



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA PEREIRA DA SILVA SANTOS

**NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

DOURADOS/MS

2024

ADRIANA PEREIRA DA SILVA SANTOS

**NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientação: Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu

Coorientação: Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo

DOURADOS/MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S237n Santos, Adriana Pereira Da Silva
Núcleos de acessibilidade: uma revisão sistemática sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior [recurso eletrônico] / Adriana Pereira Da Silva Santos. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington César Shoiti Nozu.
Coorientadora: Andressa Santos Rebelo.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. inclusão educacional. 2. pessoas com deficiência. 3. universidades federais brasileiras. 4. revisão de literatura. I. Nozu, Washington César Shoiti. II. Rebelo, Andressa Santos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ADRIANA PEREIRA DA SILVA SANTOS

**NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração Educação.

Aprovação em 24 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay – Membro Externo
Universidade Estadual do Paraná

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados

Dedico este estudo a todas as pessoas com deficiência que lutam por inclusão na Educação Superior. Que ele contribua para um futuro mais acessível e justo para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a sabedoria e a força concedidas durante toda a jornada da minha pesquisa.

Ao meu professor, orientador e mestre, Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, agradeço a orientação vigilante e precisa, a paciência e o constante estímulo ao meu crescimento e conhecimento acadêmico. Sua excelência na orientação e sua dedicação foram fundamentais para o meu amadurecimento e para o desenvolvimento deste estudo. Sou grata por sua disposição, seriedade e respeito ao conduzir o seu trabalho, evidenciando que um orientador de excelência vai além do trabalho contumaz: exige a sensibilidade do olhar. Ao longo desta curta, mas intensa jornada do conhecimento, mostrou-me que, além de outras habilidades, sua visão vai além do alcance.

Gratidão à minha coorientadora, Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo, que agregou neste estudo de modo brilhante e inestimável inúmeras contribuições, conduzindo com paciência, respeito e cuidado atento.

Agradeço à banca de professores: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay, o pronto aceite do convite, o zelo, o comprometimento e a disposição em colaborar, trazendo potencialidade a este estudo com suas sugestões; e Prof. Dr. Reinaldo do Santos, que, com sua expertise e tempo dedicado à análise, trouxe questionamentos pertinentes e sugestões construtivas para o aprimoramento desta dissertação.

À Profa. Ma. Christiane Silveira Batista, obrigada pelo profissionalismo de excelência, comprometimento e rigor em seu trabalho; seus ensinamentos me fizeram crescer e desenvolver no processo de escrita. Ainda, pelo seu sorriso, que me acolheu em diversos momentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos técnicos e servidores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, obrigada.

À Prefeitura Municipal de Dourados agradeço a concessão da licença para estudos, o que me possibilitou dedicar o tempo e a energia necessários para a realização deste trabalho acadêmico. Também a compreensão e o apoio, fundamentais para a concretização desta etapa significativa da minha formação.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva, em especial aos meus amigos Kátia Petelin e Luiz Poloni, obrigada pelo suporte, apoio e confiança.

À minha amada família, gratidão pelo apoio incondicional, compreensão e incentivo em todos os momentos, por jamais deixar de acreditar que eu chegaria ao fim desta jornada, em especial meu esposo, João Marques, filhos, Vinicius Diego, Carla e Rebeca, e minha irmã Leila.

Aos meus amigos, verdadeiros companheiros de jornada, Mary Ane, Maria Gladys, Odalys Ynerarity, Geni Oliveira e Silvia Maria, obrigada pelo suporte emocional e pela presença constante nos momentos desafiadores.

Aos meus colegas de trabalho, Alexssandro e Fernando, gratidão pelo apoio constante.

Aos que acreditaram na relevância deste estudo, a todos, o meu sincero agradecimento. As palavras de encorajamento foram combustível para superar obstáculos e persistir na busca pelo conhecimento.

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (Freire, 2021).

RESUMO

O presente estudo visa compreender aspectos relacionados às atribuições dos Núcleos de Acessibilidade, implementados nas universidades federais brasileiras por meio do Programa Incluir para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Assim, em face a essa temática, a pergunta motivadora desta dissertação foi: de quais modos a produção científica brasileira tem retratado a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior? Para respondê-la, delimitou-se como objetivo geral: analisar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão dos estudantes da público-alvo da Educação Especial em universidades federais brasileiras. Como objetivos específicos, propôs-se: identificar as principais demandas e ações inerentes ao público-alvo da Educação Especial no âmbito dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras; e sintetizar os principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. O método foi o de revisão sistemática, aplicada nos 22 artigos selecionados sobre a temática no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para o levantamento dos dados utilizou-se um protocolo contendo itens à luz do *checklist* contido na declaração PRISMA 2020. Nesse sentido, a pergunta que direcionou a revisão sistemática foi: quais são as principais demandas, ações e desafios dos Núcleos de Acessibilidade apontados pela literatura especializada brasileira? Como resultados, identificamos que as principais demandas e ações dos Núcleos estão associadas: ao suporte pedagógico aos estudante; à acessibilidade arquitetônica e linguística; à tecnologia assistiva; e à orientação e formação da comunidade acadêmica. Por sua vez, os principais desafios foram concernentes: ao gerenciamento dos recursos financeiros; à formação e capacitação da equipe dos Núcleos; e à articulação com setores internos das universidades federais brasileiras. Nessa direção, conclui-se que os Núcleos de Acessibilidade desempenham um papel importante na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas universidades federais brasileiras. Nesse processo, torna-se relevante fomentar debates sobre a inclusão desses estudantes na Educação Superior, principalmente no que tange às responsabilidades inerentes aos Núcleos de Acessibilidade oriundas das demandas emergentes. Espera-se, assim, que esta pesquisa, utilizando o método de revisão sistemática e os dados dos Núcleos de Acessibilidade, contribua com a reflexão sobre a temática e sobre a aplicação desta metodologia.

Palavras-chave: inclusão educacional; pessoas com deficiência; universidades federais brasileiras; revisão de literatura.

ABSTRACT

This study aims to understand aspects related to the roles of Accessibility Centers, implemented in Brazilian federal universities through the Incluir Program with the goal of including students with special educational needs in Higher Education. Given this theme, the motivating question of this dissertation is: In what ways has Brazilian scientific production portrayed the role of Accessibility Centers in the inclusion process of students with special educational needs in Higher Education? To answer this question, the general objective was to analyze the performance of Accessibility Centers in the inclusion process of this student population in Brazilian federal universities. As specific objectives included: to identify the main demands and actions related to students with special educational needs in the scope of the Accessibility Centers; and to summarize the main challenges faced by the Accessibility Centers in Brazilian federal universities. The research follows a qualitative bibliographic approach, using the systematic review method, based on 22 selected articles from the Coordination of Superior Level Staff Improvement (Capes). Data collection was conducted using a protocol based on the checklist contained in the PRISMA 2020 statement. In summary, the systematic review seeks to answer the question: what are the main demands, actions, and challenges of Accessibility Centers, as indicated by Brazilian specialized literature? As a result, we identified that the main demands and actions of the Accessibility Centers are associated with pedagogical support for students; architectural and linguistic accessibility; assistive technology; and guidance and training for the academic community. In turn, the main challenges were related to financial resource management; training and capacity-building of the Accessibility Centers' staff; and coordination with internal departments within Brazilian federal universities. In this context, it is concluded that Accessibility Centers play an important role in the inclusion of students with special educational needs in Brazilian federal universities. It is relevant to foster discussions about the inclusion of these students in Higher Education, particularly regarding the responsibilities inherent to Accessibility Centers arising from emerging demands. Thus, it is expected that this research, using the systematic review method and the data from the Accessibility Centers, contributes to reflection on this topic and the application of this methodology.

Keywords: educational inclusion; people with disabilities; Brazilian federal universities; literature review.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comprender los aspectos relacionados con las atribuciones de los Núcleos de Accesibilidad, implementados en las universidades federales brasileñas a través del Programa Incluir para la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en la Educación Superior. Para abordar esta temática, la pregunta motivadora de esta disertación fue: ¿de qué manera la producción científica brasileña ha retratado la actuación de los Núcleos de Accesibilidad en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en la Educación Superior? Para responder a esta pregunta, se estableció como objetivo general analizar la actuación de los Núcleos de Accesibilidad en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en las universidades federales brasileñas. Como objetivos específicos, se propuso identificar las principales demandas y acciones inherentes al público objetivo de la Educación Especial en el ámbito de los Núcleos de Accesibilidad de las universidades federales brasileñas, así como sintetizar los principales desafíos que enfrentan los Núcleos de Accesibilidad de las universidades federales brasileñas. La investigación se basó en un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico. El método utilizado fue la revisión sistemática, aplicada a los 22 artículos seleccionados sobre esta temática en el Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior (Capes). Para recopilar los datos, se utilizó un protocolo basado en la lista de verificación de la declaración PRISMA 2020. En este sentido, la pregunta que guio la revisión sistemática fue: ¿cuáles son las principales demandas, acciones y desafíos de los Núcleos de Accesibilidad señalados por la literatura especializada brasileña? Como resultados, identificamos que las principales demandas y acciones de los Núcleos están asociadas al apoyo pedagógico a los estudiantes, la accesibilidad arquitectónica y lingüística, la tecnología asistida y la orientación y formación de la comunidad académica. A su vez, los principales desafíos estuvieron relacionados con la gestión de los recursos financieros, la formación y capacitación del personal de los Núcleos y la articulación con los sectores internos de las universidades federales brasileñas. En esta dirección, se concluye que los Núcleos de Accesibilidad desempeñan un papel importante en la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las universidades federales brasileñas. En este proceso, es relevante fomentar debates sobre la inclusión de estos estudiantes en la Educación Superior, especialmente en lo que respecta a las responsabilidades inherentes a los Núcleos de Accesibilidad derivadas de las demandas emergentes. Se espera que esta investigación, utilizando el método de revisión sistemática y los datos de los Núcleos de Accesibilidad, contribuya a la reflexión sobre el tema y la aplicación de esta metodología.

Palabras clave: inclusión educativa; personas con discapacidad; universidades federales brasileñas; revisión de literatura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rigoriedade das revisões de literatura.....	45
Figura 2 – Intersecção para a formulação da pergunta da revisão sistemática.....	47
Figura 3 – Mapa mental: revisão sistemática em oito passos.....	51
Figura 4 – Fluxograma da seleção dos artigos	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão sistemática.....	54
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de estudantes PAEE em números totais e percentuais, comparadas ao número total de matrículas em curso de graduação (2012–2022)	39
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
CAFE	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
EAD	Educação a Distância
FAED	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
n.º	Número
NUMIAC	Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAI	Programa de Apoio Individualizado
PCD	Pessoas com deficiência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na. Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRISMA 2020	Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises
Prof.	Professor
Profa.	Professora
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINACE	Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TDAH	Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade
TEA	Transtorno do espectro do autismo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1988–2023)	27
2.1	Da Constituição Federal ao Programa Incluir.....	27
2.2	Ações afirmativas a partir de 2005.....	30
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
3.1	Pesquisa bibliográfica.....	42
3.2	Revisão sistemática	43
3.3	Processo de sistematização e organização dos dados.....	52
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	57
4.1	Demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade.....	57
4.1.1	<i>Demandas e ações relacionadas ao suporte pedagógico</i>	<i>57</i>
4.1.2	<i>Demandas e ações relacionadas à acessibilidade e tecnologia assistiva</i>	<i>61</i>
4.1.3	<i>Demandas e ações relacionadas à orientação e formação da comunidade acadêmica</i>	<i>66</i>
4.2	Desafios dos Núcleos de Acessibilidade.....	68
4.2.1	<i>Desafios no gerenciamento de recursos financeiros</i>	<i>68</i>
4.2.2	<i>Desafios na formação e capacitação da equipe</i>	<i>69</i>
4.2.3	<i>Desafios na articulação com setores internos às universidades federais brasileiras</i>	<i>70</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS.....	80
	ANEXO A – Protocolo de Revisão Sistemática de Artigos (PRSA) – Versão Final	89

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação integra o macroprojeto “Políticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática”, coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu e pela Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e à linha de pesquisa Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Particularmente, a presente pesquisa de mestrado atenta-se ao processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) — estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008) — no âmbito da Educação Superior, tendo como foco os Núcleos de Acessibilidade.

Sobre o conceito de inclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) a define como a garantia ao acesso, à participação e à aprendizagem para os estudantes PAEE em espaços comuns de escolarização (Brasil, 2008), no caso particular desta dissertação, as universidades.

Conforme Cabral (2021, p. 157), a inclusão na Educação Superior evoca uma dinâmica cooperativa entre diferentes atores (gestores, professores, equipes multiprofissionais, estudantes), cuja atuação deve incidir nos processos de “planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação, comprometendo-se a gerenciar, ao longo das trajetórias escolares, acadêmicas e de formação profissional, possíveis barreiras e/ou facilitadores que se apresentem nos tempos e espaços”.

Apesar dessa temática ser pauta emergente junto ao Ministério da Educação (MEC) desde 1996, com a emissão do Aviso Circular n.º 277 aos reitores das universidades brasileiras, solicitando atenção às demandas dos estudantes com “necessidades especiais” (Brasil, 1996b), somente a partir dos anos 2000 que ações mais concretas passaram a ser direcionadas para a inclusão na Educação Superior (Cabral; Melo, 2017; Nozu; Silva; Anache, 2018).

Para Nozu, Bruno e Cabral (2018), as ações voltadas à inclusão nesse nível de ensino ocorreram principalmente por meio da instituição de programas, serviços especializados e disponibilização de recursos de acessibilidade para as universidades brasileiras. O início dessas ações estaria pautado em dados estatísticos que, pela primeira vez, foram apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e remetiam à quantidade de matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior¹

¹ A Portaria n.º 1.793/1994 usa o termo Ensino Superior, o qual decidimos manter neste parágrafo, mas o termo utilizado ao longo do estudo será Educação Superior.

(IES), que, entre 2002 e 2012, cresceram 933,6% (Brasil, 2012). Desse modo, os dados demonstram ao sistema educacional brasileiro a importância da existência de ações para o desenvolvimento de políticas institucionais para a acessibilidade nas IES.

Com vistas a atender ao Plano Nacional de Educação (2001–2010), na conjuntura de expansão da quantidade de vagas universitárias, o governo federal passou a intencionar a ampliação do ingresso de estudantes PAEE na Educação Superior (Nozu; Bruno; Cabral, 2018). Assim, em 2005 foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), cujo objetivo foi implantar ações afirmativas a fim de assegurar o acesso e a permanência do PAEE na Educação Superior, sobretudo por intermédio da instituição dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Por meio da criação e implementação dos Núcleos de Acessibilidade, almeja-se eliminar as barreiras que impedem o acesso, a participação e a acessibilidade dos acadêmicos PAEE nas IFES, mediante o oferecimento do serviço de orientação a professores e estudantes, da acessibilização de recursos e materiais, e do suporte físico, comunicacional e pedagógico (Brasil, 2013).

Nozu, Silva e Anache (2018) discorrem que a instituição dos Núcleos de Acessibilidade tem como finalidade a promoção e o desenvolvimento de políticas institucionais e de ações para a garantia de acesso pleno aos estudantes PAEE na Educação Superior. Entretanto, os autores entendem que essa não deve ser a única estratégia para uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Logo, são necessárias outras medidas e ações afirmativas que permitam o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes PAEE.

Ciantelli e Leite (2016) apontam que os Núcleos oferecem uma gama de serviços e apoios, a qual chamam de “estrutura humana”. Esses serviços e apoios abrangem áreas como “comunicação, administração, didática, formação de professores e funcionários” (Ciantelli; Leite, 2016, p. 11). Além disso, as autoras pontuam que, mediante as demandas, os Núcleos desenvolvem ações como palestras, minicursos, apoio, acompanhamento e orientação pedagógica para discentes e servidores.

O Documento Orientador do Programa Incluir discorre que os Núcleos de Acessibilidade devem estar estruturados em quatro eixos, a saber:

- a) infraestrutura, que almeja a uma estrutura arquitetônica atenta aos princípios do desenho universal;
- b) currículo, comunicação e informação, que devem garantir o acesso, a participação e a acessibilidade aos estudantes;
- c) programa de extensão, que assegura a toda comunidade acadêmica a participação em projetos de extensão das universidades;
- e d) programa de pesquisa, que visa à participação dos estudantes PAEE no desenvolvimento de pesquisas científicas (Brasil, 2013, p. 13-14).

Os quatro eixos estão alinhados com a política de inclusão em ambientes educacionais comuns. Posto isso, destacamos que o eixo da infraestrutura arquitetônica está consoante os princípios do desenho universal, que objetivam a eliminação de barreiras físicas e possibilitam a participação, a autonomia, o acesso aos espaços e a locomoção de todos os estudantes nos ambientes em que estão inseridos. O eixo currículo, comunicação e informação denota a importância dos elementos essenciais na garantia do acesso à participação dos estudantes PAEE nas atividades acadêmicas. Sob esse aspecto, considera-se também a disposição de materiais didáticos, recursos tecnológicos e assistivos que deem suporte e atendam a todos os estudantes, objetivando o sucesso na aprendizagem. O eixo sobre programas de extensão universitária aborda a participação dos estudantes PAEE em atividades junto à comunidade. Já o eixo programa de pesquisa visa oportunizar aos estudantes PAEE participação em pesquisas científicas.

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013), a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior deve assegurar o direito à participação na comunidade com as demais pessoas e às oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Ainda, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes PAEE.

Poker, Valentim e Garla (2018, p. 133) afirmam que a Educação Superior pública brasileira, na perspectiva da Educação inclusiva, deve “garantir condições de acessibilidade em seus processos seletivos e durante a permanência”, de modo que o estudante tenha oportunidades de acesso desde o seu ingresso, como já previsto no Aviso Circular n.º 277/1996 e no artigo 30 da Lei Brasileira de Inclusão (2015), que discorre sobre as medidas a serem adotadas por IES em prol da inclusão desse público, tanto no que se refere ao ingresso quanto à permanência.

A inclusão na Educação Superior faz parte de um processo que deve contemplar várias etapas, ações e atores (Cabral, 2021), inclusive a partir do processo de seleção (Brasil, 1996b, 2008). Isso requer que as universidades se organizem institucionalmente com o apoio dos recursos, serviços e profissionais dos Núcleos de Acessibilidade. A ação em conjunto é essencial para assegurar a acessibilidade durante todo o processo seletivo e ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes PAEE.

Nessa direção, a aproximação com esta temática deu-se por meio do meu² trabalho como

² Uso da primeira pessoa do singular neste e no próximo parágrafo por se tratar de relato pessoal da pesquisadora.

servidora na UFGD, lotada no Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC), no cargo de tradutora/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Estar próxima aos estudantes PAEE vinculados a esse Núcleo despertou meu interesse em investigar como tem sido a realidade desses ambientes em outras universidades brasileiras. Desse modo, entendo ser importante buscar apreender discussões, atuações, demandas, contribuições e desafios relacionados aos Núcleos de Acessibilidade.

Na prática cotidiana no NuMIAC, somos desafiados diante de muitas demandas que emergem diariamente, a despeito da fragilidade da composição de profissionais, de materiais e de financiamento. Contudo, os calouros e os veteranos chegam ao NuMIAC solicitando suporte e relatando dificuldades diárias para permanência e conclusão dos cursos. Nesse sentido, implicada com a prática profissional, fui motivada a investigar sobre o referido tema.

Ademais, a presente proposta articula-se, de modo mais amplo, a um conjunto de investigações mais específicas sobre inclusão de estudantes da Educação Especial na Educação Superior, desenvolvidas pelo GEPEI. São elas:

- *A constituição do intérprete da Língua de Sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro*, de Janete Melo de Nantes (2012), orientada pela Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno;
- *Perspectivas de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul*, de Etiene Paula da Silva Diniz (2019), orientada pela Profa. Dra. Aline Maira da Silva;
- *Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro*, de Luana Rigotti Caiano Costalonga (2019), orientada pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu;
- *Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais de Mato Grosso do Sul na pandemia de COVID-19*, de Hevelym Silva de Oliveira (2022), orientada pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu e coorientada pela Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo.

Além dos trabalhos vinculados ao GEPEI, em 31 de janeiro de 2024 foi realizada uma busca na página do PPGEdu da UFGD com o objetivo de levantar teses e dissertações vinculadas às demais linhas de pesquisa do Programa e que abordassem o tema da Educação Especial na Educação Superior, no período de 2008 a 2023. A busca resultou em apenas uma tese:

- *A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Federal do Maranhão*, de Ivone das Dores de Jesus (2020), orientada pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

Na sequência, para uma melhor aproximação com os estudos identificados no

PPGEdu/UFGD, discorreremos sobre similaridades e distanciamentos entre a presente dissertação e as pesquisas de Nantes (2012), Diniz (2019), Costalonga (2019), Jesus (2020) e Oliveira (2022).

A pesquisa conduzida por Nantes (2012) teve como objetivo geral analisar a constituição do intérprete da Libras na Educação Superior, sob a perspectiva dos estudantes surdos. Seus objetivos específicos foram: investigar como a cultura surda concebe, apreende, afirma ou nega a constituição do surdo e do intérprete da Língua de Sinais; identificar as significações na formação do intérprete de Língua de Sinais na mediação da comunicação; e investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão presentes nas práticas discursivas no contexto universitário. O estudo contou com a participação de seis surdos de diferentes instituições do estado de Mato Grosso do Sul e Paraná, por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas para a Língua Portuguesa, respeitando a língua gesto-visual (Libras).

Os resultados indicaram problemas nas abordagens pedagógicas na Educação Superior para estudantes surdos, especialmente na relação entre professor, intérprete e estudante, tendo como problemas as dificuldades de comunicação e a limitação do acesso ao conhecimento. Além disso, constatou-se que os tradutores e intérpretes da Libras neste nível de ensino não estão familiarizados com terminologias específicas dos cursos, revelando lacunas na sua formação e podendo trazer prejuízos ao conhecimento dos estudantes surdos. Posto isso, relatou a importância da fluência linguística do intérprete para o desempenho acadêmico do estudante surdo, ressaltando que a troca frequente de profissionais pode prejudicar o vínculo estabelecido entre os pares. No entanto, apesar dessa fragilidade, os entrevistados reconheceram a relevância do intérprete para sua permanência na universidade, proporcionando-lhes alívio ao possibilitar interação e compreensão do mundo ao seu redor (Nantes, 2012).

Embora a pesquisa de Nantes (2012) aborde aspectos político-normativos que remetem aos direitos reconhecidos para a comunidade surda — como a Lei n.º 10.436/2002, o Decreto n.º 5.626/2005 e a Lei n.º 12.319/2010 (alterada posteriormente pela Lei n.º 14.704/2023), que também fazem aporte legal a esta pesquisa —, não menciona o Programa Incluir, nem os Núcleos de Acessibilidade, foco desta dissertação. Talvez isso se deve ao fato de que nem todas as universidades haviam implementado, na época da pesquisa (2012), esses espaços. Entretanto, o Programa Incluir já se tratava de uma ação afirmativa para a inclusão no nível superior desde 2005. Assim, entendemos que essa seja uma lacuna que pode ser preenchida com esta pesquisa, na qual se pontua a acessibilidade linguística desse grupo de estudantes, assim como a atuação e a sobrecarga desse profissional na Educação Superior, que na maioria das universidades está lotado nos Núcleos de Acessibilidade ou setores equivalentes.

Seguindo a ordem cronológica, passamos para a pesquisa de Diniz (2019), que realizou uma pesquisa qualitativa de método descritivo-exploratório, utilizando-se da técnica de grupo focal para a produção de dados, com a participação de estudantes PAEE. Para a análise desses dados foi realizada análise de conteúdo, estruturada em oito categorias que, entre outras, discutiam o ingresso dos estudantes PAEE nas IES, a identificação de barreiras e facilitadores e as ações de agentes públicos para a permanência desses estudantes. O estudo apresentou como foco principal identificar, analisar e discutir os fatores que atuam como barreiras para os estudantes universitários com deficiência, a partir de suas perspectivas.

Sobre o aspecto de inclusão, Diniz (2019) trouxe questões relacionadas aos Núcleos de Acessibilidade, desde mecanismos de apoio para o ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior, perpassando ações, serviços e recursos disponíveis, até os desafios enfrentados em instituições públicas do Mato Grosso do Sul.

A nossa pesquisa mostra proximidade temática com esse estudo, já que investigou a Educação Especial na Educação Superior, e alinha-se em alguns pontos específicos, ao trazer documentos político-normativos sobre a inclusão dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino, como o Documento Orientador de 2013 e outras normativas nacionais. Ainda, retrata o Programa Incluir e sua importância para a implementação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, sinalizando que ambos são facilitadores que colaboram com a permanência dos estudantes PAEE nas instituições.

Para Diniz (2019, p. 30), a criação dos Núcleos nas universidades é “um dos avanços das normativas que contribuem para que as ações sejam efetivadas a partir de aparatos legais”. Todavia, a autora destaca que eles não devem ser encarregados exclusivamente pelo processo de inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior, pois, apesar de sua importância, sua atuação por si só não é suficiente para garantir a inclusão plena desses estudantes, sendo essencial o envolvimento de outros profissionais na formação dos estudantes PAEE.

Já Costalonga (2019) realizou uma pesquisa documental de análise de editais das IFES do Centro-Oeste brasileiro, tendo como foco questões em torno do ingresso dos estudantes com deficiência na Educação Superior, por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), no tocante ao sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência, a partir da Lei n.º 13.409/2016.

Esse estudo aproxima-se desta pesquisa pois apresenta documentos político-normativos e discussões temáticas no mesmo âmbito de ensino e modalidade, e reconhece a importância do Programa Incluir e da implementação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior em prol da inclusão dos estudantes PAEE.

A investigação expôs também a criação de sistemas integrados dentro da instituição, de

modo a potencializar a inclusão dos estudantes PAEE. Sobre isso, Costalonga (2019, p. 80) abordou o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce), criado pela Universidade Federal de Goiás, “com objetivo de atender as demandas relacionadas à inclusão, permanência e aprendizagem dos sujeitos com deficiência”. Acreditamos que esse tipo de sistema integrado potencialize a realização das ações afirmativas, haja visto que, neste caso, está diretamente ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Educacionais, alinhando uma organização estrutural dentro de uma universidade. Entendemos que essa informação pode exemplificar às outras instituições uma maneira de aproximar os Núcleos de Acessibilidade das IFES.

Por fim, a pesquisadora fez reflexões sobre a composição das bancas de verificação, sugerindo cuidado na escolha dos seus membros, abordando a importância de os editais apresentarem previamente essa composição e a forma de seu funcionamento, a fim de evitar fraudes e interesses pessoais (Costalonga, 2019).

Passando para a pesquisa de Jesus (2020), esta evidencia uma comissão formada por servidores do departamento de concursos e vestibulares da Universidade Estadual do Maranhão que atua com o objetivo de analisar a documentação de estudantes PAEE que se inscreveram no processo seletivo. Desse modo, a equipe acompanha os candidatos que informaram, no ato da inscrição do vestibular, suas necessidades para a realização da prova. Após a seleção, aprovação e efetivação de sua matrícula, os profissionais do Núcleo de Acessibilidade acompanham-nos de maneira específica, de acordo com suas necessidades, características e comprometimento, com profissionais especializados, apoio pedagógico ou práticas/metodologias especializadas (Jesus, 2020).

O estudo de Jesus (2020) teve como objetivo analisar as propostas e ações de acessibilidade e suas implicações na inclusão de alunos PAEE na respectiva universidade. A pesquisa é descritiva e analítica, utilizando revisão bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a diretores de cursos e estudantes com deficiência. A técnica de análise de conteúdo foi empregada para interpretar os dados construídos, os quais indicaram que não há uma política de inclusão específica para a Educação Superior, mas sim uma política que abrange/transversaliza todos os níveis de ensino, suas etapas e modalidades.

Como tópico de aproximação, a investigação abrange o Programa Incluir e a construção e fortalecimento dos Núcleos como ações afirmativas para aqueles que por muito tempo estiveram excluídos da Educação Superior. Também discute sobre o mesmo público que o nosso em cursos de nível superior, no entanto, em uma universidade estadual.

Para tanto, a autora embasou suas discussões em documentos e legislações nacionais.

Além disso, elencou contribuições importantes a partir do I Fórum Nacional dos Coordenadores das IFES em 2017, juntamente com outros encontros sobre Educação Superior e Educação Especial, em que o objetivo foi abordar a realidade da inclusão nesse nível de ensino à luz das políticas existentes (Jesus, 2020).

No ano seguinte, a partir desse evento, foi divulgado o documento intitulado Carta de Natal, com recomendações que reforçam a importância do debate e luta pela democratização da Educação Superior, visando à igualdade de direitos e à promoção de uma sociedade mais inclusiva e menos desigual (Jesus, 2020). Entre as recomendações presentes nesse documento estão:

[...] c) Criar, normatizar e fortalecer núcleos de acessibilidade, de setores e/ou de unidades institucionais que se dediquem à efetivação de políticas de inclusão e acessibilidade na Educação Superior. d) Desenvolver, por meio de diversas instâncias institucionais, ações que visem à superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, programáticas, comunicacionais, instrumentais, tecnológicas e pedagógicas. e) Ter garantida a disponibilização, pelo Ministério da Educação - MEC, de recursos humanos, materiais e financeiros necessários para a implementação de núcleos de acessibilidade, setores e/ou unidades que promovam as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade. f) Destinar recursos aos referidos núcleos de acessibilidade, setores e/ou unidades, por meio do Plano de Gestão Orçamentária anual da respectiva IES (UFRN, 2018, p. 3).

Esse documento foi enviado por meio do Ofício Circular n.º 001/18-R, de 29 de maio de 2018, direcionado ao MEC e a todas as IFES brasileiras, além de outras representações no âmbito da Educação Superior. Nos pontos supracitados, a Carta aborda especificamente os Núcleos de Acessibilidade, instituídos para assegurar que estudantes com deficiência tenham acesso e possam permanecer nas instituições, promovendo, assim, uma educação na perspectiva inclusiva.

Como evidenciado, o estudo de Jesus (2020) oferece contribuições significativas para esta pesquisa, provenientes de uma análise realizada em uma universidade estadual específica. No entanto, é relevante notar que essas contribuições têm conexões com outros contextos universitários, dada a contribuição dos Núcleos para a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Por último, discorreremos sobre a pesquisa conduzida por Oliveira (2022), a qual objetivou compreender as estratégias implementadas pelas IFES do Mato Grosso do Sul para assegurar a permanência dos estudantes PAEE durante a pandemia de covid-19. Para isso, explicitou as ações realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade ou setores equivalentes das instituições, por meio de abordagem exploratória, com entrevistas semiestruturadas como

instrumento de construção de dados, contando com a participação de representantes indicados pelas instituições envolvidas.

A análise dos dados foi organizada em eixos temáticos, destacando o financiamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do Programa Incluir. Embora o financiamento não seja objeto deste estudo, é importante ressaltar que o recurso financeiro do PNAES não cabe especificamente a estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Oliveira (2022) apontou também a consulta a documentos político-normativos no âmbito da acessibilidade na Educação Superior. De maneira mais específica, para a realização de seu estudo, recorreu ao Núcleo de Acessibilidade para selecionar servidores para participar da entrevista mediante termo de consentimento. Por meio desse instrumento, investigou a atuação das instituições para a permanência dos estudantes com deficiência durante a pandemia.

Esse estudo revelou não apenas as barreiras existentes, mas também as estratégias adotadas para manter os estudantes da Educação Especial nas IFES de Mato Grosso do Sul, tais como empréstimos de recursos tecnológicos, como *notebooks* e *chips* de celulares. No entanto, em alguns casos, não houve oferta de capacitação docente em acessibilidade tecnológica, o que dificultou um pouco as atividades acadêmicas. Assim, os resultados de Oliveira (2022) sugerem ações inclusivas que podem ser replicadas em períodos que não estejam relacionados à saúde pública.

Findada a exposição dos cinco estudos do PPGEdU/UFGD elencados sobre a temática, esta pesquisa se aproxima a todos (Costalonga, 2019; Diniz, 2019; Jesus, 2020; Nantes, 2012; Oliveira, 2022), haja vista que tratam a respeito da inclusão de estudantes da Educação Especial na Educação Superior, mas diferencia-se em razão da ênfase, da abrangência e da metodologia utilizada. Ressaltamos que, dentre os estudos do PPGEdU/UFGD que revisamos, não foi encontrado nenhum que tivesse como método a revisão sistemática, a qual permite levantar discussões, dados e resultados importantes para ampliar as reflexões e alcançar nossos objetivos.

Além dessas produções do GEPEI e do PPGEdU da UFGD, realizamos buscas em 11 de dezembro de 2023 e 2 de fevereiro de 2024 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com a chave de busca “núcleo de acessibilidade”, foram identificados 169 trabalhos. Refinando a busca, a partir dos interesses metodológicos da presente pesquisa, utilizamos o operador *booleano* AND e a chave “núcleo de acessibilidade” AND “revisão sistemática”, para a qual não foram encontrados resultados.

Na sequência, dirigimo-nos ao Portal de Periódicos da Capes, acesso Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), utilizando a chave de busca “núcleo de acessibilidade” AND “revisão sistemática”, com a qual encontramos um artigo, de autoria de Renata Andrea Fernandes Fantacini e Maria Amelia Almeida, intitulado *Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD – 2005 a 2018*, publicado em 2019, na revista *Educação Especial*.

Nesse trabalho, Fantacini e Almeida (2019) fizeram uma revisão sistemática de dissertações e teses brasileiras produzidas no período de 2005 a 2018, com o intuito de contribuir para o conhecimento da produção científica relacionada à inclusão na Educação Superior na Educação a Distância (EaD), considerando IES de natureza pública e privada. Para a revisão sistemática, analisaram 39 trabalhos (26 dissertações e 13 teses) na área de Educação, Educação Especial e Psicologia. Para a organização dos resultados, elaboraram seis categorias, entre estas, uma intitulada “Estudos sobre as Ações do Núcleo de Acessibilidade na Educação a Distância (EaD)”.

Como principais resultados, as autoras afirmaram que os trabalhos revisados, em sua maioria, mostram uma necessidade de organização institucional, para garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso de aprendizagem dos estudantes PAEE, visto que somente uma IES EaD tinha Núcleo de Acessibilidade. Ainda, sinalizaram a fragilidade no número de estudos de revisão teórica e de pesquisas que discutam a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e a implementação de Núcleos de Acessibilidade em instituições privadas na modalidade a distância (Fantacini; Almeida, 2019).

O estudo realizado por Fantacini e Almeida (2019) tem proximidade com a presente dissertação pois utilizou o método de revisão sistemática para a análise de estudos com a temática da inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior, tendo como foco os Núcleos de Acessibilidade. No entanto, nosso estudo será realizado especificamente sobre os Núcleos de Acessibilidade instituídos em universidades públicas federais brasileiras, excluindo a ênfase na EaD, sem delimitação de recorte temporal.

Tendo em vista o conhecimento produzido sobre a temática, bem como nossos interesses investigativos, apresentamos como problemática para esta dissertação a seguinte questão motivadora: de quais modos a produção científica brasileira tem retratado a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior?

Em face desse problema de pesquisa, temos como objetivo geral analisar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial em universidades federais brasileiras

De modo mais específico, delineamos como objetivos específicos: identificar as principais demandas e ações inerentes ao público-alvo da Educação Especial no âmbito dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras; e sintetizar os principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras.

Após delinear o problema e os objetivos da pesquisa, passamos para a organização estrutural desta dissertação, que é composta de mais quatro capítulos, além desta introdução, descritos na sequência.

O próximo capítulo aborda a fundamentação conceitual e histórica da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e as políticas públicas propostas nesse processo, principalmente a partir dos anos 2000.

O capítulo subsequente trata dos procedimentos metodológicos, no qual é descrito o método utilizado, que se deu por meio de uma revisão sistemática sob inspiração da declaração Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA) (2020), após o levantamento bibliográfico de artigos na Plataforma da Capes.

Em seguida, o próximo capítulo traz os resultados da revisão sistemática dos trabalhos selecionados, organizados em três eixos de análises: a) Demandas dos Núcleos de Acessibilidade; b) Contribuições dos Núcleos de Acessibilidade; e c) Desafios dos Núcleos de Acessibilidade.

Para encerrar, as Considerações finais retomam o foco da pesquisa, os principais resultados e indicam elementos potenciais para estudos futuros. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa contribua com o conhecimento produzido sobre os Núcleos de Acessibilidade e, conseqüentemente, com as IFES, sobretudo para a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes da Educação Especial que ingressam na Educação Superior.

2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1988–2023)

Este capítulo abordará uma breve trajetória político-normativa relacionada ao processo de inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira. Esse processo histórico da Educação Especial na Educação Superior estará organizado da seguinte maneira: na primeira seção deste capítulo será descrita a evolução histórica desses documentos no período de 1988 a 2005; e na segunda seção, de 2005 até os documentos vigentes. Também serão apresentados alguns dados estatísticos do Inep (2023), com o número de matrículas do PAEE na Educação Superior. Convém notar que, anterior aos anos 2000, as estatísticas censitárias de estudantes com deficiência que ingressaram na Educação Superior não eram disponibilizadas pelo Inep, o que, para Cabral (2018), caracterizava a invisibilidade social e política dessa população.

Sob esse prisma e temática, discorreremos neste capítulo, de modo mais específico, sobre os Núcleos de Acessibilidade nas IFES — sua trajetória de implementação e os objetivos de sua criação. Ademais, dentro desse contexto histórico de implementação legal e de ações que visam à inclusão desses estudantes, buscaremos nos aproximar dos avanços e desafios encontrados nesse percurso.

Nozu, Bruno e Cabral (2018) salientam que toda a trajetória sobre a promoção do acesso, permanência e sucesso do PAEE na Educação Superior ocorreu por caminhos com influências internacionais, as quais afetaram as bases educacionais brasileiras. Segundo Cabral (2017), aos poucos, por meio dos avanços internacionais, deram-se margens para que os movimentos nacionais fossem ampliados.

Nesse bojo, partiremos para a exposição da documentação político-normativa para visualizar a inclusão do estudante PAEE na Educação Superior.

2.1 Da Constituição Federal ao Programa Incluir

A Constituição Federal de 1988 institui a educação como um direito social de todos (Brasil, 1988), marcando um cenário de avanços legais e conquistas sociais e educacionais. A partir desse documento, grupos minoritários politicamente, entre eles as pessoas com deficiência, começaram a ser visibilizados como sujeitos de direitos, com a necessidade de que suas especificidades de escolarização fossem atendidas.

Conforme o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, deve ser garantido

o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Assim, ela tem um papel fundamental no que se refere ao processo de democratização do acesso à Educação Superior brasileira, inclusive ao PAEE (Cabral, 2018).

Tendo essa base legal, notamos que, a partir de 1990, os avanços histórico-políticos e legal-normativos voltados às ações afirmativas que visam à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tornaram-se mais contundentes. Cabral (2017) afirma que essa década foi marcada por importantes movimentos de discussões e decisões voltadas ao PAEE na Educação Superior, haja vista que instrumentos legais começaram a ser implementados. Sobre as pessoas com deficiência, a legislação já preconizava o acesso ao mercado de trabalho e a vagas em concursos públicos⁴. No que diz respeito a essa medida, frisamos que essa iniciativa deu subsídios legais para o ingresso desse público em outros âmbitos sociais, como a educação.

Outros autores corroboram o fato de a década de 1990 ser caracterizada por diversas ações político-normativas voltadas à democratização na Educação Superior. Oliveira e Nozu (2022), por exemplo, apontam dois importantes documentos nesse processo: os Planos Plurianuais do período de 1992 a 1995 e de 1996 a 1999, como marcos significativos no tocante ao acesso e à permanência nesse nível de ensino. Os Planos apresentam objetivos claros para o desenvolvimento educacional no âmbito superior, como a democratização do acesso, o estímulo ao aperfeiçoamento acadêmico e gerencial, a extensão aos estudantes para acesso a oportunidades no acesso e permanência e ainda a concessão de crédito educativo (Oliveira; Nozu, 2022).

Em 1994, o MEC, em consonância com os movimentos e as orientações internacionais, elaborou e divulgou o primeiro documento nacional, a Portaria n.º 1.793, que trouxe recomendações à Educação Superior. Quanto aos estudantes com deficiência, foi incluída a oferta da disciplina “Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência” nos cursos de graduação (Brasil, 1994).

Em 1996, houve um marco histórico e legal no âmbito educacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, que instituiu, entre outros importantes fatores, a Educação Especial como modalidade escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos estudantes PAEE (Brasil, 1996a), contando, ainda, com uma

³ “Portadores de deficiência” é o termo utilizado na Constituição Federal de 1988, ainda em vigência. Assim, optamos por usá-lo neste parágrafo. Não obstante, usaremos “pessoas com deficiência”, conforme consta na PNEEPEI de 2008.

⁴ Lei n.º 7.853, de 12/10/1989.

relevante previsão para se pensar a permanência de estudantes PAEE na Educação Superior: “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (Brasil, 1996a, art. 59, V).

Nessa conjuntura político-normativa, o MEC emitiu o Aviso Circular n.º 277/1996, com orientações aos reitores de IES sobre a inclusão dos estudantes portadores de necessidades especiais⁵. Dentre outras recomendações, havia solicitações para: implementação de uma política educacional adequada ao referido público desde o processo de seleção; e estruturação e adaptações (físicas e pedagógicas), para assegurar o direito à educação em níveis mais elevados de ensino (Brasil, 1996b).

Para Oliveira e Nozu (2022), os anos 2000 foram marcados por importantes políticas e debates sobre o direito ao acesso, permanência e sucesso de estudantes PAEE na Educação Superior. A partir desse período ocorreram várias discussões sobre esse tema, como elaboração de planos para a educação e implementação de programas e políticas públicas em prol de uma Educação inclusiva que alcançasse todos os níveis de ensino.

Em 2001, a Lei n.º 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. O documento propunha avanços para a educação na perspectiva do ingresso da pessoa com deficiência na Educação Superior, pois, dentre seus objetivos, estava a ampliação de vagas, a fim de que esta contemplasse também as pessoas com deficiência. Nesse contexto, iniciaram-se discussões sobre uma Educação inclusiva, de modo a respeitar a diversidade humana e promover seu atendimento na rede regular de ensino (Brasil, 2001).

No Plano Nacional de Educação (2001–2010) confirma-se a Educação Especial como modalidade de educação escolar, direcionando-a na sua promoção sistemática em diferentes níveis de ensino, apontando a transversalidade dessa modalidade da Educação Básica até a Educação Superior (Brasil, 2001).

Em 2002, com vistas a atender ao Plano Nacional de Educação (2001–2010), foi implementada a Lei n.º 10.436, que reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão de pessoas surdas (Brasil, 2002).

Na sequência, em 2003, a Portaria n.º 3.284, que dispõe sobre o credenciamento de novos cursos em IES, apresentou requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, indicando que esses critérios eram exigíveis no processo de autorização e credenciamento de instituições e de implementação e reconhecimento de cursos (Brasil, 2003).

Em 2004, o Decreto n.º 5.296 regulamentou as Leis n.º 10.048/2000 e 10.098/2000 e o

⁵ O Aviso Circular n.º 277/1996 traz essa nomenclatura, a qual optamos por manter neste parágrafo.

artigo 244 da Constituição Federal (Brasil, 2004). Ao cumprir este Decreto, o governo Lula criou o Programa Incluir especificamente para as IFES, o qual foi implantado no ano seguinte e será foco da próxima seção.

Em 2005, o governo federal, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, regulamentou a Lei n.º 10.436/2002, por meio do Decreto n.º 5.626, cujo artigo 3º inseriu a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia em todas as IES privadas e públicas.

Isto posto, nesta seção foi possível conhecer um pouco sobre o processo político-normativo da Educação Especial na Educação Superior no período de 1988 a 2005. Na próxima seção, abordaremos a documentação político-normativa a partir do Programa Incluir, que objetivou, entre outras ações afirmativas, a implementação e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES.

2.2 Ações afirmativas a partir de 2005

Os estudantes PAEE na Educação Superior enfrentam barreiras significativas que podem limitar o alcance dos seus objetivos, muitas vezes deparando-se com diferentes adversidades, como as arquitetônicas, as comunicacionais, as atitudinais, as tecnológicas (Brasil, 2015), além das didático-pedagógicas. Logo, ações afirmativas são primordiais para a promoção da inclusão de estudantes PAEE que apresentam necessidades educacionais específicas, as quais podem ser mediadas por variadas dimensões da acessibilidade, metodologias diferenciadas dos professores, uso de recursos tecnológicos, eliminação das barreiras e “desenvolvimento de uma cultura inclusiva dentro das universidades” (Cabral, 2017, p. 380).

Diante disso, em 2005, o governo federal criou o Programa Incluir, executado mediante parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Secretaria de Educação Superior (Sesu) (Brasil, 2013), visando a ações que garantissem o acesso pleno de estudantes PAEE nas IFES (Brasil, 2024) e tendo “como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam” a inclusão de estudantes PAEE “à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (Brasil, 2024).

Esses Núcleos de Acessibilidade, foco do Programa Incluir, são compreendidos como

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Brasil, 2008b, p. 39).

Consoante essa acepção, para Pletsch, Melo e Cavalcante (2021, p. 30), “os Núcleos ou setores responsáveis pela acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nas Universidades devem ser compreendidos de forma intersetorial e transversal na instituição”; e para Pereira e Chahini (2018), são mais que um espaço físico organizado para operacionalizar as ações afirmativas: representam um ambiente que, dentro do contexto histórico, evidenciam as marcas construídas coletivamente, resultado das decisões políticas educacionais, ideológicas e metodológicas das políticas públicas para a inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior.

Assim, entendemos que os Núcleos “melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas” (Brasil, 2024).

A implementação e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES brasileiras propõem “a eliminação de barreiras [...] físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (Brasil, 2013, p. 13). Para tanto, segundo o Documento Orientador (Brasil, 2013), são estruturados nos seguintes eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programa de extensão; e programa de pesquisa, os quais, instituídos e consolidados nas universidades, corroboram a política de inclusão de estudantes PAEE.

Ainda sobre os Núcleos, Pletsch, Melo e Cavalcante (2021, p. 31) destacam

[...] a importância da existência de um setor - Núcleo de Acessibilidade - que oriente e articule ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão voltadas para esse público visando “garantir” a permanência desses estudantes e a conclusão exitosa de seus cursos na educação superior.

Isto é, são um ambiente imprescindível para o desenvolvimento de ações e estratégias articuladas para atender às necessidades dos estudantes PAEE, no âmbito do ensino, da pesquisa

e da extensão. Desse modo, buscam garantir a existência de suporte especializado e contribuem com a instituição na promoção da inclusão, para que os estudantes possam não apenas ingressar, mas também permanecer e concluir com êxito sua formação no nível superior.

Maciel e Anache (2017) descrevem que a implementação dos Núcleos de Acessibilidade ocorreu em diversas universidades por intermédio de chamadas públicas do MEC que possibilitaram às IFES a submissão e apresentação de projetos estruturados de acordo com editais específicos. À época, as IFES enviaram as suas propostas, mas somente as que atendiam aos critérios estabelecidos pelo MEC receberam o apoio financeiro para a implementação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade (Maciel; Anache, 2017). Tais projetos deveriam almejar a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

A partir de 2012, a Sesu e a Secadi, objetivando promover políticas públicas de inclusão, alteraram a modalidade de concorrência para a implementação universal dos Núcleos em todas as IFES (Brasil, 2013). Com isso, os recursos financeiros — relacionados proporcionalmente à quantidade de estudantes matriculados em cada instituição (Brasil, 2013) — passaram a ser transferidos diretamente às IFES (Maciel; Anache, 2017), que então podiam administrá-los na promoção do acesso e permanência dos estudantes PAEE que necessitavam dos serviços e dos atendimentos oferecidos pelos Núcleos de Acessibilidade.

Para Ciantelli e Leite (2016), repassar os recursos financeiros do Programa Incluir diretamente às instituições torna-se uma política interessante, pois os valores destinados a cada instituição já eram anualmente previstos nas propostas orçamentárias. Já Pereira e Chahini (2018) afirmam que essa mudança universaliza o atendimento para todas as IFES e busca desenvolver uma política de acesso, participação e aprendizado ampla e articulada. Por sua vez, Pletsch e Melo (2017, p. 1612) ressaltam que a “dotação orçamentária específica para ações na área da inclusão no ensino superior foi e continua sendo fundamental para que as IFES” possam elaborar diretrizes de acessibilidade física e pedagógica para os estudantes PAEE na Educação Superior.

Apesar de os Núcleos se consolidarem como uma ação afirmativa aos estudantes PAEE e estarem respaldados por normativas que os estruturam, ainda enfrentam dificuldades significativas. Dentre essas dificuldades podemos citar: espaços impróprios e inadequados para o funcionamento dos Núcleos; escassez de profissionais especializados nos Núcleos para atuarem com as demandas específicas do PAEE; e insuficiência de investimento financeiro para as ações dos Núcleos (Cabral; Melo, 2017).

Nozu, Bruno e Cabral (2018) mencionam que, não obstante o potencial dos Núcleos de Acessibilidade no que se refere a ambientes com vista às práticas e ações afirmativas de cunho

inclusivo, por si só, a eles não lhes cabe exclusivamente essa responsabilidade, pois a ação deve ser direcionada a todos os que compõem os espaços universitários. É por meio de um conjunto de ações que se pode promover a inclusão e a permanência desses estudantes, mudar realidades individuais, a fim de ofertar os apoios especializados e garantir o direito à educação.

Para finalizar esse panorama sobre o Programa Incluir, Cabral (2017, 2018) e Nozu, Silva e Anache (2018) registram que ele desempenhou um papel significativo no contexto da inclusão na Educação Superior, pois objetivou ações que contribuíram para a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES a partir de 2005. Contudo, além de programas como este, é preciso haver outras políticas sérias e comprometidas com ações inclusivas.

Em 2007, com a publicação do Decreto n.º 6.069, concernente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliou-se as condições de acesso e permanência dos estudantes nas IFES, tendo sido criadas instituições de ensino (Brasil, 2007a). Com a expansão do número de universidades brasileiras, houve, conseqüentemente, o aumento do número de vagas nos cursos de graduação, inclusive para o PAEE (Cabral, 2017). Nesse contexto, configurou-se a necessidade de ações que pudessem garantir, além do acesso, a participação ativa desse estudante e a sua permanência na universidade. Sob essa conjuntura de ações, Cabral (2017) elenca o Programa Incluir e a PNEEPEI.

Por conseguinte, ainda em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, contendo eixos principais, entre eles o da Educação Superior, que almejavam em algumas de suas metas: a expansão de vagas por meio do REUNI; a sustentação da adoção de ações afirmativas com o objetivo da permanência mediante o PNAES, pelo Decreto n.º 7.234/2010, investindo financeiramente na permanência de estudantes; a ampliação de prazos para o pagamento do financiamento estudantil por intermédio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que beneficia especificamente as instituições privadas na garantia de vagas e com a contrapartida de benefícios fiscais (Ansay, 2019).

Com isso, ao contabilizarmos os esforços para a expansão de oportunidades para os estudantes da graduação, percebemos avanços significativos. Entretanto, essas ações não impactaram a dimensão decorrente após o ingresso, ou seja, a permanência dos estudantes na Educação Superior, sobretudo do PAEE nesse nível de ensino, de modo a suprir suas necessidades (Ansay, 2019). Nesse sentido, sublinhamos que a democratização de acesso não está relacionada somente ao ato de garantir a vaga do estudante em um curso de graduação, mas à possibilidade de permanecer e de qualificar-se por meio da sua formação de nível superior.

Considerando as conquistas relativamente recentes na esfera da Educação Especial na Educação Superior, para o ingresso, a participação efetiva, a oportunidade de aprendizagem e a permanência desse público, vemos que a oferta de uma Educação Especial ainda se depara com fragilidades. Logo, o estudante PAEE que alcança esse nível de ensino enfrenta barreiras excludentes, pois a distância entre a implementação de programas, leis e políticas e sua efetivação pode ser um caminho longo e lento.

Cabral (2017) reforça que, mesmo com as conquistas no âmbito da legalidade para o ingresso, os mecanismos de exclusão não favorecem a permanência e dão brechas para a evasão, visto que o sistema educacional parte do conceito de dar permanência sobretudo à homogeneidade, e não à diversidade. Percebemos, assim, que há um paradoxo, principalmente na Educação Superior, que, a partir da implementação de políticas de uma educação para todos, não contempla medidas satisfatórias que atendam às necessidades das diferenças, e, como resultado, não efetiva a permanência dos estudantes PAEE.

É possível que, mesmo diante do discurso da democratização do ensino na Educação Superior, a política de inclusão nesse âmbito de ensino não tenha sido estruturada para a diferença, e nem para as necessidades que ela exige. Isso requer das instituições e de todo o sistema educacional reflexão para mudanças, transformações e investimentos em diversos aspectos. Para Nozu, Silva e Anache (2018), tais ações demandam investimento na infraestrutura, no currículo, nos materiais acessíveis, no sistema de informação, na disponibilização e formação de profissionais e na utilização de recursos adequados.

Passando para o ano de 2008, foi publicada a PNEEPEI, a qual apresenta um conjunto de diretrizes e princípios com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes PAEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008). A PNEEPEI direciona os sistemas de ensino para que “confrontem práticas discriminatórias” e “criem alternativas para superá-las” (Brasil, 2008).

No que tange especificamente à Educação Superior sob uma perspectiva inclusiva, a PNEEPEI orienta que

[...] a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

Nesse aspecto, a qualidade da Educação deve materializar-se em ações que envolvam a diminuição de barreiras, as quais incluem a formação dos profissionais no espaço universitário, composto de inúmeros cursos em diversas áreas, com professores, servidores, técnicos com especialidades e atuações variadas.

Ressaltamos que, diferentemente da Educação Básica, os que atuam na sala de aula, a depender dos cursos, possuem sua formação como bacharéis, em áreas como Medicina, Direito, Engenharia, Informática. Nesses casos, esses profissionais, quando se percebem como agentes de ensino para estudantes PAEE, podem apresentar fragilidades ao ter que criar estratégias didático-metodológicas para atender às necessidades destes.

Cabral (2017) aponta que a ausência de formação dos docentes no que diz respeito a métodos de ensino e uso de materiais didáticos é um dificultador para a permanência de estudantes PAEE na Educação Superior. O autor destaca também que há obstáculos na comunicação entre os professores e os estudantes e resistência dos docentes em adaptar-se a esse contexto, inclusive no que concerne às suas práticas pedagógicas.

Sob esse prisma, os Núcleos de Acessibilidade, no cumprimento de seu papel e na consolidação das atribuições dos profissionais que neles atuam, podem colaborar para a concretização de ações afirmativas que diminuam as fragilidades no contexto da inclusão na Educação Superior, o que é corroborado por Maciel e Anache (2017, p. 73), que afirmam que “os Núcleos de Acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”.

Ainda quanto à documentação nacional relacionada à temática e publicada após 2005, o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aponta questões importantes para as pessoas com deficiência que ingressam na Educação Superior. Essa Convenção tencionou promover e proteger o direito dessas pessoas, reconhecendo-as como detentora de todos os direitos fundamentais e assegurando o direito ao acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior, como consta no artigo 24, item 5: “Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições [...]” (Brasil, 2009).

Já em 2011, o Decreto n.º 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, passou a dar a sustentação jurídica para a PNEEPEI de 2008. Esse

Decreto, em seu artigo 5º, parágrafo 2º, inciso VII, prevê “a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (Brasil, 2011a). Depois, no parágrafo 5º do mesmo artigo indica que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011a). Portanto, esse Decreto ressalta a importância dos Núcleos de Acessibilidade na promoção do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, destacando sua função de eliminar as barreiras que possam prejudicar e limitar o seu progresso, desenvolvimento e integração na sociedade (Brasil, 2011a).

Nessa conjuntura política de implementação de normativas, no governo Dilma Rousseff, pelo Decreto n.º 7.612/2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite⁶, que confirmava diretrizes promulgadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006.

Na sequência, em 2014, a Lei n.º 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos (2015–2024). Essa Lei, em seu artigo 8º, inciso III, requer dos estados, Distrito Federal e municípios a garantia no atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, almejando assegurar ao seu público um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2014).

Em 2015, foi publicado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que veio ao encontro das demais normativas, consolidando o direito à educação da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino. A LBI reafirma que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, que devem ter acesso a níveis mais elevados de ensino e suas especificidades consideradas para o seu pleno desenvolvimento, com convivência nos espaços em que estiverem inseridos. Desse modo, em seu artigo 27, consolida que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Dentre outros pontos, o Estatuto apresenta diversas medidas a serem asseguradas e

⁶ Destacamos que, no atual governo Lula, em 2023, foi implementado o Viver sem Limite 2, dando continuidade à primeira versão de 2011, e que apresenta como objetivo: “promover os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência e de suas famílias por intermédio do enfrentamento às barreiras que as impedem de exercer a plena cidadania” (Brasil, 2023a).

garantidas pelas IES — públicas e privadas — a partir do ingresso da pessoa com deficiência e com vistas à sua permanência, afetando diretamente as IFES, com algumas exigências. Conforme consta no artigo 30 do documento, algumas destas são:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Essas medidas aspiram possibilitar a efetiva participação dos estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas, com uso de recursos pedagógicos específicos que atendam às suas necessidades individuais, objetivando oportunizar condições de acesso e permanência nas IES. Entre os serviços e recursos estão: tempo adicional na realização de atividades avaliativas; prova ampliada; tradutor e intérprete da Libras; acesso a *softwares* específicos para leitura; leitor e transcritor de textos; e acesso às informações universitárias. Tais serviços podem ser oferecidos por recursos da tecnologia assistiva ou profissionais aptos para apoio dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Em 2016, a Lei n.º 13.409 alterou a Lei n.º 12.711, de 22 de agosto de 2012, incluindo no sistema de reserva de vagas dos cursos de graduação — que já abarcava pessoas com baixa renda, estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas — as pessoas com deficiência. Para Costalonga (2019, p. 63), esta medida trata-se de “reparação histórica, justiça distributiva e diversidade, promovendo direitos humanos”.

Especificamente sobre os desafios das pessoas surdas na Educação Superior, o Decreto n.º 10.185, de 20 de dezembro de 2019, por determinação do então presidente Jair Messias Bolsonaro, por meio do Ministério da Economia, extinguiu os cargos de tradutor intérprete de

Linguagem de Sinais⁷, vetando o preenchimento das vagas ociosas desses cargos e o acréscimo de vagas em editais de abertura de concursos no âmbito do quadro de pessoal da administração pública federal (Brasil, 2019). O Decreto afetou diretamente a permanência dos estudantes surdos no nível superior, pois não apresentou outra viabilidade para a atuação desses profissionais, negando de forma drástica a acessibilidade linguística dos estudantes surdos, garantida na Lei n.º 13.146/2015. Desse modo, a ação arbitrária foi considerada um retrocesso na luta pela igualdade de direitos das pessoas surdas, especificamente das que ingressam na Educação Superior, pois sem a ação do tradutor e intérprete de Libras, constrói-se uma barreira comunicacional no ingresso e na permanência desse estudante, contrapondo-se à política de perspectiva inclusiva e do direito da comunicação gesto-visual.

Em 2023, houve alteração do sistema de reserva de vagas na Educação Superior, por meio da Lei n.º 14.723, que acrescentou ao público com direito ao uso de cotas os quilombolas. Ainda, determinou a reserva de vagas na pós-graduação *stricto sensu*.

As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da universidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de **pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu** (Brasil, 2023c, grifo nosso).

Nesse sentido, a partir da publicação da Lei n.º 14.723/2023, as IFES passaram a ter autonomia para ampliar as estratégias e ações afirmativas a serem implementadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em suas respectivas instituições, o que muitas já o faziam. Essas ações afirmativas almejam viabilizar a possibilidade de participação desses estudantes, em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, no ingresso, na permanência, na efetiva participação e no aprendizado.

Por outro lado, é importante frisar que a referida Lei diminuiu a renda — de 1,5 salário-mínimo *per capita* para 1 salário-mínimo *per capita* — para que estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas tenham acesso às cotas (Brasil, 2023c). Entendemos que isso pode dificultar o acesso de pessoas pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, porque a renda *per capita* de 1,5 salário-mínimo já era um valor baixo, e reduzi-lo faz com que estudantes tenham seu acesso à universidade ainda mais limitado .

⁷ Tradutor intérprete da Linguagem de Sinais é o termo constante no Decreto n.º 10.185, mas a nomenclatura vigente é tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais, conforme Lei n.º 14.704/2023.

Assim, apesar da implementação da Lei apresentar-se como viés de avanço nas políticas públicas no processo de democratização do ensino na Educação Superior, a qual possibilita a inclusão das pessoas com deficiência, mas não somente delas, em níveis mais elevados de ensino, consideramos que é preciso analisá-la com olhar de criticidade, pois ao mesmo tempo que possibilita o acesso na pós-graduação, inserindo o grupo de pessoas quilombolas, modifica questões relacionadas à renda *per capita*.

Diante do que expusemos no decorrer deste capítulo, notamos que, no processo histórico político-normativo, a democratização do acesso dos estudantes PAEE foi desenvolvendo-se gradualmente, com políticas e normativas na perspectiva inclusiva, instituídas com o comprometimento de uma educação para todos, de promover a educação em meio à diversidade. Para acompanhar alguns efeitos dessa política de inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior, apresentamos a seguir alguns indicadores de matrículas e fluxo do Inep.

No início dos anos 2000 (Nozu; Silva; Anache, 2018; Pereira; Rebelo, 2022), o Inep divulgou um acréscimo no número de matrículas de estudantes PAEE nos cursos de graduação brasileira. Nozu, Silva e Anache (2018) apontam que, nesse ano, que foi o primeiro do Censo da Educação Superior a ser divulgado, registrou-se 2.155 matrículas de estudantes PAEE. Quatro anos depois (2004), o número aumentou para 35.891. No ano de 2022, esse número cresceu para 79.262 (Inep, 2023). Nesse aspecto, considerando os dados do Censo da Educação Superior no período de 2000 a 2022, o número de matrículas de estudantes PAEE cresceu anualmente.

Na Tabela 1, se observarmos o percentual, averiguamos que de 2012 a 2022 o número de matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior dobrou, contudo, ao compararmos com o número total de matrículas em cursos de graduação, ainda é pequeno.

Tabela 1 – Matrículas de estudantes PAEE em números totais e percentuais, comparadas ao número total de matrículas em curso de graduação (2012–2022)

Ano	Número de matrículas de alunos PAEE	Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação
2012	26.483	0,4%
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: Adaptada de Inep (2023).

Em 2012, o número de matrículas de estudantes PAEE em cursos de graduação representava 0,4% das matrículas totais (geral). Em 2022, essa proporção dobrou para 0,8%, mas ainda permaneceu inferior a 1%, o que sinaliza um crescimento muito tímido dessa população entre os estudantes nesse nível de ensino.

Outro item que podemos observar no Censo da Educação Superior são as deficiências ou outras condições específicas mais declaradas pelos estudantes no ano de 2022. De acordo com o Inep (2023), em relação ao número de matrículas em cursos de graduação por deficiência, transtorno global de desenvolvimento (que inclui o transtorno do espectro do autista) ou altas habilidades/superdotação, as categorias mais registradas foram, na sequência: deficiência física (29.454), baixa visão (22.104), deficiência auditiva (8.722), deficiência intelectual (8.353), transtornos globais do desenvolvimento (6.063), cegueira (4.071), surdez (2.591), altas habilidades/superdotação (2.969) e surdo-cegueira (344). Logo, enquanto a deficiência intelectual é a mais registrada na Educação Básica (Rebelo; Silva, 2022), a física é a mais recorrente na Educação Superior.

Ao compararmos o acréscimo de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, o percentual ainda se mostra pequeno em relação ao número de matrículas de estudantes que não têm deficiência. Sob essa análise, possivelmente muitos ainda estão fora da Educação Superior, mas o ingresso desses estudantes tem acontecido e aumentado a cada ano (INEP, 2023).

À guisa de conclusão do presente capítulo, foram publicados, desde os anos 1990 até os dias atuais, documentos político-normativos que asseguram aos estudantes PAEE os níveis mais elevados de ensino, incluindo o nível de pós-graduação *stricto sensu*. Oliveira e Nozu (2022) destacam que, em meio ao contexto legal, as normativas almejam garantir o acesso dos estudantes PAEE à Educação Superior, contudo isso só corre se colocadas em prática. Nesse sentido, devem também prever condições de acesso e permanência, as quais dependem de ações institucionais para a concretização do processo acadêmico. Isso influencia na implementação de ações para o cumprimento das garantias legais, estabelecendo mecanismos de monitoramento e avaliação sobre a efetividade das normativas (Oliveira; Nozu, 2022).

Segundo Nozu, Bruno e Cabral (2018), desde o processo de ingresso ainda predominam desafios a serem superados. Entre eles, os autores apontam o reconhecimento das diferenças, exemplificando que o candidato surdo que utiliza a Libras como forma de comunicação tem o direito ao apoio do profissional tradutor e intérprete de Libras, viabilizando a transposição da língua oral para a gestual e vice-versa, porém os sistemas tradicionais ainda consideram a Língua Portuguesa escrita como primeira língua para suas atividades e avaliações, ignorando

que a Libras é a primeira língua do acadêmico surdo. Os autores ainda afirmam que esse direito deve ser considerado não somente no processo seletivo, mas em toda a conjuntura de atividades acadêmicas.

Nessa perspectiva, Nozu, Silva e Anache (2018) discorrem que é preciso que a universidade esteja disposta a criar meios para que o estudante surdo se expresse e se manifeste, considerando a Libras como a sua primeira língua, para, assim, promover o atendimento de suas necessidades mais específicas e avançar nas condições de sua permanência.

A esse respeito, Cabral (2017) ressalta que, mesmo com a evolução de conjunturas legais para a Educação Superior, as ações e os mecanismos para o ingresso e a permanência podem ser excludentes. Nesse ponto, partindo do processo de seleção para o ingresso da pessoa com deficiência, o autor aponta que o próprio sistema é uma barreira, pois não oportuniza o desenvolvimento de habilidades e competência do estudante.

Somado a isso, os meios para o ingresso na Educação Superior são homogêneos, com padrões de normalidade impostos pelo sistema, e no geral não se atentam às diferenças das pessoas — suas especificidades, habilidades e competências —, o que é uma barreira para as pessoas com deficiência. Isso vai ao encontro da reflexão de Ansay (2019, p. 68), de que, “apesar dos avanços constatados a respeito da democratização do acesso à educação em todos os níveis de ensino e modalidades, enfrentamos problemas relacionados à qualidade do ensino no Brasil”, isto é, há contradições entre as expectativas implementadas pelas normativas legais no âmbito educacional e a realidade materializada.

Por fim, ressaltamos que as ações e medidas adotadas para a inclusão de estudantes PAEE no âmbito da Educação Superior implicam em especificidades desde a informação sobre os aspectos para o seu acesso até a finalização de sua trajetória acadêmica, porque as ações que se concretizam na permanência vão além do acesso: elas estendem-se nas oportunidades de igualdade para a continuidade e conclusão dos estudos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos deste estudo, caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, cujo método adotado foi a revisão sistemática, inspirada em aspectos da declaração PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2022), a qual pode beneficiar pesquisadores interessados na execução desse tipo de revisão de literatura.

A declaração PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2022) apresenta seção, tópico e lista de checagem composta de 27 itens recomendados para a realização de revisão sistemática. Contudo, nesta pesquisa, será seguida somente uma parte desses itens, considerando nossa proposta e os interesses desta dissertação.

A organização do capítulo estrutura-se em três seções. Na primeira, apresentamos o conceito de pesquisa bibliográfica. Na sequência, definimos revisão sistemática e elucidamos as etapas para sua realização. Por fim, na última seção, descrevemos o processo de produção de dados da investigação, conforme o propósito desta investigação.

3.1 Pesquisa bibliográfica

Gil (2002) discorre que a pesquisa bibliográfica é um modo de aproximar-se de pesquisas realizadas, tanto para atualização de conhecimentos como para conhecer o que já foi produzido sobre determinado assunto. Tendo em vista este último ponto, a pesquisa bibliográfica auxilia o caminhar do investigador, possibilitando o alcance de estudos que abarquem sua temática e objeto de pesquisa e que podem permitir a construção do problema mobilizador da investigação e da organização dos objetivos que deseja alcançar.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Assim, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo levantamento de estudos já finalizados e apresentados por meio de artigos, teses, dissertações, livros ou outros tipos de manifestos científicos escritos; resultando no condensamento de estudos que abordem o conhecimento que o pesquisador almeja apreender. No caso desta dissertação, adotamos como materialidade de dados os artigos científicos brasileiros.

Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa apresenta vantagens, pois permite ao investigador

apropriar-se de uma gama de fenômenos de forma mais ampla, por meio do ajuntamento de inúmeros trabalhos de âmbito regional diversificado, sem necessariamente ter de ir ao encontro dos resultados *in loco*; e potencializa a qualidade do trabalho que se inicia, pois citar trabalhos anteriores como fontes em trabalhos atuais reforça o conceito de veracidade e fidedignidade ou, ainda, a fragilidade dos estudos realizados.

Severino (2007) corrobora as afirmações de Gil (2002) e descreve que a pesquisa bibliográfica:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Para Severino (2007), os estudos servem de subsídios para os temas a serem investigados, podendo ser considerados como o caminho inicial de qualquer pesquisador; é a maneira de construir o conhecimento a partir do conhecimento prévio. Desse modo, o pesquisador tem condições de tomar como base as referências que contribuem com o seu trabalho.

Portanto, para ambos os autores, Gil (2002) e Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é a base inicial para as pesquisas posteriores. Essa conduta demonstra valorização dos trabalhos realizados, em que partir do que foi investigado é aproximar-se do que existe. Porém, destacamos que isso não pode ser realizado como mero ato de protocolar o processo, ou simplesmente de obedecer a uma regra ou recomendação de estrutura científica, mas sim de aproximar-se da ciência e das contribuições que os autores já inferiram.

Isto posto, na sequência, apresentamos o método eleito por esta pesquisa bibliográfica para o tratamento dos artigos científicos: a revisão sistemática.

3.2 Revisão sistemática

De acordo com Mattar e Ramos (2021), as revisões de literatura possuem uma natureza sistemática, pois os pesquisadores seguem um método com critérios e estratégias ao realizá-las. No entanto, cada revisão possui sua própria potencialidade em termos de rigor, o que a distingue das outras, algumas sendo mais rigorosas e outras menos, tendo diferentes níveis de complexidade. Convém salientar que as revisões podem ser feitas e organizadas com uso de

computadores, *internet*, editores de texto, entre outros, os quais facilitam e agilizam a sistematização dos dados.

Mattar e Ramos (2021) ainda destacam a existência de outros tipos de revisões, cuja nomenclatura varia consideravelmente dependendo do autor, das etapas e das estratégias adotadas. Embora haja uma variedade de tipos de revisões e algumas sendo etapas iniciais para outras revisões subsequentes, podemos exemplificar, de forma sucinta e segundo os autores, as mais utilizadas: a) levantamento bibliográfico; b) estudo bibliométrico; c) revisão narrativa; d) revisão de escopo; e) revisão integrativa; f) revisão sistemática; g) meta-análise; h) revisão guarda-chuva.

No levantamento bibliográfico, o revisor reúne trabalhos a partir do tema que investiga, sem o objetivo de analisá-los e discuti-los, mas sim de agrupá-los, obtendo como produto uma relação dos trabalhos de seu interesse e que pode ser utilizada para revisões mais sistemáticas (Mattar; Ramos, 2021).

Já no estudo bibliométrico, os revisores se aproximam de informações e resultados por intermédio de regras e técnicas que visam a medidas quantitativas. Esse tipo de pesquisa pode colaborar com outros estudos, pois seu resultado terá dados quantitativos sobre o tema em questão (Mattar; Ramos, 2021).

Na revisão narrativa, os dados não são exibidos com critérios específicos de levantamento, tornando-a mais abrangente e, conseqüentemente, incapaz de fornecer informações mais específicas e reproduzíveis (Mattar; Ramos, 2021).

Por sua vez, a revisão de escopo, assim como outras revisões, também demanda uma série de etapas a serem seguidas durante sua realização. No entanto, o que a distingue das demais é seu potencial na apresentação, análise e discussão dos resultados. Isso se deve ao fato de que ela tem a capacidade de tornar público dados e informações relevantes sobre temas em destaque, contribuindo para pesquisas futuras. Além disso, é capaz de fornecer *insights* (estalo de ideias) sobre a utilização de referenciais teóricos, tendências metodológicas, mapeamento e uma estrutura abrangente de um determinado assunto a ser estudado (Mattar; Ramos, 2021).

A revisão integrativa requer uma abordagem mais rigorosa em sua realização, podendo ser utilizada em estudos qualitativos, quantitativos ou mistos. Além de mapear, reunir e sintetizar pesquisas, ela exige aprofundamento nas discussões e nas análises, integrando e agregando as informações levantadas. Dessa forma, esta revisão tem a capacidade de conectar um trabalho ao outro, mostrando resultados que se confirmam ou se contrapõem entre si (Mattar; Ramos, 2021).

Passando para a revisão sistemática, que conduz este estudo e será mais detalhada a

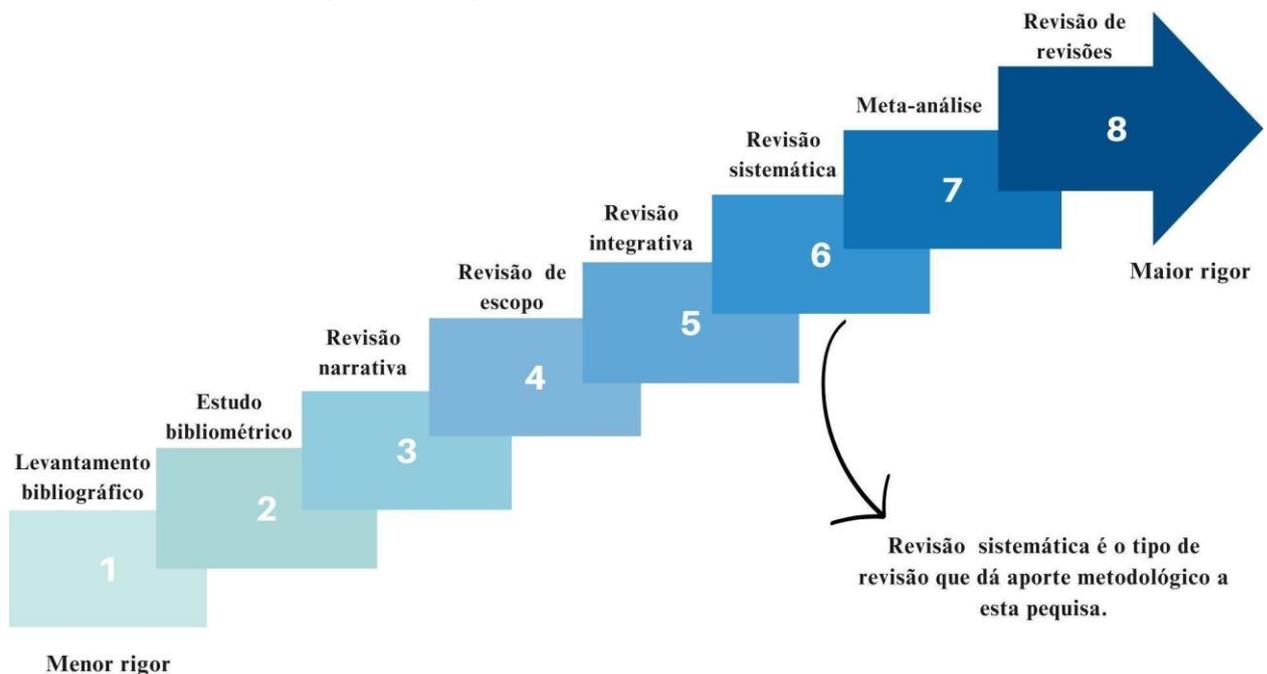
seguir, originou-se em estudos das Ciências Sociais, sendo atualmente utilizada em diversas áreas, com destaque para a Saúde, por conta do seu potencial de rigorosidade e fidedignidade de reprodução, ou seja, tem condições de apresentar os dados mais relevantes e reproduzíveis. Ela é extremamente transparente em suas etapas, organiza dados de maneira sistematizada e confiável e é bem-aceita nos mais importantes campos da Ciência (Mattar; Ramos, 2021).

A revisão meta-análise é um tipo de revisão muito utilizada na área da Saúde, pois o pesquisador compara resultados de inúmeros estudos e os combina para usos devidos. Desse modo, por meio de técnicas estatísticas com efeitos mais precisos, quantifica as evidências que, a depender do estudo, são utilizados para intervenção. Destacamos que ela se opõe, no que tange à sistematização e ao rigor, ao levantamento bibliográfico (Mattar; Ramos, 2021).

Por fim, a revisão guarda-chuva, também chamada de meta-revisão (ou como sugere o próprio nome, revisão de revisões), aproxima-se de trabalhos feitos sobre um determinado tema. Sua realização só é viável quando há uma quantidade considerável de estudos de revisão publicados, com o objetivo de integrar e agregar resultados já alcançados (Mattar; Ramos, 2021).

Findada a exposição dos tipos de revisão, a Figura 1 ilustra uma síntese do rigor das revisões que descrevemos anteriormente.

Figura 1 – Rigor das revisões de literatura



Fonte: Adaptada de Mattar e Ramos (2021).

Vimos que, de acordo com Mattar e Ramos (2021), a revisão de literatura mais rigorosa é a meta-análise e a menos rigorosa é o levantamento bibliográfico. A revisão sistemática, que estrutura metodologicamente este estudo, é um tipo de revisão com rigor potencialmente expressivo.

Para Costa e Zoltowski (2014), a realização de uma revisão sistemática da literatura permite maximizar a busca por trabalhos na área pesquisada, pois oferece ao pesquisador um suporte para encontrar e analisar os estudos de maneira organizada. Ressalta-se que, ao efetuar uma investigação por meio desse tipo de revisão, lacunas também podem ser encontradas. Desse modo, a revisão sistemática é caracterizada por sua funcionalidade em sintetizar o que já foi discutido em uma determinada área de estudo.

Na busca do entendimento sobre esse tipo de pesquisa, discorremos que a revisão sistemática é um modo para reunir, analisar e sintetizar resultados já obtidos em outros estudos. Embora nesse processo, conforme os três verbos supracitados, essas ações já sejam comumente praticadas no âmbito da pesquisa, Costa e Zoltowski (2014) afirmam que a revisão sistemática não é um mero ato de reunir e organizar discussões de modo a supervalorizar estudos com hipóteses iniciais e sem observar as perspectivas futuras, mas que sua utilização possibilita minimizar vieses subjetivos dos trabalhos.

Para Mattar e Ramos (2021), dentre os tipos de pesquisa que revisam literatura, a revisão sistemática tem características que a tornam ainda mais metódica e com aspectos transparentes e passíveis de reprodução.

Sampaio e Mancini (2007) dissertam que, na realização de uma revisão sistemática, não se reproduz meramente as pesquisas, mas deve-se expor os dados com confiabilidade, de forma não tangencial, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

Já para Costa e Zoltowski (2014, p. 56-57), é importante identificar se existe alguma revisão sobre o mesmo tema, lembrando que “o fato de já existir uma revisão sobre o assunto de interesse não elimina a possibilidade de um novo trabalho”, de modo que uma nova revisão visa atualizar informações e complementar dados, potencializando os resultados dos trabalhos efetuados.

Isto posto, Sampaio e Mancini (2007) e Costa e Zoltowski (2014) definem o método de revisão sistemática como uma forma de levantar dados com rigor e uso de protocolos específicos e com transparência. Contudo, não concordam sobre a quantidade de etapas a serem realizadas neste tipo de estudo: Sampaio e Mancini (2007) mencionam cinco etapas; e Costa e Zoltowski (2014), oito.

As oito etapas de Costa e Zoltowski (2014) configuram-se como os passos a serem seguidos para a construção de nossa revisão sistemática, a saber: 1) Delimitação da questão a ser pesquisada; 2) Escolha das fontes de dados; 3) Definição das palavras-chave para busca; 4) Busca e armazenamento; 5) Seleção dos artigos; 6) Extração dos dados dos artigos selecionados; 7) Avaliação dos artigos; e 8) Interpretação dos dados. Com o intuito de esclarecer melhor a sistematização dos estudos que adotam esse método, descrevemos a seguir cada uma dessas etapas, a partir de Costa e Zoltowski (2014).

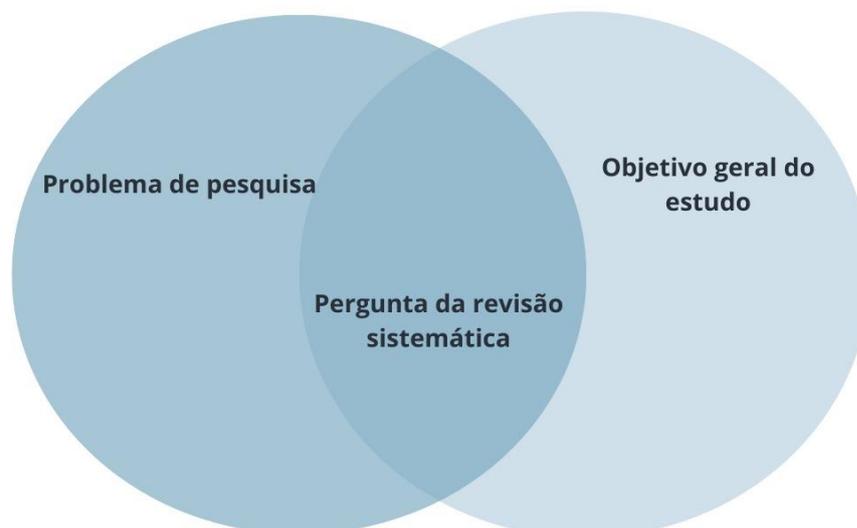
1) Delimitação da questão a ser pesquisada

Nesta etapa, o revisor delimita a questão a ser investigada, interseccionando-a com pontos do estudo. Assim, na formulação da pergunta, itens como o problema do estudo, o objetivo geral e o público a que se refere a investigação devem compô-la. Frisa-se que, para a elaboração de uma pergunta para a revisão, o autor já deve ter-se aproximado do tema de sua pesquisa e ter-se apropriado das lacunas identificadas para a elaboração de uma nova pesquisa.

De fato, a intersecção entre o problema e o objetivo geral são itens essenciais para o escopo da questão (Almeida, 2022). A elaboração da pergunta da revisão sistemática está pautada na orientação de Costa e Zoltowski (2014), que elenca, dentre os oito passos para sua realização, a necessidade da “delimitação da questão a ser pesquisada”. A seguir, a Figura 2 mostra a relação entre o problema do estudo, seu objetivo geral e a pergunta da revisão sistemática.

Figura 2 – Intersecção para a formulação da pergunta da revisão sistemática

A pergunta da revisão sistemática está relacionada a quê?



Fonte: Adaptada de Costa e Zoltowski (2014).

Na prática, entendemos que se torna difícil a elaboração da pergunta sem a aproximação do que se quer investigar. Ou seja, o revisor não tem condições de elaborar uma pergunta de revisão sistemática sem conhecer sobre o que vai perguntar; sem a aproximação do contexto, o revisor não tem condições de contribuir na qualidade dos resultados do estudo. No caso desta pesquisa, estar próximo do tema, a saber, a inclusão do estudante PAEE na Educação Superior e o modo da atuação do Núcleo de Acessibilidade nesse processo, colaborou na formulação da pergunta.

Para este estudo, a pergunta que estabelecemos partiu do problema a ser investigado interseccionado ao objetivo geral, que, sob essa perspectiva, originou a seguinte questão da revisão sistemática: quais são as principais demandas, ações e desafios dos Núcleos de Acessibilidade apontados pela literatura especializada brasileira?

2) Escolha da fonte de dados

Nesta etapa, o objetivo é identificar estudos que se relacionam ao tema que se investiga. Atualmente, a depender do âmbito e da área em que o investigador atua, existem inúmeras fontes que podem subsidiar o seu estudo. Na área da Educação, as bases mais utilizadas para acessar artigos são: Portal de Periódicos da Capes e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Além disso, há revistas especializadas da área de Educação Especial, como a Revista Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. Para este estudo, escolhemos a base Portal de Periódicos da Capes, haja vista a sua abrangência e disseminação.

3) Eleição das palavras-chave para a busca

A elaboração das palavras-chave a serem utilizadas na fonte de dados requer aproximação dos conceitos e categorias que constituem o objeto de estudo. Para defini-las é preciso compreender os seus significados e efeitos. As palavras-chave podem ser criadas a partir do conhecimento prévio que o pesquisador tem sobre o tema — como nesta pesquisa, em que Núcleo de Acessibilidade é ambiente referencial que a delimita —; e/ou ser utilizadas de forma mais simples, como a opção que fizemos — “núcleo de acessibilidade” —, com uso de aspas. Porém, o revisor pode utilizar mais de uma palavra-chave, e, para isso, intercala-se com operadores *booleanos* (OR, AND, NOT), acrescidos ou não de parênteses, formando *strings*.

Durante esta etapa, é necessário encontrar um equilíbrio entre uma busca abrangente e uma específica de publicações relevantes. Se a busca for muito restrita na seleção de trabalhos, pode haver uma quantidade insuficiente para uma revisão confiável. Por outro lado, se a busca for abrangente demais, o número de artigos selecionados pode ser elevado, sendo inviável a constância sistemática durante a leitura (Costa; Zoltowski, 2014).

Se o pesquisador tiver dificuldades na criação e escolha das palavras-chave, pode

recorrer a instrumentos que o auxiliam na decisão, como o Thesaurus Brasileiro da Educação, que é um dicionário de sinônimos e apresenta a compilação de termos de buscas para as diversas áreas de pesquisas. Essa ferramenta pode ser um bom recurso para enriquecer o vocabulário do pesquisador, ajudando-o na elaboração dos termos. Feito isso, os revisores passam para a etapa de busca e armazenamento dos resultados, ou seja, dos trabalhos encontrados (Costa; Zoltowski, 2014).

4) Busca e armazenamentos dos resultados

Com o termo já definido, inicia-se a busca dos trabalhos. Ao realizar esta etapa, o revisor pode optar pela busca em mais de uma base, contudo a palavra-chave deve ser a mesma em todas elas. Em consonância com a declaração PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2022), é imprescindível o registro do período em que se fez as buscas e a quantidade de trabalhos inicialmente elencados com as respectivas datas. Nesse aspecto, o revisor deve ser muito cuidadoso, para que fique transparente cada busca realizada. Convém que o revisor adote o hábito de anotação, pois essas informações precisam ser documentadas para serem relatadas, com a demonstração quantitativa dos resultados por meio de um fluxograma, por exemplo (Costa; Zoltowski, 2014).

No tocante ao armazenamento dos resultados, cada revisor terá a sua forma de arquivar, porém a organização no armazenamento é um passo fundamental, pois todos os trabalhos passarão por mais de uma leitura, então os ter bem organizados dinamiza o processo.

Para esta fase, Costa e Zoltowski (2014) frisam a importância da atuação de juízes⁸ para que uma revisão sistemática seja validada, tanto em sua elaboração como em sua avaliação. Nessa perspectiva, é indispensável a atuação de no mínimo dois juízes, para, assim, evitar opiniões enviesadas; e, se necessário, mais um juiz ainda pode participar.

Para a seleção dos trabalhos, são usados critérios de elegibilidade previamente estabelecidos e com relação ao tema ou ao enfoque da pesquisa. Sob esses aspectos, os estudos passam pela etapa da primeira leitura, na qual os juízes observam o título, o resumo, as palavras-chave e, caso seja preciso, os objetivos.

Nesta pesquisa, a primeira revisão elaborada passou pela avaliação de dois juízes, os quais preferimos denominar agentes de revisão⁹. Nesta função, com domínio e conhecimento sobre o tema pesquisado, ambos sugeriram a modificação dos critérios inicialmente previstos

⁸ Na revisão sistemática, juízes são especialistas encarregados de avaliar os critérios utilizados na busca dos estudos, alterando-os se necessário; e de validar a seleção dos trabalhos que compõem a revisão sistemática.

⁹ Os agentes de revisão que participaram deste estudo são professores doutores, pesquisadores da área da Educação Especial.

de inclusão/exclusão dos artigos selecionados.

5) *Seleção de artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos*

Como as demais etapas, esta precisa estar bem definida pelo revisor no sentido do que realmente busca. Nesta segunda leitura, é preciso estabelecer quais estudos serão incluídos ou excluídos para a revisão. Assim, os juízes, de forma independente, focam a leitura em detalhes mais específicos e que os ajudem a definir melhor a seleção (Costa; Zoltowski, 2014).

Nesta seleção podem ser adotados como critérios: a abordagem da pesquisa, a metodologia, os instrumentos utilizados para levantar os dados, os participantes, o lócus de referência do estudo, como a região geográfica ou a esfera administrativa a qual o foco do estudo delimitou-se. Nesse processo de revisão por meio da leitura mais aprofundada, o *corpus* da pesquisa toma um formato mais objetivo, pois já se descartou o que não agrega ao atual estudo e incorporou-se o que se avalia como relevante para a revisão (Costa; Zoltowski, 2014).

6) *Extração dos dados dos artigos selecionados*

A extração dos dados dos estudos incluídos contempla os resultados que serão incorporados ao trabalho e que venham ao encontro da pergunta da revisão sistemática. Por isso, é uma etapa que requer uma leitura criteriosa e analítica. Para isso, o revisor cria um protocolo para o levantamento dos dados de que precisa. Pontuamos, neste momento, que o protocolo que subsidia este estudo tomou como referência parte do *checklist* da PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2022). Contudo, o revisor, mediante foco na necessidade da sua pesquisa, pode elaborar um protocolo que satisfaça os seus objetivos. Por exemplo, o revisor pode apropriar-se de dados quantitativos e qualitativos e que estejam relacionados às instituições as quais os estudos estão vinculados, como natureza e título do trabalho, nome do autor, ano e meio de publicação, programa a que a pesquisa está vinculada, palavras-chave, objetivos, referencial teórico, recorte temporal, metodologia, instrumentos aplicados, quantidade e características dos participantes e resultados (Costa; Zoltowski, 2014).

É importante destacar que a revisão sistemática se caracteriza principalmente por dados qualitativos, pois entendemos que a partir deles as lacunas e possibilidades de pesquisas podem se manifestar de forma mais contundente. Vale a pena lembrar que, quanto mais informações extraídas, mais delineada, caracterizada e sistematizada apresenta-se a revisão (Costa; Zoltowski, 2014).

Sendo essa etapa bem realizada, os dados extraídos ficam passíveis de apresentação, comparação, discussão e organização de categorias ou eixos para análise. Observamos que os dados a serem considerados não devem remeter somente a pontos positivos, mas, para o avanço de uma pesquisa crítica e reflexiva, também a pontos negativos, equívocos e fragilidades. Dados

dessa natureza ajudam a identificar pontos suscetíveis para futuras pesquisas (Costa; Zoltowski, 2014).

7) Seleção e avaliação dos artigos

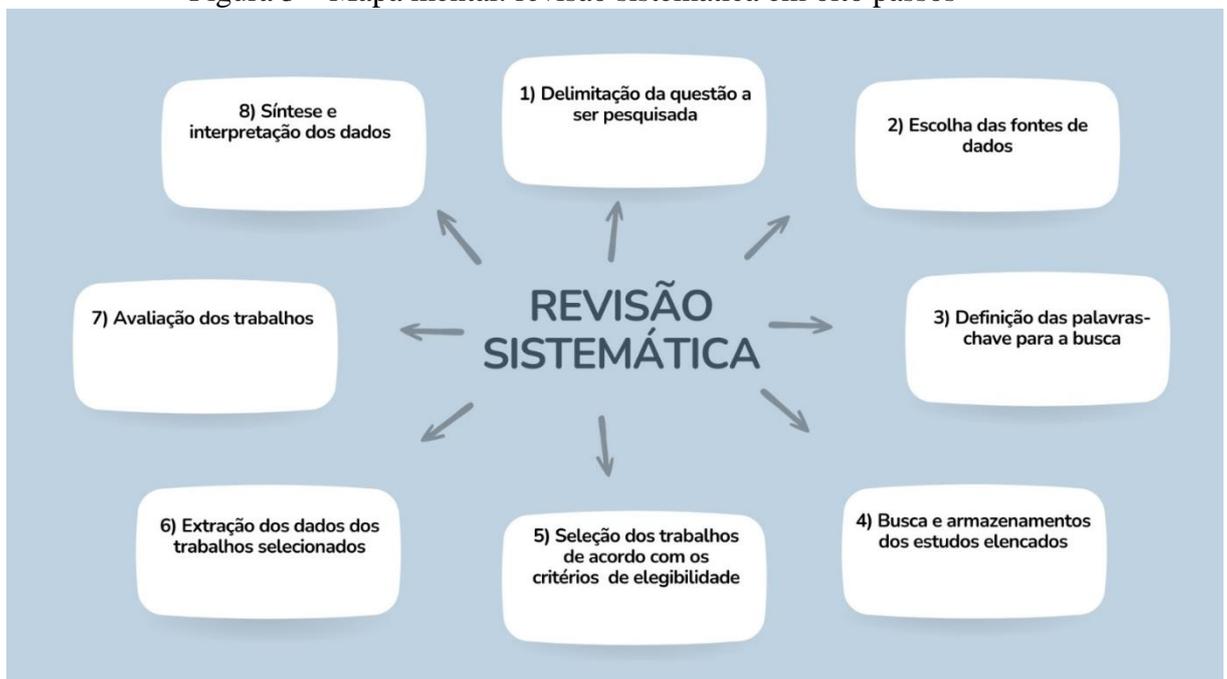
Nesta fase da seleção, a avaliação é o ponto principal, pois o revisor aproxima-se ainda mais analiticamente dos dados obtidos. É aqui que se inicia a validação dos objetivos do trabalho relacionados aos resultados levantados. Nesta etapa, o revisor já pode visualizar a intersecção da pergunta da revisão sistemática ao problema de pesquisa e ao seu objetivo. Espera-se que aqui o revisor já tenha definido os trabalhos selecionados que farão parte do escopo do estudo, os quais potencializarão discussões, apontamentos e considerações finais (Costa; Zoltowski, 2014).

8) Síntese e interpretação dos dados

Esta etapa trata da condensação do que foi sistematizado. Aqui o revisor, por meio de suas análises, tem condições de responder à pergunta da revisão sistemática. Neste momento, aborda-se as discussões e apresenta-se os resultados que se corroboram entre si ou se contrapõem.

Findada a exposição dos oito passos que Costa e Zoltowski (2014) sugerem para uma revisão sistemática, na Figura 3 expomos uma síntese deles.

Figura 3 – Mapa mental: revisão sistemática em oito passos



Fonte: Adaptada de Costa e Zoltowski (2014).

Como vimos, na revisão sistemática devemos preocupar-nos com o rigor, sendo

indispensável a clareza de cada etapa. O revisor que busca divulgar seus resultados de forma qualificada, precisa identificar de forma bem detalhada o caminho que percorreu, pois cada aspecto pode ser relevante e deve ser considerado.

Isto posto, na sequência discorreremos sobre as escolhas e os caminhos de produção dos dados de nossa revisão sistemática.

3.3 Processo de sistematização e organização dos dados

Considerando a importância de a metodologia ser bem descrita, estabelecemos esta seção para retratar a etapa do levantamento dos artigos, realizadas em 11 de dezembro de 2023 e 2 de fevereiro de 2024, com a participação de um revisor e dois agentes de revisão, que usaram o Google Meet, para realizar videoconferência, com o objetivo de validar os textos de maneira concomitante.

Dessa maneira, acessaram o Portal de Periódicos da Capes utilizando o CAFE/UFMG e continuaram *on-line* na videoconferência, enquanto aplicavam a palavra-chave definida: “núcleo de acessibilidade”. É importante ressaltar que, para a definição da palavra-chave a ser utilizada, foram realizadas diversas tentativas anteriores, com a intenção de obter a melhor chave de busca. Por fim, a partir de interlocuções no âmbito do GEPEI, escolhemos “núcleo de acessibilidade” por entendermos que seria satisfatória para o que almejamos.

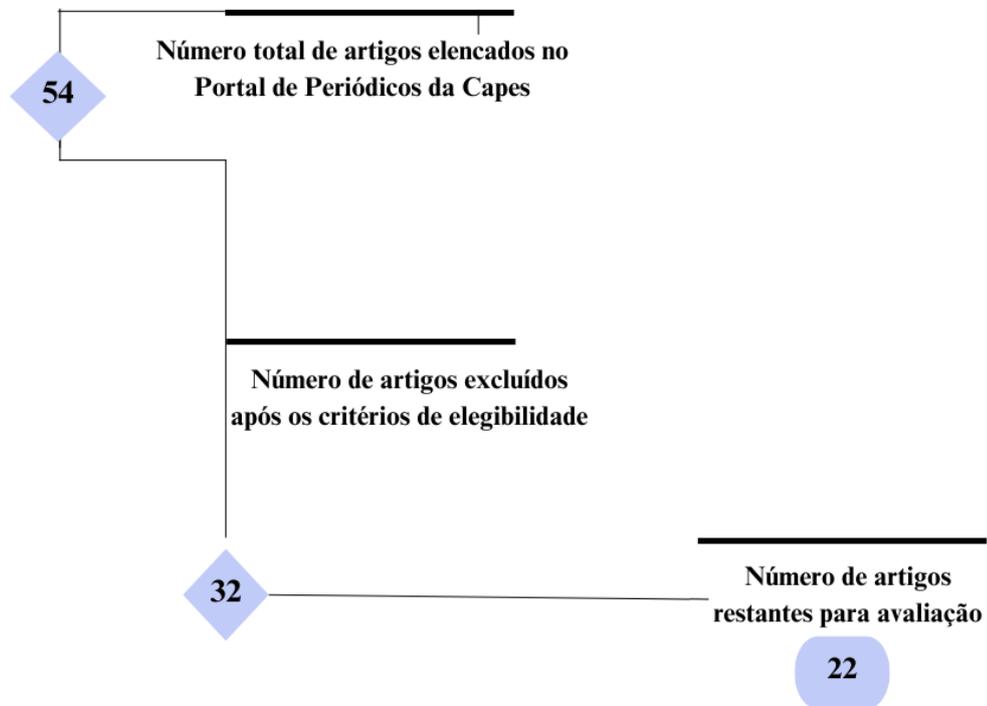
Ao utilizar o filtro “tipo de recurso”, marcamos “artigos” e “idioma – Português” e descartamos os filtros “assunto”, “data da criação”, “coleção”, “título de periódico” e também “disponibilidade”, que apresenta o item “Periódicos revisados por pares”, pois este limitou significativamente as buscas, excluindo trabalhos que consideramos relevantes.

Inicialmente, foram selecionados 54 artigos. Para o refinamento da busca e elegibilidade dos trabalhos foram considerados aqueles que tinham a expressão “núcleo de acessibilidade” em seu título. Caso não tivesse a expressão “núcleo de acessibilidade” no título, usamos como critério de inclusão: ter a expressão “núcleo de acessibilidade” dentre as palavras-chave; trazer o termo “núcleo de acessibilidade” no resumo; abordar “núcleo de acessibilidade” nos objetivos; incluir eixos de análise, nos resultados, que tivessem relação com “núcleo de acessibilidade”. Quanto à metodologia utilizada, elencamos apenas estudos que registravam: relatos de experiências; pesquisa documental que fazia registro a documentos institucionais ou dos Núcleos de Acessibilidade; e pesquisas com uso de instrumentos como questionário ou entrevista junto a pessoas com deficiência ou a servidores lotados nos Núcleos. Os trabalhos foram verificados, sendo selecionados somente os que se referiam a instituições da esfera

administrativa federal. O recorte temporal estabelecido foi “sem delimitação”, ou seja, sem data limite inicial e final. Tendo em vista a aplicação de todos esses critérios, dos 54 artigos encontrados, restaram 22.

Consoante as orientações contidas na PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2022), que recomendam a descrição detalhada das etapas realizadas para o alcance dos resultados, nas quais o revisor dedica-se à anotação do processo desde a seleção dos estudos até a etapa final, que expõe os estudos que serão incluídos no *corpus* da pesquisa, elaboramos o fluxograma que está na Figura 4, que, segundo as diretrizes, é a forma ideal de apresentar os resultados da busca.

Figura 4 – Fluxograma da seleção dos artigos



Fonte: Elaboração própria.

Com base nos 22 artigos selecionados, considerando os critérios de inclusão/exclusão já descritos, o Quadro 1 contém as seguintes informações sobre os artigos: ano de publicação, autoria, título e periódico.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão sistemática

Ano	Autor	Título	Periódico
2024	Carvalho, Andreza de Oliveira de; Queiroz, Paulo Pires de	A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: análise a partir do Ciclo de Políticas	Educação e Políticas em Debate
2022	Gonçalves, Arlete Marinho; Teixeira, Sônia Regina dos Santos	Coordenadoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA): experiências e desafios no Ensino Superior	Educere et Educare
2022	Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva; Fernandes, Thays Suelen de Moraes Pereira; Rocha, Marina Lins de Carvalho	Os desafios do ensino remoto emergencial e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco	Horizontes
2022	Oliveira, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; Santiago, Cinthia Brenda Siqueira; Teixeira, Ricardo Antonio Gonçalves	Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista	Educação e Pesquisa
2022	Palmeiro, Kemely; Donida, Lais Oliva; Santana, Ana Paula	Práticas voltadas à inclusão: a fonoaudiologia na educação superior	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2022	Silva, Vanessa Caroline; Moreira, Laura Ceretta	O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras	Revista Educação Especial
2022	Victor, Sonia Lopes; Uzêda, Sheila de Quadros	Educação Inclusiva e Ensino Superior: avanços e desafios	Educere et Educare
2021	Cerqueira, Fabiana de Jesus; Miranda, Theresinha Guimarães	O mapeamento dos núcleos de acessibilidade das bibliotecas universitárias federais do nordeste	Revista ACB
2019	Oliveira, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; Abreu, Tiago Florêncio de	A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)	Diálogos e Perspectivas em Educação Especial
2019	Oliveira, Dafne Sousa; Siems-Marcondes, Maria Edith Romano	Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso	Artes de Educar
2019	Valladão, Adriana; Dhom, Lorena; Silva, Patrícia Nascimento	Avanços e desafios de acessibilidade e inclusão na UFMG: Entrevista com Adriana Valladão	Revista Docência do Ensino Superior

2018	Benite-Ribeiro, Sandra Aparecida; Novais, Sandra Nara da Silva; Souza, Aurélia Magalhães de Oliveira; Moreira, Joana D'arc; Costa, Vanderlei Balbino da	Atendimento ao estudante – recepção, SAPP, NAI e UFGINCLUI	Itinerarius Reflectionis
2018	Brizolla, Francéli; Martins, Claudete da Silva Lima	Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil	Triângulo
2018	Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de; Araújo, Eliana Rodrigues	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Psicologia Escolar e Educacional
2018	Nogueira, Lilian de Fátima Zanoni; Oliver, Fátima Corrêa	Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional
2017	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
2017	Ciantelli, Ana Paula Camilo; Leite, Lúcia Pereira; Nuernberg, Adriano Henrique	Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	Psicologia Escolar e Educacional
2017	Maciel, Rosali Gomes Araújo; Ferreira, Marcus Vinicius Anátocles da Silva; Cruz, Aurealice de Ataíde Calderaro Nogueira; Alves, Márcia Beatriz	Relato da experiência de inclusão no ensino superior: desafios e ganhos na ótica dos profissionais da educação	Revista Científica do UBM
2017	Medeiros, Elaine Cristina de Moura Rodrigues; Azoni, Cíntia Alves Salgado; Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de	Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN	Inclusão Social
2017	Pletsch, Márcia Denise; Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de	Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da Região Sudeste	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2016	Ciantelli, Ana Paula Camilo; Leite, Lúcia Pereira	Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Revista Brasileira de Educação Especial
2011	Oliveira, Marinalva Silva; Rodrigues, Lidiane Furtado Ferreira	A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate!	PRACS

Fonte: Elaboração própria.

Para acessar alguns artigos elencados no Portal de Periódicos da Capes, foi necessário clicar em um *link* em que constava “texto completo disponível”. No entanto, em alguns artigos

havia uma inconsistência, pois, ao clicar no *link* para acessar a revista em que o artigo estaria indexado, algumas vezes a página não estava disponível. Emitia-se as mensagens *DOI NOT FOUND* ou *404 Not Found*. Nesses casos, inserimos o título do artigo no buscador *Google*, o que possibilitou localizar os periódicos ou páginas institucionais nos quais os artigos estavam publicados. Assim, tivemos acesso aos 22 estudos selecionados para leituras mais aprofundadas.

Para avaliação e extração dos dados por meio da revisão sistemática, utilizaremos o protocolo elaborado por Rebelo (2023), que se encontra no Anexo A desta dissertação. Assim, no próximo capítulo, será feita a apresentação e análise dos resultados a fim de responder à pergunta desta revisão sistemática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os dados relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa, que são: identificar as principais demandas e ações inerentes ao PAEE no âmbito dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras; e sintetizar os principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras. Para tanto, criamos uma seção vinculada a cada um dos objetivos específicos, as quais se subdividem em subseções, detalhadas a seguir.

A primeira seção, Demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade, está organizada em três subseções: Demandas e ações relacionadas ao suporte pedagógico; Demandas e ações relacionadas à acessibilidade e tecnologia assistiva; e Demandas e ações relacionadas à orientação e formação da comunidade acadêmica.

Na sequência, a segunda seção, Desafios dos Núcleos de Acessibilidade, engloba as subseções intituladas: Desafios no gerenciamento de recursos financeiros; Desafios na formação e capacitação da equipe; e Desafios na articulação com setores internos das universidades.

4.1 Demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade

Observamos que as demandas e as ações dos Núcleos de Acessibilidade nos estudos incluídos no *corpus* desta pesquisa são solicitações e práticas ligadas às diversas necessidades da comunidade acadêmica com deficiência e/ou com outras condições que necessitam de algum tipo de suporte. Nesta seção discorreremos sobre as demandas e ações mais frequentemente relatadas.

4.1.1 Demandas e ações relacionadas ao suporte pedagógico

Dentre as demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade, destacam-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o bolsista de apoio pedagógico.

O AEE é abordado nos estudos de Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022); Cabral e Melo (2017); Medeiros, Azoni e Melo (2017); e Pletsch e Melo (2017).

Antes de adentrarmos especificamente nas discussões, conceituamos que o AEE é um serviço de Educação Especial regulamentado por normativas que garantem recursos e serviços aos estudantes PAEE na rede regular de ensino (Brasil, 1988, 1996, 2008). O profissional em

sua função de AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos de acessibilidade considerando as particularidades dos estudantes (Brasil, 2009).

Complementarmente, o Decreto n.º 7.611/2011 regula os serviços de Educação Especial, exigindo que o AEE seja oferecido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com base na igualdade de oportunidades. Esses documentos estão alinhados com a LBI (2015), que procura promover uma educação inclusiva.

Nesse contexto, Pletsch e Melo (2017) relatam que, dos 19 Núcleos de Acessibilidade investigados em sua pesquisa, apenas um oferta integralmente serviços de AEE a estudantes com deficiência; os demais não oferecem ou o fazem de forma parcial.

Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) apontam o AEE, no contexto investigado, como um serviço que atende a demandas não apenas dos estudantes com deficiência, mas também no apoio aos docentes e técnicos administrativos.

Por outro lado, Medeiros, Azoni e Melo (2017) expõem uma perspectiva diferente, ao mencionar que as ações dos Núcleos visam à inclusão de estudantes com dislexia no AEE, apesar de não serem considerados PAEE pela PNEEPEI (2008).

Corroborando isso, Cabral e Melo (2017) apresentam que, além da população-alvo definida pela PPNEEEI de 2008, 45% das instituições também oferecem atendimento a outras populações específicas, que incluem pessoas com diversas condições, como esquizofrenia, transtorno bipolar, transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) etc. Assim, os autores notaram que nem todos os Núcleos têm definido seu público exclusivamente com base na política de inclusão atual, o que pode ter implicações, especialmente no que diz respeito ao orçamento e planejamento de ações.

Isto posto, averiguamos que o AEE, segundo os trabalhos supracitados, tem sido fundamental para atender às demandas por meio de ações em prol dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Na Educação Básica, a presença do profissional de AEE é uma demanda mais consolidada, por meio de contratos ou concursos. No entanto, na Educação Superior, ainda há uma escassez significativa desses profissionais, o que compromete muitas vezes a qualidade da educação inclusiva e a acessibilidade.

Sobre o **bolsista de apoio pedagógico**, os dados serão apresentados à luz dos estudos de Gonçalves e Teixeira (2022); Oliveira, Santiago e Teixeira (2022); Silva e Moreira (2022); Victor e Uzêda (2022); Oliveira e Siems-Marcondes (2019); Benite-Ribeiro, Novais, Souza e Moreira; Costa (2018); Melo e Araújo (2018); Nogueira e Oliver (2018); Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017); e Ciantelli e Leite (2016).

Ao abordarmos este item, frisamos que, embora os estudos supracitados especifiquem que esta demanda seja atendida por estudantes na função de monitores, bolsistas, tutores ou estagiários, optamos por usar o termo “bolsistas de apoio pedagógico”, por entendermos que esse termo abrange os mencionados e reflete a rotina de apoio pedagógico oferecido aos estudantes PAEE.

Silva e Moreira (2022) demonstram ações dos Núcleos que partem da participação na organização de editais para recrutar bolsista de apoio pedagógico e sobre ações que resultaram na produção de um manual de boas práticas desenvolvido com a colaboração de estudantes, pais, professores e profissionais de apoio ao transtorno do espectro do autista (TEA), assegurando práticas efetivas. Ainda relatam a escassez de servidores e a necessidade de recorrer ao bolsista de apoio pedagógico para atender a estudantes com TEA, os quais desempenham papel na inclusão dos estudantes com deficiência nos espaços universitários, como mencionado por Gonçalves e Teixeira (2022) e Victor e Uzêda (2022).

Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) ressaltam a importância do acompanhamento individualizado para suprir as demandas dos estudantes com TEA, fornecendo suporte conforme suas necessidades, incluindo revisão de conteúdo, recorrendo aos bolsistas de apoio pedagógico. Esses autores reconhecem a relevância desse apoio, contudo, ressaltam a necessidade de políticas de acompanhamento pedagógico que vão além do suporte ao conteúdo, promovendo a autonomia e a aprendizagem, especialmente nas questões comportamentais relacionadas ao TEA. Sobre isso, os autores enfatizam a possível inabilidade dos bolsistas de apoio pedagógico em lidar com essas questões, sendo preciso rever o tipo de apoio ofertado, pois, desse modo, está em dissonância com a LBI, que prevê a disponibilização de professores para o AEE (Brasil, 2015).

Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) consideram, a partir das narrativas dos monitores que apoiam os estudantes com TEA na Educação Superior, que a função a eles atribuída “se aproxima muito do trabalho exercido pelo professor de apoio” (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022, p. 9) na Educação Básica. Contudo, ressaltamos que os bolsistas de apoio pedagógico não são professores com formação específica em Educação Especial e diferenciam-se também do serviço de AEE tanto na formação quanto na atuação, que, neste caso, dão suporte especializado ao PAEE, de acordo com suas especificidades na rede regular de ensino (Brasil, 1988, 1996).

Desse modo, questionamos a substituição dos professores especializados pelos bolsistas de apoio pedagógico, que em sua atuação não apresentam formação adequada para as exigências da Educação Especial. Embora os autores apresentem as ações atendidas por meio

de bolsistas de apoio pedagógico, é crucial que, quando solicitadas, sejam atendidas de acordo com os parâmetros normativo-legais.

Gonçalves e Teixeira (2022), ao abordar as experiências e desafios do Núcleo de uma universidade do Pará, detalharam o apoio pedagógico realizado por meio do Programa Pró-Pedagógico PcD (Pessoas com Deficiência), estruturado para responder às demandas específicas de estudantes quanto às atividades acadêmicas. No entanto, apesar das dissonâncias de aspectos legais, a atuação desse tipo de apoio realizado por meio do bolsista de apoio pedagógico deve ser vista como parte de um esforço conjunto para a inclusão, como ressaltado por Nogueira e Oliver (2018), que enfatizam o trabalho colaborativo para promover a autonomia e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência.

Melo e Araújo (2018) também discorrem sobre a atuação de bolsista de apoio pedagógico com apoio técnico, juntamente com profissionais, participando na elaboração de materiais acadêmicos acessíveis.

Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) frisam ações que promovem cursos de Libras, por meio de bolsista de apoio pedagógico, para atender a essa demanda. Apesar das demandas atendidas pelos bolsistas de apoio pedagógico, convém observar que sua alocação para auxiliar os estudantes com deficiência pode ser insuficiente, especialmente em relação à acessibilidade comunicacional, como afirmam Ciantelli e Leite (2016). Isso é preconizado pelo Decreto n.º 5.626/2005, que prevê profissionais habilitados para atender a estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva, demanda que nem sempre é abordada de maneira adequada, como apontado por Nogueira e Oliver (2018).

Oliveira e Siems-Marcondes (2019) destacam que essa prática não considera a especialização do profissional, e que isso se contrapõe ao AEE, principalmente porque a atuação do bolsista de apoio pedagógico não exige formação específica. Em contrapartida, as IFES recorrem a eles para acompanhar os estudantes PAEE continuamente durante as atividades curriculares e extracurriculares, o que vem de encontro ao que garante a Constituição Federal (1988) e ao que orienta a PNEEPEI (2008).

Benite-Ribeiro, Novais, Souza, Moreira e Costa (2018) indicam que entre as demandas do Núcleo está a responsabilidade pela captação de recursos humanos habilitados nas diferentes necessidades, para apoiar a inclusão de pessoas com deficiência na comunidade acadêmica, incluindo o atendimento de servidores.

4.1.2 Demandas e ações relacionadas à acessibilidade e tecnologia assistiva

Nesta subseção especificamos as demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade para a inclusão na Educação Superior relativos à acessibilidade arquitetônica, à acessibilidade linguística em Libras e à tecnologia assistiva.

A **acessibilidade arquitetônica** visa promover a autonomia na mobilidade dos estudantes com deficiência nos espaços universitários. Os estudos que discorrem sobre esse item são: Victor e Uzêda (2022); Nogueira e Oliver (2018); Ciantelli e Leite (2016); e Oliveira e Rodrigues (2011).

Para tanto, convém primeiramente retomar o Decreto n.º 5.296/2004, que dispõe sobre a implementação de acessibilidade arquitetônica e urbanística, cujo capítulo IV, seção I, afirma que “a concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica [...]” (Brasil, 2004).

Outro documento que trata da acessibilidade na infraestrutura arquitetônica é o Programa Incluir, que apresenta entre seus objetivos a eliminação de barreiras em prol da inclusão, entre elas as arquitetônicas (Brasil, 2013). De acordo com o que consta no Documento Orientador, “a acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia [...]” (Brasil, 2013, p. 12).

Observando esses aspectos, a acessibilidade arquitetônica prescinde de demanda, pois, independentemente de solicitações, deve existir. Nesse caso, o espaço já deve estar arquitetonicamente acessível para todos.

No caso do contexto universitário, de acordo com Nogueira e Oliver (2018), o Núcleo de Acessibilidade é responsável por iniciativas voltadas à promoção da inclusão e a eliminação de barreiras que possam limitar a participação efetiva dos estudantes PAEE. Isso inclui ações que partem de demandas que visam melhorar a acessibilidade arquitetônica, eliminar ou reduzir os impedimentos da autonomia de movimentos físicos, tornando o ambiente acadêmico mais adequado. Contudo, as autoras indicam que a burocratização para esse tipo de serviço, que exige investimento financeiro a partir de licitações, dificulta sua realização.

Ciantelli e Leite (2016), em sua pesquisa, constataram que todos os Núcleos de Acessibilidade promovem ações de viés arquitetônico e que há demandas para atender a implementações e adaptações arquitetônicas — como sinalização adequada, lavabos e telefones públicos acessíveis —, de forma a possibilitar o acesso a instalações internas e externas, e a

aquisição de equipamentos e mobiliários, como mesas e cadeiras especiais, plataformas elevatórias, bebedouros etc. Logo, mesmo com a vigência de legislação específica, ainda é possível encontrar condições físicas que limitam os usuários dos espaços universitários, o que demonstra dissonância com o que está garantido pela legislação vigente.

Victor e Uzêda (2022) ressaltam que o Núcleo investigado promove e acompanha ações voltadas para a educação inclusiva, incluindo a elaboração de políticas para a acessibilidade arquitetônica, como calçadas acessíveis e plataformas elevatórias, assegurando que os espaços universitários sejam mais acessíveis. Oliveira e Rodrigues (2011) também apontam para a implementação de adaptações arquitetônicas como uma medida fundamental para garantir a acessibilidade.

Encerrando este item, entendemos que os estudos demonstram que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como todas as demais, devem ter garantida, em todos os espaços públicos e privados, sua mobilidade e acomodação para participação efetiva em todos os âmbitos da sociedade, o que abarca o contexto universitário.

No item **acessibilidade linguística em Libras** estão os estudos de Carvalho e Queiroz (2024); Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022); Oliveira, Santiago e Teixeira (2022); Palmeiro, Donida e Santana (2022); Cerqueira e Miranda (2021); Valladão, Dhom e Silva (2019); Brizolla e Martins (2018); Melo e Araújo (2018); Nogueira e Oliver (2018); Medeiros, Azoni e Melo (2017); e Ciantelli e Leite (2016).

Antes de prosseguirmos com a explanação dos dados, ressaltamos que a acessibilidade linguística é um serviço realizado pelos tradutores/intérpretes de Libras, profissão regulamentada pela Lei n.º 12.319/2010, que propõe acessibilidade comunicacional de pessoas com deficiência auditiva/surdez usuárias da Libras.

Concernente às pesquisas que se relacionam ao tema, Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) destacam a atuação profissional em meio às demandas no período da pandemia, apontando que o número de profissionais nesse campo no contexto universitário ainda é insuficiente. Tal dado é confirmado pelas pesquisas que não abordam o contexto pandêmico, a saber: Carvalho e Queiroz (2024); Oliveira, Santiago e Teixeira (2022); Cerqueira e Miranda (2021); Valladão, Dhom e Silva (2019); Brizolla e Martins (2018); e Melo e Araújo (2018). A presença desses profissionais é a condição mínima para garantir que os estudantes PAEE tenham acesso igualitário ao ensino, conforme argumentado por Nogueira e Oliver (2018) e Ciantelli e Leite (2016), as quais também asseguram que os tradutores/intérpretes promovem interações sociais entre surdos e ouvintes.

Palmeiro, Donida e Santana (2022) sublinham em sua pesquisa a presença do tradutor-intérprete como profissional de AEE mais citado dentre as 15 IFES investigadas e reconhecem a importância desse serviço no atendimento de demandas inerentes à acessibilidade linguística para os estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva, sem que pese sobre ele a responsabilidade exclusiva da inclusão educacional desses estudantes.

Salientamos que a acessibilidade linguística em Libras é fundamental para a inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Essas contribuições estão alinhadas com a Lei de Libras (Lei n.º 10.436/2002) e o Decreto n.º 5.626/2005, garantindo que os direitos dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva sejam respeitados e implementados na prática educacional.

Por outro lado, Medeiros, Azoni e Melo (2017) enfatizam a presença de tradutores/intérpretes de Libras em eventos técnico-científicos e na sala de aula, além da produção de materiais acessíveis e a promoção de cursos de Libras. Corroborando isso, Melo e Araújo (2018) ressaltam a necessidade de flexibilização na correção das atividades avaliativas e a implementação de métodos de comunicação alternativos.

Essa abordagem reconhece as barreiras específicas enfrentadas pelos estudantes surdos e promove a inclusão por meio de ajustes razoáveis, que são incentivados pelo Decreto n.º 5.626/2005, em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso VI, que discorre que as instituições devem “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2005). Este decreto expõe a adaptação de métodos de ensino e avaliação como forma de atender às necessidades dos estudantes com deficiência auditiva.

Sobre a **tecnologia assistiva**, esta é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, possibilitando autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão (Brasil, 2015).

Para abordar isso, tomamos como base os estudos de Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022); Palmeiro, Donida e Santana (2022); Silva e Moreira (2022); Victor e Uzêda (2022); Cerqueira e Miranda (2021); Oliveira e Siems-Marcondes (2019); Valladão, Dhom e Silva (2019); Brizolla e Martins (2018); Melo e Araújo (2018); Medeiros, Azoni e Melo (2017); Pletsch e Melo (2017); e Ciantelli e Leite (2016).

Victor e Uzêda (2022), juntamente com Ciantelli e Leite (2016) e Gonçalves, Fernandes

e Rocha (2022) salientam a importância dos Núcleos de Acessibilidade na disponibilização de recursos tecnológicos, materiais e equipamentos em regime de empréstimo para os estudantes com deficiência, como modo de oferecer estratégias comunicativas a eles. Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) ainda descrevem que, no período da pandemia, o Núcleo investigado em sua pesquisa continuou com a atendimento presencial aos estudantes com TEA, evitando contato por meio de ferramentas virtuais, como o WhatsApp, reconhecendo a sensibilidade desses estudantes a certos estímulos imediatos e evitando desconfortos que poderiam ser causados pelo atendimento remoto.

Por sua vez, Palmeiro, Donida e Santana (2022) mencionam a variedade de equipamentos, recursos tecnológicos acessíveis e profissionais disponibilizados, destacando o sistema braille e seus revisores como um dos mais utilizados. Além disso, Medeiros, Azoni e Melo (2017) defendem o treinamento no uso de tecnologia assistiva e a disponibilização de materiais como livros em áudio e *software* de reconhecimento de voz.

Cerqueira e Miranda (2021) confirmam isso, evidenciando que o uso da tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência visual é uma das demandas que mais aparecem para os Núcleos de Acessibilidade, o que requer oferta e organização de empréstimos de materiais audiovisuais, distribuição de gravadores e computadores portáteis para uso individual, além da autorização para o uso de *laptops* durante exames escritos para os estudantes. Ainda, enunciam a disponibilização de textos em diversos gêneros à disposição, como obras literárias em braille e *audiobooks*, e a presença de computadores equipados com *softwares* acessíveis, lupas eletrônicas e a opção de reprodução de imagens em alto relevo, bem como o uso de *scanner* falado para a leitura de textos impressos.

Nesse sentido, Melo e Araújo (2018) relatam a criação de um Setor de Musicografia Braille em uma das universidades investigadas, remetendo à diversidade de serviços e estratégias para esse público.

Por outro lado, Brizolla e Martins (2018) ressaltam que a simples utilização de recursos de tecnologia assistiva não é suficiente para promover a educação inclusiva na Educação Superior. Segundo elas, é necessário que a universidade passe por transformações que acolham as diferenças e promovam mudanças em diversos aspectos, desde ações humanas até questões relacionadas à arquitetura predial. Outro aspecto debatido por elas é que o uso desses recursos requer orientações, formações e capacitações prévias.

Sobre isso, Pletsch e Melo (2017) discutem a importância de orientações para facilitar a disponibilização desses recursos para o público que as utiliza. Essas práticas estão em consonância com o que prevê o artigo 30 da LBI (2015), que determina a promoção da

participação dos candidatos com deficiência, inclusive em exames e processos seletivos que a instituição venha a oferecer.

Já Valladão, Dhom e Silva (2019) enfocam a antecipação das solicitações dos estudantes na necessidade de tecnologia assistiva baseada em demandas previamente levantadas, o que requer um planejamento cuidadoso para garantir que atendam efetivamente às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

Silva e Moreira (2022) também mencionam isso, mais especificamente em relação aos estudantes com TEA, o que inclui, além de recursos tecnológicos, a concessão de tempo extra e salas separadas durante os exames, a autorização para o uso de *laptops*, a assistência de orientadores, entre outros apoios.

Oliveira e Siems-Marcondes (2019) salientam a capacitação dos estudantes para utilizar o material tecnológico disponibilizado, aproveitando ao máximo os recursos para facilitar seu aprendizado e participação nas atividades acadêmicas. Essa capacitação é essencial para que os estudantes possam utilizar a tecnologia assistiva de forma eficaz, conforme preconiza a LBI (2015).

Ao encerrar este item, constatamos que as considerações dos autores supracitados convergem quanto à importância de promover a acessibilidade e inclusão por meio da tecnologia assistiva. Todos afirmam a necessidade de digitalização e adaptação de materiais, o uso de tecnologias como leitores de tela e impressoras braille e a capacitação contínua de estudantes e docentes. Não há contradições significativas entre as abordagens dos autores, apenas diferentes ênfases nos aspectos específicos da implementação dessas tecnologias. Em síntese, as contribuições dos autores ressaltam uma abordagem multifacetada para a inclusão na Educação Superior, integrando políticas de uso de tecnologia assistiva em conformidade com as normativas vigentes (Brasil, 1996, 2004, 2005, 2008, 2012, 2015).

Concluimos que as investigações deste item temático envolvem a utilização de recursos de tecnologia assistiva, assegurando que estudantes com deficiência tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem, consoante suas necessidades específicas. A eficácia dessas iniciativas depende da formação adequada dos profissionais, da aquisição dos recursos tecnológicos com correta orientação no uso e do comprometimento da gestão e dos profissionais envolvidos. Tais ações estão alinhadas com a legislação sobre tecnologia assistiva — LBI (2015) e o Plano Nacional de Educação (2014) —, que prevê a inclusão desses recursos nos sistemas de ensino.

4.1.3 Demandas e ações relacionadas à orientação e formação da comunidade acadêmica

Nesta subseção apresentamos as demandas e ações concernentes à orientação e formação da comunidade acadêmica. Para tal, foram considerados os estudos de Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022); Gonçalves e Teixeira (2022); Palmeiro, Donida e Santana (2022); Silva e Moreira (2022); Cerqueira e Miranda (2021); Valladão, Dhom e Silva (2019); Benite-Ribeiro, Novais, Souza, Moreira e Costa (2018); Brizolla e Martins (2018); Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017); Maciel, Ferreira, Cruz e Alves (2017); Medeiros, Azoni e Melo (2017); e Oliveira e Rodrigues (2011).

Palmeiro, Donida e Santana (2022) afirmam que a orientação e formação da comunidade acadêmica é uma demanda presente nos Núcleos de Acessibilidade para assegurar a inclusão nas universidades. Ainda, Benite-Ribeiro, Novais, Souza, Moreira e Costa (2018) fazem destaque às ações do Núcleo de Acessibilidade mediante uma equipe com formação e qualificação, que se dedica também à captação de recursos humanos habilitados.

Sobre isso, Valladão, Dhom e Silva (2019) discorrem que a realização de reuniões periódicas e a oferta de oficinas e palestras para conscientizar e capacitar a comunidade são fundamentais. Elas enfatizam a importância de divulgar o Núcleo por meio de *folders*, garantindo que todos os estudantes, com ou sem deficiência, conheçam os serviços e recursos disponíveis. Adicionalmente, ressaltam que o diálogo entre os setores é fundamental para mediar questões e orientações sobre inclusão e acessibilidade na instituição.

Complementando essas discussões, Cerqueira e Miranda (2021) mencionam o papel da orientação para pesquisa bibliográfica e levantamento de textos acadêmicos, facilitando o acesso à informação e ao conhecimento para estudantes PAEE.

Medeiros, Azoni e Melo (2017), corroborando essa discussão, descrevem que a formação continuada de docentes é uma ação eficaz dos Núcleos de Acessibilidade, pois oferece suporte direto aos estudantes e promove o desenvolvimento profissional do corpo docente. Tal ação tem o potencial de transformar as atitudes da comunidade acadêmica, fomentando uma cultura institucional mais inclusiva e respeitosa às diferenças. Os autores também relatam a implementação de programas de formação continuada para docentes, capacitando-os a atender às demandas dos estudantes PAEE e a encaminhá-los adequadamente a outros setores da instituição, quando necessário.

Por outro lado, Brizolla e Martins (2018) discutem, além da formação docente, a importância da orientação aos coordenadores de cursos, embora essa prática não seja realizada

em todas as IFES, sugerindo uma possível falta de planejamento sistemático dessas ações por parte das universidades.

Por sua vez, Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) acrescentam que o Núcleo busca dialogar com diversos setores da instituição para que a acessibilidade seja assegurada, o que é essencial também para atender às demandas dos estudantes cegos e surdos, orientando-os sobre o uso de plataformas como o Google Meet.

Gonçalves e Teixeira (2022) relatam que demandas pertinentes à formação se dá por meio da disponibilização de cursos, oficinas, *workshops*, palestras, simpósios, fóruns, cursos de aperfeiçoamento, *webinários* e outras atividades similares, que são promovidas e integradas ao Programa de Desenvolvimento Pessoal (PDP), além de ações específicas voltadas para os estudantes.

Silva e Moreira (2022) expõem que o oferecimento de informações sobre TEA e outras condições para os docentes e demais funcionários da instituição possibilita-os enriquecer o conhecimento e diversificar as abordagens no suporte, sensibilizando toda a comunidade acadêmica sobre essa condição, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor, o que valoriza a diversidade nas IFES.

Maciel, Ferreira, Cruz e Alves (2017) discorrem que o investimento em iniciativas como a capacitação docente, a mudança na prática pedagógica e as adaptações curriculares indicam uma abordagem sistemática e contínua para aprimorar a inclusão na instituição. Tais ações beneficiam os estudantes PAEE e promovem uma cultura de respeito à diversidade e igualdade de oportunidades para toda a comunidade acadêmica. Os autores observam que, se o coordenador do Núcleo possuir formação em Educação Especial, isso pode propiciar uma liderança qualificada para o grupo, permitindo ao Núcleo oferecer formação contínua aos professores.

Oliveira e Rodrigues (2011) abordam as iniciativas de orientação para promover a quebra de barreiras atitudinais, como palestras, reuniões com professores e debates em salas de aula, conduzidas pelo Núcleo de Acessibilidade.

Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) discutem a eliminação de barreiras atitudinais por intermédio de diversas ações de sensibilização, incluindo eventos, palestras, seminários, rodas de conversa, semanas temáticas e campanhas educativas de trânsito no *campus*. Eles também destacam momentos de confraternização entre pessoas com e sem deficiência, além de atividades de interação entre funcionários do setor.

Diante disso, vemos um consenso, sob diferentes perspectivas, sobre a relevância da orientação e formação da comunidade acadêmica, para promover a inclusão na Educação

Superior, de modo a conduzir as atividades acadêmicas em consonância com a política e a legislação nacional (Brasil, 1996, 2004, 2008, 2011, 2015).

4.2 Desafios dos Núcleos de Acessibilidade

Nesta subseção apresentamos dados sobre os desafios dos Núcleos de Acessibilidade na atuação em prol da inclusão na Educação Superior. Com esse fim, está subdividida em: Desafios no gerenciamento de recursos financeiros; Desafios na formação e capacitação da equipe; e Desafios na articulação com setores internos das universidades.

4.2.1 Desafios no gerenciamento de recursos financeiros

Nesta subseção estão os trabalhos que tratam das demandas relativas aos desafios no gerenciamento de recursos financeiros, a saber: Carvalho e Queiroz (2024); Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022); e Oliveira e Siems-Marcondes (2019).

Carvalho e Queiroz (2024) afirmam que a regulamentação no uso das verbas disponibilizadas pelo Programa Incluir representa um desafio significativo, pois limita o planejamento de ações destinadas aos estudantes PAEE, dificultando, por exemplo, a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, a contratação de servidores e a disponibilização, inclusive, de um espaço físico adequado para a funcionamento do Núcleo de Acessibilidade.

Oliveira e Siems-Marcondes (2019) entendem que um dos desafios é a falta de verbas para a aquisição de novos recursos e equipamentos tecnológicos. Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) complementam que os cortes no orçamento da Educação têm gerado escassez de verbas para os atendimentos necessários e para a disponibilização dos serviços. Isso inclui a suspensão de concursos e a extinção de vagas de cargos como tradutores/intérpretes de Libras, o que impede a contratação de intérpretes de Libras, por exemplo.

Ainda que existam verbas distintas para o investimento no âmbito da Educação Superior, como o Programa Incluir e o PNAES, o gerenciamento em meio a escassez, no que tange a essa temática, precisa de profundas discussões, pois, de certo modo, os recursos, mesmo que limitados, existem, mas faltam pesquisas sobre a administração destes.

Nesse contexto, os desafios incluem os cortes orçamentários e a sua gerência, sendo emergente a aplicação dos recursos, justificando os gastos em relação aos recursos disponibilizados e a viabilidade dos projetos para os órgãos governamentais financiadores. A complexidade da burocracia associada ao gerenciamento e à manutenção da continuidade

operacional amplifica ainda mais os desafios sobre esse aspecto.

4.2.2 Desafios na formação e capacitação da equipe

Nesta subseção apresentamos os trabalhos que discorrem sobre os desafios na formação e capacitação da equipe dos Núcleos de Acessibilidade. Os autores que exploram essa temática são: Carvalho e Queiroz (2024); Oliveira e Abreu (2019); Oliveira e Siems-Marcondes (2019); Brizolla e Martins (2018); Melo e Araújo (2018); e Cabral e Melo (2017).

Carvalho e Queiroz (2024) e Cabral e Melo (2017) expõem que um dos desafios levantados é a falta de formação especializada dos profissionais encarregados do setor de Educação Especial, sobretudo os que exercem função nos Núcleos e os docentes que atendem a estudantes PAEE diariamente nos cursos superiores, apontando a discrepância entre o que é indicado nos textos legislativos relacionados à inclusão educacional e a realidade da formação dos profissionais que atuam nesse âmbito.

Brizolla e Martins (2018) especificam que a falta de capacitação do profissional de serviço do AEE e dos outros servidores das IFES responsáveis pelo atendimento, cadastro e matrícula dos estudantes PAEE pode prejudicar o processo de inclusão. Somado a isso, Melo e Araújo (2018) evidenciam que, muitas vezes, a falta de conhecimento resulta em concepções equivocadas sobre deficiência.

Oliveira e Abreu (2019), particularmente, apontam a necessidade de formação dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade, substancialmente para entender as especificidades dos estudantes com TEA e oportunizar discussões sobre deficiências, a fim de promover a sensibilização e a conscientização entre os membros da comunidade acadêmica, ajudando a desconstruir estereótipos e preconceitos em relação ao autismo e a outras deficiências.

Oliveira e Siems-Marcondes (2019) discorrem sobre a necessidade de expandir as equipes de profissionais que atendem às demandas dos estudantes PAEE, o que possibilita o fomento do uso de recursos, metodologia e didática adequados no processo de inclusão desses estudantes.

Diante das pesquisas explicitadas, vemos que a ausência/insuficiência de formação da equipe e, conseqüentemente, a resistência à mudança de práxis e a discrepância entre a legislação e a prática cotidiana dos que atuam nos Núcleos e Acessibilidade com o PAEE são os principais desafios elencados.

No que tange à formação e capacitação da equipe dos Núcleos de Acessibilidade, ainda que não haja legislação específica, podemos embasar-nos na LDB (Brasil, 1996), que estabelece

que o poder público deve incentivar a formação de profissionais do magistério, e no Decreto n.º 5.296/2004, que define critérios básicos para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência nos diferentes contextos da Educação Básica à Educação Superior, e que, entre outras ações, assegura o apoio e a promoção de capacitação e especialização de recursos humanos em acessibilidade (Brasil, 2004).

4.2.3 Desafios na articulação com setores internos às universidades federais brasileiras

Nesta subseção explanamos os resultados de estudos que dissertam sobre os desafios na articulação com setores internos das IFES. Os autores que expuseram essa temática são: Gonçalves e Teixeira (2022); Oliveira, Santiago e Teixeira (2022); Victor e Uzêda (2022); Cerqueira e Miranda (2021); Oliveira e Abreu (2019); Brizolla e Martins (2018); Melo e Araújo (2018); Cabral e Melo (2017); Pletsch e Melo (2017); e Ciantelli e Leite (2016).

Oliveira e Abreu (2019) realçam que a articulação e integração do Núcleo a outros setores da universidade é um ponto relevante na superação dos desafios, de modo que isso, além de colaborar na divulgação e no conhecimento do Núcleo, também oportuniza a integração com outros setores, programas e serviços da instituição. Ademais, evidenciam a necessidade de adaptação dos ambientes no controle dos excessos de estímulos sensoriais que prejudicam os estudantes com TEA nas atividades acadêmicas (som, cheiro, luz), exemplos de procedimentos que requerem uma ação articulada entre diferentes setores.

Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) indicam que o Núcleo dá início ao contato com os estudantes PAEE a partir do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), pelo qual solicita o apoio. Contudo, um dos desafios apresentados é promover uma cultura inclusiva, reconhecendo as dificuldades institucionais em lidar em particular com as especificidades do estudante com TEA.

Melo e Araújo (2018) afirmam que a articulação institucional promove a efetivação de políticas de inclusão e exige o comprometimento dos gestores, especialmente dos diretores de centros e unidades. Nesse aspecto, ampliam também a garantia da disponibilização de vagas para profissionais com formação específica, promovendo uma rede de apoio intrainstitucional e a responsabilidade setorial sob o aspecto da inclusão.

Gonçalves e Teixeira (2022) demonstram preocupação com as vagas destinadas aos cotistas, quando ociosas, que devem ser potencialmente ocupadas. Isso requer um envolvimento conjunto institucional e a comunicação entres os setores sobre essa problemática.

Brizolla e Martins (2018) mencionam que a insuficiência na composição de equipe de trabalho e a ausência de regimentação institucional ocasionam o que chamam de “solidão pedagógica” dos Núcleos, expondo a falta de suporte e colaboração externa, bem como a relação insuficiente com políticas estudantis mais amplas, incluindo aquelas relacionadas à graduação e aos assuntos estudantis. Por sua vez, Victor e Uzêda (2022) salientam que há dificuldades em oferecer experiências a esses estudantes nos distintos segmentos e setores que compõem a universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Cerqueira e Miranda (2021) sublinham a falta de informação acessível como um dos principais desafios enfrentados. Os Núcleos devem abordar essa lacuna formulando estratégias eficazes para garantir o acesso à informação para os estudantes PAEE. No caso específico desta investigação, as autoras citam que a parceria da biblioteca da IFES tem desempenhado ações expressivas para superar esse desafio.

Pletsch e Melo (2017) constatam que a maioria dos Núcleos, em sua estrutura organizacional, ainda não possui *sites*, plataformas acadêmicas e outros serviços acessíveis. Sem esses recursos, as pessoas com deficiência dependem do apoio de familiares e colegas para realizar matrículas e obter informações.

Cabral e Melo (2017) apontam que, entre os desafios dos Núcleos, está a participação das famílias no processo de orientação e planejamento educacional, dificultando a efetivação de suas ações. Ainda evidenciam uma baixa participação do PAEE na Educação Superior, o que pode revelar dificuldades de alguns estudantes em se autodeclararem, o que repercute nas ações conjuntas entre diferentes setores da instituição.

Já Ciantelli e Leite (2016) discutem que os Núcleos de Acessibilidade precisam fortalecer-se. Para isso, é preciso transformá-los em Coordenadorias de Acessibilidade, o que os estruturaria dando mais visibilidade, autonomia e representatividade na esfera administrativa das IFES.

As investigações indicam que ainda são diversos os desafios enfrentados na inclusão de estudantes na Educação Superior, o que afeta exponencialmente os estudantes PAEE, dificultando ou impedindo a sua permanência. Os estudos ainda exprimem que o distanciamento na ação contributiva, colaborativa e de parceria entre os Núcleos e outros setores potencializa as dificuldades.

Nesse sentido, os Núcleos de Acessibilidade, diante de suas atribuições, enfrentam o desafio de oferecer serviços e recursos que eliminem barreiras e possibilitem, em conjunto com outros setores institucionais e agentes responsáveis, a participação efetiva e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

Diante do exposto, notamos que as pesquisas elencadas mencionam a articulação dos Núcleos de Acessibilidade com setores internos nas IFES como um dos modos de superar os desafios que se fazem presentes no cotidiano dos estudantes PAEE.

Outrossim, observamos que alguns estudos destacaram a importância do atendimento psicossocial e de terapeutas ocupacionais para estudantes nas universidades federais brasileiras. Embora a oferta desse serviço não seja uma atribuição dos Núcleos de Acessibilidade, nem mesmo o oferecimento desse serviço ao PAEE, aponta-se uma discussão emergente. Desse modo, alguns autores salientam sua relevância (Benite-Ribeiro; Novais; Souza; Moreira; Costa, 2018; Brizolla; Martins, 2018; Nogueira; Oliver, 2018), descrevendo essas demandas como emergente nos espaços universitários, de modo que os Núcleos, ao disporem de profissionais de psicologia e assistência social, atuariam de modo multiprofissional nesse contexto. De outro ponto, na ausência desses profissionais, os Núcleos estabelecem parcerias e articulações com outros setores da universidade para que possam dar suporte nessa tangente.

Entendemos que há controvérsias sobre esse tipo de demanda, haja visto que não se trata de uma responsabilidade da Educação Especial. No entanto, diante da precariedade na contratação de servidores, muitos deles, entre eles os de psicologia, acabam acumulando funções (de atendimento psicológico a servidores e alunos em geral e de acessibilidade pedagógica). A acessibilidade pedagógica deveria ser atribuição de profissionais da educação ou profissionais que estabeleçam diálogo com essa área (Pereira, 2020).

Ainda assim, haja visto que alguns estudos apresentam essa temática, entendemos ser importante expor os seus resultados. São eles: Gonçalves e Teixeira (2022); Silva e Moreira (2022); Victor e Uzêda (2022); Benite-Ribeiro, Novais, Souza, Moreira e Costa (2018); Brizolla e Martins (2018); Melo e Araújo (2018); Nogueira e Oliver (2018); e Ciantelli e Leite (2016).

Gonçalves e Teixeira (2022) analisam programas como o Incluir, o PNAES e o Programa de Apoio Individualizado (PAI). O PAI, em particular, oferece 11 tipos de serviços, incluindo “cuidadores”, apoio pedagógico e psicológico, mas o estudo não detalha como e quando esses serviços são oferecidos. Isso sugere lacunas na transparência e na compreensão sobre a operacionalização desses serviços.

Silva e Moreira (2022) identificam o atendimento específico para estudantes com TEA, o que contempla serviços de psicologia, assistência social e pedagogia. Esses serviços atuam como mediadores para superar dificuldades acadêmicas e sociais, de modo a refletir uma abordagem holística para o apoio estudantil.

Victor e Uzêda (2022) apenas citam o oferecimento do serviço de atendimento psicossocial, mas não detalham sua implementação, nem seus resultados e sua eficácia na

promoção da inclusão dos estudantes com deficiência nas universidades. Essa recorrência de falta de detalhes sugere uma necessidade de maior clareza e comunicação sobre como esses serviços são estruturados — se em uma abordagem clínica ou psicoeducativa — e acessados pelos estudantes.

Nogueira e Oliver (2018) apontam que, embora haja Núcleos com profissionais de psicologia, sua participação é limitada. Eles destacam a importância dos terapeutas ocupacionais no desenvolvimento dos estudantes e de uma abordagem que vá além da acessibilidade física, abrangendo também aspectos emocionais. Os autores mencionam que “os diferentes quadros clínicos podem impor impedimentos corporais, psicológicos ou emocionais que, associados a processos sociais, trazem consequências desafiadoras e restrições às possibilidades de participação social desse grupo” (Nogueira; Oliver, 2018, p. 2).

Essa visão é reforçada por Brizolla e Martins (2018), que observam a atuação interdisciplinar e multiprofissional, incluindo psicólogos, em Núcleos de Acessibilidade. Contudo, conforme as autoras, a limitação na participação desses profissionais sinaliza que é preciso expansão e integração mais ampla dos serviços oferecidos.

Melo e Araújo (2018) enfatizam a necessidade de a comunidade universitária compreender claramente a finalidade dos Núcleos de apoio e os objetivos da atuação do psicólogo e de outros profissionais, afastando-se de uma abordagem puramente terapêutica e focando em eventos educativos e sociais para promover uma cultura organizacional inclusiva. Esta perspectiva é crucial para garantir que os serviços oferecidos realmente atendam aos estudantes de maneira holística e inclusiva.

Benite-Ribeiro, Novais, Souza, Moreira e Costa (2018) explanam sobre a criação do Serviço de Apoio Psicológico e Psicopedagógico (SAAP) e posteriormente do Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico (NAAP), que oferece uma gama de atividades, desde atendimentos individuais até eventos acadêmicos e intervenções junto aos servidores. A demanda significativa por esses serviços indica a relevância de tais programas e das parcerias para atender à crescente demanda. Eles pontuam que “o psicólogo desenvolvia atividades como trabalhos em grupo, palestras, mediações, junto às coordenações, docentes, discentes e técnico-administrativos e encaminhava, quando pertinente, para atendimentos e orientações individuais ou em grupos” (Benite-Ribeiro; Novais; Souza; Moreira; Costa, 2018, p. 5).

Ciantelli e Leite (2016) constataam a presença de psicólogos e outros profissionais especializados em 17 Núcleos de universidades federais, proporcionando acompanhamento pedagógico e psicopedagógico, palestras sobre acessibilidade, monitoria, bolsa permanência, atendimento de saúde e apoio psicológico. Para as autoras, a atuação desses profissionais é

essencial para a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Mediante a descrição dos trabalhos supracitados, verificamos que eles denotam os serviços psicossociais, pedagógicos e assistenciais de forma interseccionada e com agentes em suas diversas facetas, contudo revelam escassez na clareza e na integração e especificidade de sua oferta.

Tais serviços devem prezar o que os documentos político-normativos (Brasil, 1996, 2005, 2008, 2012, 2015) indicam: o direito à participação ativa na sociedade, com condições que visam garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Esses documentos falam sobre oportunizar o acesso, a permanência e o sucesso do estudante ao longo da vida, o qual deve ser visto em sua integralidade, pois não é um sujeito composto de partes indissociáveis. Portanto, para seu sucesso e bem-estar na vida acadêmica, é essencial atender às suas questões emocionais, sejam elas momentâneas ou permanentes, o que algumas universidades já reconheceram e estão buscando soluções por meio de serviços e programas específicos, o que não deveria ser uma responsabilidade direta ou única dos Núcleos de Acessibilidade.

Ademais, também identificamos que alguns Núcleos buscam estratégias para oferecer atendimento a estudantes com necessidades educativas variadas. Medeiros, Azoni e Melo (2017) destacam que o atendimento oferecido pelos Núcleos abrange uma variedade de condições dos estudantes, incluindo distúrbios de aprendizagem, como dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e TDAH, e problemas de saúde mental. Esses alunos não estão incluídos no PAEE, de acordo com as políticas e legislações vigentes, e essa conduta talvez acarrete responsabilidades alheias às atribuições dos Núcleos de Acessibilidade, ainda que reconheçamos que as IFES também devem buscar estratégias para a permanência desses estudantes. Essa abordagem ampla reflete a necessidade de lidar com diversas questões que podem impactar tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar dos estudantes.

Em conclusão, este capítulo apresentou uma análise das principais demandas e ações inerentes ao PAEE no contexto dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras, além de sintetizar os desafios enfrentados por esses Núcleos. As seções e subseções criadas almejam uma compreensão abrangente dos esforços e dificuldades presentes no processo de inclusão educacional. Espera-se que as descrições e discussões aqui estabelecidas contribuam para a formulação de políticas mais eficazes e para o fortalecimento das práticas de acessibilidade nas instituições de Educação Superior brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa apresentamos, a partir de artigos acadêmicos, dados relacionados a demandas, ações e desafios dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais brasileiras no apoio à inclusão dos estudantes PAEE. Isso foi realizado com vistas a responder à pergunta motivadora: de quais modos a produção científica brasileira tem retratado a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior?

Nesse viés, o objetivo geral deste estudo foi analisar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial em universidades federais brasileiras. Já os específicos foram: identificar as principais demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras; e sintetizar os principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais brasileiras.

Para tanto, primeiramente discorremos sobre questões históricas e político-normativas da Educação Especial na Educação Superior. Vimos que esses documentos, progressivamente, garantem a inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior, indicando a responsabilidade do poder público no provimento de condições de acesso e permanência. Isso pode ser feito por meio de AEE, acessibilidade curricular, linguística e de material, formação e capacitação de profissionais, serviços de tradutor, intérprete e guia-intérprete, uso de tecnologia assistiva etc.

Nesse processo, destacamos o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) e, conseqüentemente, a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. Os Núcleos foram criados e consolidados para a eliminação de diversas barreiras que impedem ou limitam a inclusão dos estudantes PAEE. Eles oferecem, entres outros serviços, o AEE e concretizam ações afirmativas aos estudantes com deficiência. Neles atuam uma gama variada de profissionais, como tradutor e intérprete de Libras, revisor em braille, pedagogo, técnicos em assuntos educacionais etc.

Dito isso, realizamos uma busca para localizar artigos acadêmicos que versassem sobre os Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. Após aplicados os critérios de inclusão/exclusão definidos para este estudo, 22 trabalhos foram selecionados para análise. Assim, para esta pesquisa, de abordagem qualitativa e delineamento bibliográfico, utilizamos o método de revisão sistemática, inspirados na declaração PRISMA 2020 e com base no protocolo desenvolvido por Rebelo (2023), para responder à nossa pergunta da revisão sistemática: quais são as principais demandas, ações e desafios dos Núcleos de Acessibilidade apontados pela literatura especializada brasileira?

Os resultados foram organizados em duas seções: Demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade; e Desafios dos Núcleos de Acessibilidade. A seção Demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade foi dividida em subseções, a saber: Suporte pedagógico; Acessibilidade e tecnologia assistiva; e Orientação e formação da comunidade acadêmica. Por sua vez, a seção Desafios dos Núcleos de Acessibilidade foi subdividida em: Gerenciamento de recursos financeiros; Formação e capacitação da equipe; e Articulação com setores internos das universidades. A seguir, sintetizamos os resultados dessas seções e suas subseções.

Na seção Demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade, identificamos na literatura especializada que:

- sobre o suporte pedagógico, destacam-se o AEE e o bolsista de apoio pedagógico. As principais demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade para o AEE dizem respeito: à escassez na oferta desse serviço aos estudantes PAEE, sendo realizado de maneira parcial em diversas universidades federais; à extensão do atendimento aos servidores que apresentam condições que requerem esse tipo de serviço; ao atendimento de estudantes com outras condições de aprendizado, ainda que não sejam considerados PAEE. Por sua vez, as principais demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade para o bolsista de apoio pedagógico referem-se: à elaboração e organização de editais para a seleção dos bolsistas; à orientação e acompanhamento para auxiliar estudantes com TEA; ao auxílio na criação de materiais acessíveis; à promoção da autonomia e desenvolvimento dos estudantes PAEE por intermédio de ações específicas; à insuficiência de profissionais especializados para atuar no serviço de AEE; e à alocação desses bolsistas, especialmente para a inclusão de estudantes com TEA e acessibilidade comunicacional em Libras;
- sobre a acessibilidade e a tecnologia assistiva, salientam-se a acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade linguística em Libras e a tecnologia assistiva. As principais demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade para a acessibilidade arquitetônica aduzem a: adaptações na arquitetura para reduzir as barreiras e garantir acessibilidade física em seus diversos espaços; implementação de políticas que facilitam e contribuem com a criação de uma arquitetura adequada; e atuação dos Núcleos na adaptação das estruturas físicas e nas acomodações internas, inclusive mobiliárias, que promovam a autonomia e a inclusão. Quanto às principais demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade para a acessibilidade linguística em Libras estão relacionadas a: participação de tradutores e intérpretes em eventos acadêmicos para promover acessibilidade linguística em Libras; produção de materiais acessíveis à toda

a comunidade de estudantes surdos e/ ou deficiência auditiva; organização e oferecimento de cursos de Libras para facilitar a comunicação, interação entre os pares e o acesso à informação; orientação de professores sobre a flexibilização na correção das atividades avaliativas para atender às necessidades desse público, considerando sua especificidade linguística. Ainda, as principais demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade para a tecnologia assistiva tratam: do uso de tecnologia assistiva abrangendo diversas facetas; da aquisição de equipamentos adaptados e disponibilização de serviços, recursos tecnológicos, materiais e equipamentos em regime de empréstimo; da oferta de uma variedade de equipamentos e recursos tecnológicos acessíveis, incluindo o sistema braille e seus revisores; de orientações para facilitar e fomentar a disponibilização dos recursos ao público que os utiliza;

- sobre a orientação e formação da comunidade acadêmica, as principais demandas e ações dos Núcleos de Acessibilidade são: realização de cursos, oficinas e *workshops* para promover a conscientização, sensibilização e capacitação em questões de inclusão e acessibilidade na Educação Superior; promoção da orientação e formação de diversos agentes, abarcando coordenadores de cursos e docentes, destacando a importância do planejamento sistemático para a inclusão; ênfase na formação continuada dos docentes como estratégia para fomentar boas práticas de inclusão; organização de eventos regulares, como reuniões e palestras, para discutir estratégias de apoio para a permanência e o sucesso acadêmico do PAEE; promoção da aproximação entre pessoas com e sem deficiência por meio de eventos de confraternização; oferta de cursos de nivelamento em diversas áreas e produção de material orientador, em particular, sobre acessibilidade no ambiente virtual; acompanhamento pedagógico organizado e atuação conjunta dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, para garantir o sucesso das ações afirmativas e iniciativas de inclusão; esforços direcionados aos estudantes com TEA e o uso de tecnologia assistiva para suas diversas especificidades.

Na seção Desafios dos Núcleos de Acessibilidade, sintetizamos na literatura especializada que:

- sobre o gerenciamento de recursos financeiros, os principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade são: a rigidez das normas regulamentadoras do Programa Incluir, que limita e dificulta o planejamento e a realização de ações; os cortes orçamentários, que afetam o oferecimento de serviços essenciais, como a contratação de intérpretes de Libras; a realidade orçamentária para a ampliação da equipe; a aquisição de recursos tecnológicos; a gestão das escassas verbas, o que potencializa os

desafios; as crescentes demandas dos estudantes com deficiência no ambiente universitário e o despreparo institucional para atendê-los;

- sobre a formação e a capacitação da equipe, os principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade são: a falta de formação especializada de profissionais para atuar nesse serviço; as dificuldades dos professores na adaptação do conteúdo e no uso de recursos acessíveis, por falta de capacitação; a concepção equivocada sobre deficiência; a necessidade de expansão das equipes para melhor atender às demandas emergentes;

- sobre a articulação com os setores internos das unidades, os principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade são: a intersecção do Núcleo com outros setores da universidade para colaborar nas adaptações ambientais e outras questões para os estudantes com TEA; a articulação institucional na implementação de políticas de inclusão, exigindo comprometimento dos gestores; a ocupação das vagas ociosas destinadas aos cotistas; a falta de suporte externo, colaboração e comunicação intersetorial; a dificuldade em proporcionar experiências inclusivas nos diferentes segmentos universitários; a carência de informação acessível; a ausência de *sites* e plataformas acadêmicas adequadas ou, quando existentes, sem a devida acessibilidade. Ainda sobre a articulação com os setores internos das unidades, pontuamos como desafios dos Núcleos de Acessibilidade questões relacionadas ao serviço psicossocial, sobre o qual foram apontadas algumas questões como: a carência de clareza e comunicação na estruturação e no acesso aos serviços psicossociais; a participação dos Núcleos no atendimento a estudantes que não são PAEE, além daqueles com questões de saúde mental; a importância da atuação interdisciplinar e multiprofissional dos Núcleos, defendendo a presença de psicólogos nesses espaços; a necessidade de afastar-se de uma abordagem terapêutica, focando em eventos educativos e sociais para promover uma cultura organizacional inclusiva; a crescente solicitação por serviços terapêuticos e a necessidade de parcerias e articulações para atender à crescente demanda. Entendemos que essa questão pode ser estabelecida por meio de ações intersetoriais na instituição, haja visto que, em suas devidas atribuições, são demandas que não cabem aos Núcleos de Acessibilidade.

Com base na literatura especializada, verificamos, de maneira geral, que os Núcleos atuam de diversas maneiras e desempenham um papel essencial na inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior. Contudo, os estudos também revelam que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser realizado para assegurar a inclusão educacional do PAEE, conforme exigido pela legislação vigente, pois ainda existem lacunas consideráveis e desafios a serem

superados para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes PAEE. E que, embora as políticas públicas tenham se concentrado na questão do ingresso, é necessário investir em programas, serviços, formação da equipe dos Núcleos de Acessibilidade, fortalecimento coletivo por meio de ações que ofereçam suporte contínuo com qualidade ao PAEE na Educação Superior.

Enfatizamos que este estudo enfrentou limitações, sobretudo quanto à definição de referencial teórico e de exclusão de fontes acadêmicas, como teses e dissertações, o que se apresenta como uma sugestão de pesquisa futura. Ainda, recomendamos investigar como tem ocorrido a inclusão de estudantes surdos, dado o número limitado de tradutores e intérpretes de Libras disponíveis para atender a esse público.

Por fim, salientamos que é valoroso, na construção histórica, que a educação inclusiva seja pauta constante de reflexões, pois é por meio dos debates que emergem os movimentos sociais e suas possíveis mudanças. A partir das discussões e aproximações das realidades e dos seus desdobramentos implícitos ou explícitos, surgem as inquietudes que nos permitem o despertar em busca da continuidade dos avanços em prol da inclusão educacional do PAEE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodrigo Santos de. **Inclusão escolar nas aulas de educação física: revisão sistemática sobre a prática pedagógica dos professores**. 2022. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

ANSAY, Noemi Nascimento. **O Ensino Superior para Estudantes com Deficiência no Chile e no Brasil**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

BENITE-RIBEIRO, Sandra Aparecida; NOVAIS, Sandra Nara da Silva; SOUZA, Aurélia Magalhães de Oliveira; MOREIRA, Joana D'arc; COSTA, Vanderlei Balbino da. Atendimento ao estudante – Recepção, SAPP, NAI e UFGINCLUI. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/53095>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Consulta Pública - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Viver sem Limite 2”**, Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/consulta-publica-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-viver-sem-limite-2->. Acesso em: 29 maio 2024.

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 10.098, de 19 de dezembro de 2000, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, [...] que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.069, de 27 de março de 2007**. Revogado pelo Decreto n.º 7.133, de 2010. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6069.htm. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 17 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso

em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Revogado pelo Decreto n.º 11.793, de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.185%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019&text=Extingue%20cargos%20efetivos%20vagos%20e,para%20os%20cargos%20que%20especifica. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 12 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 de dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Alterada pela Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

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 técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art1. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.723, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277, de 8 de maio de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%, Portal MEC, Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18124-em-10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobe-9336>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Incluir, **Portal MEC**, Brasília, [2024]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre as condições de acessibilidade aos edifícios públicos e privados. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil. **Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 136-150, 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2573>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-388, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, maio/ago. 2021.

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**, Arizona, v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018.

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, esp. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CAPES. **Portal de Periódicos**, Brasília, [2023]. Disponível em: <https://www-periodicos.capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 11 dez. 2023.

CARVALHO, Andreza de Oliveira de; QUEIROZ, Paulo Pires de. A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: análise a partir do Ciclo de Políticas. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68692>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CERQUEIRA, Fabiana de Jesus; MIRANDA, Theresinha Guimarães. O mapeamento dos núcleos de acessibilidade das bibliotecas universitárias federais do Nordeste. **Revista ACB**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1823>. Acesso em: 11 dez. 2023.

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/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “Núcleos de Acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean von (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTALONGA, Luana. Rigotti Caiano. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro**. 2019. 125 p. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; ALMEIDA, Maria Amelia. Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD – 2005 a 2018. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36305>. Acesso em: 11 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2021. *E-book*.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GONÇALVES Fabíola Mônica da Silva; FERNANDES, Thays Suelen de Moraes Pereira; ROCHA, Marina Lins de Carvalho. Os desafios do ensino remoto emergencial e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1380>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GONÇALVES, Arlete Marinho; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Coordenadoria de acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA): experiências e desafios no Ensino Superior. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 99-124, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669/21108>. Acesso em: 11 dez. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

JESUS, Ivone das Dores de. **A inclusão de alunos com deficiência na educação superior**: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayache. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 71-86, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MACIEL, Rosali Gomes Araújo; FERREIRA, Marcus Vinicius Anátocles da Silva; CRUZ, Aurealice de Ataíde Calderaro Nogueira; ALVES, Márcia Beatriz. Relato da experiência de inclusão no ensino superior: desafios e ganhos na ótica dos profissionais da educação. **Revista Científica do UBM**, Barra Mansa, v. 19, n. 36, p. 111-125, 2017. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/1003/248>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo, SP: Edições 70, 2021.

MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues; AZONI, Cíntia Alves Salgado; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 118-128, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4085>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

NANTES, Janete Melo de. **A constituição do intérprete da Língua de Sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/kRTBLNNbPVdnj8SCVDWncRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 105-113, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Mayra da; ANACHE, Alexandra Ayache. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1421-1435, set. 2018.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florencio de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cGTd6B6WHLzms7HvY4TgNQF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, Dafne Sousa; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 342-359, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/44857>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, Hevelym Silva de. **Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais de Mato Grosso do Sul na pandemia de COVID-19**. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

OLIVEIRA, Hevelym Silva de; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Notas político-normativas sobre a inclusão de alunos da educação especial no ensino superior brasileiro. *In*: MONTE, Déborah Silva do; ESPÓSITO NETO, Tomáz (org.). **Fronteiras, Direitos Humanos e Integração Regional**: um olhar interdisciplinar. Curitiba, PR: Appris, 2022. p. 239-255.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; RODRIGUES, Lidiane Furtado Ferreira. A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate! **PRACS**, Macapá, n. 4, p. 17-28, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/406>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PAGE, Matthew J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2023.

PALMEIRO, Kemely; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Práticas voltadas à inclusão: a fonoaudiologia na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 2024-2044, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17090>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza. **Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior**: análise dos indicadores educacionais e ações da

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza; REBELO, Andressa Santos. Indicadores de matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior no Brasil (2008-2018). **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 287-305, 2022. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serieestudos/article/view/1544>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de Acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GUERRA, Érica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (org.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 26-38.

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. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 127-134, 2018.

REBELO, Andressa Santos. **Protocolo de Revisão Sistemática de Artigos (PRSA): Versão Final**. Corumbá, MS: GEPEI, 2023. Texto não publicado.

REBELO, Andressa Santos; SILVA, Aline Maira da. Indicadores de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 482-499, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13363>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Maria C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SCIELO. **SciELO Brasil**, [s. l.], [2023]. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007

SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68655>. Acesso em: 11 dez. 2023.

UFGD. **Teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação**, Dourados, [2024]. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/teses-defendidas>. Acesso em: 31 jan. 2024.

UFRN. **Ofício n.º 001/18-R, de 29 de maio de 2018**. Carta de Natal pela defesa da inclusão das pessoas com deficiência [...]. Natal, RN: UFRN, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2018/06/OF%C3%8DCIO-CIRCULAR-N.%C2%BA-001-18-R-1.pdf>. 28 maio 2024. Acesso em: 28 maio 2024.

VALLADÃO, Adriana; DHOM, Lorena; SILVA, Patricia Nascimento. Avanços e desafios de acessibilidade e inclusão na UFMG: Entrevista com Adriana Valladão. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15272>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VICTOR, Sonia Lopes; UZÊDA, Sheila de Quadros. Educação Inclusiva e Ensino Superior: avanços e desafios. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 225-246, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29706>. Acesso em: 11 dez. 2023.

ANEXO A – Protocolo de Revisão Sistemática de Artigos (PRSA) – Versão Final

A) CARACTERIZAÇÃO DA PUBLICAÇÃO

Ano de publicação:

Título do artigo:

Autoria:

Idioma:

Título do periódico :

Nome do repositório:

B) MÉTODOS

Critérios de elegibilidade (para a seleção do artigo)

1) Qual foi a palavra-chave definida?

“Núcleo de Acessibilidade”.

2) Quais foram os filtros utilizados?

Tipo de recurso: Artigo; Idioma: Português.

3) Quais filtros foram desconsiderados?

“Assunto”; “Data da criação”; “Coleção”; “Título de periódico”; e “Disponibilidade”, que apresenta o item “Periódicos revisados por pares”.

4) Estratégia de busca (processo de seleção e critérios de inclusão e exclusão).

O artigo possui a expressão “Núcleo de Acessibilidade” em seu título?

Sim Não

Caso “Sim”, o artigo será selecionado.

Caso “Não”, o artigo será selecionado se atender a pelo menos um dos seguintes critérios:

Presença da expressão “Núcleo de Acessibilidade” como palavra-chave.

Apresenta o termo “Núcleo de Acessibilidade” no resumo do artigo.

Apresenta o termo “Núcleo de Acessibilidade” nos objetivos do artigo.

Apresenta setores relacionados aos serviços prestados pelos Núcleos de Acessibilidade das universidades.

Possui eixos de análise que tem relação com os Núcleos de Acessibilidade.

Selecionados os artigos, serão considerados apenas aqueles que atenderem a pelo menos um dos itens abaixo:

Em relação à metodologia utilizada, o estudo apresenta um relato de experiência.

É uma pesquisa documental, que faz referência a documentos institucionais ou dos Núcleos de Acessibilidade.

A pesquisa faz uso de instrumentos como questionário ou entrevista junto a pessoas com deficiência ou servidores que atuam nos Núcleos de Acessibilidade.

Os artigos selecionados devem obrigatoriamente atender ao item:

O artigo se refere a instituições da esfera administrativa federal.

Foi estabelecido um recorte temporal dos anos de publicação dos trabalhos?

() Sim () Não

Recorte temporal livre**Processo de seleção e coleta de dados**

Número de revisores: 1

Número de agentes de revisão: 2

Revisores e agentes de revisão trabalharam de forma independente: (X) Sim () Não

Data de seleção do artigo: 11/12/2023 e 02/02/2024

Seleção dos estudos

1) Qual foi o número de registros identificados na busca em que este artigo foi encontrado?

54 artigos.

2) Número de estudos incluídos na revisão, idealmente por meio de um fluxograma.

22 artigos.

3) Cite estudos que parecem cumprir os critérios de inclusão, mas que foram excluídos e explique por que foram excluídos.

C) SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS**- Descrição global do artigo**

1) A pesquisa foi realizada em qual região do país?

2) A pesquisa foi realizada em qual unidade da federação?

3) Em qual Instituição de Educação Superior foi realizada a pesquisa?

4) Qual é a Instituição de Educação Superior do primeiro autor do artigo?

5) Qual é a área do periódico/revista em que o artigo está publicado?

- Descrição específica do artigo

1) Quais são o objetivo do artigo?

2) Quais são as técnicas ou instrumentos de pesquisa utilizados?

3) Quais são os principais resultados e conclusões apresentados?

- Outras observações relevantes sobre o artigo**D) RESULTADOS E DISCUSSÕES**

São apresentados no texto da dissertação.

E) OUTRAS INFORMAÇÕES

- Informações de registro da revisão

Nome do repositório: Portal de Periódicos CAPES.

Número de registro: Não há.

(X) Declaro que a revisão não foi registrada.

Apoio

Fontes de apoio financeiro ou não financeiro para a revisão e o papel dos financiadores ou patrocinadores na revisão: Não se aplica.

Conflito de interesses

(X) Declaro que não há conflito de interesses dos autores da revisão.

Como citar o protocolo:

REBELO, Andressa Santos. Protocolo de Revisão Sistemática de Artigos (PRSA) : Versão Final. Corumbá, MS: GEPEI, 2023. Texto não publicado.
