAFE, a CAS e o NAPNE, destacando suas atribuições, ações e contribuições para a consolidação das políticas institucionais de inclusão.

3.1 Contextualização do objeto: a UFPR / A Universidade Federal do Paraná: aspectos históricos e institucionais

A presente subseção tem como objetivo contextualizar a UFPR, instituição que constitui o *locus* desta pesquisa. Nessa direção, são apresentados aspectos históricos e institucionais da universidade, com vistas a situar o leitor em relação ao contexto no qual se insere o objeto investigado. Inicialmente, apresenta-se a logomarca oficial da instituição, demonstrada na Figura 1.

Figura 1 - Logomarca da Universidade Federal do Paraná



Fonte: Acervo da UFPR (2014).

0Descrição: Logomarca da Universidade Federal do Paraná (UFPR), composta pela representação estilizada do Prédio Histórico da instituição, desenhado em traços azuis. A imagem apresenta uma fachada simétrica com escadaria central, colunas e três frontões triangulares, elementos característicos da arquitetura do edifício. Abaixo da ilustração encontra-se a sigla “UFPR” em letras maiúsculas destacadas, acompanhada por uma linha horizontal azul.

A UFPR é reconhecida como a mais antiga universidade brasileira em funcionamento ininterrupto. Essa condição decorre da continuidade de suas atividades acadêmicas desde sua criação, mesmo diante de processos administrativos de reconfiguração institucional que, em determinados momentos históricos, implicaram desmembramentos temporários. Esses rearranjos, entretanto, ocorreram sob uma mesma direção e tiveram o objetivo de adequar a sua

organização em conformidade com as exigências legais vigentes, não configurando ruptura da vida acadêmica nem descaracterização de sua identidade universitária.

A instituição da então Universidade do Paraná ocorreu em 19 de dezembro de 1912, com a aprovação de seus Estatutos e sua instalação oficial em sessão solene realizada no Congresso Legislativo do Estado. A cerimônia foi conduzida, em caráter honorário, por Carlos Cavalcanti de Albuquerque, que ocupava a presidência do Estado à época. O início das atividades de ensino deu-se na segunda metade de março de 1913, alguns meses antes da criação da Universidade de Manaus, em julho do mesmo ano. Em razão dessa trajetória, a atual Universidade Federal do Paraná passou a ser reconhecida como a primeira universidade brasileira, reconhecimento que também foi registrado na edição nacional do *Guinness Book – O Livro dos Recordes* de 1995.

Os primeiros anos de funcionamento da UFPR foram marcados por uma estrutura ainda modesta, compatível com o contexto de sua criação. Suas instalações provisórias estavam localizadas em um sobrado situado na Rua Comendador Araújo, n.º 42, na cidade de Curitiba, conforme demonstrado na Figura 2. Esse espaço abrigou a universidade em um primeiro momento, antecedendo o processo de expansão institucional que a consolidaria como uma das mais importantes universidades públicas do país.

Figura 2 - Primeira sede da Universidade do Paraná



Fonte: Acervo da UFPR (2024a).

Descrição: Fotografia histórica das primeiras instalações da Universidade do Paraná, localizada na Rua Comendador Araújo, em Curitiba. A imagem apresenta um edifício de dois pavimentos, com fachada simétrica, janelas distribuídas ao longo da construção e sacadas no piso superior. Em frente ao prédio é possível observar a via pública e algumas pessoas posicionadas próximas à entrada principal.

Com a expansão das atividades acadêmicas e o aumento do número de cursos, a universidade passou a demandar uma estrutura física mais ampla e adequada às suas funções. Nesse contexto, foi iniciada, em 1913, a construção do prédio que se tornaria um dos principais símbolos institucionais e da cidade de Curitiba. Inaugurado em 1914, o atual Prédio Histórico da UFPR, localizado na Praça Santos Andrade, representou um importante marco no processo

de consolidação. Ao longo de sua trajetória, a edificação passou por reformas e ampliações que modificaram parte de suas características originais, preservando, contudo, seu valor histórico, arquitetônico e simbólico (Figura 3).

Figura 3 - Prédio Histórico da Universidade Federal do Paraná



Fonte: Acervo da UFPR (2026).

Descrição: Fotografia do Prédio Histórico da Universidade Federal do Paraná, localizado na Praça Santos Andrade, em Curitiba. A imagem apresenta uma construção de grande porte, com arquitetura inspirada no estilo neoclássico. A fachada é simétrica, predominantemente branca, composta por colunas monumentais na parte central, amplas escadarias de acesso e três frontões triangulares na cobertura. O edifício possui diversas janelas distribuídas ao longo dos pavimentos e destaca-se como um dos principais marcos arquitetônicos e institucionais da universidade.

A instituição foi oficialmente restaurada em 6 de junho de 1946, por meio do Decreto-Lei n.º 9.323, que a reconheceu como âmbito da União. A federalização ocorreu posteriormente, em 4 de dezembro de 1950, com a promulgação da Lei n.º 1.254, quando passou a denominar-se Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desde então, consolidou-se como espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento, atraindo estudantes, docentes e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e contribuindo para a formação de sujeitos e profissionais em múltiplas áreas do conhecimento.

Ao longo de sua trajetória centenária, a UFPR tornou-se uma instituição de referência nacional na produção do conhecimento e na implementação de políticas educacionais. A articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão orienta tanto a formação crítica de profissionais quanto a produção científica e o desenvolvimento de ações voltadas às demandas sociais, políticas, culturais e econômicas. As transformações vivenciadas pela universidade ao longo de sua trajetória também se expressam na incorporação de novas demandas sociais e educacionais. Entre elas, destacam-se as iniciativas destinadas à promoção da acessibilidade e da inclusão na Educação Superior, que passaram a ocupar espaço crescente nas políticas desenvolvidas pela instituição.

Atualmente, a estrutura acadêmica da UFPR é composta por mais de 143 cursos de graduação, distribuídos entre bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia, além de 93 programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. A

instituição reúne aproximadamente 39 mil estudantes matriculados na graduação e cerca de 4.500 na Pós-Graduação stricto sensu. Ao longo de seu processo de desenvolvimento, ampliou significativamente sua presença territorial, constituindo uma estrutura multicampi que fortalece a oferta de ensino, pesquisa e extensão em diferentes regiões do estado. Nesse contexto, a Figura 4 apresenta a localização dos campi da UFPR no Paraná, evidenciando a abrangência geográfica de sua atuação e sua inserção em distintos contextos regionais (Figura 4).

Figura 4 - Localização dos Campi da UFPR no estado do Paraná



Fonte: Universidade Federal do Paraná (2026).

Descrição da figura: Mapa do estado do Paraná em fundo azul escuro, indicando a distribuição geográfica dos campi e unidades da UFPR. Os pontos de localização encontram-se distribuídos em diferentes regiões do estado, abrangendo municípios como Curitiba, Matinhos, Paranaguá, Pontal do Paraná, Piraquara, Pinhais, Rio Negro, São João do Triunfo, Jandaia do Sul, Palotina, Maripá e Toledo. A imagem evidencia a estrutura multicampi da universidade e sua presença em distintos contextos regionais do Paraná.

A estrutura multicampi da UFPR é composta por 12 campi e uma unidade administrativa central localizada no Campus Reitoria, em Curitiba. Na capital paranaense, a instituição está distribuída entre os campi Reitoria/Prédio Histórico, Centro Politécnico, Botânico, Juvevê, Jardim das Américas, Agrárias, Batel e Cabral, que concentram grande parte das atividades acadêmicas, administrativas e de pesquisa. Além da capital, a universidade mantém uma unidade avançada no município de Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba, onde se localiza a Fazenda Canguiri. Sua atuação estende-se ainda ao interior e ao litoral do estado por meio dos campi de Matinhos (Setor Litoral), Pontal do Paraná (Centro de Estudos do Mar), Palotina, Jandaia do Sul e Toledo. Essa distribuição territorial amplia o seu alcance e fortalece sua atuação no desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social.

A diversidade da oferta formativa da instituição contempla diferentes áreas do conhecimento, incluindo Ciências Humanas, Letras e Artes, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Agrárias. Essa amplitude evidencia o caráter abrangente e multidisciplinar da universidade. Ao mesmo tempo, essa estrutura multicampi também impõe desafios à implementação e à consolidação de políticas institucionais para a inclusão e a acessibilidade. Garantir condições equitativas de acesso, permanência e participação acadêmica para estudantes com deficiência exige a articulação de ações que considerem as especificidades de cada unidade, bem como a coordenação entre os diferentes setores responsáveis pelo atendimento e acompanhamento desses estudantes.

Além da amplitude de sua estrutura acadêmica e territorial, a UFPR também se destaca pelos indicadores de qualidade de seus cursos de graduação. A instituição possui um número expressivo de cursos avaliados com conceito máximo pelo MEC, bem como cursos reconhecidos no Guia da Faculdade, evidenciando o reconhecimento de sua atuação no cenário da Educação Superior brasileira.

A qualidade acadêmica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) também é destacada nos resultados da Avaliação Quadrienal 2021–2024 da CAPES. Conforme apresentado pela instituição, os resultados evidenciam o fortalecimento da Pós-Graduação da UFPR, que passou a contar com 23 programas reconhecidos com conceitos de excelência em diferentes áreas do conhecimento. Segundo o documento, esses indicadores reafirmam a posição de destaque da Universidade no cenário do Ensino Superior público brasileiro, associada à sua trajetória acadêmica, à produção científica e à formação desenvolvida pela instituição.

A aproximação entre a universidade e a comunidade também integra o conjunto de estratégias adotadas pela UFPR para ampliar a divulgação de suas atividades e das possibilidades de ingresso na instituição. Nesse sentido, a edição de 2026 do Universo UFPR, maior evento de divulgação universitária da instituição, possibilitou aos visitantes conhecerem cursos de graduação, atividades de pesquisa, extensão, inovação e informações relacionadas ao acesso e à permanência estudantil. Segundo a própria universidade, o evento constitui uma vitrine da diversidade acadêmica e representa uma oportunidade de apresentar à sociedade os diferentes serviços e políticas acessíveis e inclusivas desenvolvidos pela instituição.

O reconhecimento da UFPR também se expressa em rankings acadêmicos nacionais e internacionais. Em diferentes sistemas de avaliação, a instituição ocupa posições de destaque em razão de indicadores relacionados ao ensino, à produção científica e à inserção

internacional. No Academic Ranking of World Universities (ARWU, 2024)⁴⁰, a UFPR foi classificada como a quarta melhor universidade federal do Brasil e a sétima melhor instituição de Ensino Superior do país, posicionando-se no estrato 701–800 entre as universidades avaliadas mundialmente. Resultados semelhantes são observados em rankings como QS World University Rankings, Times Higher Education, CWUR e CWTS Leiden Ranking, reforçando sua relevância no cenário acadêmico.

A relevância acadêmica e institucional da UFPR também suscita reflexões acerca das estratégias adotadas para assegurar o direito à educação em uma universidade marcada pela diversidade de sujeitos, trajetórias e demandas. Nessa direção, a subseção dedica-se à descrição da presença dos estudantes com deficiência na instituição, considerando aspectos relacionados ao acesso, à permanência e à conclusão dos cursos, elementos que serão abordados na subseção seguinte.

3.2 Trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência na UFPR: acesso, permanência e conclusão

Os dados censitários referentes ao acesso, à permanência e à conclusão de estudantes com deficiência e TGD⁴¹ na Educação Superior constituem um importante instrumento para a compreensão dos avanços, desafios e limites das políticas de inclusão educacional (Brasil, 2026). Mais do que evidenciar o crescimento ou a redução de matrículas, ingressos e concluintes, esses indicadores possibilitam identificar tendências históricas, observar, em alguma medida, os efeitos das normativas e políticas públicas implementadas ao longo do tempo e evidenciar como os processos de democratização da Educação Superior têm se refletido nesses indicadores.

No contexto desta pesquisa, os dados da UFPR adquirem relevância por possibilitarem a observação das trajetórias acadêmicas. Esses elementos são fundamentais para compreender a inclusão na Educação Superior, visto que o ingresso, embora represente uma conquista

⁴⁰ O ARWU, publicado desde 2003, é considerado um dos *rankings* mais influentes na avaliação de universidades. Sua metodologia baseia-se em quatro dimensões principais: a qualidade da educação, medida pelo número de ex-alunos laureados com Prêmios Nobel ou Medalhas Fields; a qualidade da instituição, aferida pela presença de docentes premiados e de pesquisadores altamente citados; o impacto da pesquisa, avaliado a partir da produção em periódicos de alto prestígio e da indexação em bases internacionais; e o desempenho *per capita*, que relaciona a performance acadêmica ao corpo de pesquisadores da instituição (Shanghairanking Consultancy, 2024).

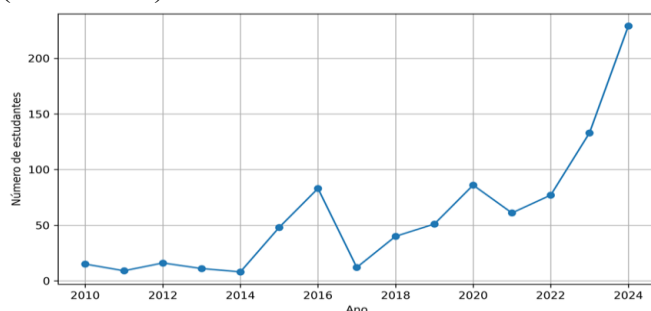
⁴¹ Nesta subseção, utiliza-se a expressão “estudantes com deficiência e TGD” em conformidade com a nomenclatura adotada nos dados do Censo da Educação Superior. Ressalta-se, contudo, que o público contemplado integra o conjunto dos estudantes da Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme a legislação e as políticas educacionais vigentes.

significativa, não assegura, por si só, a efetiva participação e permanência dos estudantes. Nesse sentido, os indicadores apresentados a seguir permitem contextualizar o fenômeno investigado a partir do ingresso, da permanência e da conclusão dos estudantes com deficiência na UFPR.

O recorte temporal desta pesquisa tem como marco inicial o ano de 2008⁴². Contudo, os dados estatísticos utilizados compreendem os anos de 2010 a 2024. Essa delimitação decorre da disponibilidade e da maior padronização das informações dos dados do Censo da Educação Superior, que passam a apresentar registros mais consistentes para os indicadores investigados a partir de 2010. Dessa forma, os dados apresentados abrangem esse período, sem prejuízo do recorte histórico mais amplo que orienta a pesquisa.

O primeiro indicador refere-se à evolução do número de estudantes com deficiência e TGD ingressantes na UFPR entre 2010 e 2024 (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Evolução do número de estudantes com deficiência e TGD ingressantes na UFPR (2010–2024)



Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b).

Descrição da figura: Gráfico de linhas intitulado “Evolução do número de estudantes com deficiência e TGD ingressantes na UFPR (2010–2024)”. O eixo horizontal apresenta os anos de 2010 a 2024 e o eixo vertical representa o número de estudantes ingressantes. Os dados são apresentados em formato de gráfico de linhas, com pontos conectados ao longo do período. Em 2010, registraram-se 15 ingressantes; em 2011, 9; em 2012, 16; em 2013, 11; em 2014, 8; em 2015, 48; em 2016, 83; em 2017, 12; em 2018, 40; em 2019, 51; em 2020, 86; em 2021, 61; em 2022, 77; em 2023, 133; e, em 2024, 229 ingressantes.

Os dados evidenciam um movimento de ampliação do acesso desse público à instituição ao longo do período analisado, ainda que marcado por oscilações em determinados anos. Entre 2010 e 2014, observa-se um quantitativo reduzido de ingressantes, variando entre 8 e 16 estudantes por ano. A partir de 2015, verifica-se uma inflexão nesse comportamento, com aumento para 48 ingressantes, seguido de novo crescimento em 2016, quando o número alcançou 83 estudantes. Apesar das variações registradas nos anos subsequentes, a trajetória geral revela tendência de crescimento.

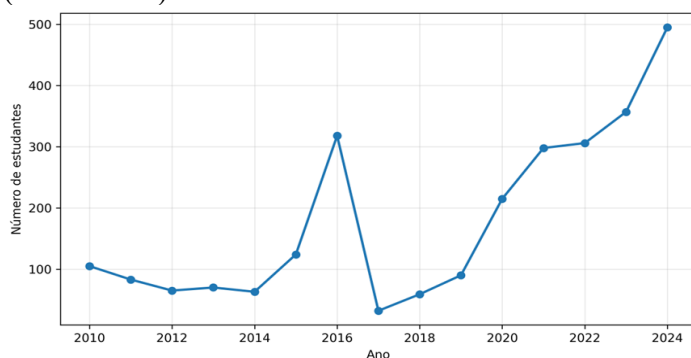
⁴² O ano de 2008 foi adotado como marco inicial desta análise em razão da publicação da PNEEPEI, documento que reafirmou a educação inclusiva como diretriz para os sistemas de ensino brasileiros.

Os maiores quantitativos concentram-se no período mais recente, especialmente em 2023, com 133 ingressantes, e em 2024, quando o número atingiu 229 estudantes, configurando o maior valor registrado. Entre o primeiro e o último ano, observa-se um aumento de aproximadamente 1.427%, mostrando uma expansão significativa da presença de estudantes com deficiência e TGD no ingresso na universidade.

A evolução observada coincide com um contexto de fortalecimento das políticas públicas voltadas ao acesso à Educação Superior e à inclusão das pessoas com deficiência. Nesse percurso, destaca-se a Lei nº 13.409/2016, que alterou a política de reserva de vagas nas instituições federais de ensino, incorporando as pessoas com deficiência entre os grupos contemplados. Esse marco ampliou as possibilidades de acesso desse público à Educação Superior pública e passou a compor o conjunto de determinações políticas e institucionais que atravessam as trajetórias acadêmicas desses estudantes. Embora os dados analisados não permitam estabelecer uma relação causal direta entre a implementação dessa política e as variações observadas na UFPR, o crescimento verificado nos anos mais recentes pode ser compreendido no contexto da ampliação das oportunidades de ingresso desse público na instituição.

Os resultados também indicam a crescente presença de estudantes com deficiência e TGD na UFPR, fenômeno que demanda atenção para além do ingresso inicial na Universidade. O ingresso representa apenas uma etapa da trajetória acadêmica, uma vez que a efetivação do direito à Educação Superior envolve também a criação de condições que favoreçam a permanência e a conclusão da formação. Nessa perspectiva, o Gráfico 4 apresenta a evolução do número de estudantes com deficiência e TGD matriculados na UFPR entre 2010 e 2024.

Gráfico 4 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD matriculados na UFPR (2010–2024)



Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2025).

Descrição da figura: Gráfico de linhas intitulado “Evolução do número de estudantes com deficiência e TGD matriculados na UFPR (2010–2024)”. O eixo horizontal apresenta os anos de 2010 a 2024 e o eixo vertical representa o número de estudantes matriculados. Os dados são representados por pontos conectados ao longo do período analisado. Em 2010, registraram-se 105 estudantes matriculados; em 2011, 83; em 2012, 65; em

2013, 70; em 2014, 63; em 2015, 124; em 2016, 318; em 2017, 32; em 2018, 59; em 2019, 90; em 2020, 215; em 2021, 298; em 2022, 306; em 2023, 357; e, em 2024, 495 estudantes matriculados.

Na análise deste gráfico observa-se, nos anos iniciais, relativa estabilidade no número de matrículas, variando entre 63 e 105 estudantes entre 2010 e 2014. A partir de 2015, há um crescimento mais expressivo, com destaque para o ano de 2016, quando o número de matrículas alcançou 318 estudantes.

Entretanto, houve uma oscilação significativa entre 2016 e 2017. Enquanto em 2016 foram registradas 318 matrículas, em 2017 esse quantitativo foi reduzido para 32 estudantes. Considerando que os dados foram obtidos a partir dos microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2025b), optou-se por manter os registros conforme apresentados na base oficial. Não sendo possível identificar, a partir das informações disponíveis, os fatores responsáveis por essa variação, recomenda-se cautela interpretativa, uma vez que os microdados não oferecem elementos suficientes para explicar tal variação.

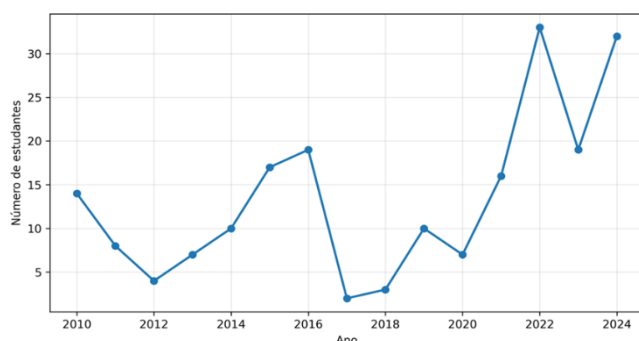
Apesar dessa descontinuidade pontual, os anos seguintes demonstram a retomada da tendência ascendente observada, especialmente a partir de 2020. Nesse período, o número de matrículas passou de 215 para 495 estudantes em 2024, configurando o maior quantitativo registrado no período. Comparativamente ao ano de 2010, verifica-se um crescimento acumulado de aproximadamente 371%, resultado que expressa um alargamento da participação desse público na universidade ao longo dos últimos anos.

Quando considerados em conjunto com os dados de ingressantes, os resultados indicam o crescimento de oportunidades de ingresso de estudantes com deficiência e TGD, e sua permanência na universidade ao longo da formação. Nesse sentido, o indicador de matrícula torna possível observar a continuidade desses percursos acadêmicos, evidenciando que a admissão à Educação Superior vem sendo acompanhada por uma presença cada vez mais expressiva desse público na instituição. Esse cenário pode estar relacionado ao fortalecimento das políticas inclusivas e das iniciativas de acessibilidade desenvolvidas no âmbito universitário.

Todavia, assim como a discussão sobre inclusão ultrapassa as políticas e práticas voltadas ao ingresso dos estudantes, a síntese das trajetórias acadêmicas também não se encerra na permanência desses sujeitos na instituição. Para compreender de forma mais abrangente esses percursos, torna-se necessário apreciar também os dados relativos à conclusão dos cursos, indicador que apresenta os resultados do processo formativo e os desafios que permeiam a

efetivação do direito à Educação Superior. Afinal, por meio desse indicador, torna-se visível a materialização do percurso formativo e os resultados alcançados ao longo da vida universitária. O Gráfico 5 apresenta a evolução do número de estudantes com deficiência e TGD concluintes na UFPR entre os anos de 2010 e 2024.

Gráfico 5 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD concluintes na UFPR (2010–2024)



Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b).

Descrição da figura: Gráfico de linhas intitulado “Evolução do número de estudantes com deficiência e TGD concluintes na UFPR (2010–2024)”. O eixo horizontal apresenta os anos de 2010 a 2024 e o eixo vertical representa o número de estudantes concluintes. Os dados são representados por pontos conectados ao longo do período analisado. Em 2010, registraram-se 14 concluintes; em 2011, 8; em 2012, 4; em 2013, 7; em 2014, 10; em 2015, 17; em 2016, 19; em 2017, 2; em 2018, 3; em 2019, 10; em 2020, 7; em 2021, 16; em 2022, 33; em 2023, 19; e, em 2024, 32 estudantes concluintes.

Diferentemente dos indicadores de ingresso e matrícula, os dados de conclusão revelam uma trajetória marcada por oscilações mais acentuadas ao longo do período analisado. Ainda assim, observa-se uma tendência de crescimento nos anos mais recentes, quando são registrados os maiores quantitativos de concluintes da série.

Nos primeiros anos, os registros permaneceram reduzidos, variando entre 4 e 14 concluintes no período de 2010 a 2014. Entre 2015 e 2016, houve aumento no número de estudantes que finalizaram os cursos, com 17 e 19 registros, respectivamente. Em seguida, os anos de 2017 e 2018 apresentam queda acentuada, com 2 e 3 concluintes. Embora os dados disponíveis não permitam identificar as razões específicas dessa oscilação, essas variações aproximam-se do comportamento observado nos indicadores de matrícula no mesmo período.

A partir de 2019, verifica-se retomada gradual, com destaque para 2022 e 2024, anos em que foram registrados 33 e 32 concluintes, os maiores quantitativos do período analisado. Esses resultados indicam avanços no processo de conclusão dos cursos por estudantes da Educação Especial, ainda que esse indicador permaneça mais moderado quando comparado ao crescimento observado nos indicadores de ingresso e de matrículas.

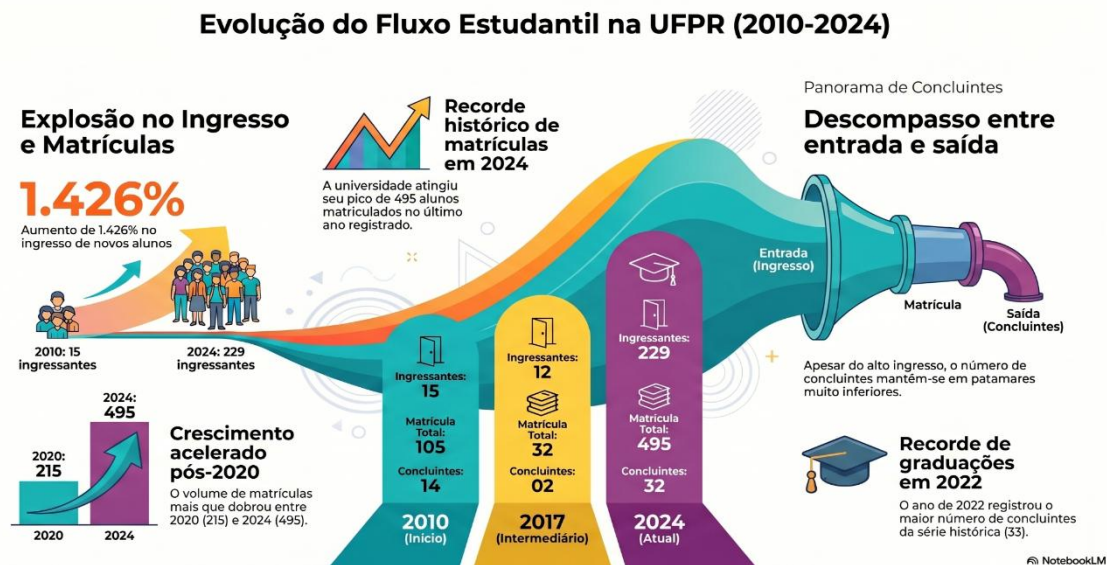
Considerados em conjunto, os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão evidenciam diferentes dimensões das trajetórias acadêmicas desses estudantes na UFPR. O crescimento do acesso e da permanência não se traduz, na mesma proporção, na conclusão dos cursos, revelando a complexidade do processo de inclusão na Educação Superior. Desse modo, os dados reforçam que a democratização do ingresso, embora fundamental, não assegura automaticamente a integralidade dos percursos formativos.

Essa diferença entre o número de matriculados e o quantitativo de concluintes aponta para a necessidade de compreender as condições institucionais que atravessam a permanência e o êxito acadêmico. Nesse sentido, a conclusão dos cursos constitui um indicador relevante para problematizar não apenas a entrada na universidade, mas também as possibilidades concretas de continuidade, participação e finalização da formação superior. Os resultados evidenciam a importância das políticas de inclusão e acessibilidade, ao mesmo tempo em que revelam desafios relacionados à permanência e à conclusão da trajetória acadêmica, indicando que a ampliação do ingresso não assegura, por si só, a efetivação plena do direito à Educação Superior.

Com o objetivo de sintetizar os principais resultados apresentados nesta subseção, a Figura 5 reúne os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes com deficiência e TGD na UFPR entre 2010 e 2024. O infográfico⁴³ propicia visualizar, de forma integrada, os movimentos observados no período, evidenciando aspectos relacionados ao percurso formativo desse público.

⁴³ Os infográficos elaborados pela autora foram desenvolvidos com a ajuda da ferramenta de inteligência artificial NotebookLM (2026).

Figura 5 - Síntese das trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência/TGD na Educação Superior da UFPR (2010–2024)



Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b).

Descrição da figura: Infográfico intitulado “Evolução do Fluxo Estudantil na UFPR (2010–2024)”, que sintetiza os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão de estudantes com deficiência e TGD na Universidade Federal do Paraná. Inicialmente, destaca-se o aumento de 1.426% no número de ingressantes, passando de 15 estudantes em 2010 para 229 em 2024. A figura também informa que o número de matrículas passou de 215, em 2020, para 495, em 2024, constituindo o maior quantitativo registrado na série histórica. Em seguida, apresenta três momentos comparativos do fluxo estudantil: em 2010, registraram-se 15 ingressantes, 105 matrículas e 14 concluintes; em 2017, 12 ingressantes, 32 matrículas e 2 concluintes; e, em 2024, 229 ingressantes, 495 matrículas e 32 concluintes. A representação evidencia o descompasso entre os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão, destacando que, embora o ingresso e a permanência tenham aumentado ao longo do período analisado, os quantitativos de concluintes permanecem proporcionalmente inferiores. Por fim, registra que o maior número de concluintes foi observado em 2022, com 33 estudantes.

Em suma, a síntese dos dados referentes aos estudantes com deficiência na UFPR, neste intervalo temporal, permite compreender o dinamismo da participação desse público na Educação Superior a partir de três indicadores fundamentais: ingresso, matrícula e conclusão. Esses indicadores, quando considerados de forma articulada, possibilitam observar não apenas o crescimento do acesso à universidade, mas também os desafios relacionados à permanência e à conclusão dos percursos formativos.

A evolução observada ao longo do período revela a progressividade da presença desses estudantes na instituição, particularmente nos anos mais recentes, quando são registrados os maiores quantitativos. Essa configuração sugere a ampliação das oportunidades de admissão à Educação Superior, repercutindo no aumento da participação desse público no espaço universitário. Nesse ínterim, os dados podem expressar transformações produzidas historicamente e mediadas por políticas públicas, legislações e ações institucionais. O acesso, portanto, não deve ser compreendido como resultado natural da evolução social, mas como expressão de processos contraditórios e de disputas permanentes em torno da efetivação do

direito à educação. Nessa direção, Saviani (2021) assinala que a educação constitui um fenômeno histórico e social, cuja configuração se produz no interior das relações estabelecidas pelos homens em sociedade.

Nessa perspectiva, os dados apresentados constituem elementos importantes para a compreensão do contexto institucional no qual se insere a atuação do Núcleo de Acessibilidade. Ainda que não permitam estabelecer relações causais diretas, os indicadores oferecem evidências empíricas capazes de subsidiar reflexões acerca da práxis desenvolvida no âmbito institucional, contribuindo para a problematização das ações já implementadas e para a elaboração de estratégias e projetos voltados ao enfrentamento das barreiras que atravessam as trajetórias acadêmicas desses estudantes. Considerando que os indicadores se modificam ao longo do tempo, seu acompanhamento sistemático pode constituir importante instrumento de avaliação e planejamento, favorecendo processos de revisão, transformação e fortalecimento das políticas voltadas à inclusão e à acessibilidade na Educação Superior.

As flutuações observadas ao longo da série histórica, incluindo situações atípicas como a redução das matrículas em 2017 e os períodos de crescimento mais expressivo registrados nos anos recentes, evidenciam que as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência e TGD não se desenvolvem de forma linear ou homogênea. Ao contrário, expressam as contradições que atravessam os processos de inclusão na Educação Superior, revelando avanços importantes, mas também limites e desafios ainda presentes na efetivação do direito à educação.

As oscilações observadas nos dados de ingresso, permanência e êxito não podem ser atribuídas a um único fator, mas precisam ser compreendidas em sua relação com as transformações ocorridas nas políticas de inclusão e com as respostas institucionais construídas pela própria Universidade ao longo do período analisado. Entre os possíveis elementos relacionados a essas variações, encontram-se as mudanças nos marcos legais de acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior, a implementação das políticas de reserva de vagas, as ações institucionais de acessibilidade e permanência e as particularidades das próprias trajetórias acadêmicas, que podem envolver retenção, trancamento, evasão, transferência e diferentes tempos de integralização dos cursos.

Nesse processo, um marco importante foi a promulgação da Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência na política de reserva de vagas das instituições federais de ensino. A implementação desse dispositivo legal ampliou as condições de acesso desse público à Educação Superior e, ao mesmo tempo, demandou das universidades respostas institucionais capazes de contemplar não apenas o ingresso, mas também as condições de permanência e conclusão dos cursos. No âmbito da UFPR, as alterações verificadas nos indicadores após esse

período podem, portanto, ser analisadas também em relação à ampliação das possibilidades de ingresso decorrentes da política de cotas e às ações institucionais desenvolvidas para responder às demandas desse público, sem que isso implique estabelecer uma relação causal direta entre a legislação e as oscilações identificadas.

Outro elemento histórico que pode ser considerado na leitura desses dados é a pandemia de Covid-19, especialmente diante do número expressivo de concluintes registrado em 2022. As alterações no calendário universitário e nas formas de desenvolvimento das atividades acadêmicas durante o período de ensino remoto emergencial podem ter repercutido nos tempos de integralização dos cursos, provocando adiamentos, retenções ou reorganizações dos percursos formativos. Nessa perspectiva, o aumento das conclusões observado em 2022 pode estar relacionado, entre outros fatores, à retomada e à finalização de trajetórias acadêmicas afetadas nos anos anteriores. Tal relação, entretanto, é apresentada como uma possibilidade interpretativa, e não como uma causalidade direta, uma vez que os dados disponíveis não permitem estabelecer isoladamente os fatores responsáveis por essa variação.

Diante desse cenário, compreende-se que os indicadores quantitativos não são suficientes para apreender a complexidade do fenômeno investigado, pois expressam apenas sua dimensão aparente, tornando necessário considerar as múltiplas determinações históricas, sociais e institucionais que constituem a inclusão na Educação Superior. Nesse sentido, os debates acadêmicos, as pesquisas desenvolvidas na área e, sobretudo, as lutas protagonizadas pelos próprios sujeitos envolvidos nesse processo assumem papel fundamental para a compreensão dessa realidade. Da mesma forma, o estudo das políticas públicas, considerando sua formulação, implementação e consolidação, constitui um elemento essencial para identificar os avanços alcançados e os desafios ainda existentes. Acompanhar criticamente esse percurso torna-se, portanto, uma condição indispensável para a efetivação de uma Educação Superior comprometida com a equidade e com a garantia do direito à formação para estudantes com deficiência.

A leitura integrada dos indicadores no infográfico propicia visualizar, de forma sintética, um movimento de expansão do ingresso acompanhado pelo crescimento das matrículas, ao mesmo tempo em que revela uma assimetria entre o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos. Ainda que avanços importantes tenham sido alcançados na participação desse público na Educação Superior, a conclusão da formação continua a constituir uma dimensão que demanda atenção e aprofundamento analítico. Nessa perspectiva, a compreensão dessas trajetórias requer considerar que a realidade não se explica por elementos isolados, mas

pela articulação das múltiplas determinações que a constituem, uma vez que, conforme Marx (2008), o concreto se apresenta como síntese de múltiplas determinações.

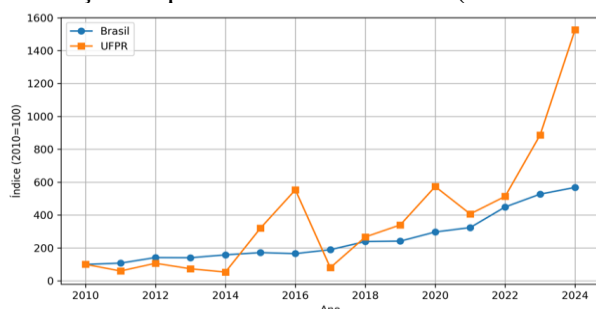
Sob essa ótica, o estudo de uma realidade institucional específica, como a da UFPR, adquire relevância para a compreensão de sua dinâmica interna, mas também para a reflexão sobre processos mais amplos que permeiam a Educação Superior brasileira. Ainda que não seja possível generalizar os resultados encontrados, a apresentação institucional permite apreender como políticas formuladas em âmbito federal são apropriadas, reinterpretadas e materializadas no interior das instituições, assumindo configurações particulares em razão das condições históricas e organizacionais efetivas. A compreensão desse cenário institucional demanda, contudo, o cotejamento com o contexto mais amplo da Educação Superior brasileira. Ao relacionar os dados da UFPR aos indicadores nacionais, torna-se possível identificar como processos mais gerais se expressam em uma realidade particular, evidenciando tanto convergências quanto especificidades nas trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência.

3.3 Da realidade institucional ao cenário nacional

Os resultados observados na UFPR não se configuram como uma realidade isolada, mas integram um contexto mais abrangente de intensificação da participação de estudantes com deficiência e TGD na Educação Superior brasileira. O diálogo entre os dados institucionais e indicadores nacionais do censo da Educação Superior, que contemplam públicas e privadas, possibilita entender o quanto as transformações na universidade se aproximam ou se distinguem das tendências observadas no país. Nessa perspectiva, apresentam-se os mesmos indicadores de ingresso, matrícula e conclusão entre 2010 e 2024, utilizando-se índices de crescimento, favorecendo a compreensão dos resultados da UFPR à luz dos indicadores nacionais.

O Gráfico 6 apresenta a evolução dos índices de expansão dos estudantes com deficiência e TGD ingressantes na Educação Superior em ambas as escalas de análise.

Gráfico 6 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD ingressantes na Educação Superior: Brasil e UFPR (2010–2024)



Fonte: elaborado pela autora com base no Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b).

Descrição da figura: Gráfico de linhas intitulado “Evolução dos índices de crescimento dos estudantes com deficiência e TGD ingressantes na Educação Superior: Brasil e UFPR (2010–2024)”. O eixo horizontal apresenta os anos de 2010 a 2024, e o eixo vertical representa os índices de crescimento, considerando o ano de 2010 como base igual a 100. A figura reúne duas séries históricas: uma correspondente aos dados nacionais e outra referente à UFPR. Em 2010, ambas as séries iniciam com índice 100. Os indicadores nacionais apresentaram crescimento gradual ao longo do período, alcançando aproximadamente 565 em 2024. Já os índices da UFPR revelam oscilações mais acentuadas, registrando valores inferiores à base em alguns anos iniciais, seguidos por períodos de crescimento expressivo. Em 2015, o índice da UFPR atinge aproximadamente 320; em 2016, cerca de 553; em 2017, reduz-se para aproximadamente 80; e volta a apresentar crescimento nos anos subsequentes. Em 2020, o índice alcança aproximadamente 573; em 2022, cerca de 513; em 2023, aproximadamente 887; e, em 2024, atinge cerca de 1.527, configurando o maior valor da série. A representação evidencia que, embora Brasil e UFPR apresentem tendência de crescimento dos ingressantes ao longo do período, os índices da universidade apresentam oscilações mais intensas e crescimento proporcional superior ao observado no cenário nacional.

Os dados nacionais indicam um aumento do acesso de estudantes com deficiência e TGD à Educação Superior ao longo desse recorte cronológico. Em âmbito nacional, o número de ingressantes passou de 7.426 estudantes em 2010 para 42.177 em 2024, representando um crescimento de aproximadamente 468%. Na UFPR, por sua vez, o quantitativo evoluiu de 15 ingressantes em 2010 para 229 em 2024, correspondendo a um crescimento superior a 1.400%.

Ainda que os valores absolutos sejam incomparáveis em razão das diferentes escalas de análise, os índices de crescimento comprovam que a expansão da inclusão na UFPR ocorreu em ritmo proporcionalmente superior ao observado no cenário nacional. Esse resultado sugere que a instituição acompanhou as transformações em curso no país, ao mesmo tempo em que assumiu uma dinâmica própria de incorporação desse público.

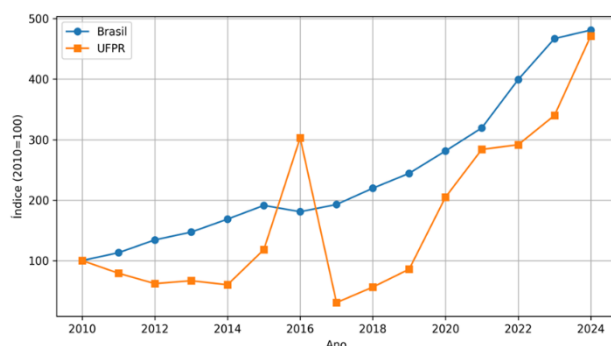
Ao considerar os anos de referência, verifica-se que o aumento nacional ocorreu de forma relativamente contínua, passando de 7.426 ingressantes, em 2010, para 12.296, em 2016, alcançando 22.055, em 2020, e 42.177, em 2024. Na UFPR, apesar das oscilações registradas em determinados momentos, a trajetória aponta uma maior presença desse público, sobretudo nos anos mais recentes. Isso reforça que o ingresso desse público na Educação Superior integra um processo de maior alcance na democratização do direito à educação, cuja efetivação permanece permeada por disputas e desafios.

Os dados viabilizam inferir que a extensão da entrada não se circunscreve ao aumento numérico de estudantes, podendo ser compreendida à luz das transformações normativas e institucionais discutidas ao longo desta pesquisa, especialmente aquelas relacionadas à consolidação do direito à Educação Superior das pessoas com deficiência. Em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, a intensidade do crescimento observada sugere que essas transformações assumiram contornos particulares, evidenciando a capacidade da instituição de responder, em alguma medida, às demandas colocadas pelas políticas de inclusão.

A leitura desses indicadores demanda cautela, uma vez que as políticas públicas e os marcos normativos voltados à inclusão constituem referenciais comuns às instituições de Educação Superior. Entretanto, as formas pelas quais tais diretrizes são apropriadas, implementadas e traduzidas variam de acordo com as condições históricas e organizacionais de cada universidade. Nesse processo, as estruturas institucionais voltadas à acessibilidade, entre elas os NAs, assumem papel relevante na mediação entre os dispositivos legais e as demandas cotidianas dos estudantes, podendo favorecer a construção de condições mais efetivas de permanência e participação acadêmica.

Sob essa ótica, os indicadores de matrícula adquirem especial importância, na medida em permitem observar como a presença dos estudantes com deficiência e TGD se mantém ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Mais do que expressar a continuidade do vínculo institucional, desses dados oferecem elementos para refletir sobre a permanência destes estudantes nas universidades. Nessa perspectiva, a Gráfico 7 apresenta a evolução dos índices de crescimento das matrículas na UFPR e no Brasil entre 2010 e 2024.

Gráfico 7 - Evolução do número de estudantes com deficiência/TGD matriculados na Educação Superior



Fonte: elaborado pela autora com base no Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b).

Descrição da figura: Gráfico de linhas intitulado “Evolução dos índices de crescimento das matrículas de estudantes com deficiência e TGD na Educação Superior: Brasil e UFPR (2010–2024)”. O eixo horizontal apresenta os anos de 2010 a 2024 e o eixo vertical representa os índices de crescimento, considerando o ano de 2010 como base igual a 100. A figura reúne duas séries históricas: uma correspondente aos dados nacionais e outra referente à UFPR. Em 2010, ambas as séries iniciam com índice 100. Os indicadores nacionais apresentaram crescimento gradual ao longo do período, alcançando aproximadamente 480 em 2024. Na UFPR, os índices

revelam oscilações mais acentuadas, com redução nos anos iniciais, registrando aproximadamente 80 em 2011, 63 em 2012, 67 em 2013 e 60 em 2014. Em 2015, o índice alcançou cerca de 118 e, em 2016, aproximadamente 303. Em 2017, observa-se redução para cerca de 30, seguida de retomada nos anos posteriores. A partir de 2020, os índices voltam a apresentar crescimento mais intenso, registrando aproximadamente 205 em 2020, 284 em 2021, 291 em 2022, 340 em 2023 e 471 em 2024. A representação evidencia que, embora Brasil e UFPR apresentem tendência de aumento das matrículas ao longo do período analisado, a trajetória da universidade é marcada por oscilações mais pronunciadas, aproximando-se dos índices nacionais nos anos finais da série.

A apresentação dos indicadores de matrícula mostra comportamentos distintos entre os dados nacionais e aqueles observados na UFPR. Enquanto o conjunto da Educação Superior brasileira apresenta uma trajetória relativamente contínua, marcada por poucas variações ao longo do recorte cronológico analisado, os registros da universidade revelam movimentos mais descontínuos, caracterizados por alternâncias mais acentuadas em determinados anos. Essa diferença enfatiza que os indicadores nacionais não constituem parâmetro de comparação direta, mas uma referência capaz de contextualizar e ampliar a compreensão das especificidades identificadas na instituição.

Partindo do registro numérico em âmbito nacional, o número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior passou de 19.869 em 2010 para 95.575 em 2024, correspondendo a um crescimento aproximado de 381,1%. Trata-se de uma trajetória caracterizada por expansão relativamente contínua, marcada por poucas oscilações ao longo do período analisado.

Na UFPR, os indicadores também revelam expansão das matrículas de estudantes com deficiência ao longo do período analisado. A comparação entre os dados institucionais e nacionais possibilita observar tanto a convergência das tendências de crescimento quanto as especificidades assumidas por esse processo no contexto da universidade. Embora a trajetória institucional apresente variações mais acentuadas em determinados momentos, o crescimento acumulado ao final do período aproxima-se daquele observado em âmbito nacional. Esse resultado sugere que, no que se refere à permanência, a universidade acompanhou a tendência verificada no conjunto da Educação Superior brasileira, evidenciando um percurso que, apesar de suas descontinuidades, manteve-se relativamente convergente com o cenário nacional.

Há períodos que apresentam variações mais acentuadas, particularmente entre 2016 e 2017, quando o número de matrículas teve queda mais expressiva, comportamento que não encontra correspondência nos dados nacionais. Ainda que os dados não permitam identificar os fatores que explicam essa inflexão, essas diferenças evidenciam que a existência de um arcabouço normativo nacional comum, composto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelos Decretos nº 7.611/2011 e nº 7.612/2011,

pela LBI (2015) e pela Lei nº 13.409/2016, não assegura a uniformidade dos resultados entre as instituições. A autonomia universitária e as formas pelas quais cada universidade organiza suas ações, define prioridades e responde às demandas concretas de seu público constituem mediações relevantes nesse processo. Nessa perspectiva, oscilações dessa natureza podem representar importantes elementos para a reflexão crítica sobre a práxis institucional, subsidiando processos de avaliação, revisão e aperfeiçoamento das estratégias desenvolvidas localmente, especialmente no âmbito das políticas de acessibilidade e permanência estudantil.

Se, por um lado, os anos que antecedem a inflexão observada em 2017 revelam um aumento expressivo das matrículas na UFPR, em determinados momentos superior à tendência proporcional registrada no cenário nacional, por outro, a sustentação desse crescimento evidencia a complexidade das condições necessárias à permanência estudantil. A consolidação desse processo pressupõe planejamento, articulação entre diferentes setores e disponibilidade de recursos materiais, humanos e financeiros capazes de responder às demandas que emergem do cotidiano acadêmico.

Nessa perspectiva, embora as estruturas voltadas à acessibilidade, entre elas o Núcleo de Acessibilidade, integrem o conjunto de mediações institucionais que contribuem para a construção de condições mais favoráveis à permanência, os avanços e os limites observados não podem ser atribuídos exclusivamente à atuação desses setores. Aspectos relacionados ao financiamento das políticas públicas, às prioridades definidas pela gestão universitária, às condições objetivas de funcionamento das instituições federais e às próprias determinações do sistema educacional também incidem sobre as possibilidades concretas de efetivação do direito à Educação Superior. Sob essa ótica, Ball e Mainardes (2024b) destacam que as políticas educacionais são reinterpretadas e traduzidas nos contextos de prática, produzindo efeitos distintos conforme as condições institucionais em que são materializadas.

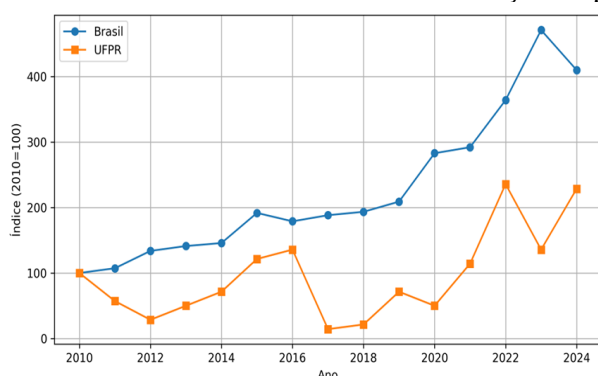
Assim, o crescimento da presença desse público amplia a responsabilidade coletiva da universidade e do poder público na oferta de recursos, serviços e estratégias que assegurem não apenas a continuidade dos percursos formativos, mas também oportunidades efetivas de participação e êxito acadêmico.

A partir dessa premissa, as diferenças não devem ser compreendidas como meras variações estatísticas, mas como expressões de processos históricos e institucionais que se concretizam de forma desigual nos distintos contextos. O diálogo entre os indicadores nacionais e os dados da UFPR torna possível problematizar como diretrizes formuladas em âmbito federal assumem configurações particulares no interior das universidades, evidenciando tanto avanços quanto tensões presentes na materialização do direito à Educação Superior.

Os resultados obtidos apontam para conquistas significativas no processo de participação de estudantes com deficiência e TGD na Educação Superior. Entretanto, também indicam que o aumento da presença desse público não elimina os desafios relacionados à sustentação de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas. Mais do que assegurar o ingresso e a permanência, impõe-se a necessidade de criar condições concretas para que esses estudantes concluam seus percursos formativos com qualidade, participação e reconhecimento de seus direitos.

Nessa direção, a permanência, embora constitua dimensão central das trajetórias acadêmicas, não esgota a compreensão desse fenômeno. A conclusão dos cursos representa um indicador particularmente relevante para examinar em que medida as oportunidades dos estudos se convertem em efetivas possibilidades de formação acadêmica. Trata-se de uma dimensão significativa, considerando que a diplomação amplia perspectivas de inserção profissional, participação social e acesso a direitos historicamente negados a esse público. O Gráfico 8 apresenta a evolução comparativa dos índices de crescimento dos estudantes com deficiência e TGD concluintes na UFPR e no Brasil entre 2010 e 2024.

Gráfico 8 - Evolução do número de estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento concluintes na Educação Superior: Brasil e UFPR (2010–2024)



Fonte: elaborado pela autora com base no Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b).

Descrição da figura: Gráfico de linhas intitulado “Evolução dos índices de crescimento dos estudantes com deficiência e TGD concluintes na Educação Superior: Brasil e UFPR (2010–2024)”. O eixo horizontal apresenta os anos de 2010 a 2024, e o eixo vertical representa os índices de crescimento, considerando o ano de 2010 como base igual a 100. A figura reúne duas séries históricas: uma correspondente aos dados nacionais e outra referente à UFPR. Em 2010, ambas as séries iniciam com índice 100. Os indicadores nacionais apresentam tendência predominante de crescimento ao longo do período, alcançando aproximadamente 410 em 2024. Na UFPR, a trajetória revela oscilações mais acentuadas. Após a redução dos índices entre 2011 e 2013, observa-se recuperação gradual até 2016, quando o índice atingiu aproximadamente 136. Em 2017 e 2018, registraram-se os menores valores da série, situando-se em torno de 14 e 21, respectivamente. A partir de 2019, verifica-se nova tendência de crescimento, com destaque para 2022, quando o índice alcança aproximadamente 236. Em 2023, ocorreu redução para cerca de 136, seguida de nova elevação em 2024, atingindo aproximadamente 229. A representação evidencia que, embora Brasil e UFPR apresentem ampliação dos índices de concluintes ao longo do período analisado, a trajetória institucional é marcada por oscilações mais intensas do que aquelas observadas no cenário nacional.

Os indicadores de conclusão apresentam comportamento distinto daquele observado nos dados de ingresso e matrícula. Enquanto esses últimos evidenciam incrementos mais expressivos ao longo do período analisado, a diplomação dos estudantes com deficiência e TGD ocorre em ritmo mais moderado e sujeito a maiores oscilações. Embora o Brasil e a UFPR revelem avanços nesse indicador, a intensidade do crescimento mostra-se inferior à verificada nas demais etapas do percurso acadêmico. Essa diferença demonstra que a amplitude do acesso e da permanência não evoluíram na mesma proporção que a finalização dos cursos de graduação.

Em âmbito nacional, observa-se progressiva elevação do número de concluintes entre 2010 e 2024, ainda que permeada por períodos de menor aceleração. A direção predominante da curva indica um aumento gradual das oportunidades de conclusão da formação universitária por estudantes com deficiência e TGD. Na UFPR, contudo, os índices revelam maior instabilidade, com oscilações mais pronunciadas entre os anos considerados. Embora a universidade acompanhe a tendência nacional de crescimento, a realidade institucional apresenta nuances que os indicadores quantitativos, por si só, não são capazes de explicar integralmente.

As inflexões observadas entre 2016 e 2018, bem como entre 2022 e 2024, merecem atenção especial. Enquanto os indicadores nacionais mantêm trajetória predominantemente ascendente, a UFPR apresenta oscilações mais acentuadas, ampliando o distanciamento entre as duas séries. Embora os dados não permitam identificar os fatores associados a essas variações, essas diferenças sugerem que a conclusão dos cursos pode constituir uma das dimensões mais sensíveis das trajetórias acadêmicas na UFPR. Os resultados evidenciam que o ingresso e a permanência são dimensões fundamentais para a efetivação do direito à Educação Superior; contudo, sustentar os percursos formativos até a diplomação demanda condições institucionais capazes de assegurar a permanência e o sucesso acadêmico.

Nessa direção, Poker, Valentin e Garla (2018) argumentam que a inclusão na Educação Superior exige uma reorganização institucional que ultrapassa a eliminação de barreiras físicas. Para os autores, a construção de condições efetivas de permanência requer a articulação de recursos pedagógicos, serviços de apoio, formação dos profissionais e adequações na infraestrutura, envolvendo de forma integrada as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como o compromisso coletivo dos diferentes segmentos que constituem a comunidade universitária.

Somente após essa leitura do comportamento das curvas é possível dimensionar a magnitude dessas transformações. No cenário nacional, o número de concluintes passou de

2.688 estudantes, em 2010, para 11.016, em 2024, correspondendo a um crescimento aproximado de 309,8%. Na UFPR, os concluintes passaram de 14 estudantes, em 2010, para 32, em 2024, representando crescimento aproximado de 128,6%. Houve ampliação do número de estudantes que concluíram a formação em ambas as escalas; entretanto, a universidade não acompanhou, na mesma proporção, o ritmo de crescimento observado no conjunto da Educação Superior brasileira.

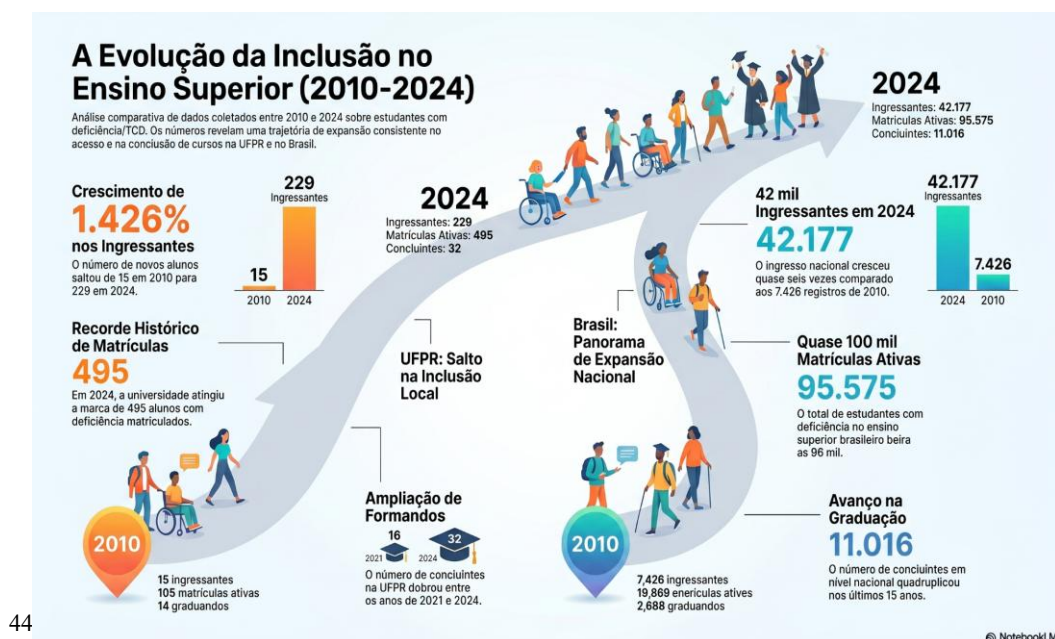
De fato, os dados disponíveis não permitem identificar os fatores associados a essa diferença. Todavia, a conclusão dos cursos constitui uma dimensão particularmente complexa das trajetórias acadêmicas, uma vez que pressupõe a superação de diferentes barreiras que podem se apresentar ao longo do percurso formativo. Em uma instituição ampla e multicampi, marcada pela diversidade de cursos, contextos e perfis estudantis, as demandas relacionadas à acessibilidade tendem a assumir múltiplas configurações. Barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais podem incidir, de maneiras distintas, sobre as possibilidades de continuidade e finalização da formação do aluno. A promoção da acessibilidade não se restringe à atuação de setores específicos, mas envolve uma rede articulada de ações institucionais, recursos e responsabilidades compartilhadas, cuja efetivação se mostra fundamental para a sustentação dos percursos acadêmicos até a diplomação.

Talvez essa seja a principal mensagem expressa por este conjunto de indicadores: a velocidade com que os estudantes ingressam na Educação Superior não encontra correspondência equivalente na conclusão dos cursos. Essa assimetria evidencia que as diferentes etapas das trajetórias acadêmicas são atravessadas por exigências e obstáculos distintos, demandando respostas institucionais que alcancem condições efetivas de permanência, participação e êxito acadêmico. Essa realidade reforça a necessidade de compreender a deficiência para além das limitações atribuídas ao indivíduo, reconhecendo que a promoção do desenvolvimento humano depende da implementação de políticas e práticas educacionais capazes de enfrentar as barreiras presentes em todo o contexto universitário. Nessa direção, Moraes, Leite e Van Petten (2025) argumentam que a construção de ambientes educacionais inclusivos exige o enfrentamento das barreiras físicas, atitudinais e das diferentes formas de estigmatização e discriminação que ainda permeiam as instituições de ensino, comprometendo a participação plena dos estudantes.

Com o propósito de sintetizar os principais movimentos identificados ao longo desta subseção, apresenta-se, na Figura 6, um infográfico que reúne os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão, possibilitando visualizar, de forma articulada, as dinâmicas que

caracterizam as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência e TGD na UFPR e no Brasil.

Figura 6 - Evolução comparativa do acesso, da permanência e da conclusão de estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento na UFPR e no Brasil (2010–2024)



Fonte: elaborado pela autora com base no Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b).

Descrição da figura: Infográfico intitulado *A Evolução da Inclusão na Educação Superior (2010–2024)*. A representação reúne indicadores de ingressantes, matrículas e concluintes de estudantes com deficiência e TGD na UFPR e no cenário nacional. Na UFPR, o número de ingressantes passou de 15 estudantes, em 2010, para 229, em 2024, correspondendo a um crescimento de 1.426%. As matrículas aumentaram de 105 para 495 estudantes, alcançando o maior quantitativo da série histórica, enquanto os concluintes passaram de 14 para 32 estudantes, com destaque para a duplicação desse número entre 2021 e 2024. No cenário nacional, os ingressantes passaram de 7.426 para 42.177 estudantes; as matrículas, de 19.869 para 95.575; e os concluintes, de 2.688 para 11.016 estudantes. A leitura integrada dos dados evidencia crescimento do acesso, das matrículas e da conclusão tanto na UFPR quanto no Brasil. Entretanto, o aumento dos ingressantes ocorreu em intensidade superior ao dos concluintes, indicando que a ampliação do acesso não se converte, na mesma proporção, na finalização dos percursos formativos, evidenciando avanços, mas também desafios para a efetivação do direito à Educação Superior desse público.

A representação integrada dos indicadores enfatiza que as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência e TGD não podem ser compreendidas de forma fragmentada. Ingresso, permanência e conclusão constituem momentos distintos de um mesmo processo, atravessado por múltiplas determinações históricas, institucionais e sociais. Assim, os dados quantitativos assumem, nesta pesquisa, o papel de mediações analíticas que auxiliam na apreensão das tensões e contradições presentes na efetivação do direito à Educação Superior.

⁴⁴ Nota: O infográfico foi produzido pela autora a partir dos dados do Censo da Educação Superior/Inep (2026). A utilização da ferramenta NotebookLM restringiu-se ao suporte técnico para a organização visual da figura, não participando da análise, interpretação e discussão dos resultados apresentados.

Embora esses movimentos não possam ser compreendidos de maneira linear ou monocausal, observa-se que os períodos posteriores à promulgação da LBI (Lei nº 13.146/2015) e da Lei nº 13.409/2016 concentram alguns dos avanços mais significativos identificados nos indicadores. Essa aproximação sugere que as garantias legais das políticas inclusivas podem ter contribuído para a criação de condições mais favoráveis à participação das PcD na Educação Superior.

Os anos mais recentes concentram os maiores quantitativos de estudantes com deficiência e TGD tanto na UFPR quanto no cenário nacional. Em 2024, a universidade registrou os maiores valores para ingressantes e matrículas, acompanhados também pelo aumento do número de concluintes em relação ao ano anterior. Em âmbito nacional, observa-se comportamento semelhante nos indicadores de ingresso e matrícula, embora os concluintes apresentem redução em comparação a 2023. Esses resultados sugerem que a presença desse público na Educação Superior constitui uma tendência recente, ainda marcada por ritmos distintos entre as diferentes dimensões das trajetórias acadêmicas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão na Educação Superior pressupõe a organização institucional de recursos, serviços e estratégias capazes de garantir o ingresso, a participação e a permanência dos estudantes PAEE. Nessa perspectiva, a política orienta que as universidades promovam condições de acessibilidade em seus diferentes espaços, processos e atividades acadêmicas, contemplando desde os processos seletivos até o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e das demais ações universitárias (Brasil, 2008a).

Desse modo, os dados apresentados permitem inferir que a participação de estudantes com deficiência na Educação Superior ocorre em um contexto de fortalecimento das políticas inclusivas e de ampliação das garantias legais relacionadas ao direito à educação. Ao mesmo tempo, evidenciam que a efetivação desse direito permanece atravessada por desafios que extrapolam a abertura das portas da universidade, exigindo condições capazes de sustentar trajetórias acadêmicas bem-sucedidas.

Essa compreensão encontra respaldo na LBI (Lei n.º 13.146/2015), que reconhece a educação como direito da pessoa com deficiência e assegura a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, orientado pelo desenvolvimento pleno de suas potencialidades, pelo respeito às suas características e pela garantia de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2015). Conforme argumentam Cabral, Mendes e Ebersold (2023), a acessibilidade demanda uma reconfiguração do fazer coletivo, envolvendo a articulação entre diferentes atores institucionais e a construção de práticas comprometidas com o reconhecimento

da diversidade, a participação acadêmica e a legitimidade dos processos formativos das pessoas com deficiência.

A desagregação dos dados por tipo de deficiência e TGD, apresentada nas Tabelas A1, A2 e A3 do Apêndice A, acrescenta outro elemento para a compreensão das trajetórias acadêmicas investigadas. Ao longo do período analisado, observa-se não apenas a ampliação do quantitativo de estudantes PAEE na UFPR, mas também uma maior diversidade dos tipos de deficiência e TGD registrados na instituição, evidenciando a crescente heterogeneidade dos perfis atendidos. Embora tais informações não permitam explicar as oscilações verificadas nos indicadores de ingresso, matrícula e conclusão, sugerem que a acessibilidade na Educação Superior envolve demandas múltiplas e dinâmicas. Barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, informacionais e atitudinais podem assumir configurações distintas conforme as especificidades dos estudantes, exigindo respostas institucionais articuladas e continuamente revisitadas. Nesse sentido, a efetivação do direito à Educação Superior pressupõe a ampliação das oportunidades de acesso, mas também a capacidade institucional de responder, de forma qualificada, à pluralidade de necessidades presentes no cotidiano universitário.

3.4 A inclusão nos documentos institucionais da UFPR: diretrizes, normativas e ações

Os documentos institucionais possibilitam identificar como os princípios da inclusão se materializam nas normativas, regulamentos e ações desenvolvidas pela UFPR. Considerando o caráter documental desta pesquisa, as informações foram obtidas a partir de documentos oficiais, editais, regulamentos e demais materiais disponibilizados no Portal da Universidade Federal do Paraná. Nessa perspectiva, destaca-se o processo de ingresso de estudantes com deficiência, uma vez que a Educação Superior constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação do direito à educação.

Conforme analisado na Seção 2.3, a Lei nº 13.409/2016 representou um importante marco para o acesso das PcD à Educação Superior Federal. No contexto desta subseção, entretanto, mais do que retomar seus impactos nos indicadores de ingresso, interessa compreender como seus dispositivos foram incorporados às normativas institucionais da UFPR e materializados nos processos de seleção e ingresso da universidade. Nesse sentido, o edital do vestibular demonstra como as determinações legais são operacionalizadas no âmbito institucional, evidenciando os mecanismos adotados para assegurar o ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior.

No âmbito da Educação Superior, o ingresso constitui uma das primeiras materializações do direito à educação. Assim, o edital do vestibular da UFPR assume papel relevante por explicitar como as diretrizes legais e institucionais relacionadas à inclusão são incorporadas aos processos seletivos da universidade. O documento contempla dispositivos referentes à reserva de vagas, às vagas suplementares, à validação da condição de deficiência e à oferta de atendimento especializado, evidenciando mecanismos institucionais destinados às oportunidades de acesso.

Como expressão mais recente das normativas institucionais, quanto ao ingresso discente, destaca-se o Edital n.º 50/2026-NC/PROGRAP, referente ao Vestibular UFPR 2027. O documento explicita como dispositivos legais formulados em âmbito mais amplo são apropriados e operacionalizados pela universidade em seus processos seletivos, evidenciando as mediações por meio das quais as políticas de inclusão assumem materialidade no contexto institucional (UFPR, 2026a) (Figura 7).

Figura 7 - Modalidades de concorrência destinadas às pessoas com deficiência no Vestibular UFPR 2027

2.2 As vagas oferecidas por meio deste edital foram distribuídas entre **ampla concorrência** e as **categorias previstas na lei de cotas** (Lei n.º 12.711/12 e suas alterações), na proporção de, **no mínimo, 50% das vagas reservadas às cotas**, conforme critérios definidos pelo Decreto n.º 7.824/12, bem como pela Portaria Normativa MEC n.º 18/12.



Fonte: UFPR (2026a).

Descrição da figura: Captura de tela extraída do Edital do Vestibular UFPR 2027, apresentando as modalidades de concorrência destinadas às pessoas com deficiência. A figura evidencia a previsão de reserva de vagas específicas para esse público no processo seletivo da universidade, indicando as diferentes formas de ingresso disponibilizadas aos candidatos.

Conforme evidenciado na Figura 13, o edital do Vestibular UFPR 2027 estabelece critérios específicos para PcD nas vagas reservadas pela política de ações afirmativas da universidade. No âmbito da política de ações afirmativas da UFPR, as vagas destinadas às PcD contemplam candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias do campo conveniadas com o poder público. Entre as modalidades previstas, destaca-se a categoria LI-PCD, destinada a PcD independentemente da renda familiar. O edital estabelece ainda que a distribuição das vagas reservadas observa os critérios definidos pela Lei de Cotas, considerando grupos historicamente sub-representados, como pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. A proporção das

vagas destinadas a esses grupos é calculada com base nos dados populacionais do estado do Paraná divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, buscando assegurar maior representatividade na Educação Superior.

Já a Figura 8 evidencia uma das modalidades de concorrência destinadas às PcD no Vestibular UFPR 2027. Nessa categoria, denominada LI-PCD, estão incluídos os candidatos que se autodeclaram PcD e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias do campo conveniadas com o poder público, independentemente da renda familiar. Tal previsão demonstra a incorporação, pela universidade, das determinações estabelecidas pela Lei nº 13.409/2016, ampliando as possibilidades desse público à Educação Superior por meio da política de reserva de vagas.

Figura 8 - Distribuição das vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública no Edital do Vestibular UFPR 2027

- 2.5 Do total das vagas mencionadas no subitem 2.4 deste edital, bem como das vagas reservadas para estudantes que, independentemente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, serão reservadas vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.



Fonte: UFPR (2026a).

Descrição da figura: Fluxograma extraído do Edital do Vestibular UFPR 2027. Na parte superior, apresenta-se a categoria "Escola Pública", da qual derivam dois grupos: candidatos com renda familiar de até um salário mínimo por pessoa e candidatos independentemente de renda. Em ambos os grupos, as vagas são subdivididas entre pessoas pretas, pardas ou indígenas, pessoas quilombolas, PcD e demais candidatos. A figura evidencia a organização institucional da política de reserva de vagas adotada pela universidade e a inclusão das PcD entre os grupos contemplados pelas ações afirmativas.

Além das vagas reservadas previstas pela Lei de Cotas, a universidade disponibiliza vagas suplementares destinadas às PcD que não se enquadram nos critérios estabelecidos pela legislação federal de ações afirmativas. Conforme a Resolução n.º 24/25-CEPE⁴⁵, é ofertada uma vaga suplementar em cursos específicos definidos pela instituição, ampliando as possibilidades de ingresso desse público. Para concorrer a essas vagas, os candidatos devem atender aos requisitos previstos em edital e manifestar interesse no momento da inscrição. O regulamento estabelece ainda que candidatos já diplomados em curso superior não podem concorrer a essa modalidade, reforçando seu caráter de democratização do acesso à primeira

⁴⁵ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

graduação. Tal medida evidencia que a UFPR não se limita ao cumprimento dos dispositivos legais nacionais, mas desenvolve mecanismos institucionais complementares que contribuem para ampliar as oportunidades de ingresso das PcD no Ensino Superior.

O edital do Vestibular UFPR 2027 estabelece que a validação das candidaturas às vagas destinadas às PcD é de responsabilidade da PROAFE, por meio de banca específica regulamentada pela Resolução n.º 20/17-CEPE (UFPR, 2017). O processo ocorre mediante análise documental, exigindo a apresentação de documentação compatível com a condição declarada pelo candidato. O edital adota como referência a definição de pessoa com deficiência prevista na LBI (Lei n.º 13.146/2015), compreendendo a deficiência como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes na sociedade. Além disso, estabelece critérios para a participação nas vagas reservadas e atribui à banca a responsabilidade de emitir parecer acerca da validade da documentação apresentada.

Observa-se ainda que o edital contempla diferentes condições reconhecidas pela legislação vigente, abrangendo PcD auditiva, física, visual, intelectual, múltipla, pessoas com TEA bem como outras condições previstas em normativas específicas. Essa previsão evidencia a preocupação institucional em adequar os procedimentos de ingresso à diversidade de demandas existentes, buscando assegurar maior precisão nos processos de validação e efetivação do direito à Educação Superior.

Entre as medidas previstas para garantir a acessibilidade no ingresso, destaca-se a concessão de atendimento especializado para a realização das provas do vestibular, aos candidatos com deficiência, mediante solicitação prévia e comprovação da necessidade por documentação específica. O documento ressalta que esse atendimento não se confunde com a concorrência às vagas reservadas, constituindo um mecanismo destinado a assegurar condições adequadas de participação no processo seletivo.

A oferta desse atendimento está sujeita à análise institucional quanto à pertinência e à viabilidade da solicitação, sendo deferida quando houver compatibilidade entre a condição apresentada pelo candidato e o recurso requerido. Dessa forma, a universidade busca garantir condições de acessibilidade desde as etapas iniciais do ingresso, contemplando recursos e adaptações que favoreçam a participação dos candidatos em igualdade de oportunidades. Sob essa perspectiva, observa-se que as ações voltadas à acessibilidade no vestibular ultrapassam a dimensão formal das vagas, alcançando também as condições necessárias para a efetiva participação no processo seletivo.

As previsões relativas às cotas, às vagas suplementares, à validação documental e ao atendimento especializado demonstram a preocupação da universidade em contemplar

diferentes demandas relacionadas ao ingresso desse público. Nessa direção, Cabral (2018) adverte que as políticas afirmativas destinadas às PcD exigem o reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza esse grupo, uma vez que suas trajetórias são atravessadas por distintos marcadores sociais, étnico-raciais, socioeconômicos e educacionais. O autor destaca, ainda, que os próprios processos de verificação e validação dos critérios de elegibilidade constituem desafios para as instituições, na medida em que demandam sensibilidade para entender as múltiplas especificidades e evitar que a operacionalização da política reduza a complexidade das identidades e experiências dos sujeitos por ela contemplados. Portanto, o ingresso de estudantes com deficiência na UFPR não se restringe à reserva de vagas, mas envolve um conjunto de procedimentos e dispositivos voltados à garantia de condições equitativas de participação no processo seletivo.

Além do vestibular tradicional, a UFPR disponibiliza outras formas de ingresso em seus cursos de graduação. Entre elas, destacam-se o Sistema de Seleção Unificada, que utiliza as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o Processo Seletivo Simplificado Enem, destinado ao preenchimento de vagas remanescentes. A universidade também realiza processos de transferência por meio do Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes, voltado a estudantes oriundos de outras instituições de Ensino Superior. Somam-se a essas modalidades processos seletivos específicos para determinados cursos e editais destinados ao ingresso e reingresso de migrantes, refugiados e portadores de visto humanitário, ampliando as possibilidades no ingresso à Educação Superior pública.

À luz dessas considerações, a efetivação do direito à educação ultrapassa a dimensão formal assegurada pela legislação, exigindo mecanismos capazes de minimizar barreiras e favorecer a participação dos candidatos em igualdade de condições. As disposições apresentadas indicam que o processo seletivo constitui uma importante mediação entre os marcos legais e sua concretização no contexto universitário, materializando princípios relacionados à acessibilidade e à inclusão.

Todavia, a garantia do ingresso representa apenas uma das dimensões do processo de inclusão na Educação Superior. Conforme destaca Cabral (2018), a construção de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas exige que as instituições ultrapassem barreiras físicas, programáticas e atitudinais, promovendo condições efetivas de participação ao longo de toda a vida universitária. Nessa perspectiva, diversos fatores permeiam a inclusão das PcD nos contextos universitários, tais como a transição entre a Educação Básica e a Educação Superior, a identificação e o reconhecimento das necessidades específicas dos estudantes, as políticas institucionais, as iniciativas de sensibilização da comunidade acadêmica, a formação e atuação

docente, as estratégias pedagógicas, as adequações curriculares, a disponibilização de recursos humanos e tecnológicos, os processos de avaliação institucional e a articulação entre universidade e sociedade (Cabral, 2018).

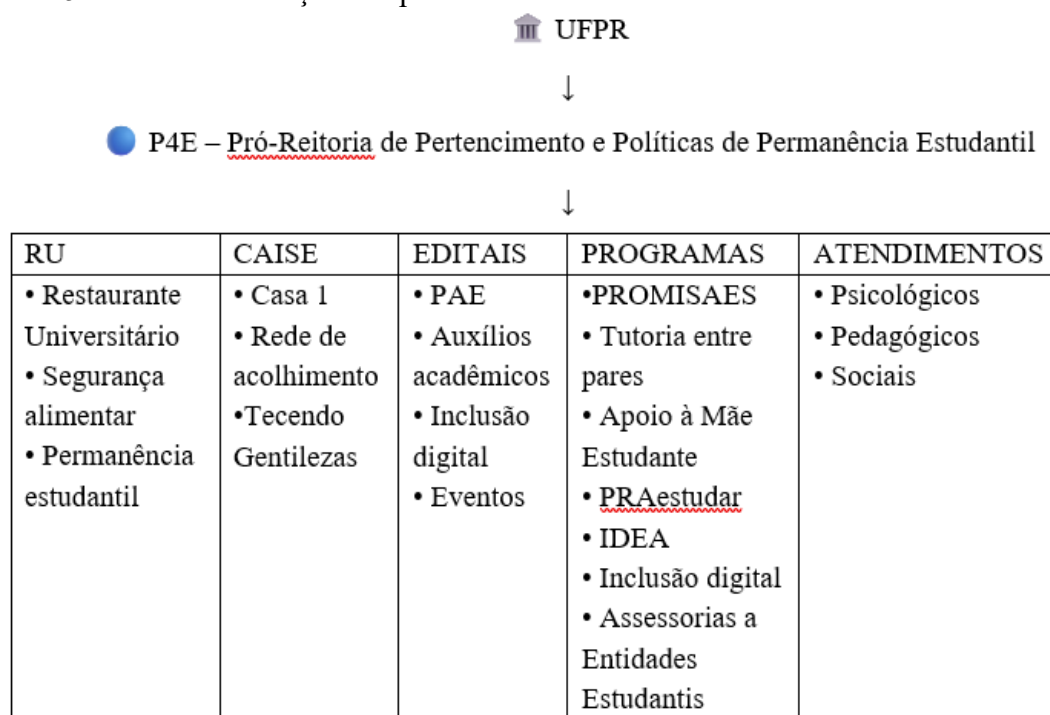
Desse modo, a normativa em questão demonstra como as determinações presentes nas políticas públicas são incorporadas às práticas institucionais da UFPR, constituindo iniciativas pertinentes às oportunidades de ingresso das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, esses elementos sinalizam que a construção de uma universidade inclusiva não se encerra no acesso, exigindo a consolidação das estruturas capazes de sustentar a permanência e o desenvolvimento das trajetórias acadêmicas desses estudantes.

Embora as medidas relacionadas ao ingresso sejam fundamentais para os estudantes com deficiência na Educação Superior, a efetivação do direito à educação demanda ações que ultrapassam o momento da entrada na universidade. A permanência e a conclusão dos cursos dependem de condições institucionais capazes de responder às diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Nesse contexto, a UFPR desenvolve políticas e programas voltados ao apoio estudantil, articulando ações de assistência, acolhimento, acompanhamento e promoção do bem-estar, com vistas a favorecer a continuidade da formação universitária.

Entre as estruturas institucionais responsáveis pela permanência estudantil, destaca-se a Pró-Reitoria de Pertencimento e Políticas de Permanência Estudantil (P4E), responsável pela formulação e desenvolvimento de ações destinadas ao apoio aos estudantes da universidade. Por meio de programas, editais, serviços e atendimentos especializados, a pró-reitoria atua em diferentes dimensões da vida acadêmica, contemplando aspectos sociais, econômicos, pedagógicos, culturais e de saúde, compreendidos como elementos relevantes para a permanência e o desenvolvimento das trajetórias universitárias.

O Quadro 5 sintetiza algumas das mediações institucionais mobilizadas pela P4E no âmbito da permanência estudantil, evidenciando a articulação entre programas e serviços voltados ao acompanhamento dos estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Quadro 5 - Estrutura das ações de permanência estudantil da P4E/UFPR



Fonte: elaborado pela autora.

Descrição da figura: Esquema intitulado "Estrutura das ações de permanência estudantil da P4E/UFPR". Na parte superior, apresenta-se a UFPR, seguida da P4E. A partir da P4E, são organizados cinco eixos de atuação: Restaurante Universitário (RU), Coordenadoria de Atenção Integral à Saúde Estudantil (CAISE), Editais, Programas e Atendimentos. No eixo RU, destacam-se ações relacionadas ao RU, à segurança alimentar e à permanência estudantil. No CAISE, são apresentados os serviços Casa 1: Saúde Estudantil, Rede de Acolhimento e Tecendo Gentilezas. Nos Editais, constam o Programa de Assistência Estudantil (PAE), auxílios acadêmicos, inclusão digital, eventos e PROMISAES. Entre os Programas, figuram a Tutoria entre Pares, o Apoio à Mãe Estudante, o PRAestudar, o IDEA, a inclusão digital e as assessorias a entidades estudantis. Por fim, o eixo Atendimentos contempla ações de natureza psicológica, pedagógica e social. A figura evidencia que as políticas de permanência estudantil da UFPR são desenvolvidas por meio de diferentes frentes de atuação articuladas entre si, abrangendo dimensões acadêmicas, sociais, alimentares e de cuidado integral aos estudantes.

As condições objetivas de permanência na Educação Superior envolvem dimensões que extrapolam os aspectos estritamente acadêmicos. Nesse contexto, o Restaurante Universitário (RU) constitui um importante instrumento de apoio aos estudantes, contribuindo para a segurança alimentar e para a sustentação das trajetórias acadêmicas no âmbito da UFPR. Ao oferecer alimentação subsidiada à comunidade universitária, especialmente aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o serviço integra o conjunto de mecanismos institucionais voltados à permanência estudantil, favorecendo condições mais adequadas para a continuidade da formação acadêmica. No que se refere à acessibilidade, as normativas consultadas dos RUs preveem atendimento prioritário às pessoas com deficiência e às pessoas com mobilidade reduzida, em conformidade com a legislação vigente. Contudo, nos documentos analisados, não foram localizadas informações específicas acerca da oferta de

outros apoios, recursos ou estratégias de acessibilidade destinados a atender às necessidades desse público no contexto do serviço. Tal constatação restringe-se às fontes documentais examinadas e, portanto, não permite afirmar a inexistência dessas medidas na prática institucional.

A Coordenadoria de Atenção Integral à Saúde Estudantil (CAISE), instituída em 2024, constitui uma importante iniciativa da UFPR voltada ao fortalecimento das políticas de permanência estudantil. Sua atuação está organizada em diferentes frentes que articulam ações de promoção da saúde, acolhimento, assistência e acompanhamento dos estudantes, buscando contribuir para condições mais favoráveis à permanência e ao desenvolvimento acadêmico.

A atuação da CAISE abrange a formulação de diretrizes institucionais para a atenção à saúde estudantil, a Rede de Acolhimento Estudantil, os serviços multiprofissionais ofertados pelo Centro de Atenção à Saúde do Estudante e do Servidor (CASA 1), iniciativas de apoio social e solidário, bem como programas destinados a estudantes em situação de vulnerabilidade, como o Programa de Apoio à Mãe Estudante. Consideradas em conjunto, as iniciativas identificadas nos documentos analisados apontam para uma compreensão de permanência estudantil que abrange, além dos aspectos acadêmicos, dimensões relacionadas à saúde, ao bem-estar, ao cuidado e às condições sociais associadas à continuidade da trajetória universitária.

Entre os serviços ofertados pela CAISE, destaca-se o atendimento a estudantes neurodivergentes, que contempla escuta qualificada, acolhimento e orientação para o cuidado em saúde. Embora esse atendimento não se restrinja ao público da Educação Especial, a iniciativa dialoga com as políticas institucionais de inclusão ao reconhecer que estudantes com diferentes necessidades e formas de funcionamento podem demandar apoios específicos para assegurar condições de permanência e participação na vida universitária.

A fim de sistematizar algumas das principais iniciativas desenvolvidas pela P4E, o Quadro 5 apresenta editais e programas voltados ao apoio estudantil, contemplando diferentes dimensões da permanência universitária.

Quadro 6 - Principais editais de apoio à permanência estudantil desenvolvidos pela P4E/UFPR

EDITAL	PROGRAMA/AÇÃO	FINALIDADE
01/2026	Bolsa Permanência Medicina (PBPPMM)	Auxílio financeiro para estudantes de Medicina vinculados ao Programa Mais Médicos.
02/2026	PAE	Auxílios estudantis destinados à permanência acadêmica.
03/2026	Programa Territórios	Apoio a estudantes indígenas, quilombolas e povos/comunidades tradicionais.
04/2026	Eventos Acadêmicos, Científicos e Culturais	Auxílio para participação em eventos acadêmicos, culturais e esportivos.
05/2026	Materiais Acadêmicos de Alto Custo	Auxílio para aquisição de materiais obrigatórios de Odontologia.
06/2026	Eventos Técnico-Científicos	Apoio financeiro para participação em eventos científicos.
2026	Entidades Estudantis	Recursos para CAs, DAs, Atléticas e Baterias.
08/2026	PROMISAES	Auxílio para estudantes internacionais do PEC-G ⁴⁶ .
09/2026	Inclusão Digital	Empréstimo de notebooks para estudantes em programas de assistência.
12/2025	Apoio à Mãe Estudante	Auxílios e suporte para estudantes mães.
14/2025	Maloca UFPR	Moradia estudantil destinada a estudantes indígenas.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Descrição da figura: Quadro intitulado "Principais editais da P4E/UFPR". O quadro apresenta três colunas denominadas "Edital", "Programa/Ação" e "Finalidade". São listados os seguintes editais e suas respectivas ações: Edital 01/2026, Bolsa Permanência Medicina (PBP-MEC), destinado ao auxílio financeiro para estudantes de Medicina vinculados ao Programa Mais Médicos; Edital 02/2026, PAE, voltado à concessão de auxílios para permanência acadêmica; Edital 03/2026, Programa Territórios, destinado ao apoio a estudantes indígenas, quilombolas e povos ou comunidades tradicionais; Edital 04/2026, voltado à participação em eventos acadêmicos, científicos, culturais e esportivos; Edital 05/2026, destinado à aquisição de materiais acadêmicos obrigatórios de alto custo para estudantes de Odontologia; Edital 06/2026, direcionado ao apoio financeiro para participação em eventos técnico-científicos; edital referente às Entidades Estudantis, com recursos destinados a Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos, Atléticas e Baterias; Edital 08/2026, Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), destinado ao auxílio a estudantes internacionais do Programa de Estudantes-

⁴⁶ Programa de Estudantes Convênio de Graduação

Convênio de Graduação; Edital 09/2026, Inclusão Digital, referente ao empréstimo de notebooks para estudantes vinculados à assistência estudantil; Edital 12/2025, Apoio à Mãe Estudante, com oferta de auxílios e suporte às estudantes mães; e Edital 14/2025, Maloca UFPR, destinado à moradia estudantil para estudantes indígenas. O quadro evidencia a diversidade de ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Pertencimento e Políticas de Permanência Estudantil, abrangendo dimensões acadêmicas, financeiras, culturais, tecnológicas e sociais voltadas ao fortalecimento da permanência estudantil.

A sistematização apresentada no quadro evidencia que as ações desenvolvidas pela P4E abrangem diferentes dimensões da vida universitária, contemplando desde auxílios voltados às condições materiais de permanência estudantil até iniciativas relacionadas à participação acadêmica, inclusão digital, saúde, maternidade estudantil e atendimento a grupos historicamente vulnerabilizados. Os editais apresentados ultrapassam a dimensão estritamente financeira, revelando uma concepção mais abrangente da permanência estudantil e das múltiplas necessidades que atravessam as trajetórias acadêmicas. Observa-se, ainda, que alguns desses programas estabelecem critérios de priorização para estudantes ingressantes por meio das políticas de reserva de vagas previstas na Lei n.º 12.711/2012, desde que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, evidenciando a articulação entre as políticas de acesso e as estratégias institucionais de permanência.

Os programas e auxílios ofertados constituem importantes instrumentos de apoio aos estudantes, contribuindo para a redução de obstáculos que podem comprometer a continuidade da formação universitária. Ao contemplar diferentes públicos e demandas, essas iniciativas demonstram esforços institucionais voltados à criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento dos percursos formativos. No caso dos estudantes com deficiência, tais ações assumem especial relevância, uma vez que aspectos relacionados às condições socioeconômicas, à saúde, à aquisição de recursos institucionais e à participação na vida acadêmica também integram os desafios vivenciados ao longo da formação.

Ademais, a priorização de estudantes ingressantes por meio das políticas de reserva de vagas evidencia a articulação entre as ações afirmativas de acesso e as estratégias de permanência estudantil. Sob essa perspectiva, o conjunto de programas revela uma compreensão da permanência universitária, que ultrapassa o suporte financeiro e envolve a oferta de diferentes mecanismos institucionais de apoio à continuidade dos estudos.

As múltiplas demandas que atravessam a permanência universitária exigem respostas institucionais igualmente diversificadas. Nesse sentido, a P4E desenvolve programas voltados a diferentes públicos e necessidades, conforme sintetizado na Figura 9.

Figura 9 - Programas institucionais da P4E/UFPR voltados à permanência estudantil



Fonte: UFPR (2026c).

Descrição da figura: Material informativo intitulado "Programas", vinculado à P4E/UFPR. Na parte superior, apresenta-se uma breve descrição da P4E, indicando que sua atuação busca fortalecer políticas institucionais voltadas à permanência, ao pertencimento e ao sucesso acadêmico dos estudantes da UFPR, promovendo igualdade de oportunidades no desenvolvimento das atividades universitárias. No centro da figura, destaca-se a expressão "Programas P4E", a partir da qual são apresentados diferentes programas de apoio estudantil. Entre eles, a Bolsa Permanência do MEC, destinada a estudantes indígenas e quilombolas; o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBLEM), voltado ao acompanhamento e à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; a participação em eventos, que oferece auxílio para atividades acadêmicas e científicas; o PROMISAES, destinado a estudantes estrangeiros vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação; a Inclusão Digital, com empréstimo de equipamentos e apoio tecnológico; o programa de apoio à apresentação de trabalhos, destinado a custear despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos; e o auxílio para aquisição de material pedagógico de alto custo, destinado a estudantes de cursos que exigem materiais específicos. A figura evidencia que as ações da P4E abrangem diferentes dimensões da permanência estudantil, incluindo apoio financeiro, inclusão digital, participação acadêmica e suporte a grupos com demandas específicas, reforçando a compreensão de que a permanência universitária depende de uma rede diversificada de políticas e programas institucionais.

Os programas apresentados evidenciam que a política de permanência estudantil da UFPR contempla diferentes dimensões da vida universitária. Implementados por meio de

editais específicos, esses programas incorporam dispositivos voltados à promoção da equidade e à garantia de direitos, contemplando, entre outros públicos, estudantes com deficiência ingressantes pelas políticas de reserva de vagas. Entre eles, destacam-se os auxílios financeiros voltados à permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como o PROBEM, substituído mais recentemente pelo PAE, o PBP-MEC e o PROMISAES, destinado aos estudantes internacionais participantes do PEC-G.

Além do suporte financeiro, a universidade desenvolve iniciativas que fortalecem a participação acadêmica e a integração à vida universitária. Nesse contexto, destacam-se os programas de apoio à apresentação de trabalhos e à participação em eventos acadêmicos, científicos e culturais, os quais contribuem para ampliar as oportunidades de formação, produção de conhecimento e inserção dos estudantes nos espaços de ensino, pesquisa e extensão.

Entre as iniciativas desenvolvidas pela universidade, destaca-se o Projeto PRAEstudar, que tem como objetivo promover a orientação pedagógica e o desenvolvimento de estratégias relacionadas à autorregulação da aprendizagem e à autonomia dos estudantes no ambiente universitário. Para isso, o projeto investe na produção e divulgação de materiais orientativos, bem como na criação de espaços de diálogo voltados ao desenvolvimento acadêmico da comunidade discente. Embora não se constitua como uma ação direcionada especificamente ao público da Educação Especial, a iniciativa evidencia a preocupação institucional com aspectos pedagógicos que podem influenciar a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes ao longo de suas trajetórias universitárias.

A figura também mostra a Tutoria entre Pares, desenvolvida pelo PRAEstudar, constitui uma estratégia de acompanhamento pedagógico destinada a estudantes que apresentam dificuldades em seu percurso acadêmico. Por meio de oficinas e grupos de estudo voltados a disciplinas com elevados índices de reprovação, a ação busca fortalecer as estratégias de aprendizagem, promover a troca de experiências entre os estudantes e contribuir para a permanência universitária. Embora não seja uma iniciativa direcionada especificamente ao público da Educação Especial, a ação também pode contemplar esses estudantes, na medida em que oferece suporte acadêmico e estratégias de aprendizagem que favorecem a continuidade dos percursos formativos.

Em conjunto, esses programas demonstram que a permanência estudantil é compreendida pela universidade para além do suporte financeiro, abrangendo aspectos relacionados à participação acadêmica, ao pertencimento institucional e ao desenvolvimento dos percursos formativos. Sob esse aspecto, essas iniciativas constituem importantes

mecanismos de apoio aos estudantes e reforçam a compreensão de que a permanência na Educação Superior envolve múltiplas dimensões que exigem respostas institucionais diversificadas.

Nessa direção, Cabral (2018) ressalta que a discussão acerca das ações afirmativas demanda problematizar as relações entre igualdade de direitos, reconhecimento das diferenças e afirmação das identidades, especialmente quando se trata de grupos historicamente privados do pleno exercício do direito à educação. Assim, promover a permanência de estudantes com deficiência implica reconhecer que a igualdade de oportunidades não se traduz na oferta de respostas homogêneas, mas na construção de estratégias institucionais capazes de considerar as necessidades específicas e assegurar condições efetivas de participação e desenvolvimento acadêmico.

Outro aspecto relevante desenvolvido pela P4E refere-se aos atendimentos especializados disponibilizados aos estudantes. Essas iniciativas abrangem diferentes dimensões da vida universitária, contemplando acompanhamentos de natureza psicológica e social, os quais buscam responder a demandas que podem interferir na permanência e no desenvolvimento acadêmico. No campo da atenção psicossocial, a P4E disponibiliza serviços de acolhimento psicológico destinados aos estudantes de graduação da UFPR. Os atendimentos individuais, rodas de conversa, oficinas temáticas e atividades de assessoria a docentes e técnicos buscam oferecer espaços de escuta, orientação e reflexão sobre questões que podem impactar a trajetória universitária. Além do atendimento às demandas individuais, as iniciativas desenvolvidas procuram fortalecer estratégias coletivas de enfrentamento, promover o bem-estar estudantil e contribuir para a construção de ambientes acadêmicos mais acolhedores. Sob esse aspecto, o acompanhamento psicológico integra o conjunto de ações institucionais destinadas à permanência estudantil, reconhecendo que aspectos emocionais, relacionais e sociais também influenciam os percursos formativos e a continuidade dos estudos na Educação Superior.

A oferta desses atendimentos dialoga com discussões presentes na literatura acerca dos desafios relacionados à permanência dos estudantes na Educação Superior. Conforme assinalam Castro e Almeida (2014), embora as IES tenham avançado na admissão dos estudantes com deficiência, os desafios relacionados à permanência ainda são expressivos. Nesse sentido, as autoras destacam que as propostas inclusivas no âmbito universitário tendem a concentrar seus esforços na garantia do ingresso, ao passo que a construção de condições efetivas para a continuidade e o êxito dos percursos formativos ainda constitui uma importante demanda para as instituições. Sob essa perspectiva, os atendimentos psicológicos e sociais

ofertados pela universidade podem ser compreendidos como estratégias institucionais que buscam responder a parte dessas demandas, reconhecendo que a permanência estudantil envolve fatores que extrapolam a dimensão estritamente acadêmica.

A presença do Serviço Social ultrapassa os limites de sua estrutura administrativa, ampliando o alcance da assistência estudantil nos diferentes campi da UFPR, conforme ilustrado na Figura 11. A inclusão de informações relativas à existência de deficiência nos formulários de atendimento evidencia a incorporação de elementos voltados ao reconhecimento das especificidades dos estudantes, permitindo que as demandas apresentadas sejam consideradas no planejamento dos atendimentos e dos encaminhamentos realizados pelo setor.

Figura 11 - Organização do atendimento do Serviço Social da P4E no Campus Curitiba



Fonte: UFPR (2026b).

Descrição da figura: Material informativo intitulado "Atendimento Serviço Social P4E – Curitiba". A figura apresenta orientações para o agendamento do atendimento da P4E. Informa que os agendamentos são realizados por meio de formulário eletrônico e que os atendimentos ocorrem presencialmente em dias e locais específicos: às terças-feiras, na P4E Politécnico, em sala localizada em frente ao RU; e às quintas e sextas-feiras, na P4E Reitoria. O material orienta que, após o envio do formulário, o estudante recebe uma mensagem com o link para o agendamento virtual, possibilitando a escolha da data e do horário desejados. Também apresenta um QR code destinado ao acesso ao formulário de solicitação do atendimento. A figura evidencia a organização institucional do Serviço Social da P4E e a disponibilização de canais formais de acolhimento e acompanhamento aos estudantes.

Esse suporte constitui outro importante componente da rede de apoio estudantil da UFPR, atuando junto aos estudantes que vivenciam situações de vulnerabilidade social e econômica que possam repercutir em suas trajetórias acadêmicas. As iniciativas desenvolvidas envolvem acolhimento, orientação, acompanhamento social, encaminhamentos para a rede de proteção social e apoio nos processos relacionados aos programas de assistência estudantil, especialmente aqueles vinculados aos auxílios socioeconômicos. Além dos atendimentos individuais, o setor promove atividades coletivas voltadas à divulgação de direitos, à inclusão social e ao fortalecimento da participação estudantil.

A atuação do Serviço Social integra um conjunto mais amplo de políticas institucionais voltadas à permanência, à inclusão e à equidade. Nessa perspectiva, o PDI 2022–2026⁴⁷ evidencia que a UFPR desenvolve políticas afirmativas e de inclusão coordenadas pela SIPAD, abrangendo tanto a graduação quanto a Pós-Graduação (UFPR, 2022).

No acesso aos cursos de graduação, a universidade organiza diferentes modalidades de ingresso que contemplam a reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino, pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência, conforme a legislação vigente. Soma-se a essas ações a realização de processos seletivos específicos destinados a indígenas e migrantes humanitários.

Para além do acesso, o PDI evidencia a preocupação institucional com a permanência estudantil, por meio do acompanhamento acadêmico, de programas de monitoria, de iniciativas de inclusão em atividades de pesquisa e extensão e da articulação com políticas de assistência estudantil. No âmbito da Pós-Graduação, são previstas políticas afirmativas para diferentes grupos sociais, incluindo pessoas com deficiência.

O documento também destaca a atuação da SIPAD na promoção de iniciativas transversais relacionadas à inclusão, acessibilidade, direitos humanos e combate às diversas formas de discriminação. Nesse sentido, a política institucional da UFPR busca articular diferentes setores da universidade na construção de condições que favoreçam não apenas o ingresso, mas também a participação e a permanência dos estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

O PDI 2022–2026 evidencia que as políticas afirmativas e de inclusão constituem um eixo estratégico da UFPR. Coordenadas pela SIPAD, essas políticas abrangem desde o acesso ao Ensino Superior até a permanência e a participação acadêmica dos estudantes pertencentes a grupos excluídos. O documento demonstra que a inclusão é concebida de forma transversal, articulando diferentes setores da universidade na promoção da acessibilidade, da equidade e dos direitos humanos, conforme demonstrado no Quadro 7.

⁴⁷ O PDI é o documento que orienta o planejamento e a gestão institucional da universidade, definindo objetivos, metas e diretrizes para suas atividades acadêmicas e administrativas em determinado período.

Quadro 7 - Políticas afirmativas e inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPR (PDI 2022–2026)

EIXO	PRINCIPAIS AÇÕES PREVISTAS NO PDI
Acesso	Reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência; realização de processos seletivos específicos para indígenas e migrantes humanitários.
Permanência	Acompanhamento acadêmico, monitorias, acesso à assistência estudantil e desenvolvimento de programas de apoio às trajetórias universitárias.
Pesquisa e extensão	Inclusão de estudantes ingressantes por ações afirmativas em programas de pesquisa e extensão, incluindo iniciativas como o PIBIS ⁴⁸ .
Pós-Graduação	Acompanhamento e orientação das ações afirmativas nos cursos de mestrado e doutorado destinados a grupos historicamente excluídos.
Acessibilidade e inclusão	Articulação institucional para promoção da acessibilidade, da igualdade de oportunidades e da participação acadêmica dos estudantes.
Direitos humanos	Acolhimento, orientação e encaminhamento de situações relacionadas à discriminação, ao assédio e às diferentes formas de violência.
Formação e sensibilização	Capacitação de servidores, fortalecimento de redes de apoio e desenvolvimento de ações educativas voltadas ao enfrentamento do preconceito, do racismo, do capacitismo e de outras formas de discriminação.

Fonte: elaborado pela autora com base no PDI da UFPR (PDI 2022–2026).

Descrição: Quadro intitulado "*Políticas afirmativas e inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPR (PDI 2022–2026)*". O material está organizado em duas colunas, denominadas "Eixo" e "Principais ações previstas no PDI". No eixo Acesso, são apresentadas ações relacionadas à reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência, além da realização de processos seletivos específicos para indígenas e migrantes humanitários. Em Permanência, destacam-se o acompanhamento acadêmico, monitorias, assistência estudantil e programas de apoio às trajetórias universitárias. No eixo Pesquisa e Extensão, são previstas ações de inclusão de estudantes ingressantes por ações afirmativas em programas institucionais, como o PIBIS. Em Pós-Graduação, são indicadas medidas de acompanhamento e orientação das ações afirmativas destinadas a grupos historicamente excluídos. O eixo Acessibilidade e Inclusão contempla ações de promoção da acessibilidade, da igualdade de oportunidades e da participação acadêmica. Em Direitos Humanos, constam ações de acolhimento, orientação e encaminhamento de situações de discriminação, assédio e violência. Por fim, o eixo Formação e Sensibilização prevê ações de capacitação de servidores, fortalecimento de redes de apoio educativas para o enfrentamento do preconceito, do racismo, do capacitismo e de outras formas de discriminação. O quadro evidencia que a inclusão, no âmbito do PDI da UFPR, é concebida de

⁴⁸ Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social, Pesquisa e Extensão Universitária

maneira transversal, articulando iniciativas relacionadas ao acesso, à permanência, à participação acadêmica e à promoção dos direitos humanos.

O documento analisado evidencia o compromisso institucional da UFPR com a promoção de políticas afirmativas e de inclusão, expressando esforços voltados às promoção de condições de participação dos diferentes sujeitos no espaço universitário. Entretanto, a formulação de diretrizes e a implementação de ações institucionais demandam mecanismos capazes de acompanhar sua execução, identificar desafios e subsidiar processos de aperfeiçoamento contínuo. Nesse contexto, a avaliação institucional assume papel estratégico, constituindo-se como importante instrumento de gestão, planejamento e monitoramento das políticas desenvolvidas pela universidade.

Vinculada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10.861/2004, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é responsável pela condução dos processos de avaliação interna da UFPR e pela produção de informações que subsidiam o desenvolvimento institucional. Composta por representantes dos diferentes segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil, a comissão busca promover a participação coletiva na análise das condições institucionais, contribuindo para o aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

No PDI 2022–2026, destacam-se entre os objetivos da CPA, o fortalecimento da cultura avaliativa na instituição, a compreensão da comunidade acadêmica acerca dos processos de avaliação e o incentivo à utilização dos resultados produzidos como subsídio à tomada de decisão e ao aperfeiçoamento contínuo das políticas institucionais. Sob essa perspectiva, a avaliação institucional configura-se como um importante mecanismo de acompanhamento desenvolvido pela universidade, permitindo identificar avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento das políticas de inclusão e acessibilidade.

O PDI incorpora de forma explícita as PcD e os demais sujeitos contemplados pelas políticas de inclusão e ações afirmativas, definindo atribuições institucionais destinadas à promoção da igualdade, da acessibilidade e dos direitos humanos. Ao estabelecer competências específicas para a então SIPAD, o documento reconhece expressamente o público atendido e explicita responsabilidades relacionadas ao acolhimento, ao acompanhamento e à promoção de condições de acesso, permanência e participação na vida universitária. Em contraste, no Estatuto e no Regimento, essa questão assume outra configuração, uma vez que o silêncio documental se manifesta pela ausência de referências específicas às pessoas com deficiência, ao PAEE e às responsabilidades institucionais relacionadas à inclusão.

Se, no PDI, há definição das atribuições e responsabilidades institucionais voltadas ao acolhimento e acompanhamento dos estudantes da Educação Especial na perspectiva inclusiva, há reconhecimento nominal desses sujeitos, contemplando pessoas com deficiência, pessoas com NEE, pessoas com altas habilidades/superdotação, pessoas surdas, entre outros grupos historicamente e socialmente subalternizados. No Estatuto e no Regimento, essa questão assume outra dimensão: o silêncio documental se manifesta pela ausência de referências específicas.

O Estatuto e o Regimento da Universidade Federal do Paraná constituem documentos centrais para a organização e o funcionamento institucional. Contudo, a consulta a esses documentos permitiu identificar que, apesar das atualizações ocorridas ao longo do tempo, incluindo alterações aprovadas em 2021 no Estatuto e resoluções incorporadas ao Regimento até 2019, não foram identificadas referências explícitas às pessoas com deficiência, à acessibilidade, à Educação Especial ou às políticas de inclusão.

No caso do Estatuto, composto por 82 artigos e responsável por estabelecer os princípios e diretrizes gerais da instituição, tal ausência sugere que a temática da inclusão não foi incorporada de forma direta ao texto estatutário. Esse aspecto mostra-se particularmente relevante quando se observa que o documento estabelece competências dos órgãos superiores responsáveis pela definição das políticas institucionais, bem como prevê a representação do corpo discente nos órgãos colegiados da universidade. Contudo, não foram identificadas referências específicas às pessoas com deficiência, ao PAEE ou a mecanismos voltados à participação desse público nos processos de formulação e acompanhamento das políticas institucionais. Nessa perspectiva, o silêncio do documento em relação a esse público constitui um elemento relevante para a pesquisa, uma vez que os documentos normativos regulamentam estruturas e procedimentos, mas também expressam prioridades institucionais e reconhecem os sujeitos que participam da vida universitária.

Já o Regimento, composto por 224 artigos e voltado à regulamentação das atividades acadêmicas e administrativas, também não contempla disposições específicas relacionadas ao público-alvo da Educação Especial, tampouco explicita responsabilidades dos diferentes setores institucionais quanto à promoção da acessibilidade, ao acolhimento e ao acompanhamento desses estudantes. Considerando a natureza desse documento, responsável por disciplinar competências e atribuições dos diversos órgãos da universidade, seria esperado que o Regimento apresentasse orientações capazes de favorecer uma atuação institucional compartilhada.

Esse resultado sugere que as iniciativas de inclusão permaneceram concentradas, sobretudo, em estruturas específicas, como o Núcleo de Acessibilidade, em vez de serem incorporadas de forma transversal ao conjunto dos setores universitários. Desse modo, os achados indicam que a materialização das políticas de inclusão na universidade ocorreu predominantemente por meio de normativas complementares, programas institucionais e estruturas específicas constituídas ao longo do processo de consolidação dessas políticas.

O conjunto de documentos evidencia que a institucionalização das políticas de inclusão na UFPR não ocorreu de forma imediata ou concentrada em um único instrumento normativo. Ao contrário, trata-se de um processo construído progressivamente, marcado pela incorporação de novas diretrizes, pela criação de programas específicos e pela constituição de estruturas que assegurem a acessibilidade. Compreender esse percurso torna-se fundamental para situar como as ações de inclusão e acessibilidade foram sendo organizadas e consolidadas na universidade ao longo do tempo, aspecto que será discutido na subseção seguinte.

3.5 A institucionalização das ações de inclusão e acessibilidade na UFPR

A reconstituição histórica apresentada nesta seção fundamenta-se na consulta a documentos institucionais, normativas, editais, relatórios, informações disponibilizadas pela Universidade Federal do Paraná em seus meios oficiais de divulgação, bem como em produções acadêmicas que abordam a trajetória das ações de inclusão e acessibilidade na instituição. Esse conjunto de fontes constitui a base documental utilizada tanto para a descrição do processo de institucionalização das políticas de inclusão quanto para a caracterização das estruturas, programas e instâncias responsáveis por sua implementação no âmbito da universidade. Tal abordagem considera-se os limites e as possibilidades inerentes a uma investigação de natureza documental.

3.5.1 As primeiras iniciativas de inclusão: as bancas especiais e o Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais

Ao abordar o processo de institucionalização da inclusão na Universidade Federal do Paraná, torna-se necessário reconhecer algumas iniciativas que antecederam a consolidação das políticas nacionais para as pessoas com deficiência. Estudos indicam que a UFPR se destacou nesse movimento, especialmente por desenvolver, desde o início da década de 1990, ações voltadas ao acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior. Nessa direção, Nascimento (2022) identifica a universidade como uma das primeiras instituições federais a

institucionalizar práticas inclusivas, ressaltando que esse processo antecedeu a consolidação das políticas nacionais destinadas a esse público.

Nesse contexto, a Resolução CEPE n.º 27/1991 constituiu um importante marco institucional, ao estabelecer mecanismos voltados ao atendimento de candidatos com deficiência nos processos seletivos da universidade. Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), a aprovação da Resolução CEPE n.º 27/91 marcou o início da institucionalização de ações inclusivas na Universidade Federal do Paraná, ao regulamentar a criação das bancas especiais como estratégia para favorecer os estudantes com deficiência aos processos seletivos (UFPR, 1991).

A autora destaca que a implementação das bancas especiais buscava oferecer suporte didático-pedagógico aos candidatos durante o processo seletivo, com o propósito de minimizar barreiras que dificultavam sua participação. Embora ainda incipiente, essa iniciativa representou um avanço nas iniciativas de promoção da acessibilidade no ingresso à Educação Superior (Nascimento, 2022).

Além disso, o Paraná ocupa posição estratégica no cenário da Educação Superior brasileira, e a UFPR, fundada em 1912, é amplamente reconhecida como a primeira universidade do país em funcionamento contínuo, ainda que esse título seja objeto de debates historiográficos em razão da existência de instituições precursoras com cursos isolados anteriores. Essa relevância histórica confere à UFPR caráter emblemático, tornando-a um campo de observação privilegiado sobre a evolução das políticas públicas de inclusão no Ensino Superior (Ansary; Moreira, 2020).

Outrossim, o NAPNE foi institucionalizado em abril de 2006, vinculado à Pró-reitoria de Graduação, por meio da Resolução n.º 70/08-COUN (UFPR, 2006). Sua criação ocorreu em consonância com a implementação do Programa Incluir (Brasil, 2005a), política nacional que fomentou a estruturação de NAs nas Instituições Federais de Ensino Superior. Essa proximidade temporal evidencia o comprometimento da UFPR em alinhar-se às diretrizes federais de inclusão, tornando-se uma das pioneiras na criação de espaços institucionais voltados à acessibilidade e ao atendimento de estudantes com deficiência.

Investigar o contexto paranaense, portanto, permite compreender como um núcleo de acessibilidade, inserido em uma universidade de referência nacional, articula suas práticas às políticas públicas e às demandas reais dos estudantes, fornecendo subsídios valiosos para reflexões mais amplas sobre o papel estratégico desses núcleos na consolidação de universidades inclusivas.

Segundo Moreira (2011), tais movimentos indicavam a construção de um projeto democrático voltado à transformação social dos espaços universitários, no qual o atendimento especializado durante o processo de ingresso constituía um primeiro passo para o debate sobre a inclusão. A partir dessas experiências iniciais, evidenciou-se a necessidade de fomentar discussões sistemáticas e estimular a implementação de ações institucionais voltadas à promoção da acessibilidade na UFPR.

Nesse contexto, em 1997, foi criado o GTPNE da UFPR, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, com a finalidade de organizar e fortalecer esse campo de atuação. De acordo com Moreira, Bolsanello e Seguer (2011), o GTPNE constituiu uma das primeiras iniciativas institucionais de sistematização de ações inclusivas na universidade, promovendo a incorporação dessa temática às atividades de graduação, pesquisa e extensão, além de incentivar a formação de profissionais para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento.

A partir da década de 2000, com o fortalecimento das políticas públicas educacionais inclusivas, a universidade passou a incorporar de forma mais sistemática a acessibilidade e a equidade, alinhando-se às diretrizes do Programa Incluir e às normativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, posteriormente, da LBI (Lei nº 13.146/2015). Essa adesão reflete o compromisso institucional com os princípios da educação inclusiva, concebida não apenas como garantia do ingresso no Ensino Superior, mas como promoção de condições reais de permanência, participação acadêmica e desenvolvimento formativo pleno dos estudantes com deficiência.

No interior dessa política institucional, destaca-se o Núcleo de Acessibilidade da UFPR, setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), responsável pela implementação, acompanhamento e mediação das ações voltadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial. De acordo com os documentos institucionais consultados, a atuação do Núcleo é apresentada de forma articulada com as coordenações de curso e com os demais setores acadêmicos e administrativos, com vistas a promover condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida universitária.

Os princípios institucionais da UFPR evidenciam o compromisso da universidade com a promoção da inclusão e da equidade. Conforme estabelecido em sua missão institucional, a universidade busca produzir e disseminar conhecimentos que contribuam para a construção de uma sociedade inclusiva, equânime e solidária. De modo convergente, entre seus valores institucionais destacam-se a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social, aspectos que

fornece sustentação às políticas propícias à acessibilidade e à garantia de direitos no âmbito universitário.

Entre as iniciativas institucionais desenvolvidas pela UFPR, destacam-se as bancas de validação destinadas aos candidatos com deficiência, reconhecidas nacionalmente como referência no âmbito das políticas de acesso à Educação Superior. A implantação dessas bancas ocorreu em 2008, vinculada à Resolução nº 70/08-COUN, que estabeleceu vagas suplementares para PcD nos cursos de graduação e educação profissional tecnológica da universidade. Dessa forma, a UFPR antecipou-se às determinações nacionais que somente seriam ampliadas a partir da Lei nº 13.409/2016, consolidando-se como uma das instituições pioneiras na implementação de ações afirmativas para esse público.

A experiência acumulada pela universidade, articulada ao trabalho desenvolvido pelo NAPNE, favoreceu sua participação na organização e operacionalização dessas bancas. A UFPR também participou da elaboração de materiais orientadores utilizados por diferentes instituições federais de Ensino Superior, além de desenvolver instrumentos de apoio aos processos de avaliação. Assim, as bancas de validação configuram-se não apenas como mecanismos de controle e garantia do direito às vagas reservadas, mas também como expressão do processo de institucionalização das políticas de inclusão na UFPR, evidenciando o protagonismo da universidade na construção de práticas voltadas aos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Todavia, a ampliação das condições de acesso não elimina os desafios relacionados à permanência e ao acompanhamento acadêmico dos estudantes após o ingresso. Dentre as diversas questões que atravessam esse processo, Ansay e Moreira (2020) apontam que, apesar das ações desenvolvidas pelo NAPNE ao longo do processo seletivo e da matrícula, alguns estudantes não se identificam como PcD nesse momento, sendo localizados apenas posteriormente pela universidade. Segundo as autoras, essa situação pode dificultar o acompanhamento institucional e a implementação de estratégias de apoio necessárias à permanência acadêmica desses estudantes.

3.5.2 O Programa Incluir como indutor das políticas de inclusão na Universidade Federal do Paraná

Um marco importante para a consolidação das políticas de inclusão e acessibilidade nas IFES foi a implementação do Programa Incluir⁴⁹ – Acessibilidade na Educação Superior, instituído pelo MEC em 2005. Embora já tenha sido mencionado anteriormente entre os marcos das políticas de inclusão na Educação Superior, é neste momento que o Programa Incluir será abordado de forma mais detalhada, considerando sua importância para a criação e o fortalecimento dos NAs nas IFES e, particularmente, para a compreensão da trajetória do NAs da UFPR.

O Programa Incluir foi instituído pelo MEC para fortalecer as políticas de acessibilidade na Educação Superior entre 2005 e 2009. Coordenado pela SEESP, em articulação com a SESU, o programa foi desenvolvido em consonância com os Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 (Brasil, 2004; 2005b). Para sua implementação, foram publicados editais destinados às IFES, incentivando a apresentação de propostas na estruturação de NAs e para o desenvolvimento de ações institucionais de inclusão. Além da criação dessas estruturas, a iniciativa buscou ampliar as condições de acessibilidade nos diferentes espaços universitários, fomentar projetos de ensino, pesquisa e extensão e promover a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, contribuindo para a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Superior (Brasil, 2007; Brasil, 2008a).

Os projetos das universidades eram submetidos por meio de chamadas públicas promovidas pela SEESP e pela SESU. Para serem contempladas, as instituições deveriam atender às exigências estabelecidas nos editais, que previam iniciativas referentes à promoção da acessibilidade, como adequações arquitetônicas (sanitários acessíveis, alargamento de portas e vias de acesso), aquisição de mobiliário adaptado e formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Entre 2005 e 2010, o Programa Incluir ampliou progressivamente o número de instituições contempladas, passando de 13 projetos aprovados em sua primeira edição para 44 em 2010. Ao todo, foram financiados 199 projetos de inclusão, contribuindo para a disseminação e o fortalecimento das políticas de acessibilidade na Educação Superior brasileira.

⁴⁹ O Programa Incluir já foi mencionado na Introdução e na Seção 2.3 deste trabalho como um dos marcos das políticas de inclusão na Educação Superior brasileira. Entretanto, sua retomada nesta subseção justifica-se por sua relevância para a criação, o fortalecimento e a institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, constituindo um elemento fundamental para a compreensão da trajetória do Núcleo de Acessibilidade da UFPR.

Entre as instituições contempladas esteve a Universidade Federal do Paraná, por meio do projeto “Sem Barreiras – Incluir com Qualidade”, voltado à promoção das condições de acesso e permanência de estudantes PAEE.

No caso da UFPR, os recursos provenientes do Programa Incluir desempenharam papel importante no fortalecimento das ações de acessibilidade desenvolvidas pelo NAPNE. Conforme destacam Ansay e Moreira (2020), a instituição participou de todas as chamadas públicas do programa desde 2006, recebendo recursos destinados à aquisição de equipamentos e ao atendimento de diferentes demandas relacionadas à inclusão.

A atuação e a institucionalização das ações de acessibilidade na UFPR são orientadas por um conjunto de normativas internas que evidenciam o processo de consolidação dessas políticas no âmbito da universidade. Nesse percurso, destaca-se a Resolução n.º 34/17-COPLAD, que aprovou o Regimento da então SIPAD, atribuindo-lhe competências relacionadas à formulação, ao acompanhamento e à articulação de políticas destinadas às PcD e demais públicos historicamente subalternizados. Posteriormente, em decorrência das reorganizações administrativas promovidas pela instituição, a Coordenadoria de Acessibilidade, atualmente vinculada à PROAFE, passou a assumir papel central na execução dessas ações, consolidando a política institucional de acessibilidade em consonância com as diretrizes do Programa Incluir do MEC.

No âmbito do Programa Incluir, a acessibilidade é compreendida como a condição que viabiliza às PcD ou com mobilidade reduzida utilizarem, com segurança e autonomia, espaços, serviços, equipamentos, sistemas de comunicação e informação. Nessa perspectiva, o documento reconhece que as diferentes barreiras impedem a participação dos estudantes, em razão de obstáculos arquitetônicos, urbanísticos, comunicacionais, informacionais e pedagógicos.

Entre suas metas principais, o programa propôs a adaptação arquitetônica e comunicacional dos espaços universitários, a formação de professores e servidores para o atendimento inclusivo e o desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis. Nesse sentido, o Programa Incluir, além de introduzir a pauta da acessibilidade na agenda institucional das universidades, contribuiu para reconfigurar práticas, discursos e formas de organização inclusiva na Educação Superior. Ao considerar seus objetivos e seus desdobramentos institucionais, torna-se necessário compreender o papel das políticas públicas na promoção de mudanças sociais e educacionais mais amplas.

Para a compreensão de toda e qualquer política pública, especialmente no campo educacional orientado pela promoção da diversidade e da equidade, retomemos o significado

que sustenta seus discursos e suas práticas. As políticas educacionais, mais do que conjuntos de diretrizes normativas, configuram-se como instrumentos de intervenção nos processos formativos desenvolvidos na sociedade, incidindo tanto nas dimensões coletivas quanto nas individuais da educação.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais não podem ser compreendidas apenas como instrumentos técnicos ou administrativos. Santos (2012) argumenta que toda política educacional expressa determinados projetos societários e interfere na organização dos processos formativos, influenciando a produção, a legitimação e a disputa de concepções que orientam a educação. Sob esse enfoque, o Programa Incluir ultrapassa sua dimensão operacional, constituindo-se como uma política direcionada às condições de acesso, participação e permanência das PcD na Educação Superior.

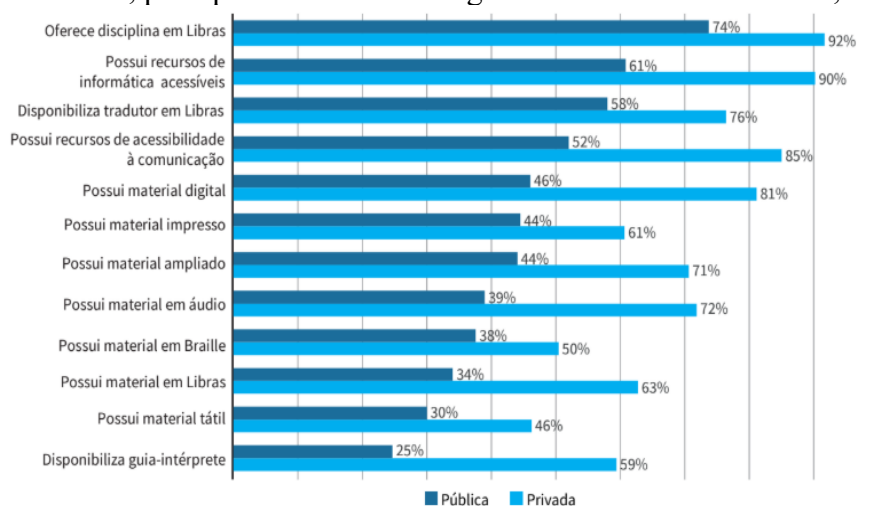
À luz dessa concepção, as políticas públicas educacionais podem ser entendidas como ações intencionalmente voltadas ao enfrentamento das desigualdades estruturais produzidas ao longo do desenvolvimento socioeconômico. Longe de serem neutras, as políticas repercutem diretamente na cultura, nas práticas institucionais e nas formas de organização social, influenciando tanto os valores quanto as estruturas administrativas e normativas que regulam a educação formal no país. Conforme destacado por Lima *et al.* (2015), essas políticas assumem caráter regulatório ao definirem diretrizes, procedimentos e formas de gestão que orientam a atuação das instituições educacionais.

No campo da inclusão na Educação Superior, os indicadores educacionais constituem importante instrumento para acompanhar a materialização das políticas de inclusão dos diferentes grupos sociais na universidade. Assim, os dados produzidos pelo Censo da Educação Superior constituem uma importante fonte para compreender a trajetória de participação dos estudantes PAEE e os movimentos de aumento desse acesso ao longo dos anos.

Os dados do Censo da Educação Superior referentes ao período anterior à criação do Programa Incluir indicam que a presença desse público já constituía uma realidade, ainda que de forma incipiente. Em 2003, foram registradas 5.078 matrículas desse público, número que passou para 5.392 em 2004 (Brasil, 2004b; 2005c). Em 2005, o quantitativo alcançou 6.327 matrículas de estudantes com NEE, terminologia adotada pelo Censo da Educação Superior à época (Brasil, 2006). Mesmo que esses números representassem uma parcela reduzida do total de matrículas da Educação Superior, os indicadores revelam um movimento gradual de aumento do acesso, antecedendo a implementação de políticas mais estruturadas para a promoção da inclusão nesse nível de ensino.

Efetivamente, os princípios e diretrizes estabelecidos pelo Programa Incluir contribuíram para ampliar a incorporação da acessibilidade nas instituições de Educação Superior, especialmente por meio da criação e do fortalecimento dos NAs. Ao longo dos anos, a implementação dessas políticas passou a refletir-se tanto no quantitativo de ingressos de estudantes com deficiência, quanto na adequação das condições institucionais necessárias à sua participação acadêmica. Nesse contexto, os dados mais recentes do Censo da Educação Superior permitem observar como a acessibilidade tem sido incorporada aos cursos de graduação brasileiros. O Gráfico 9 apresenta o percentual de cursos que declaram garantir condições de acessibilidade, segundo o tipo de recurso disponível e a categoria administrativa das IES em 2024.

Gráfico 9 - Percentual de cursos de graduação que declaram garantir condições de acessibilidade, por tipo de recurso e categoria administrativa – Brasil, 2024



Fonte: elaborado pela autora com base no resumo técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2026).

Descrição da figura: Gráfico de barras horizontais intitulado “Percentual de cursos de graduação que declaram garantir condições de acessibilidade, por tipo de recurso e categoria administrativa – Brasil, 2024”. O gráfico compara instituições públicas e privadas. Os percentuais para instituições públicas e privadas, respectivamente, são: disciplina em Libras, 74% e 92%; recursos de informática acessíveis, 61% e 90%; tradutor em Libras, 58% e 76%; recursos de acessibilidade à comunicação, 52% e 85%; material digital, 46% e 81%; material impresso, 44% e 61%; material ampliado, 44% e 71%; material em áudio, 39% e 72%; material em Braille, 38% e 50%; material em Libras, 34% e 63%; material tátil, 30% e 46%; e guia-intérprete, 25% e 59%.

Ao observar os recursos disponibilizados segundo a categoria administrativa, verifica-se que os percentuais declarados pelos cursos das instituições privadas são superiores aos das instituições públicas em todos os recursos apresentados no gráfico, embora ambas as categorias registrem a presença de diferentes condições e recursos de acessibilidade.

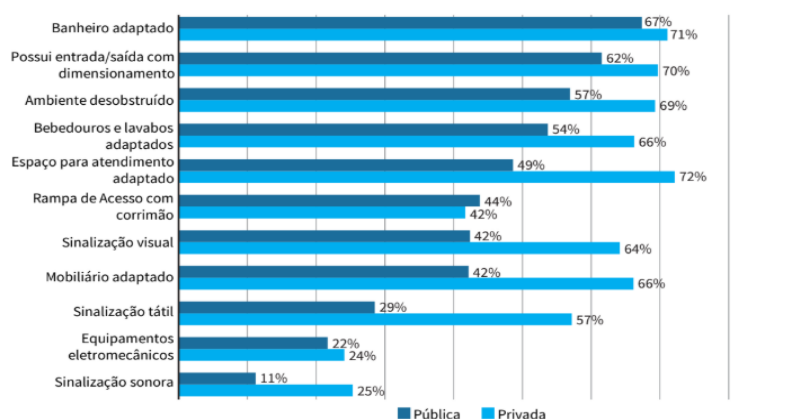
Os dados do Censo da Educação Superior de 2024 evidenciam a presença das condições institucionais de acessibilidade nas IES brasileiras. Segundo o Inep, 95% dos cursos de

graduação em funcionamento no país, correspondendo a 44.034 cursos, declararam garantir condições de acessibilidade para PcD. Esse resultado sinaliza a expressiva incorporação da acessibilidade às estruturas acadêmicas e administrativas das instituições, indicando avanços na adequação de espaços, serviços, recursos de comunicação e tecnologias da informação (Inep, 2024).

Embora a declaração de acessibilidade pelos cursos não permita aferir a efetividade das condições oferecidas, os dados sinalizam um movimento de institucionalização das políticas inclusivas na Educação Superior brasileira. Nesse processo, iniciativas como o Programa Incluir desempenharam papel relevante ao fomentar a criação e a consolidação dos NAs nas Instituições Federais de Ensino Superior, contribuindo para a difusão de práticas direcionadas à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais. Sob essa perspectiva, os resultados apresentados pelo Censo de 2024 podem ser compreendidos como expressão de um processo histórico de fortalecimento das políticas de inclusão, no qual programas governamentais, marcos legais e institucionais passaram a integrar, de forma progressiva, a agenda da Educação Superior brasileira.

A efetivação das políticas de inclusão envolve não apenas aspectos pedagógicos e institucionais, mas também condições estruturais que possibilitem o acesso e a circulação dos estudantes nos espaços acadêmicos. O Gráfico 10 apresenta o percentual de locais de oferta que dispõem de recursos de acessibilidade arquitetônica e física na Educação Superior brasileira no ano de 2024.

Gráfico 10 - Percentual de locais de oferta com recursos de acessibilidade arquitetônica e física na Educação Superior – Brasil, 2024



Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2026).

Descrição da figura: Gráfico de barras horizontais que apresenta os percentuais de recursos de acessibilidade arquitetônica e física em instituições públicas e privadas. Os percentuais para instituições públicas e privadas, respectivamente, são: banheiro adaptado, 67% e 71%; entrada/saída com dimensionamento adequado, 62% e 70%; ambiente desobstruído, 57% e 69%; bebedouros e lavabos adaptados, 54% e 66%; espaço para atendimento adaptado, 49% e 72%; rampa de acesso com corrimão, 44% e 42%; sinalização visual, 42% e 64%; mobiliário adaptado, 42% e 66%; sinalização tátil, 29% e 57%; equipamentos eletromecânicos, 22% e 24%; e sinalização sonora, 11% e 25%.

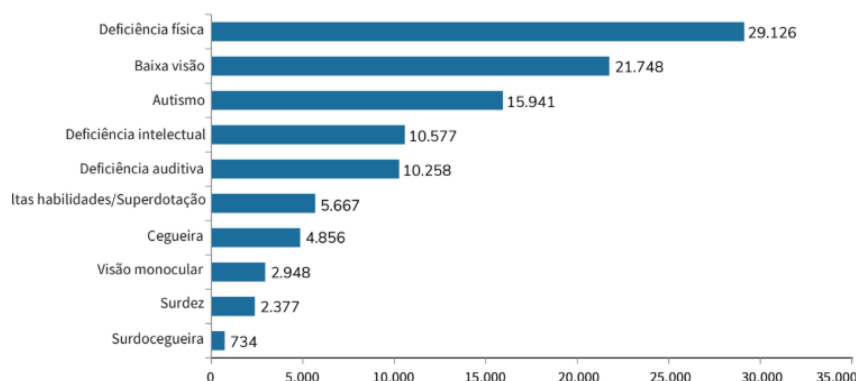
Os dados apresentados evidenciam avanços importantes na estruturação das condições de acessibilidade física e arquitetônica na Educação Superior brasileira. Em 2024, 77% dos locais de oferta declararam possuir algum tipo de recurso de acessibilidade, indicando um avanço progressivo na eliminação de barreiras físicas nos espaços acadêmicos.

Quando considerados segundo a categoria administrativa, observam-se diferenças entre instituições públicas e privadas. De modo geral, os locais de oferta privados apresentam percentuais mais elevados na maioria dos recursos analisados. Destacando-se espaço para atendimento adaptado (72%), banheiro adaptado (71%), entrada e saída com dimensionamento adequado (70%), ambiente desobstruído (69%), bebedouros e lavabos adaptados (66%), mobiliário adaptado (66%), sinalização visual (64%) e sinalização tátil (57%). Nas instituições públicas, os maiores percentuais concentram-se em banheiro adaptado (67%), entrada e saída com dimensionamento adequado (62%), ambiente desobstruído (57%) e bebedouros e lavabos adaptados (54%).

Observa-se, entretanto, que determinados recursos ainda apresentam percentuais reduzidos em ambas as categorias administrativas, especialmente aqueles relacionados à sinalização sonora e aos equipamentos eletromecânicos, o que evidencia desafios persistentes para a efetivação da acessibilidade. Além disso, mesmo com percentuais expressivos de adequação arquitetônica, a acessibilidade envolve também as dimensões pedagógica, comunicacional e informacional. Nesse sentido, os dados reforçam a relevância de políticas como o Programa Incluir, que fomentam a acessibilidade como elemento estruturante das instituições de Educação Superior.

Além do aumento do número de matrículas de estudantes pertencentes ao público da Educação Especial, torna-se relevante compreender a composição desse grupo no contexto da Educação Superior brasileira. A identificação dos diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação evidencia a diversidade das demandas presentes nas instituições e reforça a necessidade de políticas de acessibilidade que contemplem múltiplas formas de participação acadêmica. A Gráfico 11 apresenta a distribuição das matrículas de graduação segundo as condições declaradas pelos estudantes em 2024.

Gráfico 11 - Distribuição das matrículas de graduação por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil, 2024



Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior Brasil (2026).

Descrição da figura: Gráfico de barras horizontais intitulado "*Distribuição das matrículas de graduação por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil, 2024*". O gráfico apresenta o quantitativo de matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, distribuídas conforme a condição declarada. O maior número de matrículas corresponde aos estudantes com deficiência física, totalizando 29.126 registros. Em seguida, destacam-se os estudantes com baixa visão, com 21.748 matrículas, e os estudantes com autismo, com 15.941 registros. Na sequência, aparecem deficiência intelectual, com 10.577 matrículas, e deficiência auditiva, com 10.258 registros. As categorias com menores quantitativos são altas habilidades/superdotação, com 5.667 matrículas; cegueira, com 4.856; visão monocular, com 2.948; surdez, com 2.377; e surdocegueira, que apresenta o menor quantitativo, com 734 matrículas.

Os dados apresentados no Gráfico 5 evidenciam a diversidade do público da Educação Especial presente na Educação Superior brasileira. Em 2024, foram registradas 95.572 matrículas de estudantes que declararam possuir algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Entre as declarações mais frequentes destacam-se a deficiência física (30,5%), a baixa visão (22,8%) e o transtorno do espectro autista (16,7%), que, juntas, concentram parcela significativa das matrículas registradas.

Os resultados sugerem que as políticas de Educação Superior têm proporcionado a inserção de diferentes grupos desse nível de ensino. Ao mesmo tempo, evidenciam que as demandas por acessibilidade não são homogêneas, uma vez que cada condição requer recursos, estratégias pedagógicas e formas de apoio específicas. Nesse sentido, a crescente presença de estudantes com diferentes perfis reforça a importância de políticas institucionais de acessibilidade que contemplem não apenas adaptações arquitetônicas, mas também recursos pedagógicos, comunicacionais e de apoio acadêmico capazes de assegurar condições efetivas de permanência e participação na vida universitária.

Ademais, deve-se considerar que uma mesma matrícula pode apresentar mais de uma declaração de deficiência ou condição associada, razão pela qual os percentuais não correspondem à distribuição exclusiva dos estudantes. Os dados propiciam identificar

tendências importantes sobre o perfil do público atendido pela Educação Superior brasileira e reforçam a relevância de programas voltados à promoção da inclusão no âmbito universitário.

Nesse contexto, tornou-se necessário estabelecer diretrizes capazes de orientar a implementação de políticas institucionais de acessibilidade, contemplando diferentes dimensões da vida universitária e promovendo condições mais equitativas de participação para esses estudantes. Nessa perspectiva, o Documento Orientador do Programa Incluir estabelece que a acessibilidade deve ser incorporada ao planejamento institucional, abrangendo o PDI, a previsão orçamentária, a composição das equipes profissionais, os projetos pedagógicos dos cursos, a infraestrutura física, os serviços de atendimento, os ambientes digitais, a produção e divulgação de informações, os acervos acadêmicos e culturais, bem como a oferta de materiais e recursos acessíveis (Brasil, 2013).

Embora o Documento Orientador estabeleça diretrizes abrangentes para a promoção da acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, sua implementação envolve desafios que extrapolam a dimensão normativa. Os desafios permanecem numerosos e complexos, uma vez que a efetivação da inclusão na Educação Superior envolve a articulação de múltiplos atores institucionais, a disponibilidade de recursos financeiros e humanos, a adequação das estruturas físicas e pedagógicas e a consolidação de práticas que mobilizem, de forma integrada, toda a comunidade universitária. Nesse sentido, estudos reconhecem a relevância dos NAs para o avanço das políticas inclusivas, mas apontam como tarefa permanente a necessidade de fortalecer e qualificar os serviços oferecidos, superando ações pontuais em favor da construção de políticas institucionais amplas e estruturadas (Cabral; Melo, 2017; Ciantelli; Leite, 2016; Saraiva, 2015).

Segundo o Relatório de Avaliação do Programa Incluir (Brasil, 2011), uma de suas contribuições mais relevantes foi a institucionalização de práticas antes isoladas, transformando a acessibilidade em política transversal e permanente dentro das universidades. Contudo, também se observam limitações, especialmente no tocante à continuidade do financiamento e à falta de integração entre as instâncias institucionais, o que, em muitos casos, dificultou a consolidação plena dos núcleos.

Um aspecto relevante identificado nos Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior ⁵⁰ refere-se à inovação metodológica introduzida em 2009. Até então, as publicações concentravam-se predominantemente relacionadas aos cursos, modalidades de ensino,

⁵⁰ Publicados pelo Inep, os Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior apresentam uma síntese dos resultados produzidos anualmente pelo levantamento, reunindo indicadores e representações gráficas sobre a configuração da Educação Superior brasileira.

categorias administrativas das instituições, distribuição regional, oferta de vagas e organização da Educação Superior brasileira. Com a reformulação metodológica implementada naquele ano, o Censo passou a disponibilizar informações individualizadas por estudante, ampliando significativamente as possibilidades de sistematização e produção de indicadores.

Conforme destacado pelo próprio Inep, a disponibilização de dados por aluno permitiu a incorporação de novas dimensões investigativas, relacionadas às políticas de cotas, aos estudantes com deficiência e aos programas de financiamento estudantil. Essa mudança representou um avanço importante para o acompanhamento das políticas de democratização na Educação Superior, uma vez que passou a proporcionar investigações mais detalhadas sobre os sujeitos que ingressam e permanecem nas instituições de Educação Superior.

No que se refere às PcD, a inovação metodológica de 2009 constituiu um marco relevante, pois a partir desse momento, os censos passaram a disponibilizar informações mais detalhadas sobre esses estudantes, conferindo maior visibilidade estatística a um grupo que, embora já estivesse presente nas instituições universitárias, aparecia de forma limitada nas publicações oficiais do Censo.

Diante do reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelas PcD na sociedade e nos sistemas de ensino, tornou-se necessário confrontar práticas historicamente discriminatórias e construir alternativas capazes de superar a lógica da exclusão, ainda presente mesmo diante dos avanços promovidos pelas políticas inclusivas. À luz do materialismo histórico-dialético, conforme discutido por Kosik (2002) e Konder (2021), essas práticas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas em sua relação com as condições históricas e sociais que participam de sua constituição. Essa perspectiva permite apreender as contradições existentes entre os avanços normativos em direção à inclusão e a permanência de práticas excludentes nos espaços educacionais.

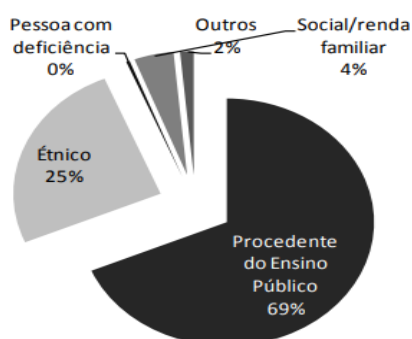
Nesse movimento, os referenciais voltados à constituição de sistemas educacionais inclusivos passaram a orientar e influenciar a organização das instituições de ensino, propondo mudanças estruturais, pedagógicas e culturais direcionadas ao reconhecimento das especificidades dos estudantes e à construção de condições mais inclusivas de acesso, participação e aprendizagem.

É nesse contexto que se insere a PNEEPEI, elaborada a partir dos avanços produzidos no campo da Educação Especial e das reivindicações históricas em defesa do direito à educação das PcD. Nessa direção, o documento orienta a formulação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e a inclusão educacional (Brasil, 2008a). Entende-se que essa política também contribuiu para ampliar a visibilidade dos estudantes PAEE na Educação Superior, repercutindo

não apenas nas políticas institucionais de acesso e permanência, mas também na produção de dados e indicadores educacionais sobre esse público.

Embora as políticas de cotas para PcD ainda não estivessem amplamente consolidadas naquele período, a inclusão dessa categoria nos levantamentos estatísticos representa um importante avanço na visibilidade desse público. O Gráfico 12 apresenta os dados referentes às modalidades de reserva de vagas registradas pelo Censo de 2009.

Gráfico 12 - Distribuição do tipo de reserva de vaga nas instituições de Ensino Superior públicas – Brasil, 2009



Fonte: Brasil (2010).

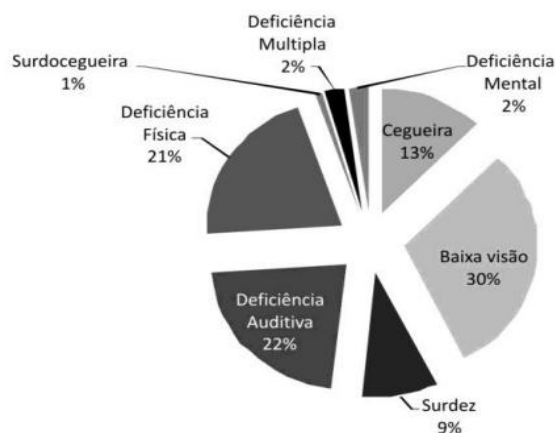
Descrição da figura: Gráfico de setores intitulado *"Distribuição do tipo de reserva de vaga nas instituições de Ensino Superior públicas – Brasil, 2009"*. O gráfico apresenta a distribuição dos ingressantes por processo seletivo das instituições públicas de graduação presencial segundo o tipo de reserva de vagas adotado. A maior proporção corresponde às vagas destinadas a estudantes procedentes do ensino público, representando 69% do total. Em seguida, destacam-se as reservas de vagas relacionadas a critérios étnico-raciais, que correspondem a 25%. As vagas destinadas a critérios sociais ou de renda familiar representam 4%. As categorias agrupadas como "Outros" correspondem a uma parcela reduzida do total. Não há registro de reserva de vagas destinadas especificamente às PcD, cuja participação corresponde a 0%.

O gráfico evidencia que, em 2009, as políticas de ações afirmativas nas instituições públicas de Ensino Superior concentravam-se predominantemente nos critérios relacionados à origem escolar e às questões étnico-raciais, sendo inexistentes, naquele contexto, mecanismos específicos de reserva de vagas para PcD. Tal cenário contribui para compreender os avanços normativos posteriores, especialmente aqueles decorrentes da Lei nº 13.409/2016, que incorporou esse público às políticas federais de ações afirmativas.

Adicionalmente, os dados do Censo da Educação Superior de 2009 passaram a evidenciar a presença de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação, registrando 20.019 matrículas, o que correspondia a aproximadamente 0,34% do total de matrículas naquele ano. Mesmo ainda reduzida em termos proporcionais, essa participação sinaliza um processo gradual do acesso desse público à Educação Superior. A seguir o Gráfico

13, também contido no Censo (2009), apresenta a distribuição das matrículas segundo os tipos de deficiência declarados e suas respectivas proporções (Brasil, 2010c).

Gráfico 13 - Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior - Brasil - 2009



51

Fonte: Brasil (2010).

Descrição da figura: Gráfico de setores intitulado "*Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior – Brasil, 2009*". O gráfico apresenta a distribuição percentual dos estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior brasileira segundo o tipo de deficiência declarada. O maior percentual corresponde aos estudantes com baixa visão, representando 30% do total. Em seguida, destacam-se os estudantes com deficiência auditiva, com 22%, e aqueles com deficiência física, com 21%. Os estudantes com cegueira representam 13% das matrículas, enquanto os estudantes com surdez correspondem a 9%. As categorias deficiência múltipla e deficiência mental apresentam 2% cada. A surdocegueira corresponde ao menor percentual, com 1% do total.

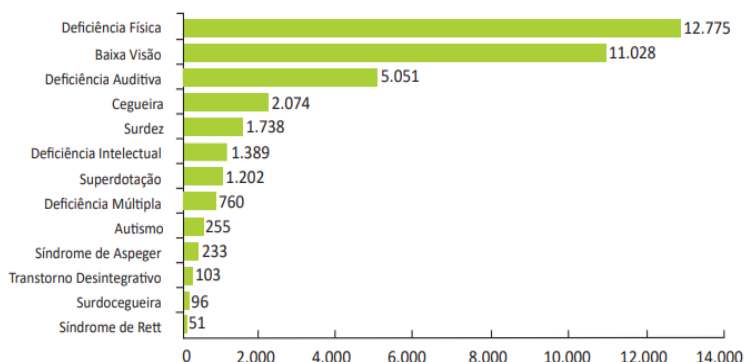
O gráfico evidencia que, já em 2009, o público da Educação Especial presente na Educação Superior brasileira era heterogêneo, embora determinados grupos apresentassem maior representatividade. A distribuição observada reforça que a acessibilidade não pode ser compreendida de forma homogênea, exigindo estratégias institucionais diversificadas e capazes de responder às especificidades dos diferentes perfis estudantis.

Entre as condições declaradas, observa-se maior concentração de matrículas entre estudantes com baixa visão, deficiência auditiva e deficiência física, que, em conjunto, representavam mais de dois terços dos registros identificados naquele período. Em contrapartida, deficiência mental, deficiência múltipla e surdocegueira apresentavam menor participação. Esses dados demonstram que a presença de estudantes com diferentes tipos de

⁵¹ A expressão “alunos portadores de deficiência” foi mantida conforme consta originalmente no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009, documento do qual o gráfico foi extraído. Trata-se de terminologia utilizada à época de sua publicação, atualmente substituída por “pessoas com deficiência”, em consonância com a terminologia adotada nos marcos legais e normativos vigentes. A manutenção da expressão no gráfico objetiva preservar a fidelidade à fonte original.

deficiência já constituía uma realidade na Educação Superior brasileira, evidenciando a diversidade das demandas por condições de acesso e participação acadêmica (Brasil, 2010c).

Gráfico 14 - Distribuição das matrículas de graduação por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil, 2016



Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2018).

Descrição da figura: Gráfico de barras horizontais que apresenta o quantitativo de matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira em 2016, distribuídas segundo a condição declarada. A maior quantidade de matrículas corresponde à deficiência física (12.775), seguida por baixa visão (11.028), deficiência auditiva (5.051), cegueira (2.074), surdez (1.738), deficiência intelectual (1.389) e altas habilidades/superdotação (1.202). Os menores quantitativos correspondem à deficiência múltipla (760), autismo (255), síndrome de Asperger (233), transtorno desintegrativo (103), surdocegueira (96) e síndrome de Rett (51). As barras estão organizadas em ordem decrescente de frequência.

Considerando que o levantamento de 2008 antecede importantes marcos normativos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, seus dados permitem caracterizar o perfil das matrículas naquele período. Os indicadores de 2016, apresentados na sequência, possibilitam observar como esse perfil se configurava em outro momento histórico, posterior à Lei nº 12.711/2012 e à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e coincidente com o ano de promulgação da Lei nº 13.409/2016. A apresentação desses dados contribui, assim, para a contextualização das mudanças observadas no perfil das matrículas de pessoas com deficiência ao longo desse período, sem atribuí-las diretamente aos marcos legais mencionados.

Os dados de 2009 e 2016 indicam um crescimento expressivo da presença de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira. Enquanto em 2009 foram registradas 20.019 matrículas de estudantes com deficiência, correspondendo a 0,34% do total de matrículas, em 2016 esse número alcançou 35.891 matrículas, representando 0,4% do total. Embora o percentual ainda se mostrasse reduzido em relação ao conjunto da população estudantil,

observa-se um aumento significativo tanto em números absolutos quanto na participação relativa desse público na Educação Superior.

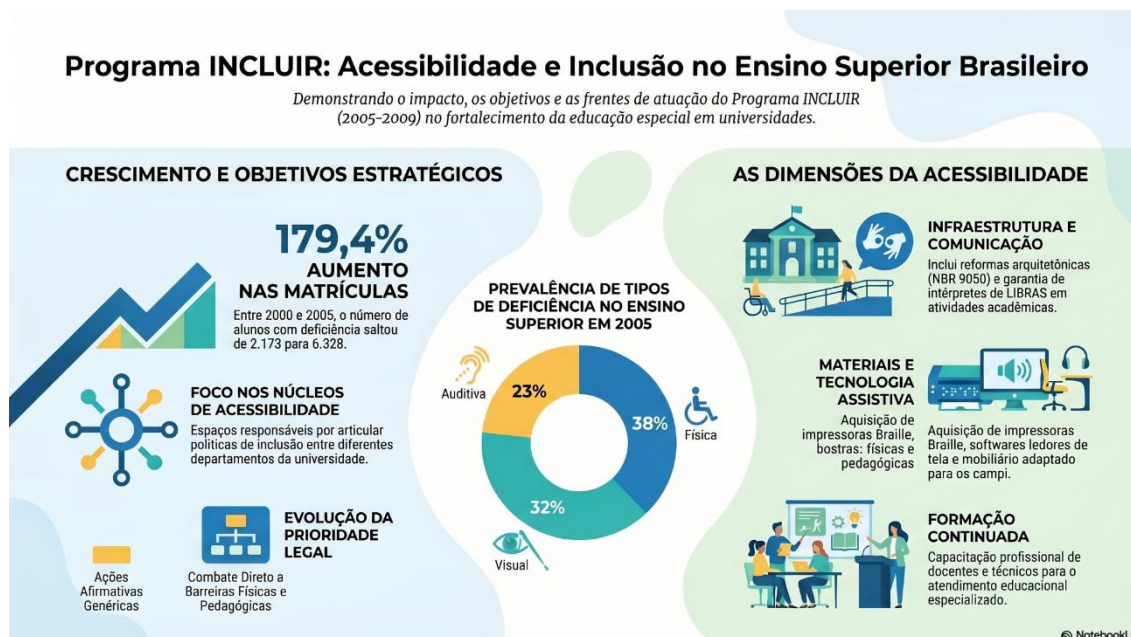
Em comparação com os dados de 2009, observa-se que as matrículas foram acompanhadas por uma maior diversificação do PAEE presente na Educação Superior. Embora os estudantes com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva continuassem representando os grupos mais numerosos, os dados de 2016 evidenciam a presença de categorias que não apareciam de forma destacada nos levantamentos anteriores, como autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo e altas habilidades/superdotação. Esse perfil dos estudantes matriculados reflete o crescimento desse público na Educação Superior, mas também transformações nos processos de identificação e reconhecimento dos diferentes sujeitos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, a heterogeneidade observada reforça a necessidade de políticas institucionais capazes de contemplar demandas diversas, assegurando condições de acessibilidade, participação e permanência ao longo da trajetória acadêmica.

Esse aumento pode ser compreendido no contexto histórico e político em que se insere, marcado pela consolidação dos marcos legais e das políticas públicas educacionais inclusivas. Ainda que a complexidade dos fenômenos investigados não permita atribuir a evolução dos indicadores a um único fator, a ampliação das matrículas ocorre em um cenário de fortalecimento do reconhecimento do direito à educação das PcD e de crescente responsabilização das instituições de Educação Superior na promoção de condições de ingresso, permanência e participação.

Nesse processo, as políticas públicas assumem papel fundamental ao estabelecer diretrizes, assegurar direitos e induzir respostas institucionais voltadas à remoção de barreiras e à construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Desse modo, a expansão observada nos indicadores pode ser entendida como parte de um movimento mais amplo de democratização da Educação Superior e de fortalecimento da efetivação dos direitos educacionais desse público.

A Figura 12 apresenta uma síntese das diretrizes preconizadas pelo Programa Incluir, destacando os diferentes aspectos da acessibilidade contemplados pela política. O infográfico propicia visualizar, de forma sistematizada, os elementos que orientam a implementação de ações voltadas à eliminação de barreiras e ao fortalecimento da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, conforme demonstrado na Figura 10.

Figura 10 - Programa Incluir: objetivos, dimensões da acessibilidade e fortalecimento da inclusão na Educação Superior brasileira



Fonte: elaborado pela autora, com base em elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior Brasil (Brasil, 2006), utilizando o NotebookLM como ferramenta de apoio à sistematização visual das informações.

Descrição da figura: Infográfico intitulado “Programa INCLUIR: Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior Brasileiro”, que apresenta impactos, objetivos e frentes de atuação do Programa INCLUIR entre 2005 e 2009. À esquerda, informa aumento de 179,4% nas matrículas de estudantes com deficiência, passando de 6.713 para 18.378 alunos entre 2000 e 2005, e destaca o foco nos Núcleos de Acessibilidade, responsáveis pela articulação de políticas de inclusão entre diferentes departamentos das universidades. Também apresenta a evolução das prioridades, de ações afirmativas genéricas para o combate direto às barreiras físicas e pedagógicas. Ao centro, um gráfico circular apresenta a prevalência dos tipos de deficiência no Ensino Superior em 2005: deficiência física, 38%; visual, 32%; auditiva, 23%; e outras, 7%. À direita, são apresentadas três dimensões da acessibilidade: infraestrutura e comunicação, envolvendo reformas arquitetônicas e intérpretes de Libras; materiais e tecnologia assistiva, incluindo impressoras Braille, softwares e leitores de tela; e formação continuada, voltada à capacitação de docentes e técnicos para o atendimento educacional especializado. O infográfico utiliza ilustrações de edifício acessível, computador, equipamentos de tecnologia assistiva e profissionais reunidos para representar visualmente essas dimensões

Os elementos apresentados demonstram que o Programa Incluir representou um importante marco no processo de institucionalização das políticas de acessibilidade na Educação Superior brasileira. Mais do que ampliar o acesso, o programa contribuiu para a criação de estruturas permanentes de apoio, para a implementação de recursos de tecnologia assistiva, para a formação de profissionais e para a eliminação de diferentes barreiras presentes no ambiente universitário.

Os dados do Censo da Educação Superior desde 2003 revelam, portanto, que as transformações observadas não decorreram apenas de mudanças legislativas pontuais, mas de um processo histórico mais amplo de construção e fortalecimento das políticas de inclusão. A incorporação progressiva da acessibilidade às agendas institucionais e governamentais

contribuiu para tornar mais visível a presença das PcD nas universidades e para ampliar o reconhecimento de suas demandas no âmbito da Educação Superior.

Nesse contexto, os indicadores de matrícula constituem registros quantitativos, mas também evidências dos efeitos produzidos pelas políticas públicas de inclusão e pelas políticas afirmativas voltadas à democratização do ensino. Conforme destacam Cabral, Mendes e Ebersold (2023), esse movimento tem provocado questionamentos às configurações hegemônicas historicamente constituídas da Educação Superior, tensionando aspectos relacionados aos direitos humanos, à acessibilidade, à cidadania e às próprias formas de organização dos espaços acadêmicos. Nessa perspectiva, o crescimento das matrículas representa não apenas o aumento da presença desse público nas universidades, mas também a expressão de transformações institucionais e sociais que vêm redefinindo, ainda que de forma contraditória e desigual, as condições de participação das PcD na Educação Superior brasileira.

O Programa Incluir na UFPR representou o ponto de partida para a articulação de iniciativas intersetoriais que hoje se expressam nas dinâmicas do NA, no PROAFE e nas atividades do NAPNE, consolidando uma rede institucional voltada à democratização da Educação Superior. Os desdobramentos do Programa Incluir na instituição podem ser observados a partir da criação, em 2006, do Programa de Acessibilidade: “Incluir com Educação” e do fortalecimento institucional do NAPNE. Esse movimento de constituição e reorganização das ações de acessibilidade na UFPR pode ser compreendido à luz de Ball (2024) em que as políticas são interpretadas e recontextualizadas nos espaços institucionais em que se materializam. A criação do NAPNE, inicialmente vinculado à PROGRAD, em 2006, e sua posterior inserção na PROAFE, em 2017, permitem observar esse movimento no âmbito da UFPR, na medida em que as diretrizes voltadas à inclusão assumiram diferentes configurações institucionais ao longo de sua trajetória.

Desde sua criação, o NAPNE passou a desenvolver ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, contando com apoio financeiro do Programa Incluir do MEC. Entre suas iniciativas destacam-se a oferta de cursos de Libras, Braille, acessibilidade e tecnologia assistiva, a promoção de seminários temáticos, o apoio pedagógico aos estudantes, a orientação a docentes e a produção de recursos voltados à acessibilidade acadêmica. O núcleo também realizava o acompanhamento de estudantes com deficiência, oferecendo suporte às demandas educacionais e às condições de permanência na universidade.

Paralelamente, o NAPNE fomentou projetos relacionados à inclusão e à tecnologia assistiva, contribuindo para ampliar o debate institucional e a participação das PcD na Educação Superior. A experiência da UFPR evidencia, assim, a importância do Programa Incluir na

constituição e na consolidação de estruturas permanentes de apoio à acessibilidade no contexto universitário.

3.5.3 Estruturas institucionais de inclusão e da acessibilidade: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade, Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, Social e Cultural e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

A consolidação das políticas de inclusão e acessibilidade na UFPR também pode ser observada na constituição da PROAFE. Sua origem remonta à criação da SIPAD, instituída em 29 de novembro de 2017 como unidade executiva vinculada ao Gabinete da Reitoria. Posteriormente, por meio da Resolução n.º 20/2024-COPLAD, de 18 de dezembro de 2024, a SIPAD foi transformada em Pró-Reitoria, passando a integrar a estrutura administrativa da universidade como órgão responsável pela proposição, coordenação e fortalecimento das políticas institucionais de ações afirmativas, promovendo a equidade, a acessibilidade e os direitos humanos (UFPR, 2024b).

A transformação da SIPAD em PROAFE evidencia o processo de institucionalização dessas políticas no âmbito da UFPR, conferindo maior centralidade administrativa e política à promoção da inclusão e ao enfrentamento das desigualdades. Sua atuação contempla diferentes grupos historicamente sub-representados na Educação Superior, entre eles PcD, pessoas surdas, estudantes com altas habilidades/superdotação, populações negras, indígenas e quilombolas, povos e comunidades tradicionais, mulheres e população LGBTQIAPN+,⁵² articulando ações de caráter acadêmico, pedagógico e institucional. Dessa forma, a PROAFE constitui atualmente uma das principais estruturas responsáveis pela formulação e implementação das políticas de inclusão e equidade na universidade.

A PROAFE constitui o órgão da Universidade Federal do Paraná responsável pela formulação, coordenação e acompanhamento de políticas afirmativas institucionais destinadas à promoção da equidade, da acessibilidade e dos direitos humanos. Sua atuação está orientada para o fortalecimento da diversidade e para a construção de condições institucionais que favoreçam a inclusão e a participação dos diferentes grupos que compõem a comunidade universitária.

⁵² A sigla LGBTQIAPN+ refere-se a um conjunto diverso de identidades de gênero, orientações sexuais e experiências relacionadas à sexualidade, incluindo pessoas lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, e não binárias, entre outras representadas pelo símbolo “+”.

No âmbito do ingresso, a PROAFE acompanha e desenvolve políticas afirmativas na graduação e na Pós-Graduação, contemplando estudantes negros, indígenas, quilombolas, PcD, pessoas surdas, pessoas trans e migrantes humanitários. Além disso, participa da organização de processos seletivos específicos destinados a determinados grupos sociais.

No que se refere à permanência estudantil, a Pró-Reitoria desenvolve ações de acompanhamento acadêmico, fortalecimento identitário, formação e orientação de estudantes ingressantes por ações afirmativas. Também atua na articulação de políticas de assistência estudantil e no incentivo à participação em atividades de pesquisa e extensão.

A constituição e a atuação da PROAFE podem ser analisadas à luz do Ciclo de Políticas formulado por Ball e colaboradores, especialmente no que se refere ao contexto da influência. Para os autores, esse contexto corresponde ao espaço no qual diferentes grupos e sujeitos disputam interesses e constroem discursos que influenciam a definição das finalidades das políticas. Nessa perspectiva, as políticas afirmativas desenvolvidas pela UFPR não podem ser compreendidas como iniciativas isoladas da instituição, uma vez que se inserem em um movimento mais amplo, atravessado por demandas sociais, lutas pelo reconhecimento de direitos, marcos legais e reivindicações de grupos historicamente excluídos da Educação Superior. Assim, a ampliação das ações institucionais voltadas a diferentes grupos sociais evidencia como essas demandas passam a integrar e influenciar a construção das políticas afirmativas no interior da Universidade (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006).

A PROAFE desenvolve ainda formação continuada direcionada à comunidade universitária, promovendo iniciativas relacionadas à inclusão, à acessibilidade, à diversidade e aos direitos humanos. Entre suas atribuições também se destacam o acolhimento e o acompanhamento de denúncias de discriminação, assédio e outras violações de direitos, bem como a orientação técnica e institucional para a implementação de políticas inclusivas nos diferentes setores da universidade. Dessa forma, a Pró-Reitoria desempenha papel estratégico na consolidação das políticas de equidade da UFPR, atuando de maneira transversal na democratização da Educação Superior e na redução das desigualdades no ambiente universitário.

No âmbito da estrutura organizacional da PROAFE, destaca-se a CAS, responsável pelo acompanhamento psicopedagógico de estudantes com deficiência, estudantes autistas e estudantes surdos. Essa coordenadoria constitui uma das principais estruturas institucionais responsáveis pela implementação e pelo acompanhamento das políticas de acessibilidade na UFPR. Sua atuação está direcionada ao atendimento de estudantes com deficiência, pessoas

autistas e estudantes surdos, acompanhando suas trajetórias acadêmicas e contribuindo para a construção de condições que favoreçam sua participação na vida universitária.

Nesse espaço institucional, destaca-se a trajetória de Wagner Bitencourt, pessoa com deficiência visual que ingressou na UFPR como estudante do curso de Filosofia, em 2006, retornando posteriormente à instituição como servidor e assumindo a presidência da Coordenadoria de Acessibilidade (CAS). A presença de uma pessoa com deficiência na condução de uma estrutura institucional diretamente relacionada às políticas de acessibilidade adquire particular relevância, por evidenciar a participação desse público não apenas como destinatário das ações desenvolvidas pela Universidade, mas também como sujeito inserido nos espaços de organização, implementação e materialização dessas políticas. Tal trajetória contribui para reconhecer o protagonismo das próprias pessoas com deficiência na construção das condições institucionais de acessibilidade no âmbito universitário.

Integrada à CAS, a Unidade de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (UTILS) desempenha papel fundamental na promoção da acessibilidade comunicacional para a comunidade surda da UFPR. Sua atuação está voltada à garantia dos direitos linguísticos de estudantes, docentes e servidores surdos, por meio da oferta de serviços de tradução e interpretação em Libras, da produção de materiais bilíngues e do apoio às atividades acadêmicas e institucionais da universidade.

Entre suas atribuições, destacam-se o atendimento prioritário aos estudantes da graduação e da Pós-Graduação, bem como o suporte às atividades de ensino, pesquisa, extensão, eventos institucionais e reuniões administrativas. Além disso, a unidade desenvolve iniciativas de valorização da Libras e de fortalecimento de uma perspectiva bilíngue no contexto universitário, contribuindo para as condições de participação e permanência das pessoas surdas na Educação Superior. Nesse sentido, a UTILS constitui uma importante estratégia institucional de promoção da acessibilidade e de reconhecimento da diversidade linguística presente na universidade.

O trabalho desenvolvido pela Coordenadoria concentra-se em três eixos principais: o acompanhamento psicopedagógico de estudantes, a orientação a docentes e a formulação de políticas institucionais de acessibilidade. No âmbito do atendimento estudantil, realizará acolhimentos individuais, orientações especializadas, empréstimo de recursos de TA e a gestão de programas de tutoria entre pares. Em relação ao trabalho junto aos docentes, produz relatórios de suporte acadêmico, encaminha orientações às coordenações de curso e participa de reuniões para discutir estratégias pedagógicas e adaptações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

Além do acompanhamento e orientação aos estudantes, a CAS desempenha papel relevante na articulação de políticas institucionais, atuando como instância mediadora entre as demandas apresentadas pelos estudantes e as diferentes unidades acadêmicas da universidade. Dessa forma, contribui para a consolidação de práticas institucionais comprometidas com a inclusão e com a garantia de condições mais equitativas de participação no contexto da Educação Superior.

Entre as ações desenvolvidas pela CAS, destaca-se a produção e disponibilização de materiais institucionais voltados para a orientação da comunidade universitária sobre diferentes aspectos relacionados à acessibilidade e à inclusão. Esses materiais abrangem orientações destinadas a estudantes, docentes e coordenações de curso, contemplando temas como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, TEA, surdez e altas habilidades/superdotação.

As publicações no portal apresenta informações sobre as especificidades desses públicos, bem como recomendações relacionadas a adaptações pedagógicas, procedimentos avaliativos e estratégias de acolhimento no contexto universitário. Além das cartilhas e guias orientativos, a CAS também promove formação, como palestras e atividades de sensibilização, buscando ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica acerca das condições de acessibilidade e fortalecer práticas institucionais mais inclusivas. Essas iniciativas evidenciam que a atuação da coordenadoria ultrapassa o atendimento individual aos estudantes, incorporando ações de orientação, formação e disseminação de conhecimentos para a promoção da inclusão no ambiente universitário.

Como ressalta Silva (2025), apesar dos avanços proporcionados pelas legislações inclusivas, frequentemente persiste um descompasso entre as políticas públicas e sua efetivação nas instituições de ensino, o que pode resultar na priorização de aspectos relacionados à acessibilidade física em detrimento de outras barreiras igualmente relevantes. Nesse sentido, a autora destaca a importância de investimentos em tecnologias assistivas, na capacitação de profissionais e no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, aspectos que dialogam com as orientações formativas desenvolvidas pela CAS no âmbito da UFPR.

Conforme informações disponibilizadas na página institucional, o NAPNE foi criado em abril de 2006, inicialmente vinculado à PROGRAD da Universidade Federal do Paraná. Sua criação antecede a consolidação de diversas políticas nacionais voltadas à acessibilidade na Educação Superior e representa um marco relevante no processo de institucionalização da inclusão na universidade. Posteriormente, o núcleo passou a integrar a estrutura institucional

responsável pelas políticas de inclusão, assumindo papel estratégico no acompanhamento e no apoio aos estudantes PAEE.

Entre seus principais objetivos, destacam-se a colaboração na formulação de políticas de acesso e permanência, a organização de programas de atendimento psicopedagógico especializado, o acompanhamento da comunidade universitária com deficiência, a promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão destinadas à inclusão e o desenvolvimento de atividades formativas relacionadas à acessibilidade.

O Núcleo desenvolve também atividades de acolhimento e acompanhamento psicopedagógico, apoio pedagógico e tutorial, acompanhamento acadêmico junto às coordenações de curso, incentivo à formação de grupos de convivência estudantil e promoção de eventos e cursos voltados à temática da inclusão. Essas iniciativas evidenciam a constituição de uma estrutura institucional voltada à promoção da acessibilidade e às condições de participação acadêmica dos estudantes PAEE.

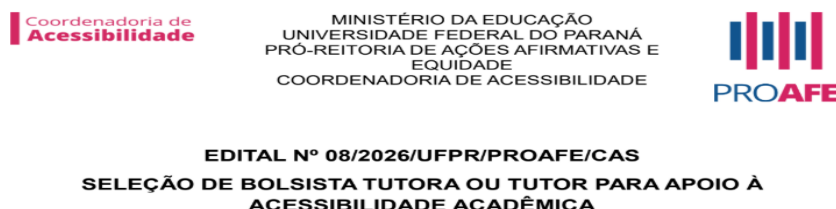
Além das cartilhas específicas, o NAPNE disponibiliza diversos materiais informativos voltados à acessibilidade e à inclusão, abrangendo temas como autismo, tecnologia assistiva, acessibilidade digital, educação a distância, produção de documentos acessíveis, inclusão durante a pandemia e Línguas de Sinais. Esses materiais constituem importantes instrumentos de orientação e sensibilização da comunidade acadêmica, contribuindo para a difusão de conhecimentos e para o fortalecimento de práticas inclusivas no âmbito universitário.

Além das orientações, formações e disseminação de conhecimentos desenvolvidas pelo NAPNE, a estrutura institucional de acessibilidade da UFPR contempla iniciativas no acompanhamento direto dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Nesse contexto, destaca-se a atuação da CAS, cuja missão consiste em contribuir para a acessibilidade de estudantes com deficiência, estudantes surdos e pessoas com TEA na UFPR, de modo a favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades.

Entre as ações desenvolvidas pela CAS destaca-se a implementação de programas de tutoria acadêmica voltados ao acompanhamento de estudantes PEE. Para operacionalizar essa iniciativa, a CAS publica editais destinados à seleção de estudantes bolsistas que atuam como tutores, oferecendo suporte em atividades relacionadas à leitura, escrita, organização de materiais, mobilidade e demais demandas vinculadas à rotina universitária. Essa estratégia evidencia a preocupação institucional com a construção de condições de apoio ao percurso acadêmico dos estudantes, contribuindo para a redução de barreiras que podem comprometer sua participação na vida universitária. Como exemplo dessa política institucional, apresenta-se,

na Figura 11 um dos editais de seleção de tutores promovidos pela Coordenadoria de Acessibilidade.

Figura 11 - Edital de seleção de tutores acadêmicos da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPR



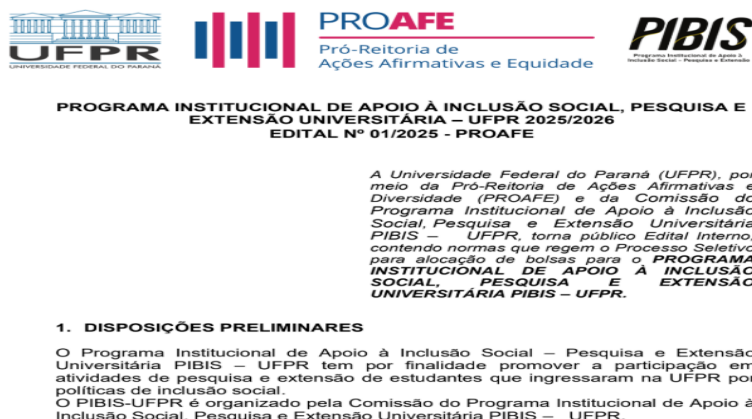
A Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Equidade, por meio da Coordenadoria de Acessibilidade, no uso de suas atribuições, torna público o presente Edital para seleção de estudante bolsista para atuar como tutora ou tutor, com a finalidade de apoiar, no âmbito acadêmico em cursos de graduação, sendo estudante com deficiência, autista, surda ou surdo, especialmente nas demandas de escrita, leitura, organização de materiais em sala de aula, mobilidade e demais atividades de rotinas acadêmicas, observadas as normas institucionais aplicáveis e a legislação vigente relativa à acessibilidade e inclusão no ensino superior.

Fonte: UFPR (2026c).

Descrição da figura: Reprodução da capa do Edital n.º 08/2026/UFPR/PROAFE/CAS, emitido pela PROAFE, por meio da CAS da Universidade Federal do Paraná. O documento torna pública a seleção de estudantes bolsistas para atuação como tutor ou tutora de apoio à acessibilidade acadêmica em cursos de graduação. O edital prevê o acompanhamento de estudantes com deficiência, autistas, surdos ou com outras demandas relacionadas à acessibilidade, especialmente em atividades como leitura e escrita, organização de materiais em sala de aula, mobilidade e rotinas acadêmicas. O texto destaca que a atuação do tutor deve observar as normas institucionais aplicáveis e a legislação vigente relativa à acessibilidade e à inclusão na Educação Superior. A figura evidencia que a universidade desenvolve estratégias institucionais específicas de apoio acadêmico, visando favorecer a participação e a permanência dos estudantes PAEE no cotidiano universitário.

Outra iniciativa institucional relevante identificada no âmbito da UFPR é o PIBIS/UFPR. Vinculado à PROAFE, o programa tem por finalidade promover a participação de estudantes ingressantes por políticas de inclusão social em atividades de pesquisa e extensão. A iniciativa busca favorecer a inserção desses estudantes em espaços de produção do conhecimento e de formação acadêmica. Como expressão dessa política institucional, o Edital n.º 01/2025 do PIBIS-UFPR estabelece critérios para a concessão de bolsas destinadas à participação de estudantes em projetos de pesquisa e extensão, reforçando o compromisso da universidade com a promoção da equidade e com a democratização das oportunidades acadêmicas (Figura 12).

Figura 12 - Edital do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social, Pesquisa e Extensão Universitária



Fonte: UFPR (2025).

Descrição: Reprodução da capa do Edital n.º 01/2025 – PROAFE, referente PIBIS/UFPR, edição 2025/2026. O documento informa que a UFPR, por intermédio da PROAFE e da Comissão do PIBIS torna público o processo seletivo para concessão de bolsas vinculadas ao PIBIS. Conforme o texto apresentado, o programa tem por finalidade promover a participação de estudantes ingressantes na UFPR por políticas de inclusão social em atividades de pesquisa e extensão universitária. A figura evidencia que as ações afirmativas desenvolvidas pela instituição ultrapassam a garantia do acesso à Educação Superior, buscando ampliar as oportunidades de inserção acadêmica, de produção do conhecimento e de participação qualificada na vida universitária dos estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos

Os programas e editais apresentados evidenciam que a atuação do Núcleo se fundamenta em um amplo conjunto de dispositivos legais e normativos voltados à promoção da inclusão e da acessibilidade na Educação Superior. Entre os referenciais nacionais que orientam essas ações destacam-se a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei n.º 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto n.º 7.611/2011 e a LBI (Lei n.º 13.146/2015). No âmbito institucional, merecem destaque as Resoluções n.º 70/2008-COUN, n.º 20/2017-CEPE, n.º 20/2024-COPLAD e n.º 02/2025-CEPE, que regulamentam diferentes aspectos das políticas de inclusão e acessibilidade na UFPR.

As informações institucionais permitem compreender a estrutura organizacional e os principais serviços ofertados pelo NAPNE. Complementarmente, reportagens e materiais de divulgação produzidos pela universidade e por entidades representativas do Ensino Superior contribuem para evidenciar a concepção de inclusão que orienta a atuação do Núcleo.

Em reportagem institucional divulgada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a atual coordenadora do NAPNE, Laura Ceretta Moreira, destaca que a inclusão universitária não se restringe ao ingresso dos estudantes com deficiência, mas requer acompanhamento contínuo e a oferta de apoios específicos ao

longo da trajetória acadêmica. A autora enfatiza que a efetivação da inclusão depende da construção de uma universidade comprometida com a diversidade e com o reconhecimento das diferenças (Moreira, 2019).

Em consonância com essa perspectiva, os registros institucionais do NAPNE⁵³ evidenciam que sua atuação é desenvolvida por uma equipe de caráter interdisciplinar, formada por servidores técnico-administrativos, docentes colaboradores e profissionais das áreas de educação, psicologia, pedagogia e serviço social. Dentre os serviços ofertados, incluem-se o atendimento educacional especializado, o acompanhamento pedagógico individualizado, a orientação a docentes quanto à adaptação de práticas e materiais didáticos, a articulação para flexibilizações curriculares, o apoio na solicitação de tecnologias assistivas e a mediação administrativa para a garantia de direitos educacionais relacionados à acessibilidade.

Os atendimentos ocorrem de forma presencial e remota, envolvendo suporte direto aos estudantes, orientação às equipes pedagógicas e intermediação de demandas institucionais. Paralelamente, o Núcleo desenvolve projetos de formação continuada para docentes e técnicos, promove atividades de extensão para sensibilizar a comunidade acadêmica e estabelece parcerias intersetoriais com vistas ao fortalecimento das práticas inclusivas. Também são realizadas ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes ingressantes, com foco no monitoramento da permanência acadêmica e na identificação de barreiras institucionais.

A consolidação das políticas de inclusão na UFPR não se restringe à criação de normativas ou estruturas administrativas específicas. Conforme evidenciado pelo trabalho desenvolvido pelo NAPNE, a instituição passou a construir estratégias de acompanhamento que abrangem diferentes dimensões da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, envolvendo desde o ingresso, por meio das bancas especiais e da reserva de vagas, até ações voltadas à permanência, ao apoio pedagógico e à participação na vida universitária. A Figura 13 ilustra uma dessas iniciativas institucionais, evidenciando o compromisso da universidade com a implementação de condições que favoreçam a participação dos estudantes com deficiência em seus processos formativos.

⁵³Segundo informações disponibilizadas na página institucional do NAPNE da Universidade Federal do Paraná, seu público-alvo é constituído por estudantes com NEE, abrangendo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Figura 13 - Bancas especiais no processo seletivo da UFPR como estratégia de promoção do acesso de estudantes com deficiência



Fonte: ANDIFES (2019).

Descrição: Fotografia que retrata a realização de bancas especiais no processo seletivo da UFPR. A imagem apresenta uma sala organizada para aplicação de provas em condições diferenciadas, com candidatos distribuídos em mesas individuais e acompanhados por profissionais responsáveis pelo atendimento especializado. Observa-se a presença de candidatos usuários de cadeiras de rodas, bem como de servidores envolvidos na orientação e no suporte durante a realização da atividade. O ambiente evidencia adaptações destinadas a atender às necessidades específicas dos participantes, favorecendo condições mais equitativas de participação no processo seletivo. A figura ilustra estratégias institucionais voltadas à promoção da acessibilidade no ingresso à Educação Superior, evidenciando que a garantia do direito ao acesso requer a adoção de medidas concretas capazes de reduzir barreiras e assegurar condições adequadas para a participação dos candidatos com deficiência. Fotografia de Leonardo Bettinelli.

Observa-se a presença de profissionais e estudantes em um ambiente adaptado às necessidades específicas dos participantes, refletindo a preocupação institucional com a eliminação de barreiras que possam comprometer a participação acadêmica. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas pelo NAPNE articulam apoio pedagógico, orientação acadêmica e acompanhamento individualizado, contribuindo para a construção de condições mais favoráveis à permanência e ao desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória universitária. Assim, a figura representa, de forma concreta, a materialização dos princípios inclusivos que passaram a orientar a atuação institucional da UFPR nas últimas décadas.

Entre as ações desenvolvidas na UFPR, destacam-se os serviços de apoio especializado voltados aos estudantes surdos. A universidade estrutura mecanismos de suporte capazes de reduzir barreiras comunicacionais e favorecer a participação desses estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Figura 14 ilustra uma dessas estratégias institucionais durante o processo de registro acadêmico de um estudante surdo.

Figura 14 - Acompanhamento de estudante surdo por intérprete de Libras durante o registro acadêmico na UFPR



Fonte: ANDIFES (2019).

Descrição: Fotografia realizada durante o processo de registro acadêmico na UFPR. A imagem retrata o atendimento a estudantes em um ambiente administrativo organizado com mesas e computadores utilizados para os procedimentos de matrícula. Em primeiro plano, observa-se a atuação de um intérprete de Libras, responsável pela mediação comunicacional junto a estudante surdo durante o atendimento. Ao fundo, outros servidores realizam procedimentos relacionados ao registro acadêmico de diferentes estudantes. Fotografia de Leonardo Bettinelli.

A imagem mostra uma dimensão importante das políticas institucionais de inclusão desenvolvidas pela UFPR: a garantia de condições comunicacionais adequadas para a permanência dos estudantes surdos. Conforme relatado pelo NAPNE, o acompanhamento realizado por intérpretes de Libras não se restringe às atividades em sala de aula, abrangendo também procedimentos administrativos, eventos acadêmicos, atividades de pesquisa e cursos de Pós-Graduação. Essa atuação demonstra que a inclusão é compreendida pela instituição como um processo contínuo, que exige a oferta de suportes especializados em diferentes momentos da trajetória universitária. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelos intérpretes constitui um elemento fundamental para assegurar a participação acadêmica dos estudantes surdos, contribuindo para a efetivação das políticas institucionais de permanência e para a consolidação de práticas inclusivas no âmbito da Educação Superior.

A acessibilidade não se restringe à eliminação de barreiras arquitetônicas ou à oferta de vagas. Ela envolve, igualmente, a construção de condições comunicacionais que assegurem aos estudantes surdos o direito à informação, à autonomia e à participação nos diferentes espaços e procedimentos institucionais. Nesse sentido, a presença do intérprete de Libras constitui uma mediação concreta para a efetivação do direito à Educação Superior em condições de equidade.

Seu alcance também pode ser observado nas trajetórias acadêmicas dos estudantes que conseguem ingressar, permanecer e concluir seus cursos de graduação. Nesse sentido, a Figura 15 apresenta um exemplo emblemático desse processo, retratando uma estudante surda formada pela universidade com o acompanhamento dos intérpretes de Libras disponibilizados institucionalmente.

Figura 15 - Formação de estudante surda na UFPR no contexto das políticas institucionais de inclusão



Fonte: ANDIFES (2019).

Descrição: Fotografia que registra a conclusão da formação universitária de estudante surda na UFPR. A imagem retrata um momento relacionado à diplomação, evidenciando a presença de estudante beneficiária das políticas institucionais de inclusão desenvolvidas pela universidade.

A imagem representa um importante desdobramento das políticas institucionais de inclusão desenvolvidas pela UFPR, ressaltando que a oferta de suportes especializados e de condições favoráveis à acessibilidade pode favorecer a permanência e a conclusão da formação universitária por estudantes com deficiência. Ao retratar uma estudante surda graduada em uma universidade pública, a figura simboliza não apenas uma conquista individual, mas também a materialização de esforços institucionais voltados à garantia do direito à Educação Superior.

Nessa perspectiva, a formação de estudantes com deficiência constitui-se como um processo capaz de ampliar a autonomia, fortalecer a participação social e desafiar concepções historicamente associadas à incapacidade e à exclusão. Conforme destacado por Moreira (2020) o ingresso e a conclusão da Educação Superior por esse público contribuem para o enfrentamento de barreiras atitudinais e para a construção de uma cultura universitária mais inclusiva. Assim, a trajetória representada na figura expressa, de forma concreta, possibilidades produzidas no interior das políticas institucionais de inclusão implementadas pela UFPR, evidenciando que a democratização da Educação Superior envolve não apenas o ingresso, mas também a criação de condições que possibilitem o desenvolvimento e a conclusão das trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência.

Cabe destacar, ainda, a atuação do Sistema de Bibliotecas da UFPR (SiBi) no campo da inclusão foi fortalecida com a criação da Comissão de Trabalho de Acessibilidade e Sinalização, em 2012. A comissão passou a desenvolver e promover a acessibilidade física, informacional e atitudinal, buscando adequar os espaços, serviços e recursos das bibliotecas às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, s/d).

Entre as principais iniciativas implementadas, destacam-se a eliminação de barreiras arquitetônicas, a adequação de mobiliários e sanitários, a reorganização dos espaços de

circulação conforme as normas técnicas de acessibilidade, a sinalização interna e a disponibilização de recursos específicos para usuários com deficiência. Além das adaptações estruturais, o SiBi promoveu ação de sensibilização e formação, em parceria com o NAPNE e outros setores da universidade, incluindo rodas de conversa, palestras, produção de materiais informativos e participação em atividades relacionadas aos processos seletivos.

Também merecem destaque medidas voltadas à acessibilidade informacional e acadêmica, como a ampliação do prazo de empréstimo de materiais para estudantes com deficiência e a incorporação de orientações sobre acessibilidade informacional nas normas institucionais para apresentação de documentos acadêmicos. Evidencia-se, assim, que a inclusão ultrapassa as adequações físicas dos ambientes e incorpora aspectos relacionados ao acesso à informação, à participação acadêmica e ao exercício da autonomia dos estudantes.

O conjunto dessas iniciativas permite observar que a inclusão, no contexto da UFPR, passou a constituir uma responsabilidade compartilhada entre diferentes setores da universidade. Nesse sentido, o SiBi assume papel relevante na rede institucional de apoio aos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de condições que favoreçam o acesso aos serviços informacionais.

No âmbito do SiBi/UFPR, destaca-se o Laboratório de Acessibilidade (LA), localizado na Biblioteca de Ciência e Tecnologia. Criado em 2010, o laboratório constitui uma unidade de referência voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, dispondo de espaço físico adaptado e de recursos destinados à promoção da acessibilidade informacional (UFPR, s/d).

O LA tem como finalidade disponibilizar tecnologias assistivas e recursos especializados que favoreçam o acesso às fontes de informação, à pesquisa e à produção acadêmica por parte das PcD e dos demais usuários da comunidade universitária. Além da infraestrutura disponível, o espaço conta com equipe responsável pela orientação e acompanhamento dos usuários na utilização dos equipamentos e recursos oferecidos (UFPR, s/d).

Conforme informações disponibilizadas pelo SiBi da UFPR, os serviços voltados à acessibilidade são desenvolvidos em conformidade com a LBI (Lei n.º 13.146/2015), a Lei de Direitos Autorais (Lei n.º 9.610/1998) e o Tratado de Marraqueche, promulgado no Brasil pelo Decreto n.º 9.522/2018. Esses dispositivos fornecem respaldo jurídico destinado à ampliação de informação e aos materiais bibliográficos para PcD.

Embora o LA esteja sediado na Biblioteca de Ciência e Tecnologia, outras bibliotecas integrantes do SiBi/UFPR também disponibilizam recursos voltados ao atendimento de estudantes com deficiência. Entre os equipamentos listados estão computadores com softwares

leitores e ampliadores de tela, impressora térmica ou máquina fusora para reprodução de figuras em alto relevo, softwares leitores de tela JAWS e NVDA, linha Braille, lupa eletrônica, mesa tátil falante, scanner para conversão de documentos impressos em áudio, mouse especial para pessoas com dificuldade motora, teclado ampliado para pessoas com baixa visão e teclado Braille para estudantes com deficiência visual. Alguns recursos encontram-se concentrados em bibliotecas específicas, enquanto outros estão distribuídos em mais de uma unidade. Destaca-se a presença da lupa eletrônica em cinco bibliotecas e do scanner com conversão de documentos em áudio e do mouse adaptado em três unidades.

Os recursos apresentados evidenciam o investimento institucional da UFPR na promoção da acessibilidade informacional e acadêmica para estudantes com deficiência. Observa-se a disponibilização de tecnologias assistivas principalmente ao atendimento de PcD visual e motora, incluindo *softwares* leitores de tela, equipamentos de aumento de imagens, dispositivos de leitura em Braille e recursos de conversão de documentos impressos em formatos acessíveis.

A diversidade dos equipamentos disponibilizados demonstra que a inclusão desenvolvida pelo SiBi não se restringe à eliminação de barreiras arquitetônicas, incorporando também estratégias destinadas ao acesso à informação, à produção do conhecimento e à utilização dos serviços acadêmicos. Tais recursos contribuem para ampliar a autonomia dos estudantes no desenvolvimento de suas atividades de estudo, pesquisa e produção científica, favorecendo sua participação nas diferentes dimensões da vida universitária.

Além disso, a distribuição desses equipamentos em diferentes unidades do SiBi evidencia um movimento de descentralização das ações de acessibilidade, permitindo que os recursos estejam presentes em distintos espaços acadêmicos da universidade. Nesse contexto, as tecnologias assistivas assumem papel relevante na consolidação das políticas institucionais de inclusão, constituindo instrumentos que auxiliam na redução de barreiras e no fortalecimento das condições de permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Conforme definição do Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2007), esses recursos e serviços visam promover a funcionalidade, a autonomia e a participação das PcD, configurando-se como importantes estratégias para a efetivação do direito à educação no contexto universitário.

Em seu portal institucional, a universidade informa a adoção de padrões de acessibilidade alinhados às recomendações internacionais do World Wide Web Consortium (W3C) e ao Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), disponibilizando recursos que visam facilitar a navegação e o acesso à informação por diferentes usuários. Embora essas medidas não se restrinjam especificamente ao público estudantil, elas evidenciam

a incorporação da acessibilidade como princípio presente em diferentes dimensões da gestão institucional.

O trabalho desenvolvido pelo SiBi/UFPR também contempla iniciativas específicas para o atendimento dos estudantes surdos. Esse processo ganhou maior relevância a partir da criação do curso de Licenciatura em Letras Libras, em 2015, ampliando as demandas relacionadas à informação e à produção acadêmica em Libras.

Nesse contexto, destaca-se a criação, em 2018, da Biblioteca Digital de Graduação do Curso de Letras Libras, destinada à disponibilização dos Trabalhos de Conclusão de Curso em formato acessível. A iniciativa contribui para que os trabalhos sejam apresentados em videolibras, ampliando a visibilidade da produção acadêmica dos estudantes surdos e contribuindo para o reconhecimento da Libras como língua de produção e disseminação do conhecimento no ambiente universitário.

Ademais, a parceria estabelecida entre o Sistema de Bibliotecas, a coordenação do curso e os intérpretes de Libras resultou na elaboração de materiais institucionais acessíveis, incluindo vídeos explicativos sobre os serviços oferecidos pelas bibliotecas. Tais ações evidenciam que a inclusão não se restringe à disponibilização de recursos físicos e tecnológicos, abrangendo também a garantia de condições para que os estudantes surdos possam acessar informações, utilizar os serviços institucionais e participar de forma mais autônoma da vida acadêmica.

Essas iniciativas reforçam o papel do SiBi como parte integrante da rede institucional de apoio à inclusão na UFPR, demonstrando que a promoção da permanência estudantil envolve múltiplas dimensões, entre elas o direito à informação, à comunicação e à produção do conhecimento em formatos compatíveis com as especificidades dos diferentes estudantes.

A trajetória apresentada nesta seção demonstra que a institucionalização da inclusão e da acessibilidade na UFPR resulta de um processo histórico gradual, marcado pela articulação entre políticas públicas, normativas institucionais e iniciativas construídas no interior da própria universidade. Ao longo desse percurso, observa-se a consolidação de estruturas, serviços e mecanismos de apoio que ampliaram a capacidade institucional de responder às demandas dos estudantes PAEE.

Nesse contexto, a experiência da UFPR revela-se particularmente relevante diante do cenário apontado por Evaristo, Asnis e Cardoso (2022), segundo as autoras, embora o AEE esteja previsto na legislação brasileira para todos os níveis de ensino, sua oferta ainda é limitada em grande parte das instituições de Educação Superior. As autoras destacam que fatores como o desconhecimento desse direito pelos estudantes, a insuficiente compreensão institucional acerca de sua importância e as dificuldades para sua implementação constituem obstáculos à

sua efetivação. Sob essa perspectiva, os elementos apresentados indicam que, embora persistam desafios relacionados à consolidação de práticas inclusivas, a constituição de estruturas institucionais específicas representa um importante avanço na construção de condições de participação dos estudantes com deficiência na vida universitária.

Enriquecendo esse debate, Ansay e Moreira (2020) ressaltam que as ações desenvolvidas pelo Núcleo constituem um processo contínuo de avaliação e aprimoramento, evidenciando a importância da participação dos próprios estudantes na formulação e no fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão. Esse entendimento reforça que os estudantes não devem ser compreendidos apenas como destinatários das políticas públicas, mas como sujeitos capazes de contribuir ativamente para sua construção e aperfeiçoamento. Ao trazerem suas experiências, necessidades e perspectivas, esses estudantes ampliam as possibilidades de identificação de barreiras e de elaboração de respostas institucionais mais coerentes com a realidade vivenciada no espaço universitário. Nessa perspectiva, a participação dos próprios sujeitos na construção das políticas de inclusão constitui elemento fundamental para o fortalecimento de práticas democráticas e para a efetivação dos direitos educacionais na Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa tiveram como propósito apresentar a constituição e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná, com base na consulta a documentos institucionais e aos dados do Censo da Educação Superior. Nesse percurso, procurou-se identificar de que maneira as políticas públicas de inclusão foram incorporadas aos dispositivos normativos, às estruturas institucionais e aos processos de estruturação da acessibilidade na universidade. O conjunto das informações reunidas ao longo da investigação aponta avanços na consolidação dessas políticas, ao mesmo tempo em que evidencia a permanência de desafios e das múltiplas mediações que caracterizam sua materialização no contexto institucional. Nesse cenário, os NAs constituem dispositivos institucionais fundamentais para mediar as demandas relacionadas à acessibilidade e fortalecer as estruturas institucionais, orientando ações que abrangem todo o percurso acadêmico dos estudantes PAEE na Educação Superior.

Os resultados alcançados nesta pesquisa reafirmam a importância de compreender as políticas públicas de Educação Especial como construções sociais produzidas em contextos históricos específicos. As práticas inclusivas não constituem iniciativas isoladas nem respostas prontas e acabadas, mas como processos atravessados por disputas, contradições e necessidades sociais que expressam as condições de cada período. Sob essa perspectiva, a constituição e consolidação de arcabouço legislativo revelam-se indissociáveis das transformações sociais e educacionais que conformaram a ampliação do direito à educação das PcD na Educação Superior.

Contudo, é necessário reconhecer que a efetividade dessas políticas pode ser comprometida pela dissociação entre as etapas de elaboração e implementação. A existência de dispositivos legais, por si só, não garante sua efetivação, uma vez que esta depende da incorporação de suas diretrizes às estruturas organizacionais, aos documentos institucionais e aos mecanismos responsáveis por sua materialização. Soma-se a esse cenário a inexistência de diretrizes nacionais mais específicas para orientar a organização das práticas institucionais voltadas à inclusão na Educação Superior. Por mais que as instituições universitárias disponham de autonomia para formular suas próprias diretrizes e estratégias de implementação, os resultados desta pesquisa, articulados ao estado da arte, indicam que essa realidade contribui para a constituição de diferentes modelos institucionais, com distintos níveis de organização, estruturação e consolidação das iniciativas inclusivas.

As transformações observadas revelaram que os direitos educacionais das PcD decorreram de movimentos coletivos de reivindicação e de sucessivas mediações entre demandas sociais e respostas institucionais. Nesse ínterim, os sujeitos deixaram de ocupar apenas o lugar de sujeitos passivos para assumirem papel ativo em sua construção. Todavia, os desafios contemporâneos apontam para a necessidade de avançar ainda mais, fortalecendo mecanismos que assegurem não apenas a participação, mas também o protagonismo das PcD na formulação, implementação e principalmente na avaliação das políticas que incidem diretamente sobre sua formação educacional.

Concomitantemente, assegurar voz e espaço de participação aos discentes também se revela fundamental para a compreensão de suas necessidades relacionadas à inclusão, favorecendo a construção colaborativa de estratégias institucionais e pedagógicas entre discentes, docentes e demais profissionais da universidade. Essa escuta qualificada mostra-se essencial para a identificação de barreiras, necessidades e potencialidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a promoção de condições que favoreçam a permanência, a participação e a conclusão desses estudantes.

Embora os avanços normativos tenham contribuído significativamente para a democratização da Educação Superior, a concretização desse direito ainda permanece atravessada por desafios relacionados às oportunidades educacionais equânimes. No caso dos estudantes público da Educação Especial (PAEE), o ingresso na universidade demanda das instituições a adoção de providências contínuas e articuladas para eliminar as múltiplas barreiras que podem limitar sua participação acadêmica. As especificidades decorrentes das diferentes condições que compõem esse público exigem respostas institucionais que envolvam acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica, informacional, tecnológica e atitudinal. Tais respostas incluem, ainda, a oferta de apoios e recursos capazes de assegurar condições efetivas aos processos de ensino e aprendizagem.

O mapeamento da produção acadêmica sobre os NAs nas IFES ainda são relativamente recentes. Mesmo que os temas da inclusão e da acessibilidade estejam presentes na literatura, verificou-se um número reduzido de estudos voltados especificamente às trajetórias institucionais, às formas de organização e às contribuições desses núcleos para a implementação das políticas inclusivas. de uma realidade universitária específica ultrapassa os limites de seu contexto particular e contribui para ampliar o conhecimento sobre fenômenos mais amplos.

Ao conferir visibilidade à experiência da Universidade Federal do Paraná, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, especialmente no que se refere aos processos de institucionalização da inclusão na

Educação Superior. A experiência institucional demonstra que a consolidação desse processo depende da capacidade das instituições de incorporar diretrizes legais em estruturas organizacionais permanentes. Sob essa perspectiva, o NA da UFPR assume papel estratégico, buscando responder às demandas relacionadas à acessibilidade apresentadas pelos estudantes, e constituindo-se como espaço de articulação, planejamento e fortalecimento das ações inclusivas, conferindo maior organicidade às iniciativas desenvolvidas pela universidade. Assim, os resultados desta pesquisa indicam que o NA constitui a principal expressão do processo de institucionalização da inclusão na UFPR.

Ainda que persistam desafios relacionados à sua implementação, consolidação e fortalecimento no cotidiano universitário, a criação do Núcleo de Acessibilidade representa uma importante inflexão na forma de conceber a inclusão, deslocando-a de iniciativas pontuais para uma perspectiva institucional, articulada e comprometida com a garantia do direito à educação.

No caso da UFPR, as ações inclusivas antecederam a criação formal das estruturas atualmente responsáveis pela promoção da acessibilidade. As iniciativas desenvolvidas desde as bancas especiais e do Grupo de Trabalho Permanente de Necessidades Educacionais Especiais (GTPNE), articuladas e fomentadas posteriormente pelo Programa Incluir, contribuíram para a constituição de uma cultura institucional voltada à inclusão desses estudantes. Ao longo dessa trajetória, a universidade estruturou setores e instâncias específicas, como a CAS, o NAPNE e, mais recentemente, a PROAFE, configurando um movimento progressivo de institucionalização das políticas de inclusão.

Entretanto, a pesquisa também indicou que informações relativas ao apoio formativo, às atribuições e às ações desenvolvidas por essas estruturas supracitadas encontram-se dispersas em documentos institucionais, normativas, notícias e diferentes espaços do portal da universidade, o que dificultou sua localização e sistematização ao longo da investigação. Esse aspecto sugere a importância de ampliar a organização, a integração e a publicização dessas informações, favorecendo a produção de conhecimento sobre a temática e também o acesso da comunidade acadêmica aos serviços e direitos voltados à promoção da inclusão e da acessibilidade.

Paralelamente a isso, os dados do Censo da Educação Superior utilizados nesta pesquisa revelaram avanços significativos na participação dos estudantes com deficiência na UFPR, expressos pelo crescimento do número de ingressantes e matrículas ao longo do período investigado, especialmente após a implementação de políticas afirmativas direcionadas a esse público, como a Lei n.º 13.409/2016. Entretanto, os índices relativos à conclusão dos cursos

indicaram que esses avanços não foram acompanhados, na mesma proporção, pelos processos de integralização acadêmica. Esses resultados demonstraram que os desafios relacionados ao percurso formativo desses estudantes permanecem como questões centrais, demandando o fortalecimento contínuo das estratégias institucionais de apoio, atuação articulada dos diferentes setores universitários, da oferta de recursos e apoios capazes de assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e conclusão dos estudantes PAEE.

À luz dos resultados obtidos, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados. A pesquisa permitiu evidenciar a evolução das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Superior, a trajetória dos estudantes público da PAEE na UFPR, a partir dos indicadores de ingresso, matrícula e conclusão, e o processo de criação, institucionalização e desenvolvimento do Núcleo de Acessibilidade, articulando esses elementos à produção acadêmica sobre a temática.

Os achados desta pesquisa indicam avanços significativos na constituição de estruturas de apoio e na ampliação do ingresso dos estudantes PAEE na universidade. Entretanto, no que se refere aos índices de conclusão dos cursos, os resultados, que remetem ao êxito acadêmico, indicam que a consolidação desse processo permanece condicionada à capacidade das universidades de superar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, informacionais, tecnológicas e atitudinais, fortalecendo mecanismos institucionais inclusivos que atendam à diversidade dos sujeitos que compõem o espaço universitário.

Trata-se de uma temática atual, necessária e permanente, cuja complexidade exige o comprometimento coletivo dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. Considerando o caráter documental e descritivo desta investigação, não foram contempladas as percepções dos estudantes, docentes ou profissionais envolvidos, aspecto que se configura como uma limitação deste estudo e que poderá ser explorado em pesquisas futuras, ampliando o conhecimento sobre os desafios, potencialidades e impactos das políticas de inclusão no contexto universitário.

Espera-se que os resultados aqui apresentados subsidiem reflexões, avaliações e o aprimoramento das iniciativas já desenvolvidas pela universidade, considerando a crescente relevância da inclusão e da acessibilidade nos debates acadêmicos e nas agendas institucionais e governamentais. Da mesma forma, este estudo poderá fomentar novas investigações sobre as formas de organização dos serviços de acessibilidade destinados aos estudantes PAEE, bem como sobre os impactos desses serviços em seus percursos formativos.

Para tanto, a efetivação de uma Educação Superior de qualidade para todos pressupõe a construção de condições institucionais e políticas afirmativas que contemplem acessibilidade,

participação, aprendizagem e permanência, respeitando as especificidades e potencialidades dos estudantes PAEE. Assim, mais do que um imperativo legal, a inclusão constitui um compromisso ético, político e social, que requer o fortalecimento contínuo das ações inclusivas e dos mecanismos institucionais, na perspectiva da consolidação de uma universidade cada vez mais democrática, acessível e comprometida com o direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ly5RGTH4Yj8zGKbfz6DQFtC>. Acesso em: 22 jul. 2026.

ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Allan Rocha. Pensando a inclusão que temos para tecer a inclusão que queremos: refletindo sobre a (re)orientação político-pedagógica do PME de Itaguaí/RJ. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e48, 2019. Disponível em: DOI: 10.5902/1984686X32960. Acesso em: 22 jul. 2026. <https://doi.org/10.5902/1984686X32960>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **UFPR é referência nacional em ações de inclusão de pessoas com deficiência**. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2019/02/19/ufpr-realiza-acompanhamento-de-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em: 01 maio 2026.

ANSAY, Noemi Nascimento; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de acesso ao Ensino Superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n.º 2, p. 539-559, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12475>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12475>. Acesso em: 16 jul. 2026. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12475>

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024a.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024b.

BLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BORGES, Maria Célia. O Ensino Superior brasileiro pós-Constituição Federal de 1988. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, PR, v. 7, n.º 4, p. 34343–34362, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27596>. Acesso em: 19 jan. 2024. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-069>

BORGES, Raquel Silva. **Políticas públicas de acesso à Educação Superior: o Sistema de Seleção Unificada na Universidade Federal de Uberlândia (2010–2019).** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004a. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.296-2004?OpenDocument. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. **Censo escolar:** sinopse estatística da educação básica – 2003. Brasília, maio 2004b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2003/censo-miolo1-2003.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. **Censo escolar:** sinopse estatística da educação básica – 2004. Brasília, set. 2005c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior.** Brasília, DF: MEC/SESu, 2005a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Censo escolar:** sinopse estatística da educação básica, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2005.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Comitê de Ajudas Técnicas.** Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_Tecnicas.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital n.º 4/2008 – Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 maio 2008a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programa-incluir>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Portaria SEDH Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 nov. 2010a. Disponível em: https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWt6a>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 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 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12764&ano=2012&ato=fffk3Yq1kMVpWT94d>. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2014a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=8368&ano=2014&ato=6aaQzYU5UNVpWTaaa>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2016**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 24 de setembro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Inclusiva (Reneei). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2025a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: microdados. Brasília, DF: INEP, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 01 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. **Censo da Educação Superior 2024**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2026. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_s

uperior/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 01 abr. 2026.

BRITO, Florisa de Lourdes. **A experiência degradada a partir da leitura de “Éxperience et pauvreté”**, de Walter Benjamin. 2016. Disponível em: <https://www.florisabrito.me/argumentacoes/a-experiencia-degradada---a-partir-da-leitura--de-experience-et-pauvrete---de-walter-benjamin->. Acesso em: 4 mar. 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p. 149-163.

BUENO, José Geraldo Silveira. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da (org.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 65-80.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira 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**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: DOI: 10.1590/0104-4060.41046. Acesso em: 4 mar. 2026. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no Ensino Superior brasileiro. Arquivos **Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n.º 57, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em: 4 mar. 2026. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3364>

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; EBERSOLD, Serge. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 978-999, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997>. Acesso em: 4 mar. 2026. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997>

CARMO, Apolônio Abadio do. **Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

CASTRO, Sabrina F.; ALMEIDA, Maria A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p.179-194, abr.-jul n.º, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/>. Acesso em: 4 mar. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e a organização da escola**: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor/CAPES, 2015.

DENARI, Fátima Elisabeth. Dimensões teórico-práticas da educação inclusiva. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da (org.). **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 35-56.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVARISTO, Fabiana Lacerda; ASNIS, Valéria Peres; CARDOSO, Priscila Alvarenga. O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. **Revista Educação e políticas em debate**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 346-361, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64913/33497>. Acesso em: 22 jul. 2026. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913>

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/>. Acesso em: 22 jul. 2026. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074>. Acesso em: 22 jul. 2026. <https://doi.org/10.5902/1984686X33074>

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A dialética na pesquisa educacional**: elementos de uma metodologia crítica. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva e educação especial**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GÓES, Maria Célia Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Apresentação. In: GÓES, Maria Célia Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 1-5.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GOOGLE. **NotebookLM**. Mountain View: Google, [2025]. Disponível em: <https://notebooklm.google.com/>. Acesso em: 12 jun. 2026.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HILLESHEIM, Betina. É preciso incluir! Políticas públicas e o imperativo da inclusão. In: CRUZ, Lílían Rodrigues da; RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima (Org.). **Interlocuções entre a psicologia e a política nacional de assistência social**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. p. 23-30.

KONDER, Leandro. **Introdução ao pensamento dialético**. 6. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Kátia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **As relações público-privadas na educação especial: tendências atuais no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEMOS, Jenna Emanuela Soares de. **Análise do impacto do Programa Incluir na política de acessibilidade da Universidade Federal do Piauí (2014–2020) e perspectivas futuras**. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

LIMA, Gláucia da Conceição; SOUSA, Glauber Santana de. **Didática especial para o ensino de ciências e biologia I**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210–219, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015. Disponível

em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>. Acesso em: 12 jun. 2026. <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.432>

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração × inclusão: educação para todos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 4, n. 13, p. 48-51, maio/jul. 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n.º 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2026. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>

MENDES, Enicéia Gonçalves. A perspectiva da educação inclusiva no Brasil: um balanço de dez anos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.º 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8cTqP9M4kWg8xGQ3p8T9kzs/>. Acesso em: 12 jun. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão**: é possível começar pelas creches? Marília: ABPEE, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (org.). **Inclusão educacional**: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; SILVA, Lázara Cristina da. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. *In*: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da (org.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 119-140.

MORAES, Gabriela de Lima; LEITE, Lúcia Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais. Instrumentos de avaliação de conceitos e atitudes sobre deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e 0254, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BtF8sHHSZDKG5xSgF659dXd/>. Acesso em: 13 jun. 2026. <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0254>

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2026. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>

NASCIMENTO, Marcelly de Souza. **Inclusão do público-alvo da educação especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: políticas, culturas e práticas**. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 13 jun. 2026. <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Análise crítica das teses e dissertações nas áreas de Educação e Psicologia: o estado da arte do conhecimento sobre a educação do portador de necessidades educacionais especiais**. Relatório final de pesquisa encaminhado ao CNPq (Proc. 524226/96-2). 2003.

OLIVEIRA, Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira. 2023. **Programa Incluir e as ações implementadas na educação superior na UFAM – Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2023. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9612/6/DISS_JosivaldoOliveira_PPGE.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

OPENAI. *ChatGPT* (modelo GPT-5.5). San Francisco: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com/>. Acesso em: 12 jun. 2026.

PINO, Ivany Rodrigues. Da constituinte à Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *In*: SAVIANI, Dermeval (Org.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2021.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n.º 60, p. 127-140, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2026. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação**: humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão, direitos humanos e interculturalidade: uma tessitura omnilética. In: CASTRO, Paula Almeida de (Org.). **Inovação, ciência e tecnologia**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Campina Grande: Realize Editora, 2015. p. 49-66. Disponível em: Editora Realize. Acesso em: 23 jul. 2026.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Política e legislação educacional: perspectivas críticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 4, p. 1-16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>. Acesso em: 23 jul. 2026.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do Nordeste brasileiro**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/c0cf5bab-0633-4f05-ad9f-91cf9b950e65>. Acesso em: 23 jul. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHANGHAIRANKING CONSULTANCY. **Academic Ranking of World Universities 2024**. ShanghaiRanking, 2024. Disponível em: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. **Concepções de deficiência na educação superior**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-026-9>

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, Lázara Cristina da; SOUZA, Vilma Aparecida de; FALEIRO, Wender. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n.º esp. 2, p. 732-747, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11906/7792>. Acesso em: 23 jul. 2026. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906>

SILVA, Nilma Fernandes de Miranda. Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande: estruturação, organização e contribuições para a inclusão. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/45298>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjK4ZFSW5g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR. **Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE)**, 2006. Disponível em: <https://prograp.ufpr.br/cepigrad/napne/>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. Resolução n.º 50/2008-COUN, de 6 de junho de 2008. Institui reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UFPR. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_coun_05062008-283.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. Resolução n.º 75/2013-CEPE, de 26 de setembro de 2013. Regulamenta o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na UFPR. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/07/Res-75-13-CEPE-EBTT-alterada-pela-Res.-36-21-CEPE-.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. **UFPR está entre as mil melhores do mundo.** Curitiba, 2 ago. 2014. Disponível em: <https://ufpr.br/>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. **Resolução n.º 40/2016-CEPE, de 19 de abril de 2016.** Estabelece normas para o atendimento educacional a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/09/cepe4016.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. **Resolução n.º 20/17-CEPE.** Estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação e de educação profissional da UFPR e dá outras providências. Curitiba, 1 ago. 2017. Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/08/CEPE2017.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2022–2026.** Curitiba: UFPR, 2022. Disponível em: <https://plano.ufpr.br/pdi/wp-content/uploads/sites/4/2022/09/PDI-UFPR-2022-2026.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2026.

UFPR. **Resolução n.º 20/2024-COPLAD, de 18 de dezembro de 2024.** Cria a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE). Curitiba: UFPR, 2024. Disponível em: https://ufpr.br/propg/wp-content/uploads/2025/10/sei_8036520_oficio_1-1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. **Curitiba histórica.** Primeiro prédio da UFPR – 1912. Curitiba Histórica, Curitiba, 8 jun. 2024. Disponível em: <https://www.curitibahistorica.com.br/publicacoes/464/primeiro-predio-da-ufpr-1912>. Acesso em: 22 jul. 2026.

UFPR. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE). **Edital n.º 01/2025 PIBIS-UFPR.** Curitiba: UFPR, 2025. Disponível em: <https://proafe.ufpr.br/2025-2026/>. Acesso em: 22 jun. 2026.

UFPR. Núcleo de Concursos. **Edital n.º 50/2026-NC/PROGRAP:** estabelece as normas que regem o Vestibular UFPR 2027. Curitiba: UFPR, 2026a. Disponível em: [\[https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/Concurso?concurso=PS2027\]](https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/Concurso?concurso=PS2027). Acesso em: 5 maio 2026.

UFPR. Coordenadoria de Acessibilidade. **Edital n.º 08/2026 de seleção de tutores acadêmicos.** Curitiba: UFPR, 2026b.

UFPR. **P4E – Planejamento para Excelência.** Curitiba: UFPR. Disponível em: <https://p4e.ufpr.br/>. Acesso em: 23 jul. 2026b.

UFPR. **Sistema de Bibliotecas (SiBi).** Laboratório de Acessibilidade. Curitiba: UFPR, [s.d.]. Disponível em: <https://bibliotecas.ufpr.br/servicos/laboratorio-de-acessibilidade/>. Acesso em: 22 jun. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial na UFPR por tipo de deficiência e TGD (2010–2024)

Tabela 1 - Ingressantes

CATEGORIA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Auditiva	1	6	3	0	3	2	11	0	13	16	1	2	7	8	21
Baixa visão	4	1	1	3	1	2	40	0	3	0	7	4	4	6	20
Cegueira	0	0	1	0	0	3	1	1	3	0	2	2	1	1	6
Física	5	2	4	5	3	9	11	8	2	7	8	7	10	11	29
Intelectual	5	0	0	0	0	2	2	1	5	11	46	5	1	4	1
Múltipla	1	0	0	0	0	3	0	0	8	15	0	0	0	0	0
Superdotação	0	0	6	3	1	0	7	1	3	1	15	23	33	58	56
Surdez	0	0	1	0	0	26	8	2	1	1	3	0	0	2	4
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	29	4	0
TGD	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	15	9	16	11	8	48	83	12	40	51	86	61	77	133	229

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior/Inep.

Tabela 2 - Matrículas

CATEGORIA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Auditiva	11	15	8	5	9	9	44	2	13	28	7	14	16	23	33
Baixa visão	28	24	7	9	7	11	125	3	6	4	28	33	31	30	44
Cegueira	0	0	5	3	2	6	7	1	4	1	8	8	8	5	8
Física	31	20	25	28	25	31	43	14	11	21	15	44	51	49	64
Intelectual	25	18	0	0	0	3	7	1	6	8	110	83	61	49	38
Múltipla	21	15	0	0	1	10	7	0	8	16	0	0	0	0	0
Superdotação	0	0	18	23	19	2	45	7	9	8	31	61	82	127	158
Surdez	0	0	3	2	2	26	33	4	2	3	8	26	16	11	12
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	2
TGD	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	40	57	0	0
Total	105	83	65	70	63	124	318	32	59	90	215	298	306	357	495

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior/Inep.

Tabela 3 - Concluintes

CATEGORIA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Auditiva	1	1	0	0	0	0	5	0	1	5	0	1	0	2	0
Baixa visão	1	5	2	0	2	3	4	0	0	0	1	2	4	2	4
Cegueira	0	0	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0
Física	8	0	1	4	5	6	2	1	0	2	0	1	7	1	7
Intelectual	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	9	7	9
Múltipla	2	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7
Superdotação	0	0	0	2	2	4	5	0	2	3	0	2	6	4	9
Surdez	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	6	1	11
Surdocegueira	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TGD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Total	14	8	4	7	10	16	19	2	3	10	7	16	33	19	32

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior/Inep.