

# Acessibilidade na Educação Superior

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo  
David Barbalho Pereira  
Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado

ORGANIZADORES

encontrografia

# Acessibilidade na Educação Superior

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo  
David Barbalho Pereira  
Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado  
ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

**EDITOR CIENTÍFICO**

Décio Nascimento Guimarães

**EDITORA ADJUNTA**

Carolina Gonçalves Caldas

**DESIGN**

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava, Beatriz Xavier Costa

**REVISÃO**

Paula Vigneron (Supervisora)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Acessibilidade na educação superior [livro eletrônico] / Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, David Barbalho Pereira, Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado (organizadores). -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2026.  
PDF

ISBN 978-65-5456-169-3

1. Acessibilidade 2. Educação inclusiva  
3. Educação superior I. Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de. II. Pereira, David Barbalho.  
III. Furtado, Margareth Maciel Figueiredo Dias.

26-344191.1

CDD-378

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação superior 378

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3

**encontrografia**

**ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA**

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

## Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Pessin - UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

<b>Prefácio</b> . . . . .	<b>10</b>
<b>Parte I. Acessibilidade em suas múltiplas dimensões na Educação Superior</b> . . . . .	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. O direito fundamental da pessoa com deficiência à acessibilidade e adaptação razoável</b> . . . . .	<b>16</b>
Maria Aparecida Gugel	
<b>Capítulo 2. Linguagem simples na acessibilidade educacional</b> . . . . .	<b>32</b>
Patrícia Almeida Pedro Lucas Costa	
<b>Capítulo 3. Acessibilidade comunicacional e suas interfaces no contexto educacional</b> . . . . .	<b>49</b>
Andréa Poletto Sonza Andrea Jessica Borges Monzón Diolinda Franciele Winterhalter	
<b>Capítulo 4. Acessibilidade metodológica e ética do cuidado: reflexões sobre a presença deficiente no Ensino Superior</b> . . . . .	<b>73</b>
Rose Clér Estivalete Beche	
<b>Capítulo 5. Acessibilidade nas instituições brasileiras de Ensino Superior: trajetória na UFC</b> . . . . .	<b>92</b>
Zilsa Maria Pinto Santiago	

**Capítulo 6. Acessibilidade arquitetônica nas IFES brasileiras:  
desafios institucionais, rotas percorridas e cenários futuros . . . . . 113**

Angelina Dias Leão Costa

**Parte II. Diagnóstico, avaliação e boas práticas de acessibilidade  
na Educação Superior . . . . . 123**

**Capítulo 7. Perfil de estudantes com necessidades educacionais  
específicas na UFS: de quem é a deficiência?. . . . . 124**

Lavinia Teixeira-Machado  
Ivan Elias de Azevedo  
Raphaella Schiassi Hernandes

**Capítulo 8. Surdos na academia: desafios e estratégias no âmbito  
das práticas discursivas. . . . . 145**

Laralis Nunes de Sousa Oliveira

**Capítulo 9. A pessoa surdocega no Ensino Superior: um desafio a  
ser vencido . . . . . 169**

Shirley Rodrigues Maia

**Capítulo 10. Acessibilidade, inclusão e os estudantes com  
Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: uma interface  
entre Portugal e Brasil. . . . . 178**

Josemery Araújo Alves  
Francisco Ricardo Lins Vieira Melo  
Maria Helena Martins

**Capítulo 11. Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto  
educacional: participação e autonomia . . . . . 200**

Débora Deliberato  
Maria de Jesus Gonçalves

**Capítulo 12. Redes colaborativas interinstitucionais:  
compartilhamento de saberes e acessibilidade informacional . . . . . 220**

Clemilda dos Santos Sousa  
Fabiane Nogueira Freitas  
Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado

**Capítulo 13. A política de educação inclusiva na pós-graduação da Unifesp: uma história em construção . . . . . 236**

Marisa Sacaloski  
Ronaldo Vagner Tomatheli  
Marina Dias  
Suzan Pantaroto Vasconcellos  
Fernando Atique

**Capítulo 14. Ações afirmativas e formativas na Educação Superior: uma análise sob a ótica institucional no sudeste paraense . . . . . 260**

Ana Caroline dos Santos Oliveira  
Lucélia Cardoso Cavalcante

**Capítulo 15. Núcleos de Acessibilidade das instituições federais do estado do Pará: análise das ações e dificuldades para inclusão de estudantes com deficiência . . . . . 284**

Arlete Marinho Gonçalves

**Capítulo 16. Memória coletiva, inclusão e pertencimento na universidade: contribuições da comunidade acadêmica no planejamento institucional . . . . . 301**

Ana Lúcia Oliveira Aguiar  
Bruna Larine Dantas de Medeiros  
Charles Lamartine de Sousa Freitas

**Capítulo 17. Arte e poética acessível: caminhos possíveis para uma educação para diversidade e respeito às diferenças no contexto do Ensino Superior . . . . . 315**

Vanessa Helena Santana Dalla Déa  
Marlini Dorneles de Lima  
Thiago de Lemos Santana

**Sobre os(as) autores(as) . . . . . 336**

# Prefácio

*A acessibilidade tem sido cada vez mais reconhecida como um princípio dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Essa perspectiva rompe com a ideia de práticas educativas homogêneas e reconhece a diversidade humana como valor, o que sugere uma mudança de cultura educacional e de governança da gestão universitária. Esse é o nosso desafio!*

Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ  
(UFRRJ, 2021).

Nos últimos anos, tivemos iniciativas políticas importantes no campo da inclusão de pessoas com deficiência e do transtorno do espectro do autismo (TEA) na Educação Superior brasileira, sobretudo nas instituições federais de Educação Superior, a partir da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior dessas instituições.

Essas mudanças já estão em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008),

não regulamentada, mas usada como uma referência importante no que diz respeito à inclusão desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Essa política está em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi incorporada a nossa Constituição. Também não podemos deixar de mencionar a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Em sintonia com esses avanços legais, as Instituições de Ensino Superior, federais ou não, têm avançado nessa pauta, algumas ampliando a reserva de vagas para essa população também em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Muitos foram os avanços, principalmente no que diz respeito à compreensão da deficiência e sua avaliação. Saímos de uma perspectiva médica para o uso de propostas atreladas ao modelo social e, mais recentemente, temos avançado no debate e na adoção de propostas biopsicossociais, que avaliam e compreendem a deficiência na relação dela com as barreiras sociais e educacionais às quais as pessoas são expostas. Outro avanço significativo diz respeito à acessibilidade em suas diferentes dimensões (física/arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, curricular, atitudinal e digital) como um princípio dos direitos humanos.

Em que pesem esses e outros avanços políticos e científicos, as instituições de Educação Superior enfrentam um conjunto de desafios para garantir a inclusão e a acessibilidade dessa população. Dentre os desafios enfrentados, destacamos alguns: a) falta de investimentos financeiros na realização de obras de acessibilidade; b) falta de código de vagas ou recursos financeiros para contratação de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e profissionais de suporte educacional em geral, demandados por parte desses estudantes, em particular por aqueles com deficiência física mais significativa e múltipla; c) falta de carga horária destinada aos coordenadores que assumem a coordenação dos núcleos de acessibilidade; d) falta de clareza e conhecimento dos gestores sobre a transversalidade da inclusão e da acessibilidade no planejamento institucional; e) falta de conhecimento e de profissionais para atuar nas bancas multiprofissionais de avaliação da deficiência.

A esse respeito, deve-se registrar que muitas universidades não possuem equipes ou cursos da área da saúde, considerando que profissionais da saúde, como médicos, psicólogos e fisioterapeutas, são imprescindíveis na constituição das equipes de avaliação da deficiência no ingresso. Outro problema enfrentado por grande parte das instituições é a falta de clareza e de protocolos e diretrizes sobre como realizar a avaliação da deficiência na perspectiva da funcionalidade como indica a LBI.

Sobre tal aspecto, na falta de diretrizes nacionais, cada instituição, em nome da autonomia universitária, cria suas regras e propostas, as quais são implementadas de acordo com suas realidades locais, inclusive em termos de estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, conforme já indicamos em pesquisa publicada anteriormente (Pletsch; Melo, 2017).

Nessa direção, temos verificado a expansão da judicialização, especialmente no que diz respeito a pessoas que buscam vagas reservadas pelo programa de ações afirmativas, como é o caso das pessoas com transtornos específicos que não se enquadram nas categorias do público da Educação Especial previstas nas orientações legais para as Instituições de Educação Superior.

Por outro lado, com tantos desafios para enfrentar, vêm sendo desenvolvidas também propostas inovadoras e criativas, e algumas delas integram esta obra, *Acessibilidade na Educação Superior*, fruto das pesquisas e discussões realizadas durante o 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, realizado nos dias 2 a 5 de abril de 2024, sediado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a coordenação primorosa de uma das principais referências na área de inclusão na Educação Superior no Brasil, o Prof. Dr. Ricardo Lins, que, por quase duas décadas, atuou incansavelmente para estruturar e garantir o reconhecimento político do tema na Educação Superior.

Certamente, muitos se empenharam e atuaram firmemente na área, mas é preciso reconhecer que o esforço de articulação política e o engajamento do professor Ricardo Lins foram determinantes na discussão coletiva e na constituição do Fórum Nacional de Coordenadores de Nú-

cleos de Acessibilidade das Instituições Públicas da Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, o qual protagonizou a criação e aprovação, em 2024, do Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais (Conacessi), vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A leitora e o leitor têm, nesta obra que tenho a honra de prefaciar, a oportunidade de conhecer como a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência e TEA têm sido estruturadas e gestadas em diferentes realidades educacionais do país. Também poderão refletir sobre como as instituições de Educação Superior têm orquestrado suas propostas para garantir o direito humano à acessibilidade com participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Igualmente, o livro traz ainda como elas têm desenvolvido diferentes formas de suportes e quais são os desafios ainda pendentes para efetivar e consolidar as políticas nessa área.

Em última instância, como já assinalamos em outro texto, o livro fala dos desafios e das inúmeras possibilidades de tornar as instituições inclusivas e acessíveis em todas as suas dimensões, pois pensar uma educação inclusiva e acessível é, em nosso entendimento, uma das premissas a serem adotadas na construção de uma sociedade democrática e justa (Pletsch *et al.*, 2023).

As leitoras e os leitores têm em suas mãos um rico trabalho coletivo, que certamente iluminará aspectos da realidade dinâmica e contraditória com a qual nos deparamos cotidianamente nas instituições de Educação Superior e promoverá questionamentos necessários para que sigamos adiante numa perspectiva inclusiva, para ensinar e pesquisar com e na diversidade humana.

Nova Iguaçu/RJ, março de 2025.

**Márcia Denise Pletsch**

Professora Associada do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, coordenadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e da Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/CECIERJ).

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 30 out. 2025.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, p. 1610-1627, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.103541610>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 30 out. 2025.

PLETSCH, M. D. Prefácio. In: SOUZA, T. R. N. et al. **Guia de Acessibilidade para as Ações Educativas na Fiocruz**. Rio de Janeiro: Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência, 2021.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de; NOGUEIRA, J. S.; SANTOS, J. V. F. Suporte Educacional, Estrutura e Funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ. In: ROCHA; N. C.; AMORIM, G. C.; GARBIN M. C. (orgs.). **Formação e inclusão no ensino superior: experiências e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023. p. 17-32.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Acessibilidade da UFRRJ**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2021. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2021/11/PLANO-DE-ACESSIBILIDADE-DA-UFRRJ-1.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

# ***Parte I.***

***Acessibilidade em suas múltiplas  
dimensões na Educação Superior***

## CAPÍTULO 1.

# O direito fundamental da pessoa com deficiência à acessibilidade e adaptação razoável

Maria Aparecida Gugel

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.1

## Introdução

No item 1, estão apontadas as obrigações estruturantes a serem adotadas pelo Estado em relação às pessoas com deficiência para que se implemente e monitore adequadamente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), observados especialmente os artigos 4 e 8.

Aferem-se, no segundo item, quatro principais desafios para a realização dos direitos das pessoas com deficiência, segundo a Convenção: conhecer e conscientizar os direitos; identificar as múltiplas formas de discriminação e visibilizar meninas e mulheres com deficiência; reconhecer que a maioria vive em condições de pobreza; e reconhecer o direito fundamental à acessibilidade.

O terceiro item contém os conceitos e significados de acessibilidade, desenho universal e adaptação razoável como instrumentos indispensáveis de inclusão e que consolidam a acessibilidade como direito fundamental das pessoas com deficiência.

## 1. Quais são as obrigações estruturantes a serem adotadas pelo estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência?

Os desafios para a implementação e o monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) no Brasil são variados e complexos, pois exigem uma ou mais estruturas organizadas concentradas na sua implementação, dos pontos de vista orçamentário, decisório e logístico. Além disso, há de existir mecanismos independentes que monitorem cada etapa desse processo (artigo 33 da Convenção): instituições nacionais de proteção e promoção de direitos humanos, com a realização de consultas e o envolvimento direto e participativo da sociedade civil, de pessoas com deficiência e suas organizações representativas (é a aplicação do lema *nothing about us without us* ou “nada sobre nós sem nós”, agora previsto no artigo 4.3 da Convenção).

O Estado brasileiro, ao ratificar a CDPD, comprometeu-se, obrigatoriamente e sempre, segundo a determinação do artigo 4 da Convenção, a:

- a. adotar leis e todas as medidas administrativas para regulamentar os direitos reconhecidos na Convenção;
- b. modificar ou revogar leis, regulamentos, práticas e costumes que discriminem pessoas com deficiência;
- c. promover os direitos das pessoas com deficiência em todas as políticas públicas e programas;
- d. não praticar atos incompatíveis com a Convenção e assegurar que as autoridades públicas não o façam;
- e. eliminar, de forma efetiva, a discriminação por parte de pessoas, órgãos, organizações e empresas baseada na deficiência;
- f. realizar e promover a pesquisa e o desenvolvimentos de produtos, serviços, equipamentos e instalações baseadas no desenho universal para atender também as pessoas com deficiência com o menor custo e adaptação;
- g. realizar e promover pesquisas e seus desenvolvimentos, adequadas para pessoas com deficiência, com as novas tecnologias, ajudas

técnicas para a locomoção, tecnologias assistivas a custo acessível e com informação e comunicação acessíveis;

- h. capacitar profissionais e equipes de todas as áreas sobre os direitos das pessoas com deficiência de forma a prestar serviços e assistência com a garantia de direitos;
- i. realizar consultas sempre que elaborar uma lei, uma política pública ou uma tomada de decisão que, direta ou indiretamente, relacione-se aos direitos das pessoas com deficiência previstos na Convenção Para isso, os órgãos ou a instituição envolvidos deverão envolver ativamente a oitiva das pessoas com deficiência, incluídas as crianças com deficiência, por meio de suas organizações representativas.

Por outro lado, a Convenção impõe a adoção de medidas imediatas e permanentes por meio de campanhas de conscientização públicas para:

- a. conscientizar a sociedade e as famílias sobre as condições das pessoas com deficiência, visando despertar, estimular o respeito pelos seus direitos e dignidade;
- b. combater seriamente os estereótipos, os preconceitos e a discriminação (capacitismo) em todas as áreas da vida, principalmente em relação à idade (em especial ao idadismo relacionado à pessoa idosa com deficiência) e ao gênero (também relacionado à orientação sexual e identidade de gênero – LGBTQIAP+);
- c. conscientizar sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência para o mundo em que vivemos.

O objetivo das medidas constantes do artigo 8 da Convenção é a de favorecer atitudes individuais e coletivas receptivas em relações às pessoas com deficiência e seus direitos e, com isso, criar uma percepção positiva e de maior consciência social para que a sociedade em geral definitivamente reconheça suas capacidades, habilidades, competências e seus méritos no mundo do trabalho, pois, a partir de sua produtividade, elas geram riquezas tal como as demais pessoas trabalhadoras ou empresárias.

## 2. Quais são os principais desafios trazidos pela Convenção em relação aos direitos das pessoas com deficiência?

Já afirmei, em coautoria com Cláudia Werneck (2022), que se identificam, na Convenção, desafios a serem implementados, os quais, segundo a Organização das Nações Unidas, consistem em:

**Desafio 1 — conhecer e conscientizar os direitos** — As pessoas com deficiência precisam conhecer os direitos previstos na Convenção e participar ativamente das tomadas de decisões para a elaboração de programas e políticas públicas que lhes digam respeito. O conjunto de direitos nela tratados ainda não estão devidamente conhecidos e absorvidos pelas próprias pessoas com deficiência, que, conseqüentemente, permanecem com escassa e desorganizada participação ativa na elaboração de políticas públicas e programas inclusivos. A consulta direta a pessoas com deficiência e/ou a organizações que as representam ainda não é uma prática adotada pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

A sociedade, a família e o Estado brasileiro também não se identificam com os princípios da CDPD e desconsideram que seu teor seja de interesse público. No sentido oposto, tratam a CDPD como uma norma de interesse específico de pessoas com deficiência e suas famílias ou de profissionais especializados nas áreas de reabilitação, saúde e assistência social, entre outros.

Os meios de comunicação, embora ofereçam cada vez mais espaço para abordar a questão da inclusão e dos direitos de pessoas com deficiência, desconhecem a CDPD como documento fonte e base de qualquer pauta sobre o tema. Assim, reproduzem, nas reportagens, com frequência, análises antiquadas e desprovidas do sentido contemporâneo dos direitos. Outro aspecto a ser considerado é a escassa oferta de recursos de acessibilidade (Libras, legenda, audiodescrição) nas TVs abertas e fechadas e na *internet* em geral.

Nas variadas formas de comunicar, não se produz informação em linguagem simples para pessoas com deficiência ou baixo letramento. Também os movimentos da sociedade civil voltados para a diversidade

hesitam em incorporar, sob a perspectiva da interseccionalidade, as necessidades específicas de pessoas com deficiência.

**Desafio 2 — identificar as múltiplas formas de discriminação e visibilizar meninas e mulheres com deficiência** — A sociedade, as famílias e o Estado brasileiro necessitam identificar as múltiplas formas de discriminação existentes em relação às pessoas com deficiência e se conscientizar de que as meninas e as mulheres com deficiência estão sob maior risco de discriminação e maus-tratos.

Trata-se, em última análise, do enfrentamento necessário à desigualdade de gênero, tal como consta nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da agenda 2030 da ONU. O Objetivo 5, *Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*, indica uma atuação do Estado brasileiro e suas instituições diretamente sobre as causas estruturais dessa desigualdade e dessas desvantagens existentes para as mulheres e meninas, especialmente para as que têm deficiência.

Persistem as múltiplas formas de discriminação em relação a pessoas com deficiência, e essas se agravam no que se refere a mulheres e meninas. Ressalta-se que, durante o isolamento social provocado pela pandemia do coronavírus (Covid-19), a violência e os maus-tratos nos lares em relação a esses dois públicos foram (e estão sendo) potencializados. O agressor pode estar dentro de casa, ser um marido ou um pai. Como se defender dessa intimidade e até dependência?

As meninas e mulheres com deficiência estão mais vulneráveis à violência sexual e outras formas de abuso, porque são mais indefesas em decorrência da própria deficiência. Como vítimas, frequentemente, não conseguem sequer comunicar o que está acontecendo, e, mesmo que consigam, seus relatos são desprezados. É o que acontece com mulheres com deficiência intelectual. Já as mulheres cegas ficam bem mais vulneráveis pela dificuldade ou impossibilidade de reconhecer o agressor de forma tradicional, apontando quem é.

Essas são apenas algumas das justificativas que sustentam a urgência de que todo sistema de denúncia e acesso irrestrito à informação ofereça

ampla e diversificada oferta de recursos de acessibilidade na comunicação, como braile, Libras, legenda, linguagem simples e audiodescrição, tanto virtual quanto presencialmente, em delegacias, defensorias, Ministério Público e juizados.

Para transformar a vida de meninas e mulheres com deficiência, tal como preconiza a CDPD, a sociedade brasileira terá que enfrentar desafios no âmbito das políticas e do cotidiano; exercitar-se na equidade de gênero; combater as discrepâncias enraizadas culturalmente; e estimular novas e equitativas relações de poder. O desenvolvimento e o avanço, tal como preconiza a Convenção no artigo 6, ocorrem na medida da existência da igual oportunidade de ocupação dos espaços de educação, preparação para a vida (especialmente no âmbito familiar) e para o trabalho, de forma que a mulher possa exercer todos os seus direitos e liberdades fundamentais em qualquer fase da vida ou domínio do direito (Gugel, 2019).

**Desafio 3 — reconhecer que a maioria vive em condições de pobreza** — A sociedade, a família e o Estado brasileiro devem se dar conta de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza, sendo necessário conscientizar sobre a importância que o controle social (por meio de conselhos de direitos e setoriais) exerce na elaboração de políticas públicas e programas eficazes de assistência social, de forma a retirá-las dessa condição. Importante ratificar que a assistência social, a quem dela necessitar, é um direito constitucionalmente garantido.

Segundo a ONU, mais de 80% da população de pessoas com deficiência no mundo vive nas regiões de pobreza dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Quase sempre, moram em locais perigosos e sem saneamento básico, água potável e comida e não têm acesso à saúde, educação, cultura, esporte e lazer. Enfrentam riscos diários pela falta de acessibilidade física e comunicacional. O não acesso a bens, serviços e direitos por parte de pessoas com deficiência que vivem na pobreza torna-se ainda mais grave no caso de crianças e idosos. Por tudo isso, a sociedade, a família e o Estado brasileiro devem-lhe atenção prioritária, tal como consta na previsão constitucional, artigo 227, inciso II, e artigo 230, respectivamente.

As políticas públicas, entretanto, seguem ignorando a inequívoca relação entre pobreza e deficiência. A falta de transversalidade nas políticas públicas dificulta a busca de soluções pautadas em um desenvolvimento sustentável inclusivo, aquele que prevê o atendimento das necessidades específicas dos dois grupos populacionais ao mesmo tempo, extinguindo as soluções fragmentadas. O desenvolvimento inclusivo implica em crescimento econômico sem prejuízo do bem-estar humano e social de populações vulnerabilizadas, tendo, repita-se, a educação e a aprendizagem ao longo da vida — sempre em sistemas de ensino inclusivos — como sua fonte propulsora e garantidora de direitos.

**Desafio 4 — reconhecer o direito fundamental à acessibilidade** — A sociedade e o Estado brasileiro devem reconhecer o valor da acessibilidade aos meios físico, social, econômico (trabalho) e cultural, à saúde, à educação, à informação e à comunicação para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Esse direito que dá acesso a todos os demais direitos é um elemento indispensável na elaboração de políticas públicas e no cotidiano de todas as pessoas que têm deficiência.

### **3. O direito fundamental à acessibilidade: desenho universal e adaptação razoável**

O desafio relacionado à acessibilidade nos impele a compreender que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental (relacionada à saúde mental), intelectual (relacionada à cognição) ou sensorial (auditiva, visual), os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e equitativa na sociedade nas mesmas condições oferecidas às demais pessoas.

Ou seja, o real problema que se deve superar na sociedade são as barreiras existentes que limitam o gozo dos direitos por parte de pessoas com deficiência, situação demonstrada na fórmula de Marcelo Medeiros (2005) *apud* Gugel (2016), baseada nos índices de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): **Deficiência = impedimento x ambiente.**

Se o ambiente for acessível (indicado por zero) ou sem barreiras, os impedimentos, por mais graves que sejam, não influenciam a condição da deficiência e o exercício dos direitos: **0 Deficiência = 5 impedimentos x 0 ambiente.**

Ao contrário, ambientes sem acessibilidade ou com barreiras indicam que a pessoa com deficiência, nele, não terá lugar e espaço para viver com autonomia e independência: **25 Deficiência = 5 impedimentos x 5 ambiente.**

Nesse sentido, é preciso expandir o conceito de ambiente. Não apenas as barreiras — urbanísticas, arquitetônicas, no transporte, na comunicação, na informação e tecnológicas — impedem a liberdade de movimento e a fruição dos direitos, mas também as próprias pessoas, com seus preconceitos, atos e omissões discriminatórios, compõem a chamada barreira atitudinal, a rainha de todas as barreiras. São comportamentos que interferem negativamente na autonomia e independência de pessoas com deficiência, entre eles negar, por omissão ou intencionalidade, os recursos de acessibilidade física e comunicacional em ambientes públicos e coletivos. Nesse caso, é considerado crime, pois a prática é de discriminação em razão da deficiência da pessoa (artigo 88 da LBI).

O conceito de discriminação em razão da deficiência da pessoa, por sua vez, está no artigo 2 da Convenção, com repercussão direta na acessibilidade e na adaptação razoável. “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou em qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.

As barreiras que impedem a autonomia, a independência e a não discriminação das pessoas com deficiência estão conceituadas e classificadas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e incidem em todos os seus direitos (ou domínios da vida).

- IV. barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
- a. barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
  - b. barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
  - c. barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
  - d. barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
  - e. barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
  - f. barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, inc. IV).

A acessibilidade é, simultaneamente, um instrumento para a garantia de direitos e um direito por si próprio. Como recurso instrumental, a acessibilidade possibilita a pessoas com deficiência alcançarem e utilizarem, com segurança e emancipação, os espaços, os mobiliários, os equipamentos urbanos, as edificações, os transportes, a informação e a comunicação, os sistemas de tecnologia e tantos outros serviços nas cidades e nas áreas rurais.

Como direito humano e fundamental, a acessibilidade garante o direito à vida, porque, sem alguma oferta ampla, diversificada e cotidiana de acessibilidade, pessoas com deficiência não vivem. Esse duplo entendimento do significado de acessibilidade permeia a CDPD e está igualmente contemplado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), promulgada e sancionada com maciça participação da sociedade civil por meio de consulta pública, uma das mais longas e produtivas da história do legislativo.

A acessibilidade sustenta a inclusão da pessoa com deficiência. Não existe inclusão sem o desfrute simultâneo de múltiplos recursos de acessibilidade. Quanto maior for a disponibilidade de recursos de acessibilidade, menores serão as barreiras. Quanto menor for a oferta de recursos de acessibilidade, maiores serão as barreiras. Portanto, é graças à remoção de barreiras — leia-se implementar a acessibilidade — que as pessoas com deficiência avançam para o exercício da participação democrática em qualquer espaço, desde o familiar até a escola, o trabalho ou a escolha de quem vai representá-las nos parlamentos e na presidência do Brasil, como candidatas e eleitoras.

Há dois conceitos complementares ou suplementares que amparam a ampla e diversificada oferta de acessibilidade e estão previstos na CDPD e na LBI: o desenho universal e a adaptação razoável.

**Desenho universal:** A LBI (Brasil, 2015) faz do desenho universal uma regra de caráter geral a ser incorporada desde o marco zero de qualquer atividade, projeto, programa ou política pública a ser adotada nas escolas, nos ambientes de trabalho, nas comunicações presenciais ou *online*.

O desenho universal propõe que quaisquer produtos, ambientes e serviços, incluídos os recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica, precisem estar disponíveis e aptos para serem utilizados também por pessoas com deficiência, sem a necessidade de adaptação extra ou projeto específico complementar ou suplementar (artigo 2º da CDPD; artigo 3º da LBI).

Assim, devem obedecer ao desenho universal todas as novas concepções e implementações de projetos e serviços relacionados ao meio físico,

ao transporte, à informação e à comunicação, incluindo sistemas de tecnologias, equipamentos e instalações abertas ao público, de uso público, ou privado, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural.

A adoção do conceito de desenho universal é indicada para a formação de currículos e projetos pedagógicos de todos os níveis e modalidades de ensino, como conteúdo temático nas diretrizes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica, do Ensino Superior e na formação das carreiras de Estado, assim como os programas, projetos e linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento. A LBI dispõe sobre a obrigatoriedade da adoção do desenho universal na concepção de todas as políticas públicas.

**Adaptação razoável:** Outro conceito de prática acessível obrigatória (artigos 2 da CDPD e 3 da LBI) é a adaptação razoável, ou modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

A adaptação razoável é necessária quando, mesmo depois de atendidas todas as regras de acessibilidade, ainda são necessárias algumas modificações e ajustes para assegurar a uma pessoa com deficiência que deles necessite, de forma que possa exercer seus direitos em igualdade de condições com as demais pessoas. Segundo esse critério, será levado em conta o ônus (o custo) da adaptação razoável a ser realizada, não podendo ser desproporcional ou indevido.

Deixar de atender ou recusar-se a realizar a adaptação razoável, segundo a CDPD, é uma forma de discriminação por motivo de deficiência, ato passível de punição de um a três anos de reclusão e multa, na forma do artigo 88 da LBI. Nessa perspectiva, os órgãos de controle interno e externo devem observar e apontar o cumprimento da LBI, em especial das normas de acessibilidade física e comunicacional, em toda fiscalização, inspeção e/ou auditoria.

A adaptação razoável ganha primazia no mundo do trabalho, pois a sua concessão potencializa a funcionalidade laboral do trabalhador ou trabalhadora com deficiência. Sem a adaptação razoável, mitiga-se um direito fundamental (acessibilidade + adaptação razoável) para o exercício de outro direito social (o trabalho).

Esclareça-se que o binômio “ônus desproporcional ou indevido”, previsto na norma convencional, não deve ser argumento mitigador do direito, pois a adaptação razoável, com o comando de modificações e ajustes necessários e adequados a quem deles necessite, visa assegurar o direito fundamental à isonomia ou a igualdade de oportunidades da pessoa com deficiência. Portanto, a adaptação deve ser eficaz por meio de instrumentos, produtos e tecnologias assistivas (exemplo de equipamentos, serviços, estratégias, práticas para superar os problemas funcionais), ajudas técnicas (exemplo de próteses auditivas, visuais, físicas; adaptações no ambiente para melhorar a autonomia pessoal e funcional), procedimentos (exemplo de revisão dos processos de trabalho, de jornada de trabalho, horários).

Muitos são os caminhos argumentativos que dão à acessibilidade um valor estruturante para que as sociedades inclusivas se tornem viáveis como projeto único que beneficiará qualquer pessoa. Entretanto, não há mágica. Há empenho, vontade política, estudo, ensaio e erro. O primordial é que a oferta ampla e diversificada de acessibilidade para uso de pessoas com deficiência seja uma condição basilar de todo e qualquer serviço público, tal como previsto na lei de vigência, a LBI:

- habilitação e reabilitação prestadas pelo SUS e Suas;
- oferta de saúde, com a formação de profissionais e equipes, serviços, atendimento, estratégias e espaços sem barreiras de qualquer natureza, incluindo a atitudinal;
- educação, impondo um único sistema educacional necessariamente inclusivo em todos os níveis e modalidades, espaços e recursos pedagógicos acessíveis;

- moradia acessível nos programas habitacionais subsidiados com dinheiro público, com prioridade de aquisição (3%) de pessoas com deficiência;
- políticas públicas inclusivas e acessíveis de trabalho e emprego e em ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos;
- regras não discriminatórias quando do acesso e da permanência no emprego e das previsões para nele progredir;
- empreendedorismo, cooperativismo e linhas de crédito acessíveis;
- prática da habilitação e da reabilitação profissional em contratos de trabalho, com carteira de trabalho assinada;
- regras acessíveis e inclusivas para o emprego apoiado;
- acessibilidade em concursos públicos;
- acessibilidade em consultas públicas;
- acessibilidade na Educação à Distância;
- acessibilidade no sistema de votação para escolha de representantes do legislativo e executivo, em todos os níveis.
- assistência social articulada com o sistema de saúde e de educação;
- criação de serviços socioassistenciais e cuidadores sociais;
- previdência social com acesso a regras transparentes de aposentadoria especial, baseadas em instrumento de avaliação adequado;
- cultura, esporte, turismo e lazer com a redução de barreiras para o acesso ao patrimônio cultural, atividades artísticas, culturais, hotéis e similares construídos com princípios de desenho universal;
- transporte acessível dos veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, igualmente quanto às instalações, estações, portos e terminais;
- frotas de turismo e de táxi acessíveis;

- mobilidade e acessibilidade em vias, calçadas e estacionamentos;
- informação e comunicação acessíveis das páginas eletrônicas;
- telecentros e *lan houses* acessíveis para uso de pessoas com deficiências diversas, como aquelas com deficiência visual;
- plataformas virtuais de uso público e coletivo com capacidade de oferecer, simultaneamente, as três acessibilidades básicas previstas na LBI: Libras, legenda e audiodescrição;
- empresas prestadoras de serviços de telecomunicação com oferta de acessibilidade em todos os seus produtos;
- serviços de radiodifusão com subtítuloção por meio de legenda oculta, janela com intérprete da língua brasileira de sinais (Libras) e audiodescrição;
- livros em distintos formatos acessíveis;
- teatro acessível no presencial e no virtual;
- anúncios publicitários com legenda, Libras e audiodescrição em todas as formas de veiculação;
- congressos, seminários e oficinas com acessibilidade física e comunicacional;
- formação e avaliação contínua de tradutores/intérpretes da Libras e de outros profissionais que prestam serviço na área de acessibilidade, de modo a garantir seu desenvolvimento e qualificação por parte de quem irá fazer a contratação.

## Conclusões

Há obrigações estruturantes a serem adotadas pelo Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência, como os mecanismos independentes que monitorem a efetiva participação de pessoas com deficiência na sociedade civil, com o compromisso, dentre outros, de adotar leis, medidas administrativas, políticas públicas para regulamentar os direitos

reconhecidos na Convenção; adotar medidas imediatas e permanentes por meio de campanhas de conscientização públicas para, em especial, combater os estereótipos, os preconceitos e a discriminação (capacitismo) em todas as áreas da vida, de forma a favorecer atitudes individuais e coletivas receptivas em relações às pessoas com deficiência e seus direitos.

Há quatro principais desafios trazidos pela Convenção em relação aos direitos das pessoas com deficiência: conhecer e conscientizar os direitos; identificar as múltiplas formas de discriminação e visibilizar meninas e mulheres com deficiência; reconhecer que a maioria vive em condições de pobreza; e reconhecer o direito fundamental à acessibilidade.

A acessibilidade sustenta a inclusão da pessoa com deficiência e é complementada pelo desenho universal e adaptação razoável. Quanto maior for a disponibilidade de recursos de acessibilidade, menos barreiras e, conseqüentemente, mais autonomia, independência e segurança das pessoas com deficiência.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 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: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 01 dez. 2024.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público** – reserva de cargos e empregos públicos – administração direta e indireta. 4. ed. rev. ampl. Goiânia: UCG, 2016.

GUGEL, Maria Aparecida. Implementação e monitoramento da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: mecanismos para coordenar e mecanismos independentes para monitorar convergências constitucionais com o controle social. *In*: SOARES, Saulo Cerqueira de Aguiar; GOMES FILHO, Fernando Melo Ferro, (coords.). **Direitos das pessoas com deficiência**. Teresina: OAB-PI, 2023. p. 31-40.

GUGEL, Maria Aparecida. **Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Belo Horizonte: RTM Editora, 2019.

GUGEL, Maria Aparecida; WERNECK, Cláudia. A informação e comunicação acessível: direito fundamental e garantia de acesso a todos os direitos de pessoas com deficiência. *In*: MATTOS, Viviann Brito; D'AMBROSO, Marcelo José Ferlin (orgs.). **Democracia, direito do trabalho e novas tecnologias**. Belo Horizonte: RTM Editora, 2022. p. 213-228.

CAPÍTULO 2.

# Linguagem simples na acessibilidade educacional

Patrícia Almeida

Pedro Lucas Costa

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.2

## 1. Introdução

O uso de mecanismos de acessibilidade no processo de escolarização das pessoas com deficiência em ambiente regular de ensino precisa ser cada dia mais uma realidade presente nas práticas pedagógicas.

Sasaki (2006) enfatiza que, para uma sociedade ser realmente inclusiva, a acessibilidade precisa ser contemplada em suas diversas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal em uma relação entre a barreira e o acesso.

Embora ainda emergente no Brasil, a Linguagem Simples está se tornando mais conhecida e utilizada em diversos espaços enquanto recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual, dificuldade de leitura e/ou de aprendizagem. Seu uso vem sendo defendido por diversos agentes sociais, especialmente por associações de pessoas com deficiência intelectual e suas famílias, bem como órgãos públicos.

A fundamentação legal para a implementação da Linguagem Simples em todos os espaços da sociedade já é uma realidade em textos legais no Brasil e no mundo. Com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) a Linguagem Simples foi estabelecida como um recurso de acessibilidade nos 191 países que ratificaram o tratado. Com a ratificação da CDPD com equivalência constitucional (Brasil, 2009), a Linguagem Simples tornou-se norma constitucional no Brasil.

Notadamente, os esforços mais eficazes para aplicação da Linguagem Simples vêm crescendo nos últimos anos. Ao contrário da maioria dos países ricos que adotaram essa forma de acessibilidade, no Brasil e em outros países com altos índices de desigualdade, baixa escolaridade e elevadas taxas de analfabetismo funcional, a Linguagem Simples tem potencial para beneficiar um público muito maior.

## 2. Desenvolvimento

### 2.1 *Plain Language* x *Easy Read*

Paralelamente às iniciativas da Linguagem Simples — a Linguagem Simples aparece, em Portugal, como “Leitura Fácil”; na língua espanhola, é unificada como “*Lectura Fácil*”; e, na literatura anglófona, “*Easy Read*” — dirigidas a pessoas com deficiência intelectual, há outra técnica de comunicação e causa social que chegou ao Brasil traduzida como “Linguagem Clara” (“*Plain Language*”), voltada para simplificação de documentos e informações públicas para a população em geral.

A principal diferença entre as duas técnicas — *Easy Read* e *Plain Language* — é que a *Plain Language* não exige a validação do texto pelos usuários, enquanto, em *Easy Read*, o conteúdo é mais fácil de entender, e a validação pelo público a que a mensagem se destina é essencial. Além disso, no *Easy Read*, é possível o uso de imagens e outros recursos para auxiliarem a compreensão (Plena inclusión).<sup>1</sup>

---

1 PLENA INCLUSIÓN. ¿Cuál es la diferencia entre lectura fácil y lenguaje claro? Disponível em: <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/cual-es-la-diferencia-entre-lectura-facil-y-lenguaje-claro/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

Nos Estados Unidos, o movimento *Plain Language* ganhou apoio do governo federal, e, desde 1998, todo o Poder Executivo passou a usar Linguagem Clara em seus documentos (Estados Unidos, 1998). No Brasil, o uso da Linguagem Simples — terminologia que se optou por adotar, como veremos mais adiante — vem ganhando espaço em órgãos públicos, especialmente no judiciário. Em 2023, foi lançado o Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Conselho Nacional de Justiça, que:

[...] consiste na adoção de ações, iniciativas e projetos a serem desenvolvidos em todos os segmentos da Justiça e em todos os graus de jurisdição, com o objetivo de adotar linguagem simples, direta e compreensível a todos os cidadãos na produção das decisões judiciais e na comunicação geral com a sociedade.

A linguagem simples também pressupõe acessibilidade: os tribunais devem aprimorar formas de inclusão, com uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e audiodescrição ou outras ferramentas similares, sempre que possível (CNJ, 2023).<sup>2</sup>

Em 2018, um grupo de pesquisadores de países europeus (Espanha, Suécia, Itália, Alemanha, Eslovênia, entre outros), de diversas áreas do conhecimento — linguistas, psicólogos, tradutores, audiodescritores, jornalistas, *designers*, entre outros — reuniram-se em um Consórcio da União Europeia patrocinado pelo programa Erasmus. Sob coordenação de Anna Matamala, da Universidade Autônoma de Barcelona, o grupo criou a Plataforma EASIT – Formação gratuita à distância em Acesso Fácil para Inclusão Social para treinamento em elaboração de conteúdos em Linguagem Simples (EASIT, 2021).<sup>3</sup>

---

2 CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Pacto Nacional do judiciário pela linguagem simples**, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/gestao-da-justica/acessibilidade-e-inclusao/pacto-nacional-do-judiciario-pela-linguagem-simples/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

3 EASIT. **Easy Access for Social Inclusion Training**, 2021. Disponível em: <https://transmediacatalonia.uab.cat/easit/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

Em 2023, formou-se a *Easy Language International Network* (ELIN), Rede Internacional de Linguagem Fácil, um grupo internacional de acadêmicos e usuários de serviços interessados em promover a linguagem acessível e materiais de fácil compreensão. O objetivo do grupo é a transferência e o compartilhamento de conhecimento, redação de subsídios e formação de redes para difundir a linguagem fácil de entender. O lema da ELIN é “A linguagem fácil é fácil de ler e entender para todos” (ELIN, 2023).<sup>4</sup> Linguagem Fácil de Entender é um termo guarda-chuva que inclui da Linguagem Clara (*Plain Language*) à Leitura Fácil (*Easy Read*), que é a forma menos simplificada (Arias-Badia, 2022).

Como as duas técnicas — *Plain Language* e *Easy Read* — são semelhantes, pesquisadores e ativistas que já atuavam nessa área no Brasil se reuniram, em 2019, no primeiro “Seminário de Comunicação Simples”,<sup>5</sup> realizado pela Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Câmara dos Deputados, defendendo a unificação da terminologia para apenas “Linguagem Simples”. Ao final do seminário, parlamentares encaminharam a proposição de Projeto de Lei para adoção de uma política de Linguagem Simples na administração pública, protocolado na Câmara Federal em 03 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). A proposta foi aprovada na Câmara em 2023 e segue em tramitação no Senado (Brasil, 2024).

O Projeto de Lei nº 6.256/2019 institui a Política Nacional de Linguagem Simples em órgãos e entidades da administração pública direta e indireta (Brasil, 2019). O texto inclui orientações para criação de informações em Linguagem Simples:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Linguagem Simples:

I. foco no cidadão;

---

4 ELIN. **Easy to Understand International Network**, 2023. Disponível em: [https://www.facebook.com/ELINnetwork/?locale=hi\\_IN](https://www.facebook.com/ELINnetwork/?locale=hi_IN). Acesso em: 28 nov. 2023.

5 BRASIL. Comissão dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Seminário sobre Comunicação Simples no Brasil**, 26 set. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=QxrZpBO3Yak>. Acesso em: 28 nov. 2023.

- II. transparência;
- III. facilitação do acesso dos cidadãos aos serviços públicos;
- IV. facilitação da participação popular e do controle social pelo cidadão;
- V. facilitação da comunicação entre o poder público e o cidadão;
- VI. facilitação do exercício do direito dos cidadãos.

Art. 4º Para fins desta Lei, considera-se linguagem simples o conjunto de técnicas destinadas à transmissão clara e objetiva de informações, de modo que as palavras, a estrutura e o leiaute da mensagem permitam ao cidadão facilmente encontrar a informação, compreendê-la e usá-la.

Art. 5º A administração pública obedecerá, além do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), às técnicas de linguagem simples na redação de textos dirigidos ao cidadão, tais como:

- I. redigir frases em ordem direta;
- II. redigir frases curtas;
- III. desenvolver uma ideia por parágrafo;
- IV. usar palavras comuns, de fácil compreensão;
- V. usar sinônimos de termos técnicos e de jargões ou explicá-los no próprio texto;
- VI. evitar palavras estrangeiras que não sejam de uso corrente;
- VII. não usar termos pejorativos;
- VIII. redigir o nome completo antes das siglas;
- IX. organizar o texto de forma esquemática, quando couber, com o uso de listas, de tabelas e de gráficos;
- X. organizar o texto a fim de que as informações mais importantes apareçam primeiramente (Brasil, 2019, art. 3-5).

Texto do último substitutivo, ainda em tramitação, que pode ser alterado antes da votação final (Brasil, 2024).<sup>6</sup>

Em 2022, por solicitação da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In), o Brasil apresentou à ONU um projeto de resolução com o objetivo de difundir a Linguagem Simples no mundo. A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a resolução “Promovendo e integrando uma comunicação fácil de entender para acessibilidade de pessoas com deficiência”, em 16 de dezembro de 2022.<sup>7</sup>

Em 2023, foram publicadas duas normas técnicas internacionais, sendo uma sobre *Plain Language* e outra sobre *Easy to Read*: ISO 24495-1:2023 – Padronização Internacional *Plain language*, traduzida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e já disponível para download gratuito ABNT NBR ISO24495-1 – Linguagem Simples – Parte 1: Princípios e diretrizes norteadores (ABNT, 2024) e ISO/IEC 23859:2023 – Padronização internacional *Easy to read* – Requisitos e recomendações para tornar o texto escrito fácil de ler e entender (em processo de tradução para o português) (ISO/IEC, 2023).

## 2.2 Linguagem Simples para quem?

Nos países europeus e nos EUA, o *Easy Read* tem sido direcionado especialmente para pessoas com dificuldades intelectuais, cognitivas ou de aprendizagem, surdocegas, com demência, dislexia, afasia, déficit de atenção, déficit de memória e imigrantes. Já em países com altas taxas de desigualdade e baixo índice de alfabetização, como o Brasil, seu alcance é muito mais amplo.

Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (IAF) dão conta de que cerca de 30% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, reco-

---

6 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2231632>.

7 INCLUSIVE. **Brasil emplaca resolução na ONU para produção de linguagem simples**, 2022. Disponível em: <https://inclusivenews.com.br/?p=32447>. Acesso em: 28 nov. 2023.

nhecem letras e números, mas têm dificuldade de interpretar textos e operações matemáticas. Apenas 12% são proficientes (Lima; Catelli Júnior, 2018). A taxa de analfabetismo medida pela PNAD do IBGE (2022) aponta que o Brasil tem 9,3 milhões de analfabetos. Mais da metade desses cidadãos têm 60 anos ou mais e são duas vezes mais pretos e pardos do que brancos. A taxa mais alta de analfabetos é no Nordeste e a mais baixa, no Sudeste. Estatisticamente, 19,5% dos analfabetos do país são pessoas com deficiência, enquanto pessoas sem deficiência são apenas 4,1%. Existem 5 vezes mais pessoas com deficiência analfabetas do que sem deficiência (IBGE, 2022).

Se levarmos em conta a baixa escolaridade das pessoas com deficiência, concluímos que, mesmo antes de a informação ser acessibilizada em braile, audiodescrição ou Libras, ela precisa estar em Linguagem Simples. E, considerando o alto número de pessoas sem deficiência analfabetas ou analfabetas funcionais no Brasil, chegamos à conclusão de que a Linguagem Simples na modalidade *Easy Read* serve para todas as pessoas, que passam a entender informações melhor e mais rápido.

Com o crescente acesso à informação pela *internet* em dispositivos digitais com telas pequenas, falta de tempo e paciência, temos o cenário ideal para a disseminação de desinformação. Um cenário perigoso, especialmente quanto a informações de utilidade pública, como vimos durante a pandemia de Covid-19. Se a desinformação usa mensagens de impacto, que geram emoções intensas o suficiente para obrigar o usuário a compartilhar o conteúdo — como memes (frases, imagens ou vídeos que se espalham facilmente pela *internet*) —, comunicadores bem-intencionados podem recorrer a ferramentas semelhantes para disseminar fatos e números seguros, científicos e confiáveis antes que informações falsas cheguem ao grande público.

As *fake news* podem ser prevenidas e contestadas usando Linguagem Simples, com informação correta e de fácil acesso disseminada em veículos populares, como aplicativos de mensagens, redes sociais, rádios comunitárias, emissoras de TV aberta, anúncios no transporte público e canais religiosos. A comunicação de interesse público deve ser menos

burocrática para se tornar mais acessível e verdadeiramente democrática (Movimento Down, 2020).<sup>8</sup>

### 3. Guias e exemplos práticos

#### 3.1 Primeiros materiais

Práticas de Linguagem Simples vêm sendo adotadas por algumas ONGs, estados e municípios brasileiros desde 2013. Em 2013, as pesquisadoras Debora Mascarenhas e Sheina Tabak publicaram no *site* do Movimento Down orientações sobre “Leitura Fácil” (Movimento Down, 2013).<sup>9</sup> A oficina organizada pelo Movimento Down e o UNICEF em 2015, coordenada por Maria Antônia Goulart, contou com diversos especialistas em educação inclusiva e produziu o Manual Desenho Universal para Livros Didáticos, que traz recomendações sobre Linguagem e Desenho Simples para criação de materiais educacionais (Movimento Down, 2015).<sup>10</sup>

Em 2018, foi publicado o relatório sobre a Implementação e Avaliação do Protocolo do Livro Digital Acessível, voltado para pessoas com deficiência intelectual, autismo, baixa visão, cegueira e surdez, uma realização do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com apoio do Movimento Down, UERJ e redes públicas da Baixada Fluminense, coordenado por Márcia Denise Pletsch, Márcia Marin, Flávia Faissal de Souza, Patrícia Braun, Maíra Gomes de Souza da Rocha e Luis Fernando Orleans (Movimento Down, 2018).

---

8 MOVIMENTO DOWN. **Linguagem Simples – aprenda a comunicar de um jeito que todos entendam**, 2020. Disponível em: <https://www.inclusivenews.com.br/wp-content/uploads/Guia-Linguagem-Simples-Todo-mundo-tem-direito-de-entender-Patricia-Almeida.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

9 MOVIMENTO DOWN. **Orientações gerais da construção de texto da leitura fácil**, 2013. Disponível em: <https://inclusivenews.com.br/?p=35122>. Acesso em: 4 nov. 2025.

10 MOVIMENTO DOWN. **Manual desenho universal para livros didáticos**, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Th1ONjvUucs68tyVJRVTuhTGFpjh02U>. Acesso em: 28 nov. 2023.

## 3.2 Textos adaptados para Linguagem Simples

Os primeiros textos adaptados pelo Movimento Down foram *Cuidados de saúde para pessoas com síndrome de Down* (Movimento Down, 2013), publicado pelo Ministério da Saúde; *Ministério Público e os Direitos dos Trabalhadores* (Ministério Público do Trabalho, 2014); e *Lei Brasileira de Inclusão em Linguagem Simples* (Ministério Público do Trabalho, 2016). Os dois últimos estão disponíveis na plataforma PCD Legal, do Tribunal Superior do Trabalho.

## 3.3 Textos originais em Linguagem Simples

O primeiro texto criado originalmente em Linguagem Simples foi *10 coisas que todo mundo deve saber sobre a síndrome de Down*, escrito por Patricia Almeida, Adriana Nicacio e Melina Sales pelo Movimento Down (Movimento Down, 2014).<sup>11</sup> Com a pandemia de Covid a partir de 2020, era importante garantir informações acessíveis para a prevenção contra a contaminação para pessoas com deficiência intelectual. O Movimento Down produziu *Orientações para residências coletivas de pessoas com deficiência e idosas* (Eu Me Protejo, 2020; Movimento Down, 2021), *Coronavírus – como prevenir*, (Movimento Down 2020), *Coronavírus – como explicar de forma simples e acessível* (Movimento Down, 2021) e *Coronavírus – vacinação e cuidados depois da vacina* (Movimento Down, 2021),<sup>12</sup> com todos os recursos de acessibilidade, incluindo Linguagem Simples. Os dois últimos materiais foram produzidos com recursos de edital da Fiocruz.

---

11 MOVIMENTO DOWN. **10 coisas que todo mundo deve saber sobre a síndrome de Down**, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Th10NjvUucs68ty-VJRVtuhTGFpjxh02U> Acesso em: 28 nov. 2023.

12 MOVIMENTO DOWN. **Coronavírus: vacinação e cuidados depois da vacina. Linguagem simples e acessível**, 2021. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/materiais-alertam-para-covid-19-nas-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 28 nov. 2023.

### 3.4 Eu Me Protejo

“Eu Me Protejo” é um projeto premiado, independente e inclusivo, criado, em 2020, com materiais de fácil compreensão numa abordagem em Desenho Universal para a Aprendizagem para prevenir a violência contra crianças e adultos com e sem deficiência. Com Linguagem Simples e ilustrações autoexplicativas, começou com uma cartilha para uma menina com síndrome de Down aprender a reconhecer os riscos de abuso.

Devido à carência de conteúdo sobre o assunto para todas as crianças, o projeto passou a ser utilizado de maneira mais abrangente. O “Eu Me Protejo” serviu como laboratório de aplicação da Linguagem Simples para todos. Elaborado por mais de 50 colaboradores, o conteúdo foi validado por educadores, psicólogos, familiares e crianças com e sem deficiência. As versões foram evoluindo, ficando cada vez mais completas e fáceis de entender.

Até o fim de 2023, foram 17 edições da cartilha principal, além de versões em Libras, audiodescrição, espanhol, inglês e alemão. A Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência do Rio de Janeiro incluiu os materiais do “Eu Me Protejo” em seus 7 centros de referência para pessoas com deficiência. Em 2023, o estado do Pará adotou lei que determina que o “Eu Me Protejo” esteja em todas as escolas regulares do estado, públicas e particulares. Em 2024, o Distrito Federal fez o mesmo.

Além disso, o projeto faz parte de várias iniciativas em todo o Brasil em parceria com municípios, tribunais de justiça, defensorias públicas e ministérios públicos, entre outras. O conteúdo do “Eu Me Protejo” é totalmente gratuito e conta com vídeos, vídeos de fantoches, jogos, livros de literatura e formação para famílias e educadores sobre como preparar as crianças para prevenir a violência, tudo de acordo com os princípios da Linguagem Simples (Almeida; Maria, 2020).

### 3.5 Guias

Em 2020, o Movimento Down publicou o manual *Linguagem Simples – aprenda a comunicar de um jeito que todos entendam*, de Patricia Almeida,

e um guia para referência rápida (Movimento Down, 2020).<sup>13</sup> Em 2023, foi publicado o *Guia Simples Assim – comunique com todo mundo*, organizado por Patricia Almeida com colaboração de Lais Silveira Costa, Lara Pozzobon, Juliana Righini, Patricia Roedel, Alex Duarte, *design* de Cecilia Quental e validação de Jessica Figueiredo (Almeida, 2023).

O guia foi publicado pela Fiocruz, em português e inglês, e apresentado em oficina do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (Brasil, 2023),<sup>14</sup> na Conferência dos Estados Parte da ONU (COSPP), em 2023, e no Congresso Internacional de Síndrome de Down, em Brisbane, Austrália, em 2024. Ainda em 2023, o *Guia Simples Assim* foi adotado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. A versão em inglês está disponível na Amazon e os arquivos digitais gratuitos, na biblioteca Arca, da Fiocruz. Ainda em 2023, Vanessa de Oliveira Dagostin Pires publicou o *Manual de Leitura Fácil para Educadores* pelo Instituto Federal Sul-Riograndense (Pires, 2023).

O Mais Diferenças produz livros de literatura e materiais informativos em formatos acessíveis, alguns deles em Linguagem Simples, bem como acessibiliza livros clássicos no Programa Livros Acessíveis, em parceria com a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São eles: *O menino no espelho*, *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, *O Pequeno Príncipe*, *A Bolsa Amarela*, *Peter Pan*, *A Volta ao Mundo em 80 dias*, *O Alienista*, *Relíquias da Casa Velha*, *Crônicas de Lima Barreto*, *A Alma encantadora das ruas*, *Amálgama* e *Aldeia Sagrada*.<sup>15</sup>

---

13 MOVIMENTO DOWN. **Linguagem Simples – aprenda a comunicar de um jeito que todos entendam**, 2020. Disponível em: <https://www.inclusivenews.com.br/wp-content/uploads/Guia-Linguagem-Simples-Todo-mundo-tem-direito-de-entender-Patricia-Almeida.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

14 BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Oficina de linguagem simples**, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/37l-Am2YXYg?si=gOgt-16CerxJa5brp>. Acesso em: 28 nov. 2023.

15 MAIS DIFERENÇAS. **Biblioteca de livros acessíveis**, 2020. Disponível em: <https://www.bibliotecamd.org.br/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Alguns outros guias baseados na Linguagem Simples (*Plain Language*) são o *Guia Íris de Simplificação – Linguagem Simples e Direito Visual*,<sup>16</sup> o *Guia de Linguagem Simples SP* (São Paulo, 2022) e o *Manual de linguagem simples: como planejar, desenvolver e testar textos que funcionam* (Roedel, 2024).

## 4. Linguagem Simples na educação

As pessoas são diferentes e aprendem de maneiras diferentes. O Desenho Universal para Aprendizagem é um conjunto de possibilidades de materiais flexíveis, técnicas e estratégias para ampliar a aprendizagem de pessoas com ou sem deficiência. Informações oferecidas em diferentes formatos — texto, áudio, vídeo — alcançam mais pessoas. A Linguagem Simples está inserida no Desenho Universal. Precisamos entender a Linguagem Simples como um recurso de acessibilidade como todos os outros. Sua função é remover barreiras.

Não se trata, portanto, de adaptação de textos, mas, sim, de tornar a informação acessível. Devemos focar na dimensão da acessibilidade comunicacional, programática e atitudinal no ambiente escolar através da Linguagem Simples como meio de tornar informações, pedagógicas ou não, acessíveis aos estudantes com deficiência intelectual, autistas ou pessoas com pouca escolarização que frequentam o ambiente da escola e têm direito de compreender toda e qualquer comunicação da instituição.

### 4.1 Como fazer

Para que os materiais pedagógicos, assim como qualquer outro material com objetivo comunicacional, estejam acessíveis dentro das orientações da Linguagem Simples, é preciso seguir diretrizes. A seguir, elencamos algumas diretrizes citadas no guia *Simples Assim – comunique com todo mundo* (Almeida, 2024) para a elaboração de conteúdos em

---

16 CEARÁ. **Guia íris de simplificação** – Linguagem Simples e Direito Visual, 2021. Disponível em: [https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-ÍRIS-de-Simplificação\\_-Linguagem-Simples-e-Direito-Visual.pdf](https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-ÍRIS-de-Simplificação_-Linguagem-Simples-e-Direito-Visual.pdf) Acesso em: 28 nov. 2023.

Linguagem Simples, lembrando que não é preciso ser nenhum especialista para utilizar Linguagem Simples.

O primeiro passo é conhecer seu público; no caso da educação, seus alunos. Para isso, é impensável que possamos criar um planejamento educacional sem a construção constante de avaliações abrangentes do desenvolvimento dos alunos em sala de aula, na perspectiva de Vigotski (2010). Conhecer o desenvolvimento não significa acompanhar uma ordem cronológica predetermined. Para que possamos acompanhar o desenvolvimento, é fundamental ter em mente que esse processo, por mais que seja a internalização de conceitos objetivos, apresenta-se e desenvolve-se em uma complexidade extremamente subjetiva. Para implementar a Linguagem Simples na educação, é imperativo que o professor conheça o desenvolvimento de seus alunos.

A modalidade de exposição dessas informações precisa ser levada em conta. Existem diferentes estruturas de apresentação das informações em atividades impressas em relação a atividades expostas. É importante conhecer as especificidades de onde as informações serão apresentadas, sempre com o objetivo de ampliar o alcance da comunicação presente no processo.

Algumas recomendações são importantes para a construção do texto, seu *design*, sua diagramação, as imagens apresentadas. Mas, acima de tudo, o aspecto mais importante para a implementação da Linguagem Simples no ambiente educacional é a validação constante de seus alunos.

Sobre a escrita dos textos disponíveis nas aulas, é fundamental levar determinadas diretrizes em conta: usar textos mais diretos e objetivos, frases curtas em ordem direta (sujeito + verbo + complemento); não utilizar a voz passiva; escrever “como se fala”; e usar uma proposta por frase com palavras conhecidas (não tem problema repetir palavras). Evitar: siglas, jargões, palavras técnicas, estrangeirismo, adjetivos, advérbios e palavras abstratas, vírgulas e símbolos e começar frases negativas com “não”. Caso seja necessário o uso de palavras difíceis, explique a palavra e o contexto; não deixe sob responsabilidade da interpretação.

A apresentação do texto é também uma demanda para a organização de materiais pedagógicos acessíveis. O objetivo nesse aspecto é a

decodificação das informações sem barreiras presentes na sobrecarga e desorganização de conteúdo. Para que isso seja possível, a distribuição dos temas deve seguir determinadas orientações: organização hierárquica do material, título, subtítulo e texto, evidenciando de forma clara e visual, com tamanho ou cor de letra distintas entre elas. Optar por fontes em que a letra esteja clara, sem desenhos desnecessários e com tamanho proporcionalmente compatível. Devem-se destacar conceitos importantes, usando maior espaço entre parágrafos, maior espaço entre frases e, quando for necessário, listar mais de 3 elementos e organizar o texto por tópicos, ao invés de recursos de múltiplas vírgulas. Não se devem utilizar textos sobrepostos em imagens e deve-se deixar espaço entre os conteúdos de imagens e textos.

Sobre as imagens no contexto dos processos pedagógicos, devem-se utilizar ilustrações claras, diretas e sem detalhes, podendo ser usadas como forma de antecipação de situações, assuntos e/ou objetivos. Para isso, é necessário que os recursos visuais sigam um padrão a fim de que possam ser percebidos como recurso simbólico. Desenhos autoexplicativos são muito mais efetivos como recursos de facilitação da compreensão das informações. As imagens precisam ser usadas somente em contextos em que são necessárias à compreensão, e os recursos visuais que têm somente apelo decorativo confundem mais do que auxiliam. Por último, a qualidade das imagens é essencial.

A validação é considerada como o aspecto mais importante para o uso da Linguagem Simples na educação, decorrente do processo de planejamento como elemento constante, dinâmico e relacionado aos alunos em compreensão com seu desenvolvimento e necessidades.

A validação da Linguagem Simples dentro do processo pedagógico apresenta especificidades próprias, decorrente do ritmo informacional e mediacional da educação, durante os usos do recurso em sala de aula. A verificação de seus alunos pode ser feita ao final, com intenção de aprimoramento da ferramenta em relação direta ao quanto ela é efetiva no acesso e elaboração dos conteúdos. Pode-se pensar em momentos de encontro em formato de monitoria para que determinado grupo de alunos,

com e sem deficiência, possa participar do planejamento e organização do processo didático.

É fundamental notar que o recurso da Linguagem Simples precisa integrar com outros recursos de acessibilidade importantes para que a experiência de aprendizado mediado seja realmente acessível (Almeida, 2024).

## 5. Conclusão

A uso da Linguagem Simples na educação, sob a perspectiva dos direitos humanos, faz parte da acessibilidade educacional para a realização do direito fundamental de educação para todos, em igualdade de condições, com pleno acesso e participação. Os mecanismos de acessibilidade precisam ser cada dia mais uma realidade presente nas práticas pedagógicas para o processo de escolarização das pessoas com deficiência em ambiente regular de ensino.

Diante das fundamentações aqui apresentadas, a ampliação da presença da Linguagem Simples deve se dar em toda a sociedade, inclusive nas escolas brasileiras. Como defendia Vigotski (1997), a escola deve ampliar sua qualidade pedagógica olhando para os avanços da sociedade, já que não é um espaço apartado da sociedade como um todo.

## Referências

ALMEIDA, P.; MARIA, Neusa. **Eu me protejo**: educação inclusiva para prevenção contra a violência. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020. Disponível em: [https://www.eumeprotejo.com/\\_files/ugd/f04b3c\\_56d16ccc00eb4b6b939e96675f0f29b3.pdf](https://www.eumeprotejo.com/_files/ugd/f04b3c_56d16ccc00eb4b6b939e96675f0f29b3.pdf). Acesso em: 28 nov. 2023.

ALMEIDA, P. **Simples assim**: comunique com todo mundo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2024. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/59614>. Acesso em: 4 nov. 2025.

ARIAS-BADIA, Blanca. Resenha: Accessible Communication: Across-Country Journey. *Hikma*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 363-366, 2022. Disponível em: <https://journals.uco.es/index.php/hikma/article/view/14156/13357>. Acesso em: 9 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR ISO 24495-1**: linguagem simples – parte 1: princípios e diretrizes norteadores. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

BRASIL. **Decreto n° 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: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 6256/2019**. Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2231632>. Acesso em: 09 dez. 2024.

EU ME PROTEJO. **Orientações para residências coletivas de pessoas com deficiência e idosas**. São Paulo: Eu Me Protejo, 2020. Disponível em: [https://19f4ab62-7d8d-403f-b2ea-843c1bb7fde9.filesusr.com/ugd/09546c\\_138fbcdf6fa46451db8154ce89dfbe293.pdf](https://19f4ab62-7d8d-403f-b2ea-843c1bb7fde9.filesusr.com/ugd/09546c_138fbcdf6fa46451db8154ce89dfbe293.pdf). Acesso em: 28 nov. 2023.

ESTADOS UNIDOS. **Memorandum on plain language in government writing**. A plain English handbook. Washington, D.C: Nuclear Regulatory Commission, 1998. Disponível em: <https://www.nrc.gov/docs/ML9932/ML993210095.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência**: 2022. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013>. Acesso em: 03 nov. 2025.

LIMA, Ana; CATELLI JÚNIOR, Roberto. **INAF Brasil 2018**: Resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 03 nov. 2025.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO/IEC 23859:2023**: Information technology. user interfaces — Requirements and recommendations on making written text easy to read and understand. Genebra: ISO, 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **O Ministério Público e os direitos dos trabalhadores**. Vitória: Ministério Público do Trabalho — Projeto PCDLegal; Movimento de Ação e Inovação Social — MAIS; Associação Carpe Diem, 2014. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/cartilhamp/livrosimplificado/files/assets/basic-html/index.html#1>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PIRES *et al.* **Manual de leitura fácil para educadores.** Pelotas: Editora IFSul, 2023. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/243>. Acesso em: 9 dez. 2024.

ROEDEL. **Manual de linguagem simples:** como planejar, desenvolver e testar textos que funcionam. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/706f93f7-3180-463c-a67a-47c57c2de847>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SÃO PAULO (CIDADE). **Guia de linguagem simples:** como posso revisar meu documento? Deixe a linguagem do seu documento mais simples. São Paulo: Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia, 2022. Disponível em: [https://assets.website-files.com/5e18ca34b827fa4e18593184/6238834b8c4dd201790938d4\\_Guia%20para%20revis%C3%A3o%20de%20documentos\\_2022.pdf](https://assets.website-files.com/5e18ca34b827fa4e18593184/6238834b8c4dd201790938d4_Guia%20para%20revis%C3%A3o%20de%20documentos_2022.pdf). Acesso em: 28 nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas:** fundamentos de defectologia. v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psp/a/4Vn-MkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2025.

## CAPÍTULO 3.

# **Acessibilidade comunicacional e suas interfaces no contexto educacional**

Andréa Poletto Sonza  
Andrea Jessica Borges Monzón  
Diolinda Franciele Winterhalter  
DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.3

### **1. Para começarmos essa conversa...**

A Constituição Federal de 1988 traz a ideia de cidadania, assim como a intenção de construir uma sociedade livre, justa e solidária, focada nos direitos humanos, ou seja, a premissa de que a sociedade é composta por todas as pessoas, o que inclui as Pessoas com Deficiência (PcD). Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, firmada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 2009, lança o olhar para a questão das deficiências e reconhece que:

[...] é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009, preâmbulo).

Assim, retoma-se o conceito de barreiras, que, nas suas diferentes categorias, nada mais são do que os múltiplos impedimentos e entraves que dificultam ou impedem a participação plena das PcD na sociedade ou daquelas que possuem outras necessidades específicas. Essa é uma perspectiva que, portanto, considera o Modelo Social de Deficiência, em que o sujeito não é percebido como incapaz, pois entende-se que:

[...] a deficiência não se encerra no corpo, mas deve ser compreendida como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno. Essa perspectiva desloca a compreensão da deficiência para o contexto ao apontar para as barreiras sociais (Mello; Nuernberg; Block, 2014, p. 92).

Nessa lógica, “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (Diniz, 2007, p. 4). No sentido de romper com essa insensibilidade é que as dimensões da acessibilidade contribuem, pois, a partir das concepções do modelo social:

[...] a deficiência deixa de ser apenas um “problema médico” para ser um problema econômico, socio-cultural e de direitos humanos. A deficiência passa a ser um modo de vida, uma possibilidade digna de existência da condição humana – as pessoas com deficiência são cidadãs, com direitos e deveres (Mello; Nuernberg; Block, 2014, p. 92).

Na mesma direção, para Diniz (2003), o problema está nas barreiras de uma sociedade que não é capaz de atender à diversidade física e intelectual das pessoas. Assim, temos, conforme a Lei nº 13.146, uma análise e compreensão biopsicossocial da deficiência (Mello; Nuernberg; Block, 2014; Brasil, 2015).

Logo, devem-se criar mecanismos, instrumentos, dispositivos e estratégias capazes de minimizar e, principalmente, de romper com essas barreiras, oferecendo a todos a possibilidade de ocupação, comunicação, expressão e participação por meio da acessibilidade que se fizer necessária. Tendo isso

em vista, é preciso que sejam pensadas, propostas e implementadas estratégias que viabilizem a mobilidade, o diálogo, a leitura, a escrita e a compreensão por parte de todos, independentemente de sua particularidade, a qual possa oferecer/demandar alguma forma diferente de interação social.

Esse é um movimento que resulta da luta pela valorização e reconhecimento das potencialidades dos sujeitos que não se encaixam em determinados padrões sociais. E a pergunta que fica é: alguém se encaixa em algum padrão?

Isso é algo que tem suscitado vários debates e a criação de políticas públicas e educacionais no sentido de garantir que essa parcela da população, que, por muito tempo, foi oprimida e marginalizada, usufrua dos mesmos direitos que o restante da sociedade brasileira, conforme previsto na Constituição Federal. Assim, nas últimas décadas, têm sido publicadas várias leis e resoluções que visam implementar medidas que viabilizem a participação desse público nas diferentes esferas e setores sociais.

Entendemos que um dos princípios para que a participação plena aconteça é o acesso. Logo, nesse contexto de quebra das barreiras para a promoção da inclusão social, é preciso refletir sobre as possibilidades de acesso que são viabilizadas ao público que vivencia a experiência da deficiência. Esse acesso pode ser discutido sobre o contraponto das barreiras elencadas; portanto, menciona-se o acesso aos espaços físicos, aos meios de transporte, à educação, à informação e à comunicação.

Aqui, voltamos o nosso foco para o direito de acesso à educação, pois, dentre os direitos previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988), tem-se a educação como um direito social de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercer a cidadania e também o trabalho. Para isso, o ensino tem como um de seus princípios a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, art. 3, inc. I).

Nesse sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que impulsiona o viés da democratização do ensino, coloca as crianças com deficiência para estudar na escola regular, juntamente com as demais, defendendo a perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desenca-deada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008a, p. 5).

Segundo a LDB (Brasil, 1996), a educação escolar é formada pela Educação Básica e Educação Superior. Nesse sentido, os Institutos Federais (IFs), criados pela Lei nº 11.892, de 2008, destacam-se como instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2008b). E, assim como as demais instituições e sistemas de ensino, devem assegurar aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, cap. V, art. 59, inc. I).

A questão do acesso à Educação Profissional e Superior foi contemplada com a Lei nº 12.711, de 2012, a chamada lei de cotas, que passou a garantir reserva de vagas para determinados públicos, incluindo as pessoas com deficiência (Brasil, 2012b). Assim, o ingresso das PcDs na Educação Profissional e Superior estaria viabilizado. E quanto às condições de aprendizagem, permanência e êxito? Segundo Bock e Cunha (2021, p. 6):

Cabe à escola promover condições de acesso e permanência a todos os estudantes, garantir que possam participar do contexto escolar com equidade de direitos e deveres, assim como ter acesso aos saberes, e esses são pontos essenciais para promover uma educação inclusiva.

De acordo com Freitas (2023), o acesso é um vetor de democratização, com a ampliação do número de participantes ou usuários. Já a acessibilidade está relacionada às possibilidades tecnológicas, principalmente à tecnologia assistiva, que são os dispositivos, metodologias, serviços, dentre outros, que promovem funcionalidade e oportunizam participação, com autonomia e independência da PcD, trazendo mais qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Para promover não somente o acesso, mas também a acessibilidade, tendo em vista a aprendizagem e a permanência dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem proposto algumas medidas institucionais. Para além da criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes), da normatização do Plano Educacional Individualizado (PEI) e da criação da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, o Centro de Tecnologia Assistiva (CTA) tem dedicado seus esforços a planejar, desenvolver e explorar múltiplos recursos de Tecnologia Assistiva que possam contribuir para a acessibilidade nas aulas dos cursos ofertados pelo IFRS e também por outras instituições. Mais adiante, traremos algumas dessas e outras iniciativas, as quais visam promover a inclusão e a acessibilidade.

## **2. As barreiras e as dimensões da acessibilidade**

Para aprofundarmos essa discussão sobre acessibilidade, é imprescindível trazermos dois conceitos antagônicos: de um lado, as barreiras impostas às pessoas com alguma deficiência ou outras necessidades específicas; de outro, a acessibilidade, que traz autonomia, independência e qualidade de vida a esses sujeitos.

A Lei Brasileira da Inclusão, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), destaca que as barreiras são quaisquer tipos de entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que atuam como limitadores ou impeditivos à participação das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais, sejam eles físicos ou virtuais, comprometendo, dessa forma, o usufruto do direito, por parte dessas pessoas, “à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso

à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (Brasil, 2015, art. 2, inc. IV).

A mesma lei traz como exemplos de barreiras: a) urbanísticas: aquelas existentes nas vias e espaços públicos ou privados que são abertos ao público ou de uso coletivo; b) arquitetônicas ou físicas: que se encontram nas edificações públicas e privadas; c) nos transportes: encontradas nos diversos meios de transportes; d) na informação e comunicação: que se configuram como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que interfiram negativamente “na expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”; e) atitudinais: caracterizadas por “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”; f) tecnológicas: aquelas que “dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias” (Brasil, 2015, art. 2, inc. IV).

Do outro lado, encontramos a acessibilidade e suas diversas dimensões, cujo objetivo é eliminar as barreiras supramencionadas. De acordo com a lei (Brasil, 2015, art. 2, inc. I), acessibilidade pode ser definida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Romeu Sasaki (2009) complementa essas informações, sugerindo dimensões de acessibilidade como formas de eliminar as barreiras às pessoas com deficiência. Segundo ele, essas dimensões seriam:

- arquitetônica: inexistência de barreiras físicas;
- comunicacional: inexistência de barreiras na comunicação entre pessoas;

- metodológica: inexistência de barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, dentre outros;
- instrumental: inexistência de barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios, dentre outros;
- programática: inexistência de barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, dentre outros;
- atitudinal: inexistência de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações (forma pela qual o preconceito se manifesta) nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

Podemos dizer que essas “formas/dimensões de acessibilidade” imprimem um diálogo direto com o contexto educacional, independente de nível ou modalidade de ensino. Cabe destacar, entretanto, que, em função da diversidade de possibilidades e estratégias que podem ser debatidas, quando tratamos de dimensões de acessibilidade, este trabalho trará o recorte dos eixos comunicacional e instrumental, nos quais podemos incluir o acesso às tecnologias.

Antes de debatermos sobre a acessibilidade comunicacional, é preciso compreender o que é e em qual contexto se insere a “comunicação”. A LBI (Brasil, 2015, art. 3, inc. V, grifo nosso) traz o conceito de comunicação:

[...] **comunicação:** forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Em complemento, Wolton (2010) e Bonito (2015) afirmam que a essência da comunicação está em reconhecer a importância do outro. Nesse sentido, “a comunicação não pode existir sem sujeitos aptos e

em condições de decodificação” (Bonito, 2015, p. 129). E, para que efetivamente ocorra a comunicação, é preciso esse alinhamento, essa negociação entre os interlocutores (Bonito, 2015).

Assim, a acessibilidade comunicacional pressupõe a garantia de que todos — pessoas com ou sem deficiência — possam se comunicar de forma precisa e eficaz (Ilgual, 2023).<sup>1</sup> Na prática, ela visa eliminar barreiras ao se comunicar e, para isso, aposta na disponibilidade de recursos para a quebra das barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (Acessibilidade Unipam, 2024).<sup>2</sup>

E uma das vertentes da acessibilidade comunicacional é a acessibilidade virtual/digital. Ambos os termos vêm sendo bastante empregados atualmente. Por isso, cabe trazer o conceito cunhado por Pierre Lévy:

É **virtual** toda a entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular (Lévy, 1999, p. 47, grifo nosso).

O virtual existe sem estar presente (*ibid.*, p. 48).

A virtualidade informática, em sua acepção mais ampla, é aquela originada da digitalização (traduzindo em números, zeros e uns) de textos, imagens e sons para serem compreensíveis pelas máquinas. Encontra-se em hipertextos, hiperdocumentos, simulações, programas, banco de dados e seus conteúdos, dentre outros.

Assim, um espaço virtual acessível é aquele em que todos devem poder acessar (acessibilidade), compreender (comunicabilidade) e interagir

---

1 IIGUAL. Inclusão e diversidade. **O que é e como implantar a acessibilidade comunicacional na sua empresa?** 2023. Disponível em: <https://iigual.com.br/blog/acessibilidade-comunicacional/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

2 ACESSIBILIDADE UNIPAM. **Acessibilidade comunicacional.** 2024. Disponível em: <https://acessibilidade.unipam.edu.br/acessibilidade.php?id=9>. Acesso em: 29 ago. 2024.

(usabilidade) com o computador e seus recursos, independente da tecnologia utilizada ou de ter ou não uma deficiência. A acessibilidade em si significa que qualquer pessoa em qualquer espaço virtual (*site*, portal, sistema *web*, objeto de aprendizagem, texto, apresentação de *slides*, elementos multimídia, dentre outros), utilizando qualquer tipo de tecnologia assistiva, seja em computadores ou dispositivos móveis, consegue interagir em igualdade de condições. Por isso, dizemos que uma das formas de prover acessibilidade comunicacional é por meio da Tecnologia Assistiva (TA). A LBI assim a conceitua:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, art. 112, inc. VIII).

Isso posto, podemos entender a acessibilidade como um conceito guarda-chuva que agrega os outros dois conceitos de qualidade de uso de artefatos digitais, que seriam a usabilidade e a comunicabilidade. Usabilidade refere-se à facilidade de navegação, inclusive quando utiliza agentes de usuário como os recursos de tecnologia assistiva. Já o termo comunicabilidade pressupõe o “comunicar” a todos, oferecer uma linguagem simples, clara, direta, de fácil compreensão, evitando o uso de linguagem excessivamente rebuscada, metáforas, palavras incomuns ou de difícil compreensão. É preciso que todos compreendam a mensagem que estamos querendo transmitir, inclusive aqueles que fazem uso de recursos de tecnologia assistiva (Sonza, 2008).

É possível inferir que um conceito carrega ou se liga a outro, como é o caso da Linguagem Simples, mencionada nas diretrizes de acessibilidade à *web*, como a *World Content Accessibility Guidelines – WCAG* (W3C, 2023) e o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – *ebMag* (DGE, 2014).

### 3. Linguagem Simples, acessibilidade textual e inclusão

A Linguagem Simples (LS) teve origem em um movimento que se iniciou no Reino Unido, em 1940. Posteriormente, nos Estados Unidos, em 1970; no México, em 2000; no Brasil, na Argentina, no Chile e na Colômbia em 2010. É uma linguagem clara e amigável. Sua proposta é redigir um texto informativo que qualquer pessoa consiga compreender para, em seguida, realizar uma tarefa. Ou seja, é uma escrita que vai direto ao ponto, como, por exemplo, uma notícia que informa de modo direto e fácil. Ela pode ser aplicada em qualquer contexto (Trebien, 2022).

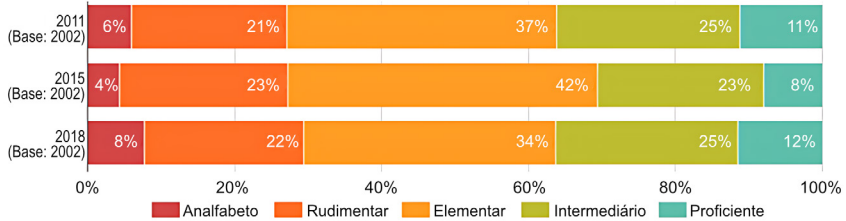
De acordo com Trebien (2022), são diretrizes da Linguagem Simples:

- a. Empatia com capacidade de “se colocar no lugar” do leitor e construir mensagens que sejam entendidas de maneira prática por aquele público específico;
- b. Hierarquia: a informação mais importante ou essencial deve vir em primeiro lugar. Depois que a mensagem principal foi transmitida, segue-se com as informações importantes, complementares e auxiliares;
- c. Palavra conhecida: palavras mais usadas no cotidiano, considerando a diversidade de leitores;
- d. Palavra concreta: usar substantivos concretos (ex: animais, pessoas, vegetais, plantas, lugares, objetos) e abstratos (que indicam características, qualidades, estado de espírito, emoções, sentimentos, ideias, ações dos substantivos concretos);
- e. Frase curta: objetiva, que ajude o leitor a entender e agir sobre o problema (sugere frases de aproximadamente 20 a 25 palavras);
- f. Frase na ordem direta: aquela que segue a ordem: sujeito, verbo, complemento;
- g. Diagnóstico: checagem do texto.

Entretanto, é importante enfatizar que a LS surgiu como uma forma de incluir em práticas sociais e cotidianas pessoas que não teriam acesso

a informações, nas mais diferentes esferas da sociedade, devido ao seu baixo grau de escolaridade e/ou de letramento. A saber, no Brasil (INAF, 2018), apenas 12% da população (gráfico 1) é considerada como leitores/as proficientes, que são aqueles/as que, para além da decodificação de um texto, realizam a sua interpretação, construindo inferências e relacionando-o a outros conhecimentos, além de interpretar gráficos, reconhecer efeitos de sentido, resolver situações-problema em diversos contextos e elaborar textos de maior complexidade.

Gráfico 1 – Alfabetismo no Brasil



Fonte: INAF, 2024.

Ou seja, observa-se que tornar um texto oral ou escrito mais acessível é algo que pode promover a inclusão de PcDs e de cidadãos e cidadãs que não conseguem compreender textos presentes em seu dia a dia, de modo que possam participar da sociedade, emitindo suas próprias opiniões e exercendo seu direito de acesso à informação, como estabelecido pela Lei nº 12.527 (Brasil, 2011) e regulamentado pelo Decreto nº 7.724 (Brasil, 2012a, art. 5): “É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão”.

Trazemos um exemplo de iniciativa (figura 1), identificado por Finatto e Paraguassu (2022), no qual houve a proposta de orientar e auxiliar famílias a evitarem o desperdício de alimentos. Percebe-se que ocorreu uma intencionalidade e uma preocupação de selecionar palavras menos rebuscadas e de uso comum, de modo a viabilizar a acessibilidade textual e terminológica (ATT).

A ATT possui duas facetas: 1) a acessibilidade textual está relacionada à arquitetura do texto, com o objetivo de facilitar a leitura ou ainda a leiturabilidade, o que implica torná-lo mais simples e objetivo, mas mantendo recursos informativos relevantes, como explicações, analogias, exemplos, etc.; 2) acessibilidade terminológica: textos especializados e não especializados possuem termos que são palavras ou grupos de palavras técnicas que remetem a conceitos utilizados em determinada área do conhecimento. Esses termos podem ser conhecidos e reconhecidos por pessoas que pertencem à comunidade discursiva de uma determinada área do conhecimento, mas podem ser uma barreira comunicacional para quem não faz parte desse grupo ou não tem a compreensão plena de textos em que esses termos ocorrem.

Figura 1 – Cartilha Embrapa/MSP

## FRUTAS

Grande parte das frutas **amadurece depois de colhidas** (são chamadas de climatéricas), outras não (chamadas de não climatéricas). **Banana, mamão e manga são alguns exemplos** das que amadurecem depois de colhidas. Assim, se comprarmos as frutas ainda não maduras, também chamadas **“mais verdes”** ou **“de vez”**, pode ser que durem mais tempo em casa. Essa característica também pode ser utilizada para pensar em uma escala de consumo, comprando frutos **mais maduros para consumo imediato e frutos mais “verdes” para consumir depois.**



**TURMA DA  
Mônica**

**CEAGESP**

**Embrapa**

Fonte: Ceagesp, 2020.

Assim, a Linguagem Simples e a ATT complementam-se, e ambas levam em consideração os conceitos de leiturabilidade e letramento:

Grosso modo, a leiturabilidade é a potencial facilidade ou dificuldade de leitura de um texto, determinada por fatores linguísticos que, por sua vez, estão relacionados com os perfis do leitor. Assim, entender melhor o que afeta a leiturabilidade ajudará a

compreender o ato de ler e como são desenvolvidas estratégias de compreensão (Finatto; Paraguassu; Ponomarenko, 2021, p. 44).

Para se aplicarem as estratégias da Linguagem Simples antes, durante e depois de redigir um texto, especialmente em contextos informacionais e educacionais, sugere-se consultar as diretrizes e dicas do guia *Simples Assim* (Almeida, 2023). Além de orientações para textos escritos, o guia também traz estratégias gráficas de desenho simples, ou seja, o *design* digital também precisa ser acessível. Por exemplo, cartazes, anúncios, infográficos e/ou recursos impressos ou digitais sem contraste entre fonte e fundo, com muitas imagens que não agregam informação, baixa legibilidade, informações desnecessárias e organização confusa, afetam a acessibilidade e leitura de um recurso.

Para verificar a leitura de um texto escrito, sugere-se utilizar a ferramenta NILC-Metrix, desenvolvida no Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da Universidade de São Paulo (USP), no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Essa ferramenta foi desenvolvida e calibrada para uso de textos em Língua Portuguesa do Brasil e suas métricas.

Figura 2 – Interface inicial da ferramenta NILC-Metrix



Fonte: Leal et al., 2023.

A seguir, daremos início às discussões sobre possibilidades de acessibilidade no contexto educacional, tendo em vista as barreiras comunicacionais, as dimensões e recursos de acessibilidade.

#### **4. Como pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas têm acesso aos espaços físicos e virtuais?**

Seja em espaços físicos ou virtuais, para que pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas tenham garantido o seu acesso, de forma equitativa, é necessário respeitar as normas de acessibilidade, quais sejam:

- a. para a acessibilidade física ou arquitetônica**, a Norma Brasileira – NBR 9050 (ABNT 2020), que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados nos projetos, construções, instalações e adaptações dos espaços urbanos e rurais e de edificações, no que se refere às condições de acessibilidade;
- b. para a acessibilidade virtual**, as Diretrizes Internacionais de Acessibilidade para Conteúdo Web (*Web Content Accessibility Guidelines – WCAG*) e/ou as Diretrizes Nacionais de Acessibilidade, conforme o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMag).

E, para prover acessibilidade, seja em espaços físicos ou virtuais, podemos nos valer da chamada tecnologia assistiva (TA). Assim, não há como falar em uma sem lembrar da outra.

Uma cadeira de rodas, um cão-guia, uma bengala, uma muleta, um piso tátil, uma rampa, um elevador auxiliam pessoas com alguma deficiência, propiciando-lhes mais autonomia e independência, provendo-lhes acessibilidade arquitetônica.

Quando tratamos de acessibilidade virtual ou comunicacional, primeiramente precisamos conhecer as especificidades das pessoas que utilizam as ajudas técnicas (tecnologia assistiva) para ter acesso a esses espaços. Assim, no que se refere aos “artefatos digitais”, como um *site*, um portal, um sistema *web*, uma planilha eletrônica, uma apresentação de *slides*, um mural digital, um recurso multimídia ou qualquer outro elemento digital, é preciso

ter em mente que algumas pessoas utilizam os chamados agentes de usuário, como os recursos de TA. Ter conhecimento acerca da existência e da potencialidade da TA constitui-se fator decisivo para a democratização do acesso a uma parcela de usuários bastante significativa.

Podemos citar como exemplos de TA: leitores e ampliadores de tela, ferramentas para alterar o esquema de cores e contrastes, *softwares* de comunicação alternativa, simuladores de *mouse*, simuladores de teclado, conversores de fala para texto, conversores de texto para áudio, facilitadores de leitura na *web*, dentre outros.<sup>3</sup> Importante destacar também que há uma variedade enorme de *softwares*/aplicativos/ferramentas gratuitas, algumas delas *online*, que nem sempre são do conhecimento da população em geral e, por vezes, nem dos próprios potenciais usuários.

No que se refere aos dispositivos de TA, comumente utilizados para o acesso ao computador, podemos destacar: *mouses* e teclados adaptados, máscara de teclado (colmeia), acionadores, dentre outros, que podem ser desenvolvidos a baixo custo.<sup>4</sup>

## **5. Como as barreiras comunicacionais e tecnológicas podem se transformar em espaços virtuais acessíveis**

Toda a vez que um usuário acessa um espaço virtual, mesmo que munido da tecnologia assistiva adequada (quando essa se fizer necessária), e não consegue êxito na utilização desse espaço, dizemos que há uma barreira comunicacional ou virtual. Quando falamos em barreiras virtuais, precisamos resgatar o conceito amplo de acessibilidade virtual, que engloba a acessibilidade em si, a usabilidade e a comunicabilidade. O quadro 1 traz os exemplos de barreira e da respectiva acessibilidade em situações corriqueiras do dia a dia de muitas pessoas com deficiência ou com outras necessidades específicas.

---

3 Exemplos de *softwares* gratuitos de tecnologia assistiva disponíveis em: <https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

4 Mais informações sobre tecnologia assistiva de baixo custo disponíveis em: <https://cta.ifrs.edu.br/category/tecnologia-assistiva/nossos-recursos-de-ta/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Quadro 1 – Exemplos de barreira e acessibilidade comunicacional/virtual (continua)

Barreira	Acessibilidade
Pessoa cega acessa um espaço virtual por meio de um leitor de tela <sup>5</sup> e não consegue navegar.	<p><b>Sites/portais/sistemas web:</b> respeitar as diretrizes de acessibilidade à <i>web</i> (WCAG 2.2<sup>6</sup> ou e-MAG 3.1;<sup>7</sup></p> <p><b>Documentos de texto, apresentações slide:</b> respeitar as orientações para acessibilidade em documentos digitais.<sup>8</sup></p>
Pessoa com baixa visão, utilizando um ampliador de tela, não consegue identificar/distinguir/reconhecer textos, imagens ou outros elementos.	Utilizar cores suficientemente contrastantes e não utilizar apenas a cor para transmitir informações. Fundo claro com fonte escura e vice-versa são considerados as melhores opções de contraste. <sup>9</sup>
Pessoa daltônica <sup>10</sup> ou com cromodeficiência não consegue distinguir informações que são disponibilizadas apenas com o recurso da cor.	Evitar o uso de combinação de cores vermelho/verde, azul/amarelo (formas de daltonismo mais comuns), bem como azul/roxo, rosa/cinza e cinza/marrom (formas menos comuns de daltonismo). E não utilizar apenas a cor para transmitir informações.
Pessoa surda não compreende o conteúdo de um <i>site</i> , apresentação de <i>slides</i> ou outro artefato digital.	Agregar <i>QR Codes</i> com vídeos em Libras (Língua Brasileira de Sinais), considerada a primeira língua de usuários surdos.

5 Leitores de tela são interfaces que interagem com o sistema operacional e transformam todas as informações disponibilizadas em formato de texto em um retorno sonoro, por meio de um sintetizador de voz. Esse tipo de recurso é amplamente utilizado por pessoas com deficiência visual. (Sonza, Ferrari e Boeira, 2023; CTA, 2022).

6 Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

7 Disponível em: <https://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

8 Maiores informações em Salton, Dallagnol e Turcatti (2017).

9 Como forma de verificar o contraste entre primeiro e segundo plano, existem aplicativos on-line e gratuitos que, a partir da escolha de duas cores, retornam a taxa de contraste verificada. Como exemplos dessas ferramentas temos: WebAim Contrast Checker, Adobe Color, WCAG Contrast Checker, dentre outras. Taxas de contraste de 7:1 ou superiores são consideradas ótimas.

10 O daltonismo (ou discromatopsia) não é considerado uma deficiência, mas uma percepção anormal das cores (Fernandes; Urbano 2008).

Quadro 1 – Exemplos de barreira e acessibilidade comunicacional/virtual (conclusão)

Pessoa com uma deficiência física não consegue navegar em um <i>site</i> com o seu <i>mouse</i> ou teclado adaptado.	Permitir a navegação por outros dispositivos de entrada, para além dos convencionais. Para isso, é necessário levar em consideração as diretrizes de acessibilidade à <i>web</i> (WCAG 2.2 ou e-MAG 3.1).
Pessoa com deficiência intelectual ou com baixa escolaridade não compreende o conteúdo de um <i>site</i> .	Utilizar linguagem clara e simples (conforme tópico 3), sem figuras de linguagem, termos complexos, abreviaturas ou palavras inco-muns. Se for impossível evitá-los, agregar um glossário de termos.
Pessoa com dislexia <sup>11</sup> se perde e não consegue navegar e compreender o conteúdo de um <i>site</i> .	<b>Sites:</b> Fazer uso da ferramenta <i>WebHelp Dyslexia</i> <sup>12</sup> <b>Documentos de texto, apresentações slide:</b> Utilizar a fonte (tipo de letra) <i>Open Dyslexic</i> . <sup>13</sup>
Pessoa com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) não tem produtividade ao navegar um <i>site</i> devido à grande quantidade de elementos distratores.	Utilizar ferramentas <i>on-line</i> que ajudam a eliminar as distrações de um <i>site</i> . Alguns exemplos: <sup>14</sup> <i>EasyReader, BeeLine Reader, Just Read, Text Mode, Magic Scroll Web Reader, Reader</i> .

Fonte: As autoras, 2024.

- 
- 11 Transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. A dislexia não se classifica como uma deficiência, mas como um transtorno funcional específico (Brasil, 2008) ou como um transtorno específico de aprendizagem (ABD, 2016).
- 12 Extensão gratuita disponível no Google Chrome que auxilia usuários com dislexia a personalizarem as páginas da internet, adequando tipo de letra, cores e espaçamentos para que fiquem mais confortáveis e seguros para sua leitura e compreensão. (SCIO Education, 2024). Disponível em: <https://chrome-stats.com/d/pjnhjelpk-doihfjeemmahpdbmgliboo>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- 13 Fonte gratuita, que pode ser instalada no computador, que evidencia o contorno e a base de cada letra, auxiliando pessoas disléxicas na compreensão das palavras (SCIO Education, 2024). Disponível em: <https://opendyslexic.org/>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- 14 Mais informações disponíveis em: Ferramentas para facilitar a leitura na web. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/#facilitar>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Poderíamos citar outros exemplos de situações que constituem barreiras aos usuários com deficiência ou outras necessidades específicas. O que poucos sabem é que há formas de eliminar, ou pelo menos minimizar, essas barreiras por meio da acessibilidade comunicacional ou virtual.

Em complemento ao exposto até aqui, quando o assunto em voga é a criação de espaços inclusivos e acessíveis, outra interface possível é com o Desenho Universal (DU). De acordo com Hallaran (2024), o conceito de Desenho Universal (DU) proporcionou um caminho com a criação de espaços mais inclusivos para pessoas com deficiência. O objetivo era “projetar edifícios, espaços públicos e produtos para torná-los tão acessíveis quanto possível ao maior número de pessoas possível” (Hallaran, 2024, p. 115). Nesse sentido, como exemplos do DU, temos as rampas nas calçadas que podem ser acessadas por cadeirantes, mas também por pessoas que carregam um carrinho de bebê, itens pesados, malas ou ainda passeiam de bicicleta. Logo, a partir das necessidades de pessoas com deficiências (PcDs) e das barreiras existentes, foram criadas estratégias com mais possibilidades de acesso e acessibilidade a todos (Freitas, 2023).

Esse é um exemplo que contribui para a quebra das barreiras arquitetônicas e urbanísticas. No entanto, a perspectiva do DU se estende a outros recursos que contribuem para a quebra das demais barreiras, principalmente as de informação, comunicação e a tecnológica, com o uso de *softwares* e outros dispositivos de tecnologia, sobretudo com o emprego da Tecnologia Assistiva (TA) e da Linguagem Simples. Isso é o que favorece a promoção da acessibilidade (Brasil, 2015).

## **Algumas considerações**

A deficiência é o disparador para as discussões e articulações criadas neste texto. No entanto, nota-se que as ações desenvolvidas para promover a acessibilidade desse público se estendem a todas as pessoas e têm como objetivo fortalecer as possibilidades de acesso à informação, aprendizagem, participação, autonomia e qualidade de vida.

O conceito de deficiência foi trazido de modo articulado ao de barreiras e vinculado à ideia de participação social. Entendemos que as dimensões

da acessibilidade contribuem para a quebra das barreiras na perspectiva do Modelo Social da Deficiência e, por isso, trouxemos a discussão dos conceitos de acesso, acessibilidade e barreiras de modo relacionado.

As dimensões da acessibilidade são compreendidas como formas de eliminar barreiras e estão em diálogo com o contexto educacional, no qual nos situamos. O recorte de abordagem sobre a acessibilidade e a quebra das barreiras deteve-se nos eixos comunicacional e instrumental.

A acessibilidade comunicacional foi tomada como foco no sentido de ser compreendida como estratégia em que todos/as possam se comunicar de forma precisa e eficaz. Para isso, mencionamos alguns recursos de tecnologia assistiva, tais como leitores e ampliadores de tela, *softwares* de comunicação alternativa, simuladores de *mouse*, simuladores de teclado, conversores de fala para texto e de texto para áudio, facilitadores de leitura na *web*, dentre outros.

A Tecnologia Assistiva (TA) e a Linguagem Simples (LS) são tomadas como estratégias essenciais na quebra das barreiras informacional e comunicacional, bem como na promoção da acessibilidade, principalmente, tendo em vista um espaço virtual acessível, agregando também os conceitos de LS relacionados aos contextos informacionais e educacionais a fim de promover a inclusão sociodigital.

Nessa perspectiva, para que as portas da acessibilidade — seja física ou virtual — estejam sempre abertas a todas as pessoas, independente de suas especificidades, é necessário que o consórcio tecnologia assistiva, acessibilidade, usabilidade, comunicabilidade, linguagem simples e desenho universal seja efetivamente firmado em um contexto em que a quebra de barreiras seja a pedra angular dessa edificação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. ABD. **O que é dislexia?** Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ALMEIDA, Patrícia (coord.). **Simplex assim**: comunique com todo mundo. Canoas: Cromossomo 21, 2023. Disponível em: <https://api.arca.fiocruz.br/api/core/bitstreams/396a7922-67b8-4cfa-b6d5-ed596a4bf54a/content>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 4. ed. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050\\_20.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050_20.pdf). Acesso em: 9 dez. 2024.

BOCK, Geisa L. K.; CUNHA, Chaiane K. A. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 02-24, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8518028.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BONITO, Marco. **Processos da Comunicação Digital Deficiente e Invisível**: mediações, usos e apropriações dos conteúdos digitais pelas pessoas com deficiência visual no Brasil. 2015. 351 f. Tese (Doutorado em Comunicação) — Escola da Indústria Criativa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: [https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4834/Marco%20Antonio%20Bonito\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4834/Marco%20Antonio%20Bonito_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 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: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm?c=atila](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm?c=atila). Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7724.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7724.htm). Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico eMAG 3.1.** Programa de Governo Eletrônico Brasileiro, 2014. Disponível em: <https://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

COMPANHIA DE ENTREPOSTOS E ARMAZÉNS GERAIS DE SÃO PAULO (CEAGESP). **Dicas contra o desperdício de alimentos em tempos de Coronavírus.** São Paulo: Ceagesp; Maurício de Souza Produções; Embrapa, 2020. Disponível em: [https://ceagesp.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Cartilha\\_contra\\_desperdicio\\_alimentos.pdf](https://ceagesp.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Cartilha_contra_desperdicio_alimentos.pdf). Acesso em: 27 dez. 2024.

CENTRO TECNOLÓGICO DE ACESSIBILIDADE. CTA. **[Site]**. IFRS. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Revista Série Anis**, Brasília, n. 28., p. 1-8, julho, 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em: 22 set 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Guia para uso de linguagem simples**. Brasília, DF: Secretaria do Estado de Saúde do Distrito Federal, 2023. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/documents/37101/O/Guia+para+uso+de+Linguagem+Simple.pdf/338550c6-42e8-cade-d645-06311ab40e16?t=1672917269768>. Acesso em: 29 ago. 2024.

FERNANDES, L. C.; URBANO, L. C. V. Eficiência dos testes cromáticos de comparação na discromatopsia hereditária: relato de casos. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, [S. l.], v. 71, n. 4, p. 585-588, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abo/a/hST7jyF9LDCrS464yfT5SvP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FINATTO, Maria José B.; PARAGUASSU, Liana (orgs.). **Acessibilidade textual e terminológica**. Uberlândia: EdUFU, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse\\_Acessibilidade\\_Textual.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse_Acessibilidade_Textual.pdf). Acesso em: 1 jul. 2024.

FINATTO, Maria José B.; PARAGUASSU, Liana; PONOMARENKO, Gabriel. Acessibilidade textual e terminológica para adultos de escolaridade limitada no Brasil. *In*: SOUZA, Jenny; FREIRE, Carla; MANGAS, Catarina (coord.). **Caminhos para uma sociedade mais inclusiva**. Coimbra: Almedina, 2021. p. 33-51. Disponível em: <https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?2079202>. Acesso em: 1 mar. 2024.

FREITAS, Marcos. Educação Inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Vqdk7vhZtZMDtp6j5gLfww/?lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2025.

HALLARAN, Armineh. Desenho Universal para a aprendizagem e o PEI. *In*: BORGES, Adriana; CAMARGO, Sígilia; VALE, Jan Weatherly (orgs.). **PEI: Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Ampla, 2024. p. 113-143.

IFRS. **Dicas de Acessibilidade na EaD**. Centro Tecnológico de Acessibilidade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1GKAPc8tPLSxjmu15O\\_rEDQNh2D-mqsAo/view](https://drive.google.com/file/d/1GKAPc8tPLSxjmu15O_rEDQNh2D-mqsAo/view). Acesso em: 30 ago. 2024.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. INAF. **Analfabetismo no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

LEAL, Sidney; DURAN, Magali; SCARTON, Carolina; HARTMANN, Nathan; ALUÍSIO, Sandra Maria. NILC-Metrix: assessing the complexity of written and spoken language in Brazilian Portuguese. **Language Resources & Evaluation**, [S. l.], v. 58, p. 73-110, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10579-023-09693-w>. Disponível em: <http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/nilcmetrix>. Acesso em: 28 dez. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MELLO, Anahi de; NUERNBERG, Adriano H.; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima (orgs.). **Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 91-118.

SALTON, Bruna; DALL AGNOL, Anderson, TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves: CTA; PROEX; IFRS, 2017. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 9 set. 2024.

SCIO Education. **Como a tecnologia pode ajudar na dislexia**. 2024. Disponível em: <https://scioeducation.com/artigos/como-a-tecnologia-pode-ajudar-na-dislexia/#:~:text=WebHelp%20Dyslexia%3A%20%C3%A9%20uma%20extens%C3%A3o,para%20sua%20leitura%20e%20compreens%C3%A3o>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SONZA, Andréa; SALTON, Bruna, BERTAGNOLLI, Sílvia; NERVIS, Lael; CORADINI, Lucas. **Conexões assistivas: tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis**. Erechim: Graffoluz Editora, 2020. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1\\_BM6zQywOF1XtAiU45MmOcAh9\\_2PgRol/view](https://drive.google.com/file/d/1_BM6zQywOF1XtAiU45MmOcAh9_2PgRol/view). Acesso em: 29 ago. 2024.

SONZA, Andréa; NASCIMENTO, Gisele; EGAMI, Bruno. **Acessibilidade Digital**. In: MELO, Francisco; GUERRA, Érica; FURTADO, Margareth (orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2021. Disponível em: <https://inclui.org/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SONZA, Andréa; FERRARI, Greicimara; BOEIRA, Adriana. **Por uma escola inclusiva e acessível: conceitos e caminhos**. Porto Alegre: IFRS, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ODGeF5U2dafj00Uo5xtef3DSZ5D4K-Db/view>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SONZA, Andréa. **Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual**. 2008. 313 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14661>. Acesso em: 29 ago. 2024.

TREBIEN, Heitor Augusto Colli. **Como usar a linguagem simples para uma comunicação efetiva de qualidade**. 2022. Disponível em: <https://velip.com.br/como-usar-a-linguagem-simples-para-uma-comunicacao-efetiva-de-qualidade/#:~:text=A%20proposta%20da%20linguagem%20simples,a%20leitura%20de%20um%20jornal>. Acesso em: 29 ago. 2024.

W3C. Web Content Accessibility Guidelines – **WCAG. 2.2**. 2023. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

# **Acessibilidade metodológica e ética do cuidado: reflexões sobre a presença deficiente no Ensino Superior**

Rose Clér Estivaleta Beche

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.4

## **1. Para iniciar: a presença da deficiência no contexto inóspito do Ensino Superior**

No Brasil, atualmente, contamos com uma população de 212 milhões de habitantes; desses, é estimado que 20 milhões sejam pessoas que experienciam corpos com deficiência. Assegurar direitos para esse grupo tem sido, ao longo do tempo, foco principal de entidades representativas. O direito legal assegurado sugere pretensas garantias de acesso, participação e visibilidade; no entanto, os embates políticos impulsionados pela presença definidora do capitalismo reverberam em vulnerabilidade e opressão aos corpos que não performam a norma estabelecida.

Nesse contexto, a Educação Superior, que traz, em seu bojo histórico, o caráter elitista ao mesmo tempo que produz conhecimentos e atende às demandas advindas da sociedade, torna-se, notoriamente, aspiração de um número cada vez maior de mulheres e homens que almejam melhores

condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida, fato que também abarca o grupo das pessoas com deficiência.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o censo realizado em 2022 registrou 79.302 estudantes com deficiência, representando aproximadamente 0,79% do total de matrículas no Ensino Superior em cursos à distância e presenciais. Um aumento considerável em comparação com o censo do ano de 2020, que constatou a matrícula de 19.689 estudantes com deficiência. É notório que esse aumento, longe ainda do idealizado, merece ser comemorado.

Esse fato trouxe desafios significativos para o espaço da Educação Superior. Se, inicialmente, as políticas de democratização trouxeram estudantes oriundos de grupos até então invisibilizados socialmente, como os das escolas públicas, as negras e negros, os indígenas, os quilombolas e as pessoas com deficiência, também favoreceram que, para além de cores da pele e características dos corpos, as influências culturais silenciadas e os conhecimentos subjugados e invisibilizados pelo colonialismo marcassem definitivamente o contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) em nosso país.

Isso tem instigado pesquisadores de diferentes áreas na busca por conhecimentos que venham a impulsionar novas configurações no currículo desse espaço de educação. Para além da garantia de acesso, há que assegurar a permanência e o sucesso desses estudantes nesse nível de ensino. Para tanto, as IES necessitam estar preparadas e dispostas a acolher as demandas advindas da presença desses estudantes.

Um desses pesquisadores, o professor Romeu Sasaki, define a inclusão como:

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p.10).

Em nosso país, reconhecidamente, temos leis que trazem em seu bojo concepções de vanguarda que estimulam, ainda que de forma lenta, mudanças na percepção da presença das pessoas com deficiência no espaço da Educação Superior. Ao deslocar do corpo lesionado a deficiência, passamos a direcionar ao âmbito público, seja social, cultural ou político, a responsabilização pela acessibilidade (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Logo, entender a acessibilidade como um direito, preconizado por lei, é apoiar a construção de uma cultura inclusiva que tenha como pressuposto a alteridade e vise à justiça social.

Nessa esteira, este texto se propõe a discutir uma das dimensões da acessibilidade — a metodológica — articulada aos princípios da ética do cuidado, que pressupõem o respeito às especificidades humanas, sejam quais forem. Assim, pretendemos reafirmar a acessibilidade como um direito preconizado por lei, mas também embasado na compreensão da deficiência como característica eminentemente humana que perpassa nossa identidade e nos afeta profundamente. Acreditamos que a promoção da garantia da acessibilidade, nas suas múltiplas dimensões, apoia o desenvolvimento de uma cultura inclusiva que abrange e respeita todos, contrariando a lógica elitista que demarca, de forma contundente, o Ensino Superior e todos que por ali passam.

## **2. Ensino Superior: as mudanças forjadas pela presença deficiente**

A realidade do cotidiano do Ensino Superior tem se configurado em campo de tensões contínuas na busca por superação dos inúmeros desafios advindos da evolução social e cultural da nossa sociedade e do contrassenso da presença de currículos engessados, retrógrados, desatualizados, pensados para estudantes que performam uma norma. Nossas universidades, com o advento dos princípios inclusivos, têm múltiplas cores de pele e corpos abjetos, aqui considerados todos os tipos de corpos cujas vidas não são consideradas “vidas” e cuja materialidade é entendida como “não importante” (Butler, 2002, p. 168); corpos que falam com as mãos, caminham com rodas, aprendem de formas e com estratégias diferenciadas; corpos antes destinados à senzala, aos asilos, à reclusão nos lares e hospitais. Hoje, ocupam espaços outros e chegam dispostos

a mudar a sua e a história das universidades, a deixar suas marcas e seus legados científicos e humanitários.

Nesse contexto, é compreensível entender as dificuldades advindas do processo inclusivo; compreensível, porém não mais aceitável. Foram décadas em que a desculpa de não estar preparado para a inclusão justificou o fracasso e a desistência de muitos estudantes com deficiência. A novidade não é mais novidade. É fato, é contexto, é realidade. Nada mais justifica o capacitismo institucionalizado.

O espaço educacional, sob pressupostos normativos, baseia suas expectativas, interações e busca de estratégias pedagógicas no diagnóstico que, obrigatoriamente, precisa ser apresentado. É um contexto fortemente vinculado à percepção biomédica da deficiência na qual a pessoa com lesão se resume a um corpo inadequado e destoante, à falta de funcionalidade de determinado órgão. O diagnóstico médico define o sucesso ou não do estudante.

Por ainda localizar no sujeito e, por consequência, no âmbito da família a responsabilidade pelas dificuldades vivenciadas, justifica-se o fracasso; quando há o sucesso, concebe-se como superação por parte dos sujeitos, podendo, inclusive, ser amplamente divulgado como um case de sucesso para as instituições de ensino.

A academia acomodada em uma cultura de manutenção do sucesso estabelecido mantém currículos engessados, capacitistas, que valorizam a competitividade e a consequente meritocracia. Deixa explícito o caráter elitista que advém das suas origens e ainda é motivo de orgulho para aqueles que preconizam a normatização de corpos e idealizam estudantes que já não existem, se é que algum dia existiram.

Nessa perspectiva, ainda há, claramente, uma depreciação do potencial de aprendizado do estudante com deficiência, revelada nas adaptações curriculares supostamente necessárias para adequação do processo pelas condições limitadas apresentadas pelo corpo com lesão (Bock; Nuernberg, 2018). É o modelo biomédico orientando atendimentos, influenciando currículos e deixando como saldo o descrédito dos processos

inclusivos, retroalimentando os discursos que buscam justificar a exclusão e a segregação desses estudantes.

Para esse grupo, as condições de acesso aos diferentes níveis de ensino são imprescindíveis, no entanto a permanência, o sucesso e a conclusão da trajetória acadêmica têm sido um grande desafio. Vale considerar que as condições de acessibilidade do espaço universitário influenciam nas escolhas dos cursos e áreas de formação, muitas vezes destoantes dos interesses pessoais. Ou seja, diferente dos estudantes que não vivenciam a experiência da deficiência, desde a escolha dos cursos até a conclusão do processo, questões referentes à acessibilidade são definidoras e agregam sobrecarga emocional e física, tornando o percurso ainda mais inseguro para esses estudantes (Beche, 2024). Afinal:

[...] a partir deste panorama, pode-se depreender que a inclusão escolar sem a necessária formação específica dos docentes, sem as imperativas adaptações curriculares, sem o redirecionamento das práticas e das relações gestadas no ambiente educacional, significa tão somente a reafirmação da exclusão [...]. Outrossim, a ausência do devido apoio institucional num processo cercado de entraves pode resultar na inviabilidade da conclusão do percurso formativo desses estudantes (Abreu; Rodrigues, 2020, p. 14).

A inclusão tal como preconizada por Romeu Sasaki (2009) permanece distante do cotidiano e das vivências dos estudantes que chegam ao Ensino Superior. A acessibilidade encarada como obrigatoriedade e baseada na compreensão de dever cumprido, por parte das IES, “cria brechas que permitem o fornecimento do mínimo e, muitas vezes, a negligência e a violação do direito à acessibilidade em âmbito institucional” (Silva, 2018, p. 209), sem assegurar, efetivamente, os direitos desse grupo, podendo criar “ambientes incapacitantes para as pessoas com deficiência” (Silva, 2018, p. 110).

Em contraponto a essa perspectiva, o Modelo Social da Deficiência propõe um paradigma diferenciado em que a deficiência surge em decorrência de uma relação entre um corpo com lesão e um ambiente hostil às

variações possíveis dessa corporeidade (Barnes, 2009; Diniz, 2007; Mello; Nuernberg, 2012). Faz-se uma distinção entre lesão e deficiência, estabelecendo a lesão no âmbito biológico e a deficiência no social, reafirmando que um corpo com lesão pode ou não vivenciar a experiência da deficiência a partir do contexto em que está inserido, pois o Modelo Social:

[...] tira o fenômeno da deficiência do âmbito privado e do poder exclusivo das ciências médicas para ser pensado em políticas públicas atentas à variação humana, seja no campo da saúde, da assistência e seguridade social ou da educação. Nesta perspectiva, compreende-se a deficiência como sendo uma das categorias que transversaliza a identidade de cada sujeito, assim como gênero, classe social, renda, geração, raça, religião, etc. (Bock; Nuernberg, 2018).

Dessa forma, ao distinguir a lesão e a deficiência, é possível “mostrar que, a despeito da diversidade de lesões, há um fator que une as diferentes comunidades de deficientes em torno de um projeto político único: a experiência da exclusão” (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 8). Ao ampliar o âmbito das discussões e a articulação entre o Modelo Social da Deficiência e os estudos feministas, alcançamos elementos teóricos que nos permitem elucidar questões como a interseccionalidade, a ética do cuidado e a interdependência. A partir de então, com a presença dos próprios sujeitos articulados politicamente, torna-se possível pensar políticas públicas que assegurem direitos a esse grupo de pessoas e que sejam realmente satisfatórias no atendimento de demandas reais e emergenciais.

Assim, a partir dos pressupostos dessa base teórica direcionados ao âmbito da educação, é possível pensar práticas pedagógicas acolhedoras e respeitadas orientadas pela equidade. Deslocar do sujeito para a instituição a responsabilidade de adequação do espaço para que esses corpos estejam confortáveis, oportunizando um ambiente profícuo para a aprendizagem e convivência, pode tornar o ambiente acessível para além da estrutura material e física. É considerar também as especificidades identitárias entre dois ou mais eixos de subordinação, tal qual descreve Kimberlé Williams Crenshaw (2002, p. 177): “[...] trata especificamente da

forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

Nessa esteira, a interdependência, entendida como dependência mútua, conceito que se antagoniza à independência proposta pelo neoliberalismo, considera que todos necessitamos uns dos outros para a sobrevivência, pressuposto basilar das relações humanas. Ninguém é totalmente autônomo (Tronto, 2007), pois:

[...] a autonomia como interdependência nos permite reposicionar também a dimensão de ajuda em nossas relações, sem que isso desqualifique o processo da autonomia – se somos todos interdependentes, todos nós precisamos de ajuda. Pedir ajuda não é uma ação apenas cabível, mas imprescindível (Gonçalves, 2018, p. 63).

Muito especificamente para aquelas pessoas que, por experienciarem a vivência num corpo com lesão, necessitam de apoios para a manutenção da vida cotidiana, o conceito de interdependência modifica as relações estabelecidas com seus cuidadores, contrapondo os pressupostos de silenciamento a que foram historicamente submetidos, resquícios do modelo biomédico, e abrindo espaço para que decisões sobre tratamentos, dinâmicas de vida, medicalização e projetos pessoais possam ser compartilhados e definidos com as próprias pessoas, que deixam de ser consideradas simples beneficiários passivos. O cuidado passa a ser entendido como “bem indispensável e até central” (Kittay, 2011, p. 52, tradução nossa) para que uma vida possa ser digna, como questão de justiça social, extrapolando os limites, convencionados por tanto tempo, em que a família, a escola, os profissionais da área da saúde eram responsabilizados pelas decisões. Eva Kittay (2011, p. 55, tradução nossa) reafirma que:

[...] paternalismo é a única alternativa à autonomia quando a autonomia é a norma de toda interação humana. Relações cooperativas, respeitadas e atenciosas são, sugiro, melhores alternativas do que respostas paternalistas para com aqueles que dependem de nós em tempos de necessidade.

Deslocar para o âmbito das políticas públicas a responsabilidade pelo cuidado é oportunizar espaços de fala e de agência a um grupo que foi subjugado pelo olhar normatizador que, considerado como infantilizado, incapaz e necessitado de conserto, teve logrados seus sonhos, desejos e individualidade. Há que se considerar que:

[...] deficiência é uma categoria de identidade em que qualquer pessoa pode entrar a qualquer momento, e todos nós entraremos nela se vivermos o suficiente. Como tal, a deficiência revela o dinamismo essencial da identidade. Assim, a deficiência atenua a crença cultural acalentada de que o corpo é a âncora imutável da identidade. Além disso, solapa nossas fantasias de identidades estáveis e duradouras de maneiras que podem iluminar a fluidez de todas as identidades (Garland-Thomson, 2002, p. 21, tradução nossa).

Nessa ótica, desconstruir uma proposta de invisibilização de corpos que foram mantidos à margem e lhes atribuir um lugar de respeito e de agência é reafirmar que, em nossa humanidade, somos todos perpassados pela deficiência, seja em nossos corpos, vivenciando a lesão, talvez pelo envelhecimento ou eventuais doenças ou acidentes, seja pelo fato irrefutável de que a presença do outro nos define. Afinal, “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder” (Hall, 1998, p. 81), sendo que o:

[...] outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como portador das falhas sociais. Esse tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído (Skliar; Duschatzky, 2001, p. 124).

Assim, para alcançar um projeto que efetive as mudanças estruturais necessárias, precisamos da presença das pessoas com deficiência desde a discussão até a definição de ações e políticas; afinal, não se trata mais de legislar para, mas com as pessoas com deficiência.

Pensando na educação, foco deste texto, observamos que os cursos de formação inicial de professores possuem currículos obsoletos, por mais que inúmeras vezes sejam continuamente “atualizados”. Na sua maioria, desconsideram a quem se destinam, buscando ainda encontrar estudantes que performam um modelo idealizado, distante da humanidade do cotidiano escolar. Esse fato leva os futuros professores a buscarem formações específicas para aproximá-los das problemáticas vivenciadas no chão da sala de aula e, quase sempre, eles encontram ofertas de cursos que ainda refletem o modelo biomédico de concepção da deficiência, pensados a partir das características da lesão, desconsiderando as múltiplas matrizes identitárias que compõem todos, indistintamente.

Para a superação da perspectiva capacitista dos currículos, tanto dos cursos de formação inicial quanto complementares, faz-se necessário que a base teórica do Modelo Social da Deficiência seja observada, respeitando, inclusive, o pressuposto da valorização da presença de pessoas com deficiência no planejamento, estruturação e desenvolvimento das ações pedagógicas. Parte-se do princípio da autoridade advinda da experiência da deficiência, que, muito além do “dar voz”, é conceber a parceria profícua que pode advir dos saberes e percepções daqueles que vivem, cotidianamente, o capacitismo estrutural e estruturante da nossa sociedade (Gesser, 2020).

Ao pensarmos mais detidamente em mudanças curriculares e, consequentemente, em mudanças nos cursos de formação de professores, precisamos criar mecanismos que se contraponham aos pressupostos meritocráticos, resquícios do sistema capitalista, que, articulados com outros sistemas discriminatórios, produzem as desigualdades que se impõem na vida acadêmica dos estudantes com deficiência (Crenshaw, 2002). A competitividade estimulada pelo sistema de notas atribuídas a produções acadêmicas, que não são pensadas considerando as especificidades humanas, força esses estudantes a buscarem soluções para suas demandas de forma individualizada e pessoal, desonerando a IES e, consequentemente, sobrecarregando-os ainda mais. Afinal, o desenvolvimento de habilidades amplamente divulgado e avaliado:

[...] reflete o sentimento de certos grupos sociais e estruturas sociais que valorizam e promovem certas habilidades, por exemplo, produtividade e competitividade, em detrimento de outras, como empatia, compaixão e bondade. Essa preferência por certas habilidades em detrimento de outras leva a rotular desvios reais ou percebidos ou a falta de habilidades “essenciais” como um estado diminuído de ser, levando ou contribuindo para justificar vários outros ismos (Wolbring, 2008, p. 253).

A presença estrutural do capacitismo demarca um lugar de depreciação para aqueles que vivenciam corpos com lesões no espaço da Educação Superior, levando-os a questionarem suas reais possibilidades, quase “naturalizando” o fracasso como pessoal e fruto da lesão de seu corpo.

Para além, esse processo arduamente cobra dos estudantes com deficiência um empenho que ocasiona a fadiga de acesso, considerada como “o padrão diário da constante necessidade de ajudar os outros a participar do acesso, uma exigência tão penosa e tão implacável que, por vezes, simplesmente o acesso não vale a pena o esforço” (Konrad, 2021, p. 179). Ou seja, a presença do capacitismo, estruturalmente posicionado, transfere, quase de forma “natural”, a responsabilidade da acessibilidade aos estudantes com deficiência, pressupondo serem aptos a orientar e a lutar pelo seu próprio acesso, ignorando todo o esforço mental e emocional empreendido. Esse processo resulta, na maioria dos casos, em abandono e reprovação, reafirmando, para aqueles que têm o pressuposto da deficiência como tragédia pessoal, a incapacidade, a vulnerabilidade e a inadequação que esses sujeitos possuem, assegurando o elitismo desse espaço educacional.

A busca por estratégias que promovam os processos inclusivos perpassa, necessariamente, pela acessibilidade nas suas múltiplas dimensões. Assim, detemo-nos em explorar a acessibilidade metodológica por acreditar que essa deve ser premissa para as ações e consequentes mudanças no contexto das IES brasileiras. Somos motivadas pelas inquietações promovidas pelo elitismo discriminatório e ameaçador contra o qual objetivamos defender uma educação anticapacitista em todos os níveis de ensino.

### 3. A inclusão proposta: superando o capacitismo

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), configura-se como um marco fundamental no combate à segregação e à invisibilização impostas às pessoas com deficiência, pois dá ênfase ao enfrentamento da discriminação de gênero e de exploração, violência e abuso contra as pessoas com deficiência, buscando a responsabilização legal por tais ações (Maior, 2017).

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

- II. aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, art. 28, inc. II).

Para tanto, couberam às instituições de ensino as adequações necessárias para assegurar o acesso, livre de barreiras, a manutenção e o sucesso dos estudantes com deficiência. Esse processo, nas instituições da esfera federal, foi incentivado pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e pelo Programa Incluir (Edital 04/2008), que deflagrou a constituição dos núcleos de acessibilidade responsáveis por efetivar as ações necessárias para garantir aos estudantes com deficiência as condições de realização plena de suas atividades nesse espaço educacional. No âmbito das IES estaduais, sem o apoio de programas específicos, a consolidação de ações se deu de forma lenta, gradual e, quase sempre, exígua, incitada pelas exigências legais, mas suprimida pelo capacitismo estrutural.

A partir de então, sob tutela dos núcleos, os estudantes passaram a ser atendidos nas suas necessidades de acessibilidade. Sob diferentes configurações, a depender das estruturas e condições materiais, pedagógicas e de motivação, as IES vêm cumprindo os preceitos legais. No entanto, como estamos lidando com as especialidades humanas, as demandas de novas estratégias são infindáveis, exigindo contínuo esforço de

todos envolvidos. Afinal, “quanto mais incapaz for a estrutura social para prever a diversidade corporal/funcional, mais severa será a experiência da deficiência” (Mello; Mozzi, 2019, p. 32).

Romeu Sasaki (2009, p. 151) caracteriza a acessibilidade metodológica, que, pela abrangência e importância, é também conhecida como acessibilidade pedagógica:

[...] acesso sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas, utilizados na execução de atividades em quaisquer campos. Novas metodologias na execução de serviços; instruções baseadas nas inteligências múltiplas; uso de todos os estilos de aprendizagem; novos conceitos de aprendizagem e de avaliação de conhecimentos e habilidades, treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.

Essa dimensão da acessibilidade engloba as principais interfaces do cotidiano pedagógico, perpassando pela disponibilização de materiais adaptados e pela sinalização dos diferentes espaços pedagógicos até mecanismos de segurança. Imprescindíveis também são os investimentos dedicados às formações dos professores e comunidade escolar.

Considerando a perspectiva inclusiva como um processo em que todos os envolvidos devem ser contemplados, garantindo, para além da acessibilidade, um espaço pedagógico confortável, seguro e que tenha seus desafios concebidos a partir dos princípios da ética do cuidado, entendemos que a aliança realizada com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) viabiliza contemplar todos esses pressupostos. O DUA se caracteriza como uma abordagem educacional que objetiva criar ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis e acolhedores a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas ou habilidades.

A articulação entre acessibilidade metodológica e DUA parte da premissa de que ambos os conceitos visam garantir a inclusão e a equidade no ensino, considerando a diversidade dos estudantes e suas diferentes

formas de aprender. Enquanto a acessibilidade metodológica busca eliminar barreiras nos métodos e práticas de ensino, o DUA propõe diretrizes para que o ensino seja planejado de forma flexível e adaptável a todos os perfis de estudantes, também removendo as barreiras encontradas.

A partir dos princípios da Acessibilidade Metodológica e do DUA, é possível evidenciar várias articulações entre eles, a iniciar pelo objetivo, pois ambos compartilham o propósito de criar um ambiente educacional que permita a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, estilos de aprendizagem ou necessidades específicas.

A acessibilidade metodológica garante o uso de múltiplos métodos e ferramentas para atender às necessidades dos alunos, enquanto o DUA também fornece um arcabouço teórico para a implementação dessas práticas. A implementação de tecnologias que suportam a aprendizagem de estudantes com deficiência é um pilar da acessibilidade metodológica, sendo também um dos componentes do DUA para garantir o acesso à informação. Ele ainda orienta um planejamento curricular flexível desde o início, evitando adaptações tardias, alinhando-se com a acessibilidade metodológica, que promove ajustes contínuos conforme as necessidades dos estudantes.

Para que um trabalho pedagógico se beneficie plenamente da acessibilidade metodológica e do DUA, algumas características precisam ser respeitadas:

1. Flexibilidade no ensino: uso de recursos multimodais (textos, vídeos, áudio, infográficos, interações práticas); adaptação de prazos, formatos de entrega e avaliações; possibilidade de personalização do aprendizado com base nas necessidades individuais.
2. Múltiplos meios de representação: apresentação dos conteúdos em diferentes formatos (visuais, auditivos, táteis); uso de legendas em vídeos, audiodescrição e textos em braille ou com letras ampliadas; ferramentas digitais acessíveis, como leitores de tela e *softwares* de comunicação alternativa.
3. Múltiplos meios de ação e expressão: oportunidade para que os estudantes demonstrem seu conhecimento por meio de diferentes

formatos (apresentações orais, vídeos, projetos práticos, redações); disponibilização de ferramentas tecnológicas para apoio à comunicação e expressão.

4. Múltiplos meios de engajamento: estratégias diversificadas para manter a motivação dos estudantes, como jogos educativos, atividades colaborativas e projetos interdisciplinares; valorização da autonomia e do protagonismo de todos no processo de aprendizagem.
5. Ambientes de aprendizagem acessíveis: espaços físicos e digitais adaptados de forma a atender às especificidades do grupo; inclusão de elementos como mapas táteis, pisos podotáteis e salas de aula com recursos de acessibilidade.
6. Capacitação docente contínua: formação contínua dos professores para aplicar práticas inclusivas eficazes baseadas na diversidade de aprendizagens; sensibilização sobre as diferentes formas de aprendizagem e estratégias pedagógicas inclusivas.
7. Avaliação inclusiva: métodos de avaliação flexíveis que permitam aos estudantes demonstrarem seu conhecimento de diferentes maneiras; critérios que consideram o potencial de cada estudante, sem barreiras capacitistas.

Para tanto, há necessidade de repensar os cursos de formação inicial e continuada dos professores, de forma que extrapole as técnicas tradicionais, incorporando estratégias que, de modo equânime, oportunize a participação de todos os estudantes (Beauchamp, 2002). É fundamental propor formações que abram espaços de análise e reflexão sobre o cotidiano pedagógico de forma coletiva e que oportunizem a troca de experiências. O trabalho colaborativo que agrega os saberes e habilidades dos professores, aliado aos conhecimentos específicos dos especialistas das áreas da Educação Especial que planejam estratégias para atender os estudantes considerando suas habilidades e necessidades específicas, pode agregar ao processo qualidade e, de forma mais assertiva, trazer os resultados esperados.

Apesar dos avanços na legislação e das iniciativas voltadas para a acessibilidade, ainda se evidencia a falta de conscientização sobre a importância

da acessibilidade metodológica que, aliada à resistência às mudanças institucionais e pedagógicas e à escassez de recursos financeiros e técnicos para implementação de soluções acessíveis, pode inviabilizar as chances de sucesso dos estudantes com deficiência. A presença do capacitismo velado se reveste de paternalismo pelos profissionais da educação, que tomam para si o poder das definições e as escolhas de estratégias pedagógicas em detrimento da escuta dos estudantes com deficiência, retirando a possibilidade de participação e de agência desse grupo de pessoas (Gesser; Block; Nuernberg, 2019).

Para enfrentar esses desafios, é imprescindível fortalecer as políticas públicas de inclusão, incentivar o compartilhamento de boas práticas e fomentar o desenvolvimento de tecnologias acessíveis. Mas todo esse percurso precisa ser trilhado juntamente com os estudantes com deficiência, e não desenvolvido para eles, atentando, de forma constante, para os princípios da ética do cuidado e para os pressupostos de uma educação anticapacitista.

#### **4. Deixando portas abertas: esperando o anticapacitismo**

Ao finalizar este texto, reafirmamos a importância de que os espaços educacionais prevejam planejamentos nos quais as potencialidades, para além de serem consideradas, sejam também valorizadas, assim como as outras matrizes identitárias, tais como raça, idade, gênero, entre muitas outras, numa perspectiva interseccional de conceber quem são os estudantes, foco do planejamento.

A denúncia de que “a hegemonia da normalidade é tão efetiva, tal como outras práticas hegemônicas, graças à sua invisibilidade” (Davis, 1995, p. 170), remete-nos a mais um desafio a ser superado. Dentro da perspectiva de valorização e, conseqüente, aprendizagem com as diferenças das pessoas que vivenciam a experiência de ter um corpo com lesão, cabe a nós, como docentes, pensar em estratégias que viabilizem os preceitos anticapacitistas, incentivando a participação desse grupo em todas as questões que o afetam. Afinal, a *expertise* desenvolvida pelas pessoas com deficiência agrega ao contexto educacional conhecimentos e perspectivas que podem qualificar o processo inclusivo.

Registramos o valor da presença da legislação com foco na acessibilidade, entendida como primordial para a garantia do processo da inclusão, capaz de assegurar o protagonismo e a dignidade das pessoas com deficiência. Afinal, como um processo de responsabilidade coletiva, pode contrapor-se à meritocracia e ao elitismo comum na academia, superando as concepções que apregoam as diferenças como tragédias pessoais, perspectiva que alimentou, historicamente, a exclusão e a segregação desse grupo de pessoas.

Cabe a nós, como pesquisadoras e docentes, encharcar nossas práticas e planejamentos nos princípios inclusivos, utilizando os pressupostos da acessibilidade metodológica e do DUA, alinhados à ética do cuidado, objetivando práticas compartilhadas, construídas com as pessoas com deficiência; práticas que promovam um espaço educacional acolhedor às especificidades humanas e se contraponham, efetivamente, ao capacitismo.

## Referências

ABREU, J. M. S.; RODRIGUES, K. F. Estigmatização e violência simbólica: processos excludentes no contexto da educação inclusiva. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 5.,* Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UEPB, 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73818>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG-83q48WG6KDHmFXXsgVKR/abstract/?lan-g=pt#ModalTutors>. Acesso em: 04 jul.2021.

BARNES, C. Un Chiste “Malo”: Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. *In: BROGNA, P. (org.). Visiones y Revisiones de la discapacidad.* México: FCE, 2009.

BEAUCHAMP, J. Educação especial: relato de experiência. *In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (orgs.). Escola inclusiva.* São Carlos: UFSCar, 2002. p. 99-104.

BECHE, R.C.E. **Mulheres defieças**: histórias de enfrentamento ao capacitismo no Ensino Superior. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.24, n. 1, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/1018764/2178-2229.v24n1p87-100>. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PSICOLOGIA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 7., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: PMF, 2018.

BRASIL. **Edital nº 4**. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/l12711.htm). Acesso em: 08 ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/l13146.htm). Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Relatório Técnico do Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: INPE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ref/a/mb-TpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mai.2023.

DAVIS, L. **Enforcing Normalcy**: Disability, deafness and the body. Londres: Verso, 1995.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

GARLAND–THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–32, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4316922>. Acesso em: 28.mar. 2022.

GESSER, M. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos Estudos sobre Deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M.; FEITOSA, L. R. C. (orgs.). **Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. Florianópolis: Editora do Bosque, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217611>. Acesso em: 07 jun. 2024.

GESSER, M.; BLOCK, P.; NUERNBERG, A. H. Participation, agency and disability in Brazil: transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. **Disability and the Global South**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1772–1791, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334286070\\_Participation\\_agency\\_and\\_disability\\_in\\_Brazil\\_transforming\\_psychological\\_practices\\_into\\_public\\_policy\\_from\\_a\\_human\\_rights\\_perspective#fullText-FileContent](https://www.researchgate.net/publication/334286070_Participation_agency_and_disability_in_Brazil_transforming_psychological_practices_into_public_policy_from_a_human_rights_perspective#fullText-FileContent). Acesso em: 25 jan. 2023.

GONÇALVES, L. G. **A participação de crianças e familiares no cuidado em saúde mental: um grupo GAM no CAPSI de Vitória–ES**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependence, and Disability. **Ratio Juris**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49–58, mar. 2011. Disponível em: <https://www.studocu.com/en-us/document/howard-university/intro-to-ethics/kittay-the-ethics-of-care-dependence-and-disability/29494235>. Acesso em: 17. abr. 2022.

KONRAD, A. M. Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. **College English**, [S. l.], v. 83, n. 3, p. 179–199, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/355752711\\_Access\\_fatigue\\_The\\_rhetorical\\_work\\_of\\_disability\\_in\\_everyday\\_life](https://www.researchgate.net/publication/355752711_Access_fatigue_The_rhetorical_work_of_disability_in_everyday_life). Acesso em: 29 jan. 2023.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28–36, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 384, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j./ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MELLO, A. G.; MOZZI, G. **Deficiência e psicologia**: perspectivas interseccionais. Florianópolis: Tribo Ilha Editora, 2019.

WOLBRING, G. The politics of Ableism. **Development**, [S. l.], v. 51, p. 252–258, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/5219934\\_The\\_Politics\\_of\\_Ableism](https://www.researchgate.net/publication/5219934_The_Politics_of_Ableism). Acesso em: 25 jan. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10–16, mar./abr. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf). Acesso em: 18.out.2023.

SILVA, J. S. S. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 197–214, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23590>. Acesso em: 20 set. 2024.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRONTO, J. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285–308, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/r8ZmgZVYSX9q4PQmYcFkBmK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

## CAPÍTULO 5.

# **Acessibilidade nas instituições brasileiras de Ensino Superior: trajetória na UFC**

Zilsa Maria Pinto Santiago

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.5



## **1. Introdução**

A acessibilidade, numa acepção mais ampla, é condição de possibilidade para a transposição de barreiras que entravam a efetiva participação, com autonomia, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nos vários âmbitos da vida social. A acessibilidade é, portanto, condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica, dentre outras (Leitão, 2014).

Embora se tenham alguns fragmentos que originam os aspectos sobre acessibilidade e inclusão na Constituição de 1988, como em alguns decretos federais, considero que o marco regulatório e histórico no Brasil de mais efetividade, principalmente na adequação do ambiente construído às questões de acessibilidade, é o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as seguintes leis: Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; e

a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências (ver diagrama da figura 1). A partir disso, começaram a acontecer mudanças nas legislações e na condução de medidas de ação nos municípios brasileiros.

Figura 1 – Decreto nº 5.296/2004 e principais mudanças

<b>Marco regulatório e Histórico:</b> <b>Decreto nº 5.296</b> , de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as leis:	
	
<p><b>Lei nº 10.048</b>, de 8 de novembro de 2000a, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica</p>	<p><b>Lei nº 10.098</b>, de 19 de dezembro de 2000b, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências</p>
<p>Art. 1º As pessoas com deficiência, as pessoas com transtorno do espectro autista, as pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com criança de colo, os obesos, as pessoas com mobilidade reduzida e os doadores de sangue terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei.</p>	<p>Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.</p>
<p>Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos.</p>	

Fonte: Autor com base no Decreto nº 5.296/2004.

Em 2016, o Inep produziu o documento orientador das comissões de avaliação *in loco* para instituições de Educação Superior com enfoque em

acessibilidade. Considerando a relação entre a necessidade e o tipo de deficiência do aluno, na perspectiva do docente, os dados indicam que são comuns as seguintes demandas do estudante com deficiência física: 1) eliminação das barreiras arquitetônicas nos espaços de uso coletivo; 2) reserva de vaga nos estacionamentos próximos à universidade; 3) rampas com corrimão ou instalação de elevadores para circulação de cadeiras de rodas; 4) portas e banheiros adaptados para acesso à cadeira de rodas, bem como barras de apoio nas paredes dos banheiros; 5) lavabos, bebedouros e telefones públicos acessíveis a usuários de cadeiras de rodas (INEP, 2016).

De acordo com Silva, Cymrot e D'Antino (2012), nesse documento do Inep (2016), a acessibilidade ao aluno com deficiência visual requer o acesso a equipamentos específicos de tecnologia assistiva, como máquina de datilografia Braille, impressora Braille, sintetizador de voz instalado nos computadores, *scanner* para digitalização do material bibliográfico, gravador e fotocopiadora para ampliação de textos, lupas e régua de leitura, *software* de ampliação de tela, audiolivros e livros impressos em Braille referentes aos conteúdos básicos das disciplinas. Quanto ao último quesito, na Universidade Federal do Ceará, objeto da presente pesquisa, são utilizados leitores, transformando o livro do aluno ou da biblioteca em audiolivro. O aluno com deficiência visual leva na Secretaria de Acessibilidade o texto que precisa estudar, impresso ou digital; lá, é gravada a leitura em CD para o aluno.

Sobre as questões de acessibilidade física nas Instituições de Ensino Superior (IES), muitas vezes, encontram-se inadequações. O estudo de Castro (2011) identificou a existência de um fenômeno denominado por "pseudoacessibilidade", ou seja, a tentativa de remover as barreiras arquitetônicas, mas de forma insuficiente. Rampas íngremes, com medidas inadequadas, requerendo o auxílio de outras pessoas, em vez de promoverem a independência do usuário, são exemplos de pseudoacessibilidade.

O prejuízo do impedimento da livre circulação na universidade às pessoas com deficiência tem limitado o acesso a alguns espaços, o que dificulta o desenvolvimento de suas atividades e a interação social com os demais universitários. De acordo com a autora, os participantes com

deficiência reivindicam sua participação na discussão e no planejamento das reformas e construções.

Em se tratando de instituição de ensino superior, a Universidade Federal do Ceará vem trabalhando nesse sentido, de forma variada, projetos isolados desde 2000, até que, no ano de 2024, período que completa 70 anos de criação, avança na discussão e nas ações, destacando a inter-relação de inclusão e acessibilidade.

## **2. Metodologia**

A pesquisa se apresenta como estudo de caso, com levantamento de várias fontes. A instituição de ensino superior em estudo é a Universidade Federal do Ceará (UFC), em seus *campi* Benfica, Pici e Porangabuçu, todos em Fortaleza. É o espaço de pesquisa, que se caracteriza inicialmente como documental (fontes primárias) de documentos oficiais da própria universidade, outros documentos, como fotografias, de mesma finalidade da iconografia, porém referindo-se a um passado menos distante (Lakatos; Marconi, 1996), e bibliográfica (fontes secundárias) de vários tipos de trabalhos em relação ao estudo, inclusive de artigos, conferências dentre outros.

Numa segunda etapa de pesquisa, utiliza-se a observação direta. Segundo Lakatos e Marconi (1996), não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar, obrigando o pesquisador a um contato mais direto com a realidade.

Por fim, a pesquisa se apresenta como descritiva, no sentido de relatar os caminhos percorridos pela instituição, ao longo dos últimos 20 anos, em busca de contemplar a acessibilidade de forma mais abrangente possível.

## **3. Inclusão e acessibilidade no âmbito do Ensino Superior**

Criado em 2005, destaca-se o Programa Incluir, do Ministério da Educação (MEC/ SESu), como marco institucional que impulsionou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a avaliarem as suas condições de acessibilidade.

Na UFC, embora muitas ações já se fizessem presentes em desenvolvimento, destaca-se o Projeto UFC Inclui, contemplado em três chamadas públicas do MEC/SESu, que tinha como objetivo central a estruturação de um setor que garantisse as ações de inclusão de alunos no Ensino Superior.

Na primeira chamada MEC/SESu, em 2005, a UFC é contemplada com Projeto UFC Inclui, sob a coordenação da professora Ana Karina Morais de Lira e coparticipação das professoras Zilsa Maria Pinto Santiago e Vanda Magalhães Leitão. Mais duas versões desse projeto foram submetidas à concorrência pública e aprovadas, em 2007 e em 2009. Dessa feita, sob a coordenação da professora Vanda Magalhães Leitão e coparticipação das professoras já citadas.

Dentre as muitas ações do Programa UFC Inclui, destacou-se a realização de ciclos de debates; oferta de cursos de Leitura e Escrita no Sistema Braille; oferta de cursos de Língua Brasileira de Sinais e de Tecnologias Assistivas; adaptações de espaços físicos para a acessibilidade; implantação do Centro Digital para Alunos com Deficiência; aquisição de equipamentos de tecnologias da informação.

Nesse contexto, o reitor da UFC, Professor Jesualdo Pereira Farias, criou, em novembro de 2009, a Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn), responsável por realizar estudos das condições de acessibilidade, com o fim de propor políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na UFC.

Os levantamentos realizados pela CEIn permitiram a coleta de dados e informações parciais acerca das condições de acessibilidade na UFC, abordando os aspectos que dizem respeito às atitudes; condições físicas e tecnológicas; acesso ao conhecimento e a informações; formação de discentes, docentes e servidores técnico-administrativos para a acessibilidade; e desenvolvimento de pesquisas e estudos realizados nos cursos de graduação e de pós-graduação.

No tocante à acessibilidade arquitetônica, os estudos evidenciaram que, em sua maioria, os prédios da UFC se apresentavam fora dos padrões estabelecidos pela legislação vigente. Mesmo nas edificações

mais recentes, ainda é possível se observar inadequações quanto aos padrões de acessibilidade.

Nessa avaliação, é importante considerar que muitos equipamentos da UFC foram construídos há mais de 50 anos, quando os direitos das pessoas com deficiência não eram pautados nos debates e discursos da época, tampouco nos projetos.

Apesar dos esforços realizados pela UFC para adequar sua grande área física, as ações ainda mantêm caráter emergencial e contingencial. Quanto às ações institucionais, a Superintendência de Planejamento Físico e Operações (PLANOP/UFC) iniciou, em 2002, levantamentos das necessidades de adaptação dos *campi* (Pici, Porangabuçu e Benfica), o que resultou em vários projetos de adaptação que ficaram, de certa forma, à espera de recursos para execução.

### **3.1 A Secretaria de Acessibilidade UFCInclui**

Instituída em 30 de agosto de 2010, pelo Provimento n. 06/CONSUNI, é a unidade responsável por atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como estimular uma cultura de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Ceará.

No tocante à acessibilidade físico-arquitetônica, observa-se a realização de adaptações de setores ou unidades acadêmicas, prioritariamente nos quais há alunos ou servidores com deficiência.

Nesse âmbito, vale destacar o interesse dos gestores de unidades acadêmicas quanto ao atendimento aos itens de acessibilidade nos projetos e obras em desenvolvimento sob sua responsabilidade ao convocarem a secretaria para a realização de visitas técnicas, com vistas à garantia de itens de acessibilidade em seus espaços físicos.

Em 2010, a UFC adquiriu 36 equipamentos — elevadores e plataformas —, de modo a beneficiar o acesso das pessoas com deficiência, principalmente de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida.

O Projeto UFCInclui, coordenado pela professora Ana Karina Morais de Lira, veio a colaborar com o planejamento das adaptações da PLANOP,

tendo as condições necessárias para executar a maioria dos projetos de adaptação no Centro de Humanidades (CH1), visto que o projeto se destinava a esse centro por ter sido apontado, em pesquisa, como tendo o maior número de usuários com deficiência na UFC.

Um exemplo de adequação às condições de acessibilidade foi na Residência Universitária 125. Na questão do acesso de pessoas com deficiência (PcD) aos ambientes universitários, vislumbra-se mudança de paradigma com a sanção da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016), ampliando as matrículas de PcD no Ensino Superior.

Participamos da elaboração de um artigo para o Congresso VI SBQP (2019), em que foram mostradas as condições das adequações dessa residência como parte dos resultados da investigação sobre as condições de acessibilidade espacial nos edifícios universitários. Verificamos o esforço da UFC em readequar um dos prédios considerados ícones de arquitetura moderna no Ceará; a dificuldade para não descaracterizar e, ao mesmo tempo, a necessidade de novos paradigmas de uso.

O edifício foi projetado pelo arquiteto Ivan da Silva Britto para o logradouro Paulino Nogueira, nº 125, entre a Rua Waldery Uchoa e a Rua João Gentil, no Bairro Benfica, em frente à Praça José Gentil, com o objetivo de propiciar a permanência do estudante – em situação de vulnerabilidade socioeconômica – oriundo do interior do Estado, ou de outros estados, na UFC. Sua inauguração data do ano de 1966 (Jucá Neto *et al.*, 2009).

A edificação passou por diversas alterações do projeto original. Na década de 90 houve uma grande reforma de recuperação. Posteriormente, novas intervenções foram realizadas no edifício, sendo as mais relevantes aquelas relacionadas à acessibilidade, a fim de possibilitar o livre acesso de pessoas com deficiência (Silveira, 2019).

Em relação à travessia, devido ao grande fluxo de estudantes, e por se tratar de uma via local, a Prefeitura de Fortaleza concedeu uma travessia alta que propicia mais segurança ao pedestre nas imediações da entrada da residência. A calçada da residência, em piso cimentado, apresenta

boas condições de acessibilidade, possibilitando uma rota acessível até o acesso principal.

Nos acessos internos ao lote, o desnível da calçada foi vencido por uma pequena rampa de inclinação suave. A rampa construída para realizar a concordância do nível da calçada com o nível do jardim, 7 centímetros mais alto. A rampa foi construída contígua ao portão, sem patamar que possibilite sua abertura com independência para pessoas em cadeira de rodas. Na calçada, foi construído um rebaixo para o nível da rua sem as abas laterais.

O maior desnível é do jardim para o *pilotis* que compõe a varanda de entrada. Teve que ser feita uma rampa ao lado, embora em desconformidade com a NBR 9050 (ABNT, 2020) pelo fato de os corrimãos não possuírem duas alturas.

Na escadaria, foram adicionadas faixas de fita antiderrapante para melhorar a aderência do piso de mármore dos degraus, porém a ausência de corrimãos dificulta a transposição de nível. Também não apresenta piso tátil alerta em seu início e final

No primeiro pavimento, situam-se os espaços de uso comum dos estudantes: duas salas de estudos; uma sala de leitura; uma sala de informática e uma copa, bem como áreas administrativas e dois banheiros. Esse pavimento não possui banheiro acessível.

Os segundo e terceiro pavimentos correspondem ao pavimento tipo e abrigam os dormitórios dos estudantes. Eles configuram o volume principal da edificação, avançando em balanço sobre os dois inferiores. A adaptação para acessibilidade foi possível devido à configuração da planta original e ao fato de que os apartamentos das extremidades, nos dois pavimentos, foram projetados mais amplos para abrigar um número maior de estudantes.

No espaço dos dormitórios, as camas possuem altura inadequada para realização da transferência de uma pessoa em cadeira de rodas. No 3º pavimento, a situação agrava-se devido à falta de área para circulação de pessoas em cadeira de rodas. Verificou-se que, nos banheiros dessas acomodações, o dimensionamento da área necessária para circulação é

inapropriado para transferência para bacia sanitária e uso do chuveiro. Também se constatou que as barras estão com dimensionamento fora dos padrões, além da ausência de barras nos lavatórios e de barras e banco articulado na área dos chuveiros.

No *campus* do Porangabussu, algumas providências no entorno das edificações do Setor de Saúde foram feitas pela própria Prefeitura Municipal de Fortaleza, com as travessias elevadas e a diminuição da largura da rua no espaço de travessia para dar mais segurança aos pedestres devido ao grande fluxo de pessoas que transitam nesses arredores para acessar os atendimentos de saúde existentes no local.

### **3.1 No âmbito do ensino – pesquisa – extensão**

Na UFC, em termos de ensino, no curso de Arquitetura e Urbanismo, para difusão da temática da acessibilidade espacial, foi introduzida, em 2012, a disciplina Desenho Universal, de 64 horas, em caráter optativo. E, no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e *Design*, foi criada a disciplina Desenho Universal e Acessibilidade no Espaço Construído, 64h, abrindo sua primeira turma no primeiro semestre de 2016, implantando pesquisas nessa área.

Com o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e *Design* (PPGAU+D), foi criada a disciplina de Desenho Universal, surgindo, assim, a oportunidade de se realizarem pesquisas sobre as questões de acessibilidade na cidade e na UFC. Como produto dessa disciplina e orientações no mestrado, alguns trabalhos contemplam a temática da acessibilidade e inclusão com produção bibliográfica — livros, artigos em periódicos, dissertações. As dissertações elaboradas a partir do PPGAU+D nessa temática, até então, são:

- “Análise da Interface Público-Privada nas Regulações Urbanas de Fortaleza-Ce” de Luana Ferreira Cavalcante;
- “CAMINHOS INVISÍVEIS: análise de percursos cotidianos de pessoas com deficiência visual em Fortaleza” de Raquel Pessoa Morano;

- “Acessibilidade em espaços universitários: um estudo do Campus do Pici – UFC em Fortaleza” de Plínio Renan Gonçalves da Silveira;
- “O Idoso e a cidade: a qualidade do espaço urbano no Centro de Fortaleza” de Manuela de Castro Mendonça Lima;
- “Em busca da urbanidade: uma leitura dos espaços livres públicos no Sertão Central cearense” de Antonio Auriseu Nogueira Pinheiro;
- “Criança e Cidade: Estudo de Espaços Públicos de Fortaleza sob a ótica Brincante Infantil” de Alana Aragão Vasconcelos;
- “Acessibilidade Universal aplicada ao Patrimônio Cultural Edificado: estudo das condições de acessibilidade em um percurso interligando bens culturais no Centro de Fortaleza/Ce” de Clarissa Fonseca Azevedo de Melo;
- “Acessibilidade e Mobilidade urbana como condição estratégica de equidade e qualidade de vida das pessoas com deficiência: o caso da Linha Sul do metrô de Fortaleza” de Maria Raquel do Vale Lima;
- “Avaliação de Políticas Públicas Urbanas para Mobilidade Infantil: o Caso do Programa “Caminhos da Escola” em Fortaleza/Ce” de Larissa Ramos Lima;
- “Intervenções Urbanas com Soluções baseadas na Natureza e o Direito ao Lazer: Parque Linear Rachel de Queiroz em Fortaleza” de Ana Luiza Bezerra Guerreiro (Repositório UFC, 2024).<sup>1</sup>

A dissertação de Raquel Pessoa Morano foi transformada em livro, intitulado: *Caminhos Invisíveis: a deficiência visual e a cidade*, passando a ser referência para outras pesquisas no tema, como dissertações do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo na UFAL, em Maceió.

---

1 Os trabalhos acadêmicos citados podem ser acessados no site do repositório da UFC: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/529>.

Com os assuntos tratados nas dissertações de Raquel Morano e Raquel do Vale Lima, foi possível elaborar um artigo articulando as duas pesquisas que foi publicado na Revista *Projetar* da UFRN (2022).

A pesquisa de Plínio Silveira — *Acessibilidade em Espaços Universitários: um estudo do Campus do Pici – UFC em Fortaleza* (2019) – trata da análise de um trecho do *campus* do Pici /UFC em percursos realizados pelo *campus* aos edifícios mais frequentados pelos alunos. Ele acompanhou alunos cegos nesses percursos

Muitas foram as constatações da falta de acessibilidade, inclusive falta de pavimentação e de espaço de calçada no percurso para pedestre. Em relação às edificações, também apresentam muitos problemas de acessibilidade quanto ao acesso e/ou uso (ver quadro 1).

Quadro 1 – Resumo dos critérios básicos avaliados nas “Edificações-chave”

EDIFICAÇÕES	Biblioteca Central	Restaurante Universitário	Centro de Convivência	Instituto de Cultura e Arte	Auditório CC
<b>Critérios</b>					
Acessos					
Vagas reservadas					
Circulação horizontal					
Sinalização visual/tátil					
Circulação vertical		Ñ/aplica			Ñ/aplica
Sanitários acessíveis					
Balcões					Ñ/aplica
Bebedouros					Ñ/aplica
Mobiliário					
<b>LEGENDA:</b>					
	Pouca dificuldade de acesso ou uso				
	Dificuldade moderada de acesso ou uso				
	Muita dificuldade/impedimento de acesso ou uso				

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Quanto às questões de difusão do conhecimento extramuros, a UFC é requisitada para apresentar, divulgar e ministrar cursos e palestras na área de acessibilidade. Assim, já foram realizados muito eventos com a participação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo (desde outubro de 2024, passou a ser Instituto de Arquitetura e Urbanismo e *Design*), bem como da Secretaria de Acessibilidade:

1. Cursos sobre Acessibilidade e Inclusão em Sobral – CE (2007);

2. Seminário Quixadá Acessível (2008) – Grupo de Trabalho em Planejamento e Acessibilidade do Crea-CE;
3. Em Fortaleza, foram ministrados cursos no Congresso de Engenharia (2008);
4. Além de cursos e palestras na área de acessibilidade, por meio de projeto de extensão junto à FASTEF, foi elaborado o *Guia de Acessibilidade: Espaço Público e Edificações* (MONTENEGRO, N. G. S. D.; SANTIAGO, Z. M. P.; SOUSA, V.C. de, 2009);
5. Projeto de extensão que gerou convênio com o governo do Estado do Ceará, via Secretaria de Infraestrutura SEINFRA, para diagnóstico das condições de acessibilidade de 92 prédios patrimoniais no estado do Ceará. O *Guia de Acessibilidade: Espaço Público e Edificações* foi um esforço conjunto realizado entre o governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Infraestrutura do Estado do Ceará (SEINFRA), e a Associação Técnico-Científica Engenheiro Paulo de Frontin (ASTEF), com apoio da Universidade Federal do Ceará (UFC), representada pelas professoras Nadja Montenegro Dutra e Zilsa Santiago para tratar das questões voltadas à acessibilidade em edificações e espaços urbanos de uso público por pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida;
6. Curso no Colégio de Presidentes CREA-Nordeste (2011);
7. Curso para Auditores (Engenheiros e Arquitetos) do Tribunal de Contas do Estado do Ceará (2012);
8. Palestra para os técnicos, arquitetos e engenheiros da Construtora Mota Machado (2013);
9. Curso aos alunos de Arquitetura e Engenharia Civil membros da Consultec – Empresa Junior CT/UFC (2013);
10. Curso para as Delegacias Regionais do CREA em Quixadá-CE (2008) e Juazeiro do Norte-CE (2009);
11. Módulo em curso de Especialização em Gestão de Trânsito/UFC (2013);

12. Módulo em curso de Especialização na UNIFOR (2013);
13. Curso para os técnicos do Tribunal de Justiça em Fortaleza (2014);
14. Palestra no Fórum da Cidade da Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente (2014);
15. Palestra na II Semana de Acessibilidade da UFC (2014).

## **Eventos mais recentes**

1. Palestras nas seguintes instituições: 1. Associação Brasileira de Cimento Portland (ABCP) em conjunto com o CAU-CE (2018); 2. Sindicato dos Engenheiros no Estado do Ceará (SENGE) (2017); 3. Associação Brasileira dos Escritórios de Arquitetura (ASBEA-CE) (2021); 4. Circuito Urbano (2021); 5. Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) (2022); 6. CAU-CE Conexões inclusivas (2023); 7. I Encontro Inclusivo da Região de Saúde Litoral Leste Jaguaribe-CE (2023);
2. Curso para engenheiros e arquitetos do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) (2023);
3. Curso para engenheiros e arquitetos do Tribunal de Justiça (2023);
4. *Workshop* para alunos do curso de Arquitetura da UNINTA/ Sobral-CE (2023);
5. Roda de conversa na Semana Zero do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC (2024);
6. Palestra no 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica (2024), em Natal - RN;
7. Participação em Mesa Redonda no Encontro Nacional de Ergonomia no Ambiente Construído - ENEAC (2024), em Maceió - AL;
8. Participação em Mesa Redonda no Congresso da Associação Brasileira de Ergonomia e Fatores Humanos - ABERGO (2025), em Fortaleza - CE.

### 3.2 Ações atuais em relação à parte física da acessibilidade na UFC

Na atual gestão do magnífico reitor da UFC, professor Custódio Luís Silva de Almeida, por meio da Portaria nº 26, de 15 de janeiro de 2024, foi instituída a Comissão de Obras de Acessibilidade Arquitetônica da UFC. A Comissão de Obras de Acessibilidade Arquitetônica da UFC tem por finalidade:

- I. Estreitar as relações entre a Secretaria de Acessibilidade (UFCINCLUI), a Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFCINFRA), e as unidades acadêmicas e administrativas da UFC, para atuarem de forma a garantir a acessibilidade ao espaço físico por meio de projetos e obras de arquitetura e urbanismo desenvolvidos pela UFCINFRA;
- III. Estudar e discutir assuntos relacionados à acessibilidade de espaços físicos, que lhe sejam encaminhados pelas unidades acadêmicas e administrativas;
- V. Sistematizar as informações acerca das solicitações de projetos recebidos pela UFCINFRA e definir critérios de priorização para o atendimento das demandas (UFC, 2024, art. 2, inc. I, III, V).

De acordo com o artigo 3º (UFC, 2024), as unidades que fazem parte da Comissão de Obras de Acessibilidade Arquitetônica da UFC atuarão da seguinte forma:

<u>UNIDADE</u>	<u>FUNÇÃO</u>
Secretaria de Acessibilidade UFC inclui .....	Presidente da Comissão
Secretaria de Acessibilidade UFC inclui .....	Membro Titular (2)
Superintendência de Infra. e Gestão Ambiental .....	Membro Titular (2)

E as atuações de cada setor foram definidas da seguinte forma:

1. UFC Inclui:
  - a. Coordenar as atividades interdisciplinares dos setores envolvidos;
  - b. Promover consultas a estudantes e servidores com deficiência acerca de necessidades específicas e desafios enfrentados;

- c. Promover consultas de *feedback* acerca de soluções implementadas nas obras (avaliação pós-ocupação);
  - d. Indicar projetos e obras prioritários, considerando áreas e/ou edificações específicas;
  - e. Desenvolver programas de treinamento de orientação e mobilidade aos usuários cegos, de baixa visão e surdocegos após a conclusão das obras.
2. UFCINFRA:
- a. Garantir que os projetos estejam em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade;
  - b. Desenvolver soluções arquitetônicas para aplicações gerais e específicas;
  - c. Fornecer outras informações técnicas relacionadas à construção civil;
  - d. Realizar programas de capacitação para os profissionais envolvidos nos projetos e nas obras de acessibilidade;
  - e. Organizar informações dos projetos e obras existentes de intervenções de arquitetura e urbanismo para promoção de acessibilidade.
3. Unidades Acadêmicas e Administrativas:
- a. Indicar projetos e obras prioritários, considerando áreas e/ou edificações específicas no âmbito de suas competências;
  - b. Atuar, junto aos gestores dos equipamentos, para garantir a formalização das solicitações de projetos de acessibilidade;
  - c. Analisar, juntamente com os demais membros da comissão, os projetos de acessibilidade e as prioridades de atendimento.

Nesse sentido, foi criado um sistema, de forma que se relacionam os vários setores pertinentes direta ou indiretamente com as questões de acessibilidade e inclusão na UFC: a Secretaria de Acessibilidade (UFCInclui), a Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFCINFRA)

e as unidades acadêmicas e administrativas da UFC que demandam as necessidades no âmbito pedagógico ou da infraestrutura física.

E, justamente sobre as condições de infraestrutura física, a UFCINFRA vem sistematizando projetos de adequação conforme as demandas e possibilidades de execução. Assim, colocam-se parâmetros mínimos de acessibilidade em uma rota acessível:

**Oito itens indispensáveis numa Rota Acessível:**

1. **Calçada** — Art. 113 da LBI passa a exigir acessibilidade nas calçadas.
2. **Todas as entradas acessíveis** — Art. 19 do Decreto Federal nº 5.296/2004.
3. **Rota acessível interna** — garante acesso a todos os ambientes de uso comum.
4. **Balcão de atendimento acessível** — Art. 6 do Decreto Federal nº 5.296/2004.
5. **Sanitário acessível** — com entrada independente onde houver sanitários NBR 9050.
6. **Sinalização visual e tátil** — Art. 26 do decreto Federal nº 5.296/2004, que diz que, nas edificações de uso público ou coletivo, é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil para orientação de PcDV e deficiência auditiva.
7. **Vagas de estacionamento acessíveis e vagas para pessoas idosas** — Art. 47 da LBI 13146/2015: em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, sinalizadas para veículos que transportem PcD devidamente identificados. E, no Art. 41 do Estatuto do Idoso, é assegurada a reserva para idosos, 5% das vagas.
8. **No mínimo um elevador acessível** — Art. 27 do Decreto nº 5.296/2004.

A partir desses critérios, além das bases das normas, a UFCINFRA estruturou recomendações para várias situações encontradas nos *campi*.

Alguns exemplos estão relatados neste artigo, como de rotas externas que foram executadas e rotas internas, tendo como modelo para a rota interna da FEAAC o seguinte roteiro com base na NBR 9050: rota acessível:

Trajeto contínuo e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência e mobilidade reduzida. A rota acessível pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, pisos, corredores, escadas e rampas, entre outros (ABNT, 2020, p. 52).

Além de projetar trajeto livre e sinalizado, devem ser colocados mapas táteis nas entradas acessíveis e em cada pavimento. Dessa forma, a UFCINFRA coloca como modelo utilizado para rota exterior do setor Centro de Humanidades 2 (CH2) e modelo para rota interna da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC).

Quando a rota externa ocorrer em piso trepidante, é necessário executar faixa de piso cimentado e, quando veículos e pessoas circularem no mesmo nível, indicar pintura de faixa cimentada em cor contrastante ao piso adjacente. Em áreas de circulação nas quais é necessária a orientação do deslocamento da pessoa com deficiência visual, deve haver sinalização tátil no piso, desde a origem até o destino, passando pelas áreas de interesse.

Quanto aos sanitários individuais acessíveis, há indicação da UFCINFRA, com base na NBR 9050/2020, de que, “para reformas de adaptação dos banheiros, evitar aproveitamento de portas, louças sanitárias e acessórios”; “devem possuir entrada independente, localizar-se em rotas acessíveis e próximos ou agregados às demais instalações sanitárias, evitando os locais isolados para situações de emergência ou auxílio”. E, assim, tem sido trabalhadas as reformas de adequação de acessibilidade, sanitários acessíveis, seguindo a NBR 9050, com barras em dimensões e localização recomendadas, posição de papelheiro e porta-objetos, além do botão de alarme de emergência a 40cm do piso. Lavatório sem coluna, torneiras acionadas por

alavanca, espelho com altura inferior de 90cm do piso, barras verticais de apoio. Além de portas de largura mínima de 80cm, com espaço de aproximação na lateral da maçaneta, placa de sinalização em alto-relevo, contraste de cor e Braille.

As vagas reservadas no estacionamento devem ter a sinalização no piso e na placa vertical, conforme Resolução nº 965/2022 – CONTRAN. Vagas reservadas para pessoas com deficiência (PcD) e para pessoas idosas, dessa forma, já existem nos vários *campi*.

#### **4. Considerações finais**

Com a institucionalização das normas de acessibilidade, tornou-se obrigatória a adaptação das edificações de uso público, o que ocasionou uma série de interferências em edifícios antigos que, a exemplo da REU 125, aqui apresentada, possui um reconhecido valor patrimonial. Como o edifício não possui tombamento, cujo processo diferenciado de adaptação obedece a ressalvas específicas do IPHAN, é preciso encontrar um meio-termo para que se respeitem as características do edifício e, ao mesmo tempo, seja permitido o acesso universal.

É perceptível que houve uma preocupação quanto à acessibilidade nos ambientes gerais da residência universitária em estudo, um exemplar da arquitetura moderna cujo projeto original não previa essas questões. A amplitude de concepção espacial generosa favoreceu acomodar, de forma confortável, as novas configurações e elementos destinados a criar acesso e condições de permanência de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida nos ambientes do referido prédio.

Com a instituição da Comissão de Obras de Acessibilidade Arquitetônica da UFC, inicia-se uma nova dimensão do tratamento das questões de acessibilidade. Segundo definições da própria comissão, todas as demandas de obras das unidades acadêmicas e administrativas que envolvam acessibilidade deverão passar inicialmente por ela. Uma vez analisadas e aprovadas do ponto de vista técnico, a comissão deverá definir a ordem de prioridade de execução das demandas. Isso revela

que a instituição assumiu a responsabilidade de realizar o que é necessário, dando prioridade às questões de acessibilidade.

Nesse sentido, constata-se um compromisso da instituição, que teve uma trajetória de pequenos passos ao longo das últimas décadas, lembrando que, em termos de infraestrutura física, muitos prédios foram construídos há mais de 50 anos, visto que a UFC completa, no ano de 2024, seus 70 anos de existência, e tem um patrimônio edificado de dimensões que demandam um planejamento de ações de adequação. Com os esforços individuais e em conjunto, hoje alcança, de forma institucionalizada, outro patamar de decisões e realizações no atendimento às necessidades das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 16537**: Acessibilidade — Sinalização tátil no piso — Diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000a**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm) Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000b**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm) Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 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: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Infraestrutura/Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN. **Resolução 965, de 17 de maio de 2022**. Define e regulamenta as áreas de segurança e de estacionamentos específicos de veículos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/Resolucao9652022.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/2c31f-98d-9a76-425b-821b-4b30dd518c7c/content> Acesso em: 25 jan. 2025.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília, DF: INEP; PNUD, 2016. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/documentos\\_orientadores/2016/documento\\_orientador\\_em\\_acessibilidade\\_avaliacao\\_institucional.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

JUCÁ NETO, C. R.; FERNANDES, R.; NASCIMENTO, J. C.; ANDRADE, M. J. S.; DIÓGENES, B. H. N. A Universidade e a cidade – por uma história da Arquitetura Moderna da Universidade Federal do Ceará. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 8., 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Palácio Capanema, 2009.

LEITÃO, V. M. Caminhos para a acessibilidade na UFC. In: LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (orgs.). **Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 19-38.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORANO, R. P.; SANTIAGO, Z. M. P. **Caminhos Invisíveis: a deficiência visual e a cidade**. Curitiba: Editora Appris, 2022.

SANTIAGO, Z.; MORANO, R.; VALE LIMA, M. R. do. Mobilidade e Pessoas com Deficiência Visual: Análise do entorno e acesso à Linha Sul do Metrô de Fortaleza. **Revista Projetar – Projeto e Percepção do Ambiente**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 210–225, 2022. DOI: 10.21680/2448-296X.2022v7n3ID28718. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/28718>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D’ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667–697, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v93n235/v93n235a08.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVEIRA, P. R. G. da. **Acessibilidade em Espaços Universitários: um estudo do campus do Pici – UFC em Fortaleza**. 2019. 331 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Design) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVEIRA, P.; MORANO, R.; SANTIAGO, Z. M. P. Acessibilidade em instituições de ensino superior – Residência Universitária 125/ UFC. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE QUALIDADE DO PROJETO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 6., 2019, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: PPGAU/FAUeD/UFU, 2019. Disponível em: <https://eventos.antac.org.br/index.php/sbqp/article/view/3191>. Acesso em: 10 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Portaria nº 26, de 15 de janeiro de 2024**. Institui a Comissão de Obras de Acessibilidade Arquitetônica da UFC e dá outras providências. Fortaleza: Reitoria da UFC, 2024. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/wp-content/uploads/2024/01/portaria-26-2024-comissao-de-obras-de-acessibilidade-arquitetonica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

# **Acessibilidade arquitetônica nas IFES brasileiras: desafios institucionais, rotas percorridas e cenários futuros**

Angelina Dias Leão Costa

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.6

## **1. Introdução**

Durante o 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, realizado em Natal/RN, em abril de 2024, ocorreu a mesa-redonda “Acessibilidade Arquitetônica nas Instituições Federais de Ensino Superior”. Os desafios institucionais, as rotas percorridas e os cenários futuros de duas universidades foram apresentados. Um evento de alcance nacional, que abarcou diversas áreas do conhecimento, reunindo pesquisadores de várias regiões do país, com atuações distintas e complementares, constituindo-se em uma oportunidade única de interação, troca de experiências e, principalmente, de aprendizado.

A área de pesquisa em Arquitetura e Urbanismo foi bem representada por duas instituições públicas nordestinas: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), pelas professoras doutoras Angelina Costa e Zilsa Santiago, respectivamente, com mediação da Prof.ª Dr.ª Gleice Elali, da UFRN. Cada uma apresentou a realidade do seu

estado, de o debate constituiu-se em rica discussão, que está pontuada neste capítulo.

## **2. Acessibilidade ambiental**

Inicialmente, foi discutido de que tipo de acessibilidade iríamos tratar, visto que o termo é bastante amplo, envolvendo, de acordo com Sasaki (2006), as dimensões atitudinal, programática, educacional, metodológica, natural e, finalmente, arquitetônica, que é o nosso foco de atuação. Mesmo a acessibilidade arquitetônica pode abarcar dimensões importantes, tais como a social (Elali, 2002), a emocional (Duarte; Cohen, 2018) e, mais recentemente, a ambiental, apresentada por Costa (2024) em importante publicação da Associação Brasileira de Ergonomia (ABERGO).

A autora esclarece que a acessibilidade ambiental pode ocorrer na escala do edifício ou urbana e foca no ambiente construído. Ela envolve diversos atores e se recomenda uma avaliação multimétodos. Segundo Costa (2024), a Acessibilidade Ambiental é para todas as pessoas, deve ser intencionalmente inserida desde o início do processo de projeto e é fiscalizada por conjunto de normas/leis, mas de responsabilidade compartilhada entre projetistas, construtores e fiscais de obra. Projetada, construída e/ou percebida, ela impacta todos ao longo do curso de vida. Assim, é importante que seja observada, não por opção, cumprindo-se o mínimo requerido em lei, mas por responsabilidade social e profissional, dada a sua importância na melhoria da qualidade do ambiente construído.

O capítulo está estruturado em mais três itens que contam a realidade da UFPB.

## **3. Desafios institucionais**

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) se localiza na Paraíba, no Nordeste do Brasil, e tem uma estrutura *multicampi*, com sede em João Pessoa, distinguindo-se, nesse aspecto, das demais universidades federais do sistema de Ensino Superior do país, que, em geral, têm suas atividades concentradas num só espaço urbano. Possui mais de 40 mil alunos e 3,5 mil funcionários.

Sua realidade infraestrutural enfrenta desafios institucionais semelhantes em várias partes do país. Seus *campi* são polos atratores de viagens. Concentram expressiva quantidade de edifícios de múltiplos usos, muitos datados de uma época em que não havia preocupação com a acessibilidade, e enfrentam constante falta de manutenção e escassez de verba para adequação apropriada.

O *campus* I abriga reitoria, biblioteca central, complexo esportivo, hospital universitário e vários centros de ensino, sendo o mais importante dos outros quatro. É um território complexo, com amplas áreas de preservação ambiental permanente, acesso restrito e mata atlântica preservada. Por outro lado, a instituição não detém um plano diretor aprovado e é um território federal, não estando, portanto, sujeita à jurisdição municipal.

O Laboratório de Acessibilidade (Lacesse) está localizado no *campus* I e é vinculado ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Tecnologia. Foi criado em 2012 e vem, ao longo dos últimos anos, atuando mais especificamente nesse território. Embora muito já tenha sido pensado e projetado, ainda há muito a executar. O laboratório atua fortemente junto ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) desde a sua estruturação, em 2013, especialmente no Grupo de Trabalho Acessibilidade Arquitetônica (GT AA), regularizado em 2016.

O laboratório atua a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão: no ensino, na base de formação profissional do projetista (arquiteto e urbanista), capacitando-o a projetar para, (e com) todas as pessoas; na Pesquisa, disseminando conhecimento científico e fomentando a cultura da acessibilidade no ambiente construído; e na extensão, colaborando para a construção coletiva de um ambiente mais acessível junto à comunidade e ao comitê de inclusão.

O CIA — que é uma assessoria especial e independente diretamente ligada à reitoria — tem ainda outros três GTs, Atitudinal, Pedagógico e Comunicacional, e acompanha atualmente 383 alunos com deficiência autodeclarada (e comprovada). A rede CIA-UFPB é bastante abrangente e envolve laboratórios de pesquisa, núcleos assistenciais, setores administrativos da instituição e núcleo central, nos quais estão lotados discentes

apoiados e apoiadores, docentes pesquisadores e técnicos-administrativos que dão suporte à comunidade. Ainda em relação ao GT AA, é composto por parte dos membros do Lacesse (docentes, técnica e alguns alunos bolsistas) e tem sido bastante atuante nesses 10 anos de caminhada.

#### 4. Rotas percorridas

Costumamos evidenciar o que falta, pois vemos muita inacessibilidade no ambiente construído, mas é preciso valorizar o que já foi feito. Por mais de uma década, a equipe do laboratório se empenha em ensinar, pesquisar e fazer extensão nessa temática. Assim, muitas já foram as rotas percorridas por nós durante esse tempo, e vale lembrar esses passos que foram resumidos em dois capítulos de livro.

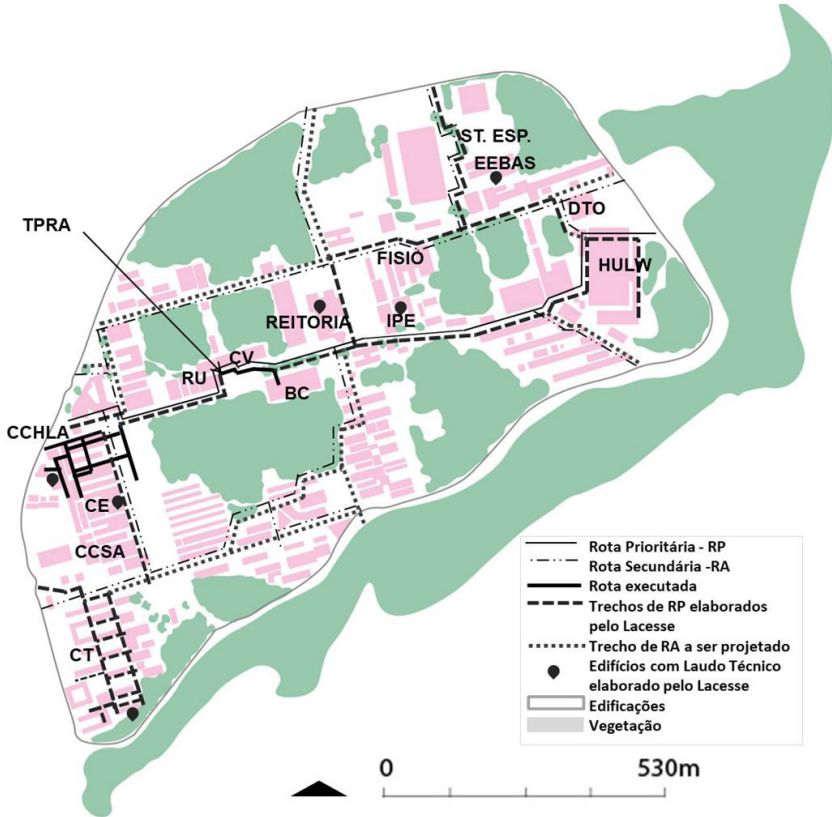
Acerca do período entre 2013 e 2016, as ações estão resumidas em *O desafio de pensar a acessibilidade no ambiente construído universitário: O percurso do grupo de trabalho acessibilidade arquitetônica*, de Costa e Silva, no livro *Inclusão: Do discurso às práticas institucionais*, de Daxenberger e Polia (2018). E, de 2017 a 2023, em *Projetando para e com as pessoas: Caminho para promoção da acessibilidade*, de Costa e Sarmiento, detalhado em *Inclusão da pessoa com deficiência: redes colaborativas do ensino superior*, de Daxenberger e Calheiros (2023).

No primeiro período, entre 2013 e 2016, foram traçadas as primeiras Rotas Acessíveis Externas (RAEs) da UFPB, no *campus I*, por meio de um projeto pioneiro da equipe do Lacesse. Além disso, foi feito um reconhecimento geral de todos os *campi* da instituição (I a V), um verdadeiro retrato de inacessibilidade, que envolveu visitas técnicas a todas as unidades. Também foi elaborado o 1º protocolo de verificação de acessibilidade, chamado, à época, de Relatório Técnico (figura 1).

No segundo período, entre 2017 e 2023, deu-se sequência aos projetos das RAEs, e o Lacesse passou a emitir laudos técnicos de acessibilidade físico-espacial (LTAs), aprimorando uma metodologia que rendeu um prêmio no Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído (ENEAC), em 2022 (Sarmiento; Costa; Barcellos, 2022). Foram laudados, no *campus I*, mais de 58 mil metros quadrados de área construída. Um trabalho exaustivo, levado a

cabo por uma pequena equipe. Descobriu-se, por exemplo, que os maiores problemas de acessibilidade na instituição são de orientação (ordem espacial), seguida por comunicação, deslocamento e uso (ordem física).

Figura 1 – Conjunto de RAEs



Fonte: Acervo Lacesse.

Figura 2 – Conjunto de edifícios laudados



Fonte: Acervo Lacesse.

Esses dois livros retratam essa realidade universitária específica e deixam evidente que, mesmo com dificuldades de ordem financeira, estrutural e burocrática, houve avanços significativos que se devem, em grande parte, à dedicação do grupo envolvido desde seu início. Mas, para avançar de forma mais rápida e abrangente, é necessário virar política institucional.

Esses e outros trabalhos de pesquisa e mapeamento desenvolvidos são bases para o necessário e urgente plano de acessibilidade físico-espacial da instituição, que está em elaboração na UFPB pela Comissão de Acessibilidade Físico-espacial (CAFe), pois uma das conclusões que extraio desse tempo é que a questão da acessibilidade só será levada a sério quando for incluída de forma detalhada nos Planos de Desenvolvimento Institucional. Para que isso aconteça, é necessário que haja um plano de acessibilidade aprovado, que cobre sua execução.

Atualmente, essa cobrança é feita de forma pontual por indivíduos que se sentem prejudicados e acionam o Ministério Público, que cobra à UFPB, ou ainda pela sensibilidade de alguns diretores de centro que destinam verba para alguma obra de adequação. Mas é insuficiente.

Outros caminhos paralelos que vêm sendo trilhados pelo grupo do Lacesse são o oferecimento de vivências de sensibilização em acessibilidade, semestrais para turmas de vários cursos, e as ações maiores de conscientização, realizadas especialmente em datas comemorativas (figura 3) há mais de uma década.

Figura 3 – Fotografia de um momento de sensibilização e discussão, com participação de alunos e convidados com deficiência



Fonte: Acervo próprio.

A cultura de acessibilidade, embora esteja em crescimento, ainda é incipiente, muitas vezes restrita aos grupos diretamente interessados, e sua disseminação, portanto, deve ser incentivada e ampliada, abarcando várias mídias/canais.

Essas rotas nos permitem assegurar que, por mais complexo que seja o problema, já temos domínio diagnóstico da realidade infraestrutural. Sabemos a direção a seguir para resolvê-lo, mas é necessário que, além do envolvimento técnico, haja cada vez mais envolvimento profissional e vontade política. Outro caminho possível é dividi-lo em “problemas menores”

ou, ainda, a criação de padrões de soluções que possam ser replicados. Em cenários futuros, reflito sobre algumas possibilidades.

## 5. Cenários Futuros

A reflexão nos leva a considerar alguns cenários futuros, que podem ser compostos pela associação de alguns tópicos a seguir:

- Enquanto universidade pública, é necessário continuar disseminando a acessibilidade ambiental de forma a fomentar essa cultura incipiente, sensibilizando para as potencialidades das pessoas com deficiência, e não somente suas dificuldades, e envolvendo toda a sociedade. Afinal, acessibilidade é para todos!
- É imprescindível também formar melhores profissionais projetistas, mais sensíveis e mais humanizados, e especialmente mais responsáveis, tanto eticamente quanto civilmente, por suas escolhas projetuais diárias.
- Adotar uma postura colaborativa no processo criativo, incluindo as pessoas com deficiência não apenas nas etapas iniciais de projeto, mas também nas subseqüentes, implementando dinâmicas que valorizem suas percepções e valorize suas *expertises*. Saímos, então, da etapa do projetar para as pessoas para o projetar com elas.
- Assumir uma postura projetual inovadora no desenvolvimento de novas tecnologias para ambientes construídos, valorizando projetos e produtos que facilitem o uso e incluam, de forma adequada, as pessoas com deficiência.
- Adotar uma abordagem projetual centrada no ser humano como regra (e não como exceção), o que pressupõe um retorno à valorização da escala do corpo, inclusive daquele com deficiência. É necessário, para isso, conhecer o corpo com deficiência, suas limitações e potencialidades.
- Entender acessibilidade como valor positivo agregado ao projeto, que será incorporado ao ambiente construído. Um valor que cabe ser atribuído por seu(s) autor(es): os projetistas.

Enfim, considera-se que um futuro mais acessível passa (também) por um projeto/*design* mais acessível, não somente por força da lei, mas por entendimento e consciência, por parte de seus autores, da sua importância.

Por fim, o Congresso evidenciou que a acessibilidade ambiental é apenas uma das dimensões a serem observadas e melhoradas nos ambientes universitários, talvez com possibilidade real de ser implementada de imediato, visto que há, em vigor, um conjunto de normas, leis e mesmo metodologias projetuais já testadas eficientes que podem (e devem) ser aplicadas, transformando-se, assim, a realidade das universidades públicas do país. Porque no final, não é sobre ambientes construídos, mas, sim, sobre pessoas.

## Referências

COSTA, Angelina Dias Leão. Acessibilidade ambiental. *In*: VERGARA, Lizandra; FRANZ, Luiz e Barth, Michele (orgs.). **Manual de Ergonomia do ambiente construído e acessibilidade**. Rio de Janeiro: Ed. ABERGO, 2024. p. 69-73.

COSTA, A.D. L.; SILVA, R. F. L. O desafio de pensar a acessibilidade no ambiente universitário: o percurso do grupo de trabalho Acessibilidade Arquitetônica. *In*: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. (orgs.). **Inclusão**: do discurso às práticas educacionais. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 67-76.

COSTA, A.; SARMENTO, B. Projetando para e com as pessoas: caminho para promoção da acessibilidade. *In*: DAXENBERGER, A. C. S.; CALHEIROS, M. N. S. (orgs.). **Inclusão da pessoa com deficiência**: redes colaborativas no ensino superior. Boa Vista: Editora IOLE, 2023. p. 223-250.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. **Acessibilidade emocional**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 6-10. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/acesibilidade-emocional-27866>. Acesso em: jan. 2025.

ELALI, G. A. **Ambientes para educação infantil**: um quebra-cabeças? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. 334 f. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) — Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SARMENTO, B. R.; COSTA, A.D. L.; BARCELLOS, D. B. Laudo técnico de acessibilidade espacial: proposição e aplicações na UFPB. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 9.; SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 10., 2022, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Blucher, 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

## ***Parte II.***

***Diagnóstico, avaliação e boas práticas  
de acessibilidade na Educação Superior***

## CAPÍTULO 7.

# **Perfil de estudantes com necessidades educacionais específicas na UFS: de quem é a deficiência?**

Lavínia Teixeira-Machado

Ivan Elias de Azevedo

Raphaella Schiassi Hernandez

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.7

## **1. Introdução**

Desde a Antiguidade, as pessoas com deficiência (PcD) enfrentam exclusão social e estigmatização, um fenômeno amplificado pelo capacitismo, que reforça barreiras para sua participação plena na sociedade (Crocker; Major; Steele, 1998; Goffman, 1988; Link; Phelan, 2001). Nas últimas décadas, movimentos internacionais e legislações, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira da Inclusão, têm promovido avanços na acessibilidade e inclusão (Brasil, 2008, 2009, 2015). Contudo, a definição de deficiência continua desafiadora, refletindo uma interação complexa entre aspectos históricos, sociais e culturais (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012; Teixeira-Machado, 2025).

Iniciativas como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) estabeleceram diretrizes para garantir

uma educação inclusiva. As Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham papel crucial na implementação dessas diretrizes, garantindo equidade educacional, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Ferreira, 2004; Breitenbach; Honnef; Costas, 2016).

Diversos marcos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei nº 7.853/1989, e a Lei nº 10.098/2000 (Brasil 1989, 2000), fundamentam a educação inclusiva e o acesso de PcD à Educação Superior. O Programa Incluir, criado em 2005, visou melhorar a acessibilidade nas universidades federais, financiando núcleos de acessibilidade para eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. Além disso, políticas como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) reforçam a inclusão, com metas para ampliar a participação de PcD no Ensino Superior.

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos, como desigualdades regionais e barreiras tecnológicas e pedagógicas. A inclusão ainda enfrenta dificuldades, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, identidade étnico-racial e tipos de deficiência, exigindo um compromisso contínuo com a formação docente e a adaptação das práticas educacionais (Martins; Leite; Lacerda, 2015; Breitenbach; Honnef; Costas, 2016).

O presente estudo visa investigar o perfil acadêmico e socioeconômico de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Sergipe (UFS) nos últimos dez anos, identificando as barreiras enfrentadas e os impactos da interseccionalidade entre deficiência, raça e classe social. O objetivo é fornecer subsídios para a criação de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas, combatendo o capacitismo e promovendo uma sociedade mais acessível e plural.

## **2. Percorso metodológico**

O desenho metodológico transversal, de natureza descritiva e analítica, com abordagem mista (quantitativa e qualitativa), possibilitou análise mais abrangente e contextualizada. Para garantia dos procedimentos éticos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS,

com o parecer nº 7.273.290. Os critérios de inclusão foram estudantes com deficiência cadastrados no módulo NEE, conforme os dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFS (SIGAA/UFS), matriculados nos últimos 10 anos. As variáveis de interesse foram: perfil acadêmico (curso, área de conhecimento, *status* de matrícula, média geral, tipo de ingresso); características sociodemográficas (raça/cor, gênero, idade, origem escolar, vulnerabilidade socioeconômica); tipo de deficiência; tempo médio para conclusão do curso; taxas de evasão e conclusão.

### 3. Resultados e discussão

Nos últimos 10 anos, mais de mil PcD se matricularam na UFS nos diversos cursos de graduação. Em contrapartida, quase 800 PcD não concluíram o curso por motivos que precisam de diagnóstico minucioso para compreender a desistência ou o abandono de alunos com deficiência na graduação. Em 2023, a UFS tinha 490 estudantes com deficiência e NEE com *status* ativo nos cursos de graduação de todos os centros e *campi* da UFS.

A tabela 1 mostra o percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação no Brasil (dados INEP) e na UFS (dados SIGAA/UFS) de 2011 a 2021. Já a figura 1 apresenta o número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por deficiência e necessidade específica, no Brasil e na UFS, ano de referência 2021.

Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (continua)

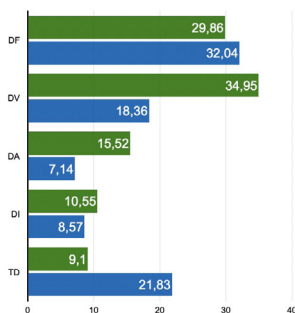
Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação		
Ano de Matrícula	Brasil	UFS
2011	0,33	0,23
2012	0,38	0,18
2013	0,4	0,2
2014	0,43	0,32

Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (conclusão)

<b>2015</b>	0,47	0,44
<b>2016</b>	0,45	0,59
<b>2017</b>	0,46	0,31
<b>2018</b>	0,52	0,59
<b>2019</b>	0,56	0,34
<b>2020</b>	0,64	0,09
<b>2021</b>	0,71	0,07

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2021. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

Figura 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por deficiência e necessidade específica, no Brasil e na UFS, ano de referência 2021<sup>1</sup>



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2021. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

1 Em verde, percentual em relação ao total de número de matrículas no Brasil. Em azul, percentual em relação ao total de número de matrículas na UFS. Abreviações: DF: deficiência física, DV: deficiência visual, DA: deficiência auditiva, DI: deficiência intelectual, TD: transtorno do desenvolvimento.

O baixo número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior é resultado de uma combinação de barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas, que se manifestam desde os níveis iniciais da educação. Durante o Ensino Médio, estudantes com deficiência enfrentam inúmeras dificuldades, como a falta de infraestrutura adequada, a ausência de materiais didáticos acessíveis e a carência de apoio pedagógico especializado. Esses fatores, muitas vezes, resultam em um desempenho escolar abaixo do esperado e altas taxas de evasão (Porte; Rocha; Pereira, 2022).

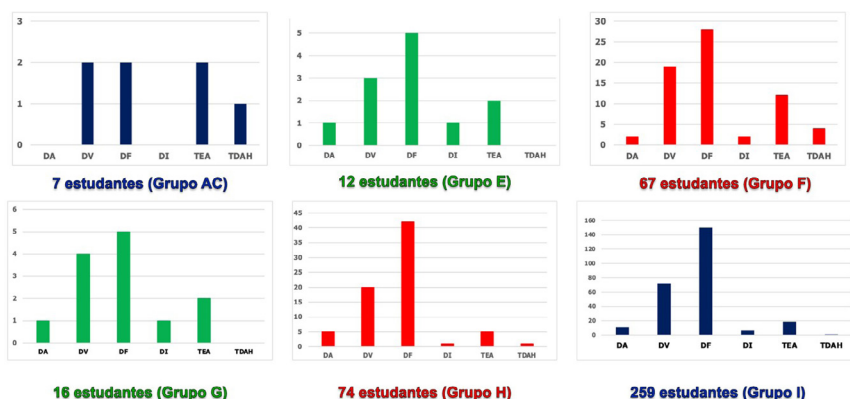
Essas dificuldades durante a Educação Básica têm impactos diretos sobre o ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Além disso, a insuficiência de uma base educacional sólida e inclusiva reduz a competitividade desses alunos em processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que, apesar de proporcionar uma série de recursos de acessibilidade para os alunos com deficiência (Santos; Leitão; Silva, 2024), ainda é uma barreira difícil de ser superada.

A figura 2 apresenta o número de estudantes com NEE cadastrados por cotas com *status* ativo na UFS, em 2023. A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), sancionada em agosto desse ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares, ou da Educação de Jovens e Adultos.

A classificação dos grupos de cotas apresentadas na figura 2 são: Grupo AC (ampla concorrência), Grupo E (estudantes com deficiência que cursaram Ensino Médio em escola pública, independentemente da renda familiar bruta), Grupo F (estudantes com deficiência que cursaram Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salários-mínimos, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas), Grupo G (estudantes com deficiência que cursaram Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, e não autodeclarados pretos, pardos e indígenas), Grupo H (estudantes com deficiência que cursaram Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas), e

Grupo I (estudantes com deficiência que cursaram Ensino Médio em escola privada, independentemente da renda familiar bruta, e não autodeclarados pretos, pardos e indígenas).

Figura 2 – Número de estudantes com NEE cadastrados por cotas com *status* ativo, UFS, 2023<sup>2</sup>



Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

Observa-se a prevalência da deficiência física (DF), seguida por deficiência visual (DV) com o segundo maior quantitativo dentro dos grupos de cota. Já a deficiência auditiva (DA), a deficiência intelectual (DI), o transtorno do espectro autista (TEA) e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) estão distribuídos de maneira assimétrica pelos grupos, mas com igual importância no que se refere ao direito à acessibilidade e à inclusão para o ingresso e permanência no Ensino Superior.

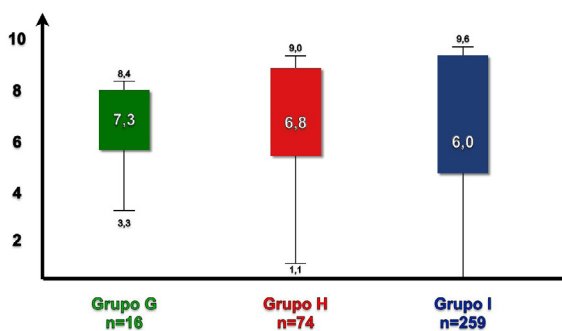
Essa situação ressalta a importância do apoio institucional oferecido pelas universidades, que, embora existente, ainda é insuficiente. A maioria das universidades públicas brasileiras tem programas de auxílio e inclusão destinados aos alunos com deficiência; no entanto, de acordo com Araújo

2 Abreviações: DF: deficiência física, DV: deficiência visual, DA: deficiência auditiva, DI: deficiência intelectual, TEA: transtorno do espectro autista, TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Classificação dos grupos de cotas: AC, E, F, G, H e I.

e Silva (2025), em muitas instituições, os serviços de apoio não conseguem atender adequadamente às demandas, resultando em uma experiência acadêmica limitada, comprometendo o desempenho do estudante e sua permanência na IES (Araújo; Silva, 2025).

A figura 3 apresenta o rendimento acadêmico em relação à média geral de curso de estudantes com deficiência que também apresentam vulnerabilidade econômica. As informações extraídas do SIGAA indicam que 70,4% dos estudantes apresentam  $MC > 5$  ( $n=217$ ) e 29,5%,  $MC < 5$  ( $n=91$ ).

Figura 3 – Média Geral de estudantes NEE cadastrados por cotas (Grupos G, H e I) com status ativo, UFS, 2023



Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

Muitos fatores podem influenciar o desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Superior. Um deles é a condição financeira, que, quando associada a algum tipo de deficiência, pode ser ainda mais relevante durante sua vida acadêmica. Alunos com deficiência que enfrentam dificuldades financeiras podem ter dificuldades de acessar recursos essenciais, como transporte adequado, tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados. Além disso, a falta de suporte financeiro pode levar esses estudantes à necessidade de conciliar os estudos com atividades laborais, reduzindo o tempo e a energia disponíveis para o aprendizado.

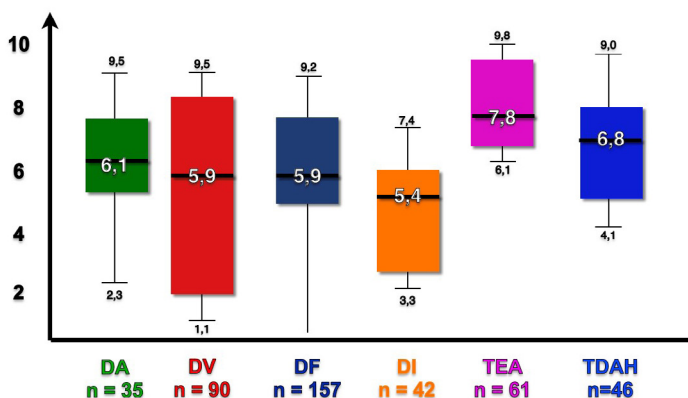
Ademais, de acordo com Santos e Pessoa (2019), as condições econômicas adversas não apenas limitam o acesso a uma educação de qualidade

e aos recursos de acessibilidade, mas também afetam a saúde mental desses alunos, aumentando os níveis de estresse e ansiedade e, conseqüentemente, impactando diretamente no desempenho acadêmico do estudante.

O tipo de deficiência é um fator importante a ser analisado, pois interfere de forma significativa no desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que cada condição apresenta desafios específicos que demandam adaptações diferenciadas no ambiente educacional.

A figura 4 mostra que a maior média geral de curso é 9,8 (estudante autista), seguido de 9,5 (estudante com deficiência visual). A média das médias gerais de curso é maior em estudantes autistas ( $n=61$ , 7,8 [9,8 - 6,1]), com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade ( $n=46$ , 6,8 [9,0 - 4,1]) e com deficiência auditiva ( $n=35$ , 6,1 [9,5 - 2,3]). Estudantes com deficiência visual têm maior variação de médias ( $n=90$ , 5,9 [9,5 - 1,1]). Há estudantes com deficiência física que apresentam média geral de curso de 0,0.

Figura 4 – Média Geral de estudantes por tipo de NEE, com status ativo, UFS, 2023<sup>3</sup>

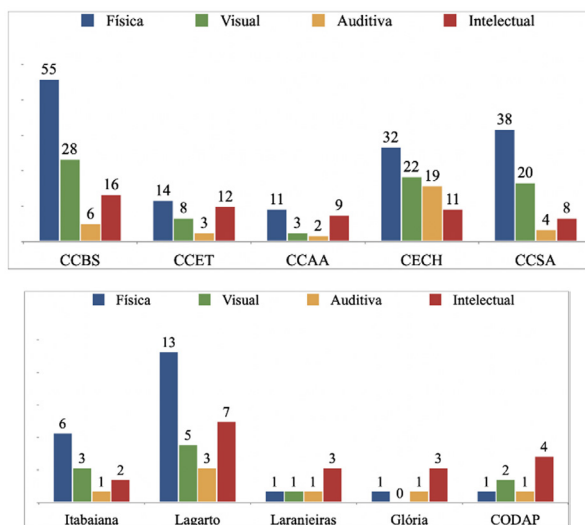


Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

3 Abreviações: DF: deficiência física, DV: deficiência visual, DA: deficiência auditiva, DI: deficiência intelectual, TEA: transtorno do espectro autista, TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Dessa maneira, o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência está diretamente relacionado à capacidade das Instituições de Ensino Superior de identificar suas necessidades específicas e oferecer os recursos e suportes adequados. As figuras 5 e 6 mostram o quantitativo de estudantes de acordo com a deficiência nos diversos *campi* da UFS com *status* ativo. Nota-se que, no *campus* Professor José Aloisio de Campos (*campus* São Cristóvão), a maioria apresenta deficiência física (51,3%), seguida de deficiência visual (27,7%) (figura 5). E, nos demais *campi*, a deficiência mais prevalente é a física (28,2%), seguida de deficiência intelectual (24,3%) (figura 6).

Figura 5 – Quantitativo de estudantes com deficiência com *status* ativo nos diversos centros e *campi* da UFS de acordo com o tipo de deficiência<sup>4</sup>

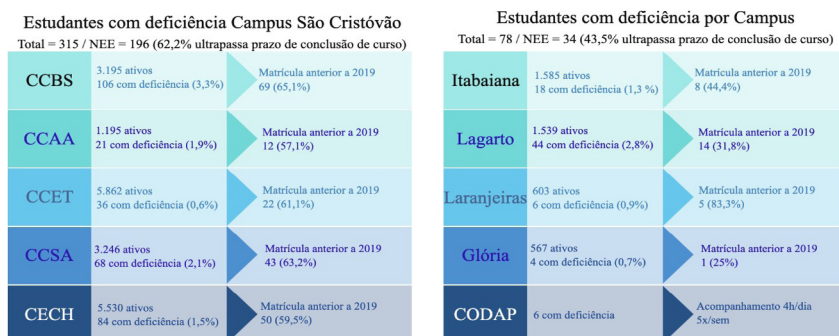


Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

4 Siglas: CCBS: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, CCET: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, CCAA: Centro de Ciências Agrárias Aplicadas, CECH: Centro de Educação e Ciências Humanas, CCSA: Centro de Ciências Sociais Aplicadas. CODAP: Colégio de Aplicação.

Já a figura 6 apresenta o quantitativo de estudantes com deficiência por área e por *campus*. No *campus* de São Cristóvão, mais de 60% dos estudantes que são PcD e com NEE já ultrapassaram o prazo de conclusão decurso, e nos demais Campi, 43,5%. E a tabela 2 apresenta o quantitativo de estudantes por área nos diversos *Campi* da UFS com matrícula anterior ao ano de 2019. Nos últimos 10 anos, mais de mil PcD e com NEE ingressaram na UFS. No *campus* de São Cristóvão, 45,9% dos estudantes com deficiência têm matrícula anterior a 2019, indicando atraso para integralização do curso.

Figura 6 – Quantitativo de estudantes com NEE com status ativo por área e *campus*



Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

A figura 6 apresenta informações sobre estudantes com deficiência nos diferentes *campi* da Universidade Federal de Sergipe, destacando dados como número de estudantes com deficiência, o total de alunos ativos e a porcentagem daqueles que ultrapassam o prazo de conclusão do curso. Em relação à distribuição dos estudantes com deficiência, no *campus* São Cristóvão, observa-se maior concentração no CCBS e CECH e uma porcentagem significativa de estudantes ultrapassando o prazo de conclusão do curso (62,2%). No *campus* Itabaiana, a porcentagem de estudantes com deficiência é bem mais baixa (1,3%), mas, ainda assim, 44,4% dos alunos ultrapassam o prazo de conclusão.

A taxa de estudantes que ultrapassam o prazo de conclusão do curso é elevada, especialmente no *campus* São Cristóvão (62,2%), com destaque para os cursos de saúde – CCBS (61,1%) e agrárias – CCAA (57,1%). Isso pode indicar que estudantes com deficiência enfrentam desafios específicos no ambiente universitário que impactam seu ritmo de aprendizagem e progressão. No *campus* Lagarto, apesar do maior número de estudantes com deficiência, a taxa de ultrapassagem do prazo de conclusão (31,8%) é mais baixa, o que pode refletir estratégias ou apoio mais eficazes nesse *campus*.

A diversidade de dados entre os *campi* sugere a necessidade de um suporte mais personalizado para cada realidade, levando em conta as barreiras específicas que os estudantes enfrentam, como condições de acessibilidade e recursos pedagógicos. Além disso, a alta taxa de estudantes ultrapassando o prazo de conclusão destaca a importância de aumentar o acompanhamento acadêmico e os recursos de apoio, como tutoria e adaptações pedagógicas (Ribeiro; Gomes, 2017; Porte; Rocha; Pereira, 2022).

Estudantes com deficiência física, por exemplo, podem enfrentar dificuldades relacionadas à acessibilidade física, como a ausência de rampas, elevadores ou mobiliário adaptado, comprometendo sua mobilidade e autonomia nas Instituições de Ensino Superior. Já os estudantes com deficiências sensoriais, como a visual ou auditiva, frequentemente dependem de tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis, como textos em braille, leitores de tela, ou intérpretes de Libras, para acompanhar as atividades acadêmicas. A ausência desses recursos pode limitar o acesso ao conteúdo educacional e impactar diretamente seu desempenho (Porte; Rocha; Pereira, 2022).

Por outro lado, estudantes com deficiências intelectuais ou transtornos do espectro autista podem enfrentar desafios relacionados às metodologias de ensino e às interações sociais. A falta de estratégias pedagógicas individualizadas ou de apoio especializado, como tutoria acadêmica ou adaptações curriculares, pode dificultar sua compreensão dos conteúdos e a realização de atividades avaliativas (Ribeiro; Gomes, 2017).

Ademais, o preconceito e a falta de preparo dos docentes e colegas para lidar com as especificidades de cada tipo de deficiência podem gerar um ambiente hostil, afetando a autoestima e a motivação desses alunos. Assim, o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência está diretamente relacionado à capacidade das Instituições de Ensino Superior de identificar e oferecer os recursos e suportes adequados a cada necessidades específicas.

Outra situação preocupante é a evasão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. A tabela 2 mostra o quantitativo de estudantes com matrícula ativa e cancelada entre os anos de 2010 e 2019. É possível observar o grande número de cancelamento de matrícula em relação ao total de alunos ingressos.

O alto índice de evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior pode ser influenciado por uma série de fatores inter-relacionados que comprometem sua permanência nas IES. Barreiras arquitetônicas, como a falta de acessibilidade nas instalações universitárias, e a ausência de recursos pedagógicos adaptados que dificultam a participação plena desses alunos nas atividades acadêmicas são exemplos de fatores diretamente ligados à alta evasão do Ensino Superior (Oliveira; Loreto, 2020).

Outrossim, a vulnerabilidade socioeconômica é um fator preponderante na permanência do aluno com deficiência, além de atitudes preconceituosas e falta de preparo de docentes e colegas para lidar com a diversidade, que contribuem para um ambiente educacional excludente, desmotivando o estudo e direcionando o aluno para a evasão (Silva; Dore, 2016).

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes por ano de ingresso com *status* ativo nos diversos *campi* e matrícula anterior a 2019 na UFS (continua)

Quantitativo de alunos com deficiência por anos			
Ano de ingresso	Ativos	Cancelados	Total de ingressos
2010	1	41	54
2011	2	33	48

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes por ano de ingresso com *status* ativo nos diversos campi e matrícula anterior a 2019 na UFS (conclusão)

2012	2	28	48
2013	3	29	56
2014	4	50	111
2015	6	44	181
2016	24	59	177
2017	15	39	123
2018	59	59	184
2019	46	26	99
Total	162	408	1081

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

A figura 7 apresenta o levantamento de estudantes com deficiência com *status* ativo e matrícula anterior a 2019. Dos 490 estudantes, 160 apresentam matrícula anterior a 2019, indicando atraso para integralização do curso. Quatro estudantes que ingressaram em 2015 (média geral de curso = 2,69) e 17 estudantes que ingressaram em 2016 (média geral de curso = 4,74) apresentam médias abaixo de 5,0 (média para aprovação).

Figura 7 – Quantidade e Média geral de discentes com NEE por ano de ingresso com status ativo, UFS, 2023



Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFS).

A figura 7 destaca expressões vermelhas e azuis indicando desempenho dos alunos que ingressaram antes de 2020. Estudantes que entraram nos anos de 2015 e 2016 têm as médias mais baixas. Isso pode ser explicado por fatores internos ou externos ao ambiente acadêmico, como perfil do corpo docente, recursos insuficientes ou ajustes curriculares. Dos anos de 2013 e 2014, ainda tem quatro estudantes com *status* ativo, com apenas 2 em 2013 e 2 em 2014. De 2015, quatro estudantes ainda não concluíram os seus cursos, e a média geral deles é notavelmente baixa: 2,69.

Além disso, em 2015 e 2016, as médias gerais de discentes são notavelmente baixas, com 2,69, em 2015, e 4,74, em 2016. Pode ser um indicativo de que esses estudantes apresentam dificuldades significativas no desempenho acadêmico ou possíveis inadequações nas metodologias de avaliação ou nas condições de ensino. A média geral dos estudantes que ingressaram entre os anos de 2017 e 2019 atinge 6,65. O rendimento acadêmico acima da média sugere melhorias na qualidade do ensino ou nas políticas de apoio aos discentes. Também pode indicar um efeito positivo de intervenções implementadas nos anos anteriores.

As possíveis interpretações podem refletir dificuldades que impactam negativamente no desempenho dos estudantes. A conclusão de cursos no Ensino Superior por estudantes com deficiência é frequentemente prolongada devido a desafios adicionais que impactam diretamente sua trajetória acadêmica. Um dos fatores mais significativos é a falta de acessibilidade pedagógica, como materiais didáticos adaptados (textos em braille, intérpretes de Libras e tecnologias assistivas), além de inadequações nas avaliações, o que frequentemente resulta na repetição de disciplinas e na extensão do tempo de curso (Santos; Pessoa, 2019).

Adicionalmente, fatores relacionados à saúde, como consultas médicas regulares ou tratamentos específicos, muitas vezes, interferem na continuidade dos estudos de alunos com deficiência. Nesse sentido, programas de apoio institucional, como tutoria acadêmica, suporte psicológico e orientação, podem ajudar os estudantes em sua capacidade de acompanhar o ritmo acadêmico.

## 4. Síntese dos resultados

Nos últimos 10 anos, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) registrou um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, mas as taxas de evasão e o atraso na conclusão do curso são preocupantes. A tabela de matrículas (2011–2021) revela uma evolução modesta, com a UFS apresentando percentuais bem abaixo da média nacional. Além disso, as figuras destacam um número relevante de estudantes com deficiência que ultrapassaram o prazo de conclusão do curso, particularmente no *campus* São Cristóvão.

O rendimento acadêmico desses estudantes apresenta variações notáveis, com uma parte considerável enfrentando dificuldades. Fatores como a vulnerabilidade econômica, barreiras arquitetônicas e falta de recursos pedagógicos adequados, como tecnologias assistivas, podem impactar negativamente o desempenho acadêmico e a permanência desses alunos no Ensino Superior.

## 5. Conclusão

A análise dos dados indica que, apesar de avanços no acesso à Educação Superior, os estudantes com deficiência ainda enfrentam desafios substanciais. A falta de adequações estruturais e pedagógicas continua a ser um obstáculo importante para sua plena inclusão. As taxas de evasão e o atraso na conclusão dos cursos sugerem que é necessário um diagnóstico mais profundo para entender as causas dessas dificuldades.

## 6. Perspectivas futuras

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda enfrenta barreiras significativas que comprometem tanto o acesso quanto a permanência e o desempenho desses estudantes. Essa realidade evidencia a necessidade de intervenções desde os primeiros anos escolares, com investimentos em acessibilidade, formação docente e políticas que incentivem a inclusão, garantindo condições adequadas para que esses estudantes possam prosseguir em sua trajetória acadêmica.

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência, destacam-se as dificuldades estruturais, como a falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica, as barreiras atitudinais provenientes do preconceito e da falta de preparo de docentes e colegas, além da vulnerabilidade socioeconômica que agrava a exclusão educacional. Tais fatores refletem uma lacuna entre as políticas públicas de inclusão e sua implementação prática nas Instituições de Ensino Superior, evidenciando a necessidade de mais compromisso e investimentos para garantir a equidade no ambiente acadêmico. Assim, sem a superação dessas barreiras, o Ensino Superior continuará a reproduzir desigualdades históricas, privando pessoas com deficiência do direito à educação e à participação plena na sociedade.

Portanto, é essencial que Instituições de Ensino Superior adotem medidas efetivas para promover a inclusão, como a garantia de acessibilidade universal, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a capacitação de profissionais para atender às especificidades de estudantes com deficiência. Além disso, é necessário ampliar as políticas de apoio financeiro e social, de modo a assegurar que as condições socioeconômicas não sejam um impeditivo ao sucesso acadêmico. Investir na educação inclusiva não apenas atende a princípios éticos e legais, mas também fortalece a diversidade no ambiente acadêmico, promovendo a inovação, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Uma limitação importante do estudo é a falta de dados qualitativos que explorem profundamente as experiências individuais dos estudantes com deficiência, o que poderia oferecer uma compreensão mais detalhada das barreiras enfrentadas durante sua trajetória acadêmica. Outras limitações de estudo foram: análise das causas do fenômeno de evasão e investigação aprofundada das práticas pedagógicas, principalmente nos cursos com maiores índices de reprovações e abandono.

Futuras pesquisas devem focar na identificação das causas do fenômeno de evasão, detalhadamente sobre os fatores que levam ao abandono ou atraso na conclusão dos cursos, como questões de saúde, apoio pedagógico insuficiente, barreiras atitudinais e dificuldades econômicas; analisar a eficácia de programas e políticas de inclusão já implementados,

como as cotas e serviços de apoio, e como esses programas podem ser aprimorados. Estudos futuros também podem investigar práticas pedagógicas que atendam melhor às necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo adaptações curriculares, metodologias de ensino diferenciadas e o uso de tecnologias assistivas.

O impacto de programas de apoio psicológico e a tutoria acadêmica no desempenho e bem-estar desses estudantes, com foco em estratégias para reduzir o estresse e a ansiedade relacionados ao percurso acadêmico, também podem fornecer *insights* para o desenvolvimento de uma Educação Superior mais inclusiva e acessível, ajudando a reduzir as taxas de evasão e promovendo uma trajetória acadêmica mais equitativa para os estudantes com deficiência.

## Referências

ARAÚJO, M. E. de; SILVA, M. de L. R. da. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um compromisso de todos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 43, n. 4, p. 1–24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e96759>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/96759/59161>. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o *Plano Nacional de Educação (PNE)* e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S. l.]**, v. 24, n. 91, p. 359–379, 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1019/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CROCKER, J.; MAJOR, B.; STEELE, C. Social stigma. In: GILBERT, D. T.; FISKE, S. T.; GESSER, G.; NUERNBERG, M.; TONELI, A. H. (ed.). **The handbook of social psychology**. 4. ed. Columbus: McGraw-Hill, 1998. p. 504–553.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (org). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 11–36. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/331/chapter/2542](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/331/chapter/2542). Acesso em: 27 jan. 2025.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade, [S. l.]**, n. 24, v. 3, p. 557–566, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/6d040cde8948453fb-507bff667feb50a?>. Acesso em: 27 jan. 2025

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/server/api/core/bitstreams/a2de67b0-bdd0-40f2-8d15-4776c716eadd/content>. Acesso em: 27 jan. 2025.

LINK, B. G.; PHELAN, J. C. Conceptualizing stigma. **Annual review of Sociology, [S. l.]**, v. 27, n. 1, p. 363–385, 2001. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.soc.27.1.363>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. D. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [S. l.], n. 23, p. 984-1014, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/50c9b401-aec4-4a09-8778-b96ea7d099c5/content>. Acesso em: 27 de janeiro de 2025.

OLIVEIRA, N. D. P. A.; LORETO, M. D. S. O processo de evasão de estudantes deficientes na educação superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa/MG. **Educação em Análise**, [S. l.], v. 5, n. 1, p.161-178, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40761/O>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PORTE, M. de S.; ROCHA, J. D. T.; PEREIRA, C. A. Barreiras de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. **Administração. Pública e Gestão Social**, [S. l.], v. 14, n. 4, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/13376/7609>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319622143\\_Barreiras\\_atitudinais\\_sob\\_a\\_otica\\_de\\_estudantes\\_com\\_deficiencia\\_no\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/319622143_Barreiras_atitudinais_sob_a_otica_de_estudantes_com_deficiencia_no_ensino_superior). Acesso em: 22 jan. 2025.

SANTOS, E. R. V.; LEITÃO, S.; SILVA, N. L. C. de A. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil. **Revista Acervo Educacional**, [S. l.], n. 6, 2024. Disponível em: [https://acervomais.com.br/index.php/educacional/issue/view/324?utm\\_source=chatgpt.com](https://acervomais.com.br/index.php/educacional/issue/view/324?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 27 jan. 2025.

SANTOS, I. S.; PESSOA, A. S. G. Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 430-439, 2019. Disponível em: [https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/issue/view/398?utm\\_source=chatgpt.com](https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/issue/view/398?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, I. M. A.; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 29, n. 54, p. 203-214, 2016. Acesso em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19152/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

TEIXEIRA-MACHADO, L. Stigma, Ableism and Social Identity: Whose Disability? **Advances in Social Sciences Research Journal**, v.12, n.10, p. 196-202, 2025. Disponível em: <https://journals.scholarpublishing.org/index.php/ASSRJ/article/view/19447/11565>. Acesso em: 31 out. 2025.

# Surdos na academia: desafios e estratégias no âmbito das práticas discursivas

Laralis Nunes de Sousa Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.8

## 1. Introdução

Este artigo é, a um só tempo, desdobramento de parte de minha tese de doutorado, intitulada *Entre sinais e palavras: construções identitárias de surdos acadêmicos na UFRN*, e fruto da palestra “Surdos na academia: desafios e estratégias”, por mim proferida no 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional e Tecnológica, realizado em abril de 2024, na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte. Em Oliveira (2023, p. 131-132), afirmo que:

Não raros são os relatos de neófitos [surdos e ouvintes] em cursos de nível superior relativos às dificuldades enfrentadas quanto a exigências desse campo de atividade humana, não apenas no tocante ao domínio de conteúdos, mas especialmente sobre a produção e compreensão de textos científicos a respeito dos conhecimentos construídos no curso de graduação.

Partindo disso, desejo, neste artigo, lançar olhar especificamente para a realidade de surdos acadêmicos sinalizadores da Libras, com o objetivo de apresentar e discutir desafios enfrentados e estratégias criadas especificamente por eles nas práticas discursivas que compõem o campo acadêmico de atividade humana. Cumpro esse intento da seguinte forma:

- Discutindo a formação do surdo na Educação Básica (na seção *Contextualização do problema estudado*);
- Apresentando breve relato de três surdos participantes da pesquisa de doutorado sobre sua experiência linguageira na academia (na seção *Resultados e discussão*);
- Elencando sugestões, dadas pelos surdos participantes da pesquisa, de ações institucionais que podem contribuir para melhoria de seu exercício acadêmico (na subseção *O que desejam os surdos?*); e
- Dando visibilidade a algumas “estratégias surdas para tornar a academia habitável” (Oliveira, 2023) (na subseção *O que tem sido feito?*).

Nas seções que sucedem esta breve introdução, apresento a área e o referencial teórico da pesquisa. Em seguida, descrevo a metodologia empregada na produção deste artigo. Posteriormente, trago a contextualização do problema estudado e, logo depois, resultados e discussão da investigação. Por fim, apresento minhas considerações finais sobre o disposto, seguidas das referências bibliográficas.

## **2. Área e referencial teórico da pesquisa**

Este trabalho se situa sob o escopo da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente de vertente indisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2009, 2022). Em termos teóricos e filosóficos, respalda-se no enlace entre Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2010, 2011, 2016, 2017, 2019) e Estudos Surdos (Ladd, 2010; Peluso, 2022; Peluso; Lodi, 2023). Pontuo, a seguir, os principais tópicos referentes a esse arcabouço para leitura do presente artigo.

## 2.1 Área da pesquisa: Linguística Aplicada

A LA é uma ciência social cujo objetivo central é a criação de “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), o que não necessariamente está vinculado à resolução de “problemas de linguagem”, como se possa imaginar. Voltando-se para problemas sociais, inevitavelmente, a LA indisciplinar é política, atenta às ideologias que operam nas relações interpessoais e na produção de conhecimento do mundo contemporâneo.

Dada a complexidade de seus objetos de estudo e do mundo em que eles se situam, a LA passa pela transdisciplinaridade, mas não se limita a ela, afigurando-se muito mais a uma Indisciplina, mobilizando “pensamentos transgressivos, insurgentes e inovadores de natureza epistemológica (teórico-analítica e metodológica)”, bem como topicalizando como tema investigado “aquilo que tem sido ignorado ou esquecido” (Moita Lopes, 2022, p. 20). Dessa feita, ela se constitui como uma área mestiça, nômade, híbrida, que ousa ultrapassar fronteiras disciplinares questionando saberes escaláveis (Fabrício; Borba, 2023), generalizantes (Moita Lopes, 2022) e/ou tidos como consagrados (Moita Lopes, 2009).

Sobre os sujeitos sob sua atenção, a LA lança olhar que o considera como encarnado, com corpo, história, raça, sexualidade, construído socialmente via discursos, cujos sentidos constroem identidades. Além disso, essa área científica tem especial interesse em sujeitos situados à margem, no Sul Global. Para Pennycook (2023, p. 64):

Uma LA que se dispõe a incorporar perspectivas advindas do Sul global necessita de pesquisadores que estejam culturalmente contextualizados, politicamente engajados, continuamente autor-reflexivos e capazes de analisar dados a partir de múltiplas perspectivas.

A fim de atender a tal imperativo, alio pressupostos dos Estudos Surdos (ES) e do Círculo de Bakhtin para que possamos compreender o problema social sob enfoque, vivenciado por surdos situados na UFRN.

## 2.2 Enlace entre Estudos Surdos e Círculo de Bakhtin sob escopo da Linguística Aplicada

Como já mencionado, na feitura deste trabalho, realizo enlace teórico-filosófico entre Estudos Surdos e Círculo de Bakhtin para compreender o problema social em investigação. Sendo este um trabalho situado nas Ciências Humanas, debruço-me sobre textos sinalizados em Libras e em LP, os quais compreendo como conjuntos coerentes de signos ideológicos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017).

Tais textos, mais do que unidades de análise linguística — isto é, um compilado de palavras e/ou sinais fonético-fonologicamente constituídos, morfológicamente organizados ou sintaticamente dispostos em sentenças —, são verdadeiras unidades da comunicação humana, irrepetíveis, participantes de uma longa cadeia discursiva, situados num tempo-espaço valorado e específico, com historicidade que precede e enseja sua materialização. Eles também se projetam para o futuro, ansiosos pelas respostas de que serão alvo. Em outras palavras, os textos com que lido nesta pesquisa são *enunciados concretos*.

Tal perspectiva de compreensão da linguagem vê nos enunciados pontes entre o *eu* e o *outro* que viabilizam encontros entre diferentes posicionamentos axiológicos, promotores da construção dos sujeitos em alteridade. Assim, tenho os surdos participantes da pesquisa como sujeitos únicos, forjados discursivamente, em LP, Libras e outras linguagens, na relação com o *outro*. Portanto, considero que, embora surdos compartilhem entre si afinidades provenientes do compartilhamento da Libras, da experiência prioritariamente visual e da surdidade (Ladd, 2010), por exemplo, cada um deles é único, tecido na experiência com o *outro* via linguagem (Bakhtin, 2011, 2017).

Enquanto pesquisadora ouvinte, sou igualmente constituída por esse *outro* sob meu olhar e, por isso, respaldo-me também nos Estudos Surdos, que, com tradição de pesquisa de mais de 50 anos sobre os surdos, agem “corrigindo as limitações de meu ponto de vista”, como propõe Bakhtin (2016, p. 101), ao desenvolver a discussão de realidades surdas a partir de uma perspectiva social, antropológica, linguística e cultural.

Os ES representam um rompimento com a perspectiva moderna do surdo enquanto sujeito-máquina a ser “consertado”, com base em parâmetros ouvintes de normalidade, quebrando, portanto, os nós que atavam, quase obrigatoriamente, o fazer ciência sobre surdos ao âmbito médico de produção científica.

Como fruto disso, os ES problematizam as bases da suposta normalidade que impõe padrões de conduta aos surdos, criados tendo por matriz a experiência ouvinte. Tal característica aproxima os ES da Linguística Aplicada, que também busca questionar o que “não deveria ser questionado” justamente por ser tido como o parâmetro de normalidade socialmente estabelecido.

Na mesma esteira, LA e o Círculo de Bakhtin demonstram especial interesse investigativo por objetos de estudo situados à margem, ao Sul Global, frutos de forças dispersivas que incidem nas múltiplas relações do mundo contemporâneo. Os ES ornaram muito bem com essa dupla por justamente trabalhar com a realidade surda, historicamente marginalizada, e ter como objeto de estudo sujeitos cujos corpos, língua e visões de mundo fogem ao tido como ideal.

Por fim, argumento que LA, ES e o Círculo de Bakhtin se afinam porque a primeira propõe um urgente deslocamento acadêmico do *pesquisar sobre* para o *pesquisar com*, traduzido nos ES como *pesquisar com os surdos*, tendo eles por protagonistas do fazer científico a seu respeito. Bakhtin e seu círculo, nesse quesito, atuam como importante aliado por atribuir a responsabilidade dos atos realizados ao sujeito que os executa. Pensando na realidade desta pesquisa, tanto surdos como ouvintes aliados têm responsabilidade nas proposições sobre e na concretização da academia que desejam, contribuindo para a diminuição do sofrimento humano e promoção de verdadeira inclusão social.

### **3. Metodologia**

Como já mencionado, este texto se constitui como um desdobramento de parte da tese de doutorado, intitulada *Entre sinais e palavras: construções identitárias de surdos acadêmicos na UFRN*, cujos dados analisados

são provenientes de enunciados em Libras de surdos participantes do curso de extensão “Ser Acadêmico”, ministrado virtualmente, em 2021, a alunos veteranos e ex-alunos surdos do curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como L2 da UFRN (CLLP). Tal curso teve por objetivo trabalhar com os extensionistas a produção de textos do gênero discursivo “projeto de pesquisa”, requisitado por muitos deles, que desejavam adentrar o mestrado.

Na tese, faço recortes de enunciados do segundo e do décimo encontros da ação dos participantes pseudodenominados Nelson, Rodrigo e Gladis, que relatam sua experiência de estudos na Educação Básica e no Ensino Superior. Esses relatos foram registrados por meio de gravação do curso, realizado via *Google Meet* e, posteriormente, traduzidos para a Língua Portuguesa (LP) por mim, com a consultoria do surdo mestre em Estudos da Tradução, Isaack Saymon Alves Feitoza Silva.

Além de analisar discursos de surdos participantes do curso “Ser Acadêmico” sobre sua relação com Libras e LP ao longo de sua vida de estudos, a tese também descreveu algumas “estratégias surdas para tornar a academia habitável”, isto é, táticas, métodos e materiais de estudo criados por surdos, individual ou coletivamente, em universidades brasileiras, para garantirem sua permanência em e conclusão de cursos de graduação e/ou pós-graduação.

Neste artigo, faço um recorte dos dados da tese em função das dimensões e do objetivo deste novo texto. Apresentarei breves relatos de Gladis, Nelson e Rodrigo sobre suas experiências linguageiras relacionadas à tentativa de ingresso na pós-graduação e, posteriormente, trarei estratégias que surdos pós-graduandos brasileiros vêm desejando e desenvolvendo para tornar a universidade um lugar discursivamente habitável. Realizo a discussão desses dados situada na Linguística Aplicada, respaldada teórica e filosoficamente nos pressupostos dos Estudos Surdos e do Círculo de Bakhtin.

Importante mencionar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, por meio do Parecer Consubstanciado nº 4.702.020, e conduzida seguindo as boas práticas acadêmicas de pesquisa com seres humanos.

#### 4. Contextualização do problema estudado

Nos últimos quinze anos, a academia brasileira vem sendo habitada, de modo crescente, por sujeitos surdos que têm na Língua Brasileira de Sinais (Libras) sua principal língua de comunicação. Tal fato é consequência, em grande parte, da criação e da ampliação dos cursos de Letras-Libras pelo país, os quais, por sua vez, têm viabilizado ingresso de surdos na pós-graduação em quantidade cada vez maior.

Tais cursos, que encontram sua gênese em 2005, quando da publicação do Decreto nº 5.626/2005 — que regulamenta a Lei de Acessibilidade (Lei n. 10.098/2000) e a Lei de Libras (Lei n. 10.436/2002) —, começaram a ser ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2006. Com o passar do tempo, tanto sua oferta à distância foi crescendo como sua modalidade presencial ganhou corpo e passou a ser ministrada por Instituições de Ensino Superior Brasil afora.

Essa iniciativa foi incentivada por uma série de ações afirmativas e programas governamentais, como o “Viver Sem Limite”, parte importante do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, lançado, em 2011, pela então presidente Dilma Rousseff. Ele se propunha a criar, até 2014, 27 cursos de Letras-Libras e Letras-Libras/Língua Portuguesa, bem como 12 cursos de Pedagogia Bilíngue. Para isso, foi aberta uma chamada pública às Instituições de Ensino Superior interessadas em ingressar naquele grande projeto, entre as quais se candidatou a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Contemplada na seleção, a instituição potiguar inaugurou, em 2013, o curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como L2 para surdos na modalidade presencial. Com oferta anual de 40 vagas destinadas a surdos e ouvintes, o curso é ministrado em Língua Brasileira de Sinais e conta com alunado composto em 1/3 por surdos. Organizada para formar professores de Libras como L1 e de Língua Portuguesa como L2 para surdos, a graduação tem a duração de 9 semestres, com aulas ministradas no turno da noite.

Como grande parte dos cursos de Letras–Libras ministrados no país, o da UFRN conta com processo seletivo específico para formação de turmas, isto é, não se pauta em notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nem recorre ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para selecionar seu alunado. Antes, avalia os candidatos por meio de uma prova que consiste na sinalização em Libras de um texto argumentativo a respeito de um tema proposto pela banca.

Justifica essa prática de ingresso, primeiramente, o fato de que o decreto que cria os cursos de Letras–Libras afirma, em seu artigo 5º, que a graduação que forma professores bilíngues para atuar com surdos deve ser ministrada em Libras, o que requer discentes surdos e ouvintes que tenham algum domínio da Língua Brasileira de Sinais para acompanhar as aulas, algo não avaliado no Enem. Em segundo lugar, mas não menos importante, o decreto também declara, no parágrafo único do artigo 4º, que os surdos devem ter prioridade na formação em Letras–Libras.

Em 2017, numa tentativa de garantir a inclusão linguística do surdo, o INEP passou a ofertar a opção de realizar o Enem com prova em Libras. Porém, ainda que deva ser considerada um avanço importante, tal ação não solucionou os problemas provenientes das profundas lacunas existentes no percurso educacional dos surdos, como a falta de acessibilidade linguística, a ausência projetos de inserção desse sujeito numa comunidade linguística sinalizadora na mais tenra idade, raridade de professor bilíngue com formação específica para atuar com ele na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a insuficiência de intérpretes de Libras em tempo integral de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a não utilização de metodologias específicas de ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional, para citar apenas alguns. Em outras palavras: mesmo com o Enem em Libras, os cursos universitários prosseguem pouquíssimo acessados por surdos sinalizadores

Os relatos feitos pelos participantes da pesquisa sobre seu período de estudos na Educação Básica, no Rio Grande do Norte, disponibilizados aos recortes no corpo da tese e na íntegra no apêndice B dela, atestam essa realidade e confirmam o que já havia identificado em meus estudos de mestrado (Oliveira, 2016). A este artigo, dada a limitação de

espaço, trago apenas dois breves enunciados de Nelson e Gladis a respeito do período escolar:

#### Quadro 1 – Relato de Nelson sobre o Ensino Médio

**(315) Nelson:** Lá, nenhum professor sabia Libras, nenhum. O professor atuava com intérprete, o único intérprete da escola. Havia uma disciplina, a de geografia, em que, no intervalo, quando tocava o sinal, o intérprete saía rapidamente para outra turma do primeiro ano e ficava correndo de uma sala para outra. [...] Então, ele ficava indo de uma sala a outra, e eu [ENM de que não sabia o que fazer]. O professor de história [estava em sala], o intérprete ia embora, a disciplina de história continuava sendo ministrada oralmente, e eu sem entender nada. Então, vida que segue. Só isso [ENM de “não havia o que fazer”]. Chegava a atividade, eu preenchia e entregava [imagem trêmula]. Era muito fraco.

Fonte: Dados da pesquisa.

#### Quadro 2 – Ausência de intérprete

**(264) Gladis:** [Os primeiros segundos da fala de Gladis não ficaram registrados, mas foi algo no sentido de dizer que, na escola, ela não tinha intérprete]. [...] oitavo ano do Ensino Fundamental não tinha intérprete.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na leitura do conjunto de relatos disponíveis na tese, percebe-se que, para surdos sinalizadores, a Língua Brasileira de Sinais é linguagem de base em torno da qual orbita sua organização de mundo, sua constituição de si, a aprendizagem de outras linguagens (como a própria Língua Portuguesa na modalidade escrita, por exemplo). Apesar disso, não é comum vermos, nas escolas, a Libras ser tratada de forma equiparada às demais línguas presentes no currículo educacional. Ao contrário, durante o processo de escolarização dos surdos, a Libras, quando está presente (o que não é sempre), é subalternizada à função de mero instrumento de ensino de conteúdos.

O preparo para o “agir no mundo” em Libras parece ser desconsiderado no contexto formativo, enquanto a Língua Portuguesa recebe total relevo. Entretanto, sem a presença da Libras, sem profissionais da educação bilíngues e sem estratégias de ensino de LP específicas para surdos, mesmo

com grande quantidade de horas/aula dedicadas ao português, o surdo sai da Educação Básica com domínio da LP considerado insuficiente por diversas instâncias sociais, entre elas a academia.

A concepção tradicional de bilinguismo mais disseminada no país preconiza o “desempenho linguístico” do nativo como parâmetro de avaliação da fluência do “estrangeiro”, o que deixa o surdo ainda mais vulnerável nas situações em que a compreensão e a enunciação em LP são requisitadas. Na sociedade escriturocêntrica (Peluso, 2022) em que vivemos, o padrão de domínio de escrita do português que se espera do surdo é o mesmo esperado do ouvinte, mesmo sendo ela sua língua adicional. Enquanto isso, as possibilidades de enunciação na língua que lhe é mais familiar, a Libras, são restritas a quase nada em comparação às possibilidades de que goza o ouvinte em português, sua língua de maior conforto.

Pesquisas realizadas em países em que a educação bilíngue de surdos já é uma realidade há tempo considerável (como o Uruguai, onde ela foi implementada em 1987) mostram que os surdos têm lutado para que a sociedade aceite videografações da língua de sinais como materialidade textual equivalente à língua majoritária do país na modalidade escrita. Interessante notar que, nesses locais, os surdos conseguem desenvolver uma boa leitura e escritura por contarem com profissionais bilíngues e com metodologia de ensino voltada às especificidades surdas. Contudo, ainda assim, eles trazem marcas da língua de sinais nas práticas linguageiras ancoradas na escrita da língua majoritária, e não se sentem tão confortáveis nela quanto na sua língua de base, a língua sinalizada. Além disso, eles desejam, politicamente, ter reconhecida, em pé de igualdade com a língua majoritária, a língua de sinais, seu principal marcador cultural (Peluso, 2022).

Ainda que, no Brasil, as condições educacionais dadas aos surdos venham a ser exatamente as que eles desejam,<sup>1</sup> a despeito do grande avanço

---

1 As principais reivindicações dos surdos brasileiros quanto à educação que desejam constam em documentos como “A educação que nós surdos queremos” (Pré-congresso, 1999); “A educação que nós surdos queremos e temos direito” (Encontro, 2006), entre outros.

que isso representará para um maior domínio da Libras e da língua majoritária do país na modalidade escrita, a LP permanecerá sendo língua adicional para surdo sinalizador. Assim, mesmo surdos com excelente domínio do português escrito trazem/trarão, em seus textos, marcas de sua língua sinalizada de base, exatamente como acontece com quaisquer outros não nativos em suas línguas adicionais, o que faz com que as expectativas existentes para que o desempenho escrito do surdo seja igual ao do ouvinte sejam simplesmente impossíveis de serem alcançadas.

Se, em um suposto “contexto ideal”, o “português surdo” segue mantendo marcas importantes da língua sinalizada, o que já pode ser percebido pelo leitor leigo com certo estranhamento, obviamente, no contexto real, as graves privações de linguagem e subalternização de língua e cultura surdas, sofridas ao longo de todo o processo de escolarização no Brasil, reverberam fortemente nas práticas discursivas surdas durante a vida, sobretudo na academia, em que o registro formal e a norma padrão da Língua Portuguesa têm sido praticamente intocáveis.

Na seção que segue, teremos oportunidade de observar os posicionamentos dos surdos, presentes nos relatos dos participantes da pesquisa, sobre o tema.

## **5 Resultados e discussão**

Como já mencionado, as vivências surdas no Ensino Superior trazem, em si, marcas do histórico escolar dessa população. Quando conseguem acessar as cadeiras das universidades, via curso de Letras-Libras ou não, surdos se veem, em diversas situações, requisitados a performar academicamente como ouvintes. Explico: ainda que hoje, por força legal, surdos sinalizadores não possam ser constrangidos a oralizar contra a sua vontade, a demanda pelo desempenho linguístico em língua portuguesa escrita em sua modalidade padrão é nítida. Os relatos feitos no segundo encontro do curso “Ser Acadêmico” por Nelson, Gladis e Rodrigo, ex-alunos do curso de Letras-Libras/LP da UFRN, participantes da pesquisa, permitem perceber essa exigência:

### Quadro 3 – Processo seletivo de mestrado

**(8) Gladis:** Sabe o que é interessante? Eu tentei cinco vezes o mestrado e fui reprovada. Prova escrita em português. Eu redigi e nunca fui aprovada em português escrito. Nunca passei. Mas, na primeira tentativa com a prova em Libras, fui aprovada. Fiquei boquiaberta. Como? [Ri incrédula].

Fonte: Dados da pesquisa.

### Quadro 4 – Fatores de textualidade da escrita de surdos

**(10) Rodrigo:** Engraçado, olhe, engraçado, continuando esse assunto de redação e leitura [em português]: quando qualquer surdo redige um texto [em português], os acadêmicos de fora [da comunidade surda/que desconhecem as especificidades de escrita do surdo] fazem a leitura/observam/olham e baixam a nota [do candidato surdo] surpreendidos negativamente. [Representando os avaliadores]. “Cadê a coesão, a coerência?”. Não entendem o que está no papel. Ou, com uma postura mais tradicional, se apegam a termos/vocábulos/palavras, ao verbo, ao substantivo, a sinônimos e vão excluindo pontos [...].

Fonte: Dados da pesquisa.

### Quadro 5 – Leitura do texto do surdo pelo ouvinte

**(20) Nelson:** Então, eu percebo que, nas provas em que a leitura e a escrita são em português, os surdos são muito reprovados. Os ouvintes, por outro lado, são avaliados pelos responsáveis [pela prova] e aprovados. **Na leitura [das respostas] das provas, os avaliadores se espantam/surpreendem/estranham a diferença de perspectiva/ponto de vista [entre surdos e ouvintes], a qual se revela discursivamente no texto escrito.** O surdo pensa/raciocina em Libras [...] e se esforça cognitivamente para adequar/manejar/gerenciar as informações e organizar [o texto em português]. O surdo sempre tem respeito pela língua portuguesa, por sua correção gramatical, coesão, coerência, lê, se planeja e se esforça na realização de atividades escritas, **mas [faz sinal de que falta algo/é insuficiente] a perspectiva é diferente, e ele [avaliador] não vê isso e reduz a nota [do candidato surdo], que sempre é reprovado e barrado. Esse é o problema.**

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 3, a fala de Gladis indica a sua percepção de que a avaliação que realizaram dela nas cinco primeiras provas de seleção de mestrado, feitas em português, foi dedicada à observação de seu domínio da LP e

não de seu conhecimento sobre os conteúdos requisitados nas provas. Ao ser avaliada em Libras, isto é, quando não estava em jogo a qualidade de seu domínio da LP, mas seus saberes sobre a matéria, ela foi aprovada.

Nos quadros 4 e 5, Rodrigo e Nelson, respectivamente, corroboram essa percepção. O primeiro acredita que o surdo seja penalizado pelo seu desempenho linguístico que foge ao padrão ouvinte estabelecido. Nelson vai além, pontuando também que, juntamente com seu português, seu próprio ponto de vista sobre os temas discutidos não é compreendido pelas bancas, o que o leva à reprovação.

Vejamos, agora, o posicionamento de Rodrigo a respeito de quando é dada, ao surdo, a oportunidade de enunciar respostas de provas em Libras:

#### Quadro 6 – Processo seletivo em Libras

**(10) Rodrigo:** Mas, [na prova] em Libras, a coesão, a lógica são sinalizadas. O surdo já as tem e sinaliza sua resposta de forma coerente, com detalhes, com conhecimento, de forma correta [do ponto de vista linguístico], diferentemente do que se passa em português. [Representando o avaliador analisando a redação do surdo]. “A redação dele é problemática”. Não! Eu consigo responder racionalmente bem, entendeu? É só esse o problema. É por isso. A Libras [ênfata a mão apontando para a mão esquerda]. Se, com antecedência, eu estudo, leio em português, ok, ou [assisto a vídeos em Libras] no *Youtube*, ou recorro a qualquer outra fonte, eu apreendo visualmente a informação, consigo raciocinar e manejar/adaptar/costurar/converter os conteúdos para responder [em Libras] [Nesse momento, o vídeo trava].

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 6, vê-se que, para Rodrigo, quando o surdo é autorizado a enunciar em Libras, ele pode como que “artesanar” discursivamente as múltiplas linguagens a que recorre em seus estudos, colocando a Libras como centro organizador de seu raciocínio, o que favorece sua performance acadêmica.

Mediante essa realidade — em que, mesmo tendo conhecimento dos conteúdos sobre os quais objetiva discursar, a Língua Portuguesa escrita pelo surdo é considerada insuficiente e a Libras quase nunca é admitida como opção linguageira para registro e publicação de conhecimento —,

quais têm sido os **desejos** dos surdos para que consigam prosseguir, com êxito, em sua formação acadêmica?

### 5.1 O que desejam os surdos?

No décimo encontro do curso de extensão “Ser Acadêmico”, questionei os participantes sobre o que eles desejavam que acontecesse na universidade para que suas condições de estudo melhorassem no que diz respeito às práticas de linguagem. Em suas respostas, ficou patente o desejo por oportunidades de aprimoramento em Libras e em LP, pois consideram ambas as línguas imprescindíveis para a compreensão e a produção de conhecimento.

Questionei-os quanto aos pontos críticos que eles identificavam em sua formação, e a resposta foi unânime: (i) Leitura, compreensão e interpretação de textos teóricos em Libras e em Língua Portuguesa; e (ii) Produção de textos acadêmicos em Libras e em Língua Portuguesa.

Confesso que antecipava receber dos participantes da pesquisa a resposta de que a leitura e a produção de textos acadêmicos em Língua Portuguesa eram um ponto crítico reconhecido por eles, dados o seu precário histórico educacional e o imperativo social pelo domínio da LP. Atuando como docente do CLLP e estudando as realidades surdas na Educação Básica, percebo esse como o ponto que gera sofrimento à comunidade surda. Porém, surpreendeu-me eles colocarem também a leitura e a produção acadêmica em Libras como ponto crítico de seu ato estudantil.

Como docente do CLLP, já havia identificado que muitos surdos fluentes em Libras têm dificuldade de compreender e enunciar textos acadêmicos em Libras, mas não havia ainda presenciado o reconhecimento disso pelos alunos. Na verdade, isso confirma o que Bakhtin diz a respeito de como desenvolvemos o domínio dos gêneros discursivos: é na própria leitura e produção de textos de gêneros acadêmicos que seu domínio pelo sujeito se amplia. Da mesma forma como ocorre com ouvintes, ainda que os surdos tenham uma excelente Educação Básica realizada em modalidade bilíngue, eles apresentarão imperícia na produção de gêneros discursivos acadêmicos, em Libras ou em Língua Portuguesa, em seus

primeiros períodos de estudo, pela falta de familiaridade com os tratos discursivos desse campo de atividade humana.

Contudo, é impossível ignorar que a ausência de trabalhos com gêneros discursivos formais em Libras na Educação Básica torna o processo de construção do repertório discursivo acadêmico, também em Libras, ainda mais complicado para o surdo do que para o ouvinte, que vem de uma tradição escolar dedicada ao trabalho com o português. Em outras palavras: se o surdo não teve, ainda na escola, oportunidade de realizar atividades em Libras, enunciar livremente nessa língua entre seus colegas de turma, apreciar textos sinalizados sobre os mais diversos assuntos, sejam do currículo, sejam da vida, como requisitar que, ao chegar à academia, ele performe gêneros acadêmicos em Libras?

Quando questionados sobre o que eles gostariam de propor como ações que poderiam colaborar para o aprimoramento de sua **compreensão** de textos em Libras e em Língua Portuguesa, eles responderam:

- I. Cursos de estratégias de estudo de textos em LP e em Libras:** O CLLP é um curso de graduação que contém disciplinas específicas de ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2. Porém, ainda assim, eles identificaram a necessidade de ações de extensão que aprofundem essa formação em LP. Além disso, reconhecendo que ser fluente em Libras não é suficiente para que se compreendam textos acadêmicos nessa língua, como já mencionado anteriormente, eles demonstraram desejo de aprender como estudar textos em Libras acadêmica.
- II. Extensão para divulgação de conhecimento teórico em Libras:** Nessa proposta, haveria encontros, realizados em Libras, para veiculação de conteúdos científicos já amplamente disseminados em Língua Portuguesa (como teorias de estudos da linguagem, teorias educacionais etc.).
- III. Encontros para discussões teóricas em Libras:** Nesses encontros, seria realizada a leitura conjunta de textos acadêmicos redigidos em Língua Portuguesa, mediada por especialista bilíngue da área que colaborasse para o esclarecimento das minúcias do texto em Língua de

Sinais. Nesse segundo caso, a proposta se assemelha às atividades de um grupo de estudos.

**IV. Tradução de textos teóricos da LP para a Libras:** Essas traduções serviriam para estudo pessoal e para citação em textos acadêmicos (artigos, resenhas, ensaios) realizados em Libras. Seriam armazenados em banco de dados que, inclusive, poderia ser alimentado de maneira interinstitucional, gerando um repertório acessível, disponível a surdos de todo território nacional.

**V. Criação de revista científica institucional com textos em Libras:** A exemplo da Revista Brasileira de Vídeo-registros em Libras (RVBL); da revista Roseta, da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); da revista Fórum, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), entre outras, uma revista institucional da UFRN que admitisse trabalhos em Libras, com seção voltada a publicações de graduandos, inclusive, seria um interessante incentivo não só à leitura, mas também à produção científica feita por surdos.

Para aprimorar a **produção** de textos em Libras e em LP, eles solicitaram:

- I. Cursos de escrita de Língua Portuguesa para surdos:** Sim, os surdos desejam aprimorar seu domínio da LP escrita, compreendida como importante ferramenta à autonomia e empoderamento do grupo frente à sociedade majoritariamente ouvinte. Para isso, demandam que tais cursos sejam ministrados em Libras por um professor que conheça as especificidades linguísticas dos surdos, abordando a LP como língua adicional e não como língua materna.
- II. Cursos para docentes não bilíngues sobre as peculiaridades de escrita da LP por surdos:** Se, por um lado, os surdos reconhecem a necessidade de se dedicar ao burilamento de sua escritura na Língua Portuguesa, por outro lado, eles pensam ser necessária a mudança do olhar lançado pela sociedade, em especial pelo professor ouvinte, a seus textos escritos em português, a fim de que seu “desempenho” em LP não seja único critério para compreensão de quem ele é e de qual é o seu nível de conhecimento sobre o conteúdo em estudo.

**III. Pesquisas e cursos sobre gêneros acadêmicos tradicionalmente escritos produzidos em Libras videogravada:** Reafirmando o reconhecimento da Libras como língua legítima de produção científica, os surdos demonstraram o desejo de compreender melhor as normas científicas para produção de textos acadêmicos videogravados em Libras, bem como de aprofundar seu conhecimento sobre a constituição dos diversos gêneros discursivos acadêmicos tradicionalmente escritos, semelhantemente ao que realizamos no curso “Ser Acadêmico”.

Avalio as sugestões dadas pelos participantes da pesquisa como realistas e viáveis, com verdadeiro potencial para enriquecer seu repertório discursivo e aumentar sua segurança na leitura e produção de textos acadêmicos em Libras e em português. Contudo, enquanto tais ações institucionais não tomam corpo, o que os surdos vêm fazendo para “tornar a academia um espaço discursivamente habitável”? A seguir, apresento três exemplos.

## **5.2 O que tem sido feito?**

As proposições feitas pelos participantes da pesquisa, situados na UFRN, revelam o que eles consideram um cenário acadêmico mais favorável para a ampliação seu domínio da Libras e da Língua Portuguesa, com vistas ao aprimoramento de sua leitura e produção acadêmica.

Concomitante a isso, é possível perceber que a criatividade epistemológica surda no Ensino Superior tem se concretizado de forma diversificada por todo o Brasil. Discursivamente, os surdos desmonumentalizam saberes, fazeres e materiais erroneamente tidos pela tradição como imutáveis, substituindo-os por “equivalentes” construídos a partir de um eixo organizador não mais audiocêntrico, mas visuocêntrico.

O centro gravitacional de práticas discursivas realizadas por surdos nos mais diversos gêneros, seja nos tradicionalmente orais, seja nos tradicionalmente escritos, é a experiência prioritariamente visual do sujeito, o que reforça o papel de protagonismo desempenhado pela Libras — cuja modalidade é espaço-visual — em sua construção de sentidos.

Isso fica evidente quando Sylvia Lia Grespan Neves, doutora surda docente da Universidade de São Paulo (USP), narra, em *live*<sup>2</sup> promovida pelo Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL), o seu processo para conseguir compreender um texto acadêmico originalmente produzido em Língua Portuguesa.

No caso dela [Sylvia], o que funciona no estudo do texto escrito em LP é lê-lo sinalizando em Libras enquanto grava a si mesma, em vídeo, pelo celular. Posteriormente, ela retorna a esse material diversas vezes, assiste, volta ao texto. Se compreende algo de forma diferente, grava a si própria novamente com os novos sentidos descobertos e assim vai. Sylvia aproveita os trajetos que faz entre sua casa e seu trabalho de trem para reassistir a seus vídeos e memorizá-los. Posteriormente, ela contrata um intérprete para que, por chamada de vídeo, ela sinalize ao profissional o conteúdo que tem estudado enquanto ele traduz simultaneamente (de forma oral) para a Língua Portuguesa o que ela sinaliza. Com as novas ferramentas tecnológicas de legendagem automática, ela consegue, na legenda gerada a partir da videochamada feita com o TILS, visualizar o seu texto em Língua Portuguesa. Ela grava essa chamada de vídeo e, assim, tem seu próprio texto disponível para leitura em Libras e em Língua Portuguesa, o que tem colaborado muito para aprendizagem de sua segunda língua, principalmente no que diz respeito ao uso das conjunções (Oliveira, 2023, p. 226).

Como se vê, Sylvia Lia desenvolveu um *modus operandi* próprio para estudo do texto em Língua Portuguesa. Ele não é estanque ou feito aos moldes ouvintes. Antes, passa inevitavelmente pela língua de base dela, a Libras, que subsidia a compreensão e aprendizagem do português. A professora

---

2 Disponível no seguinte endereço eletrônico: [https://www.youtube.com/watch?v=l-6fl\\_LHb3Ao](https://www.youtube.com/watch?v=l-6fl_LHb3Ao).

surda torce e retorce o texto nas duas línguas, contando também com um intérprete de Libras para escarafunchar os seus sentidos. Nesse movimento, nas palavras de Bakhtin (2019, p. 76), “as línguas se interiluminam, pois uma língua só pode ver a si mesma à luz de outra língua”.

O caso de Sylvia Lia não serve aqui para estabelecer UM modo de leitura de textos em português por surdos. Antes, visa a mostrar como essa população vem, artesanalmente, criando estratégias próprias e eficientes de estudo de textos em Língua Portuguesa. Os próprios surdos, imbuídos de imaginação epistemológica (Santos, 2019), de acordo com seu contexto e suas possibilidades, têm criado táticas, métodos e materiais de estudo que fogem ao tido como “padrão”. Tal movimento é aqui registrado para enfatizar como os surdos são únicos, aprendem de forma ímpar e devem protagonizar as discussões e decisões realizadas no tocante a sua realidade linguística e cultural no campo acadêmico de atividade humana.

Mediante esse relato, há que se questionar: a academia está pronta para fornecer aos surdos as condições necessárias para que eles consigam exercer o estudo universitário? Por condições, aqui, refiro-me ao serviço de interpretação dedicado ao *feedback* da leitura feita pelo surdo (que, no caso de Sylvia, foi pago por ela própria), ao tempo diferenciado de estudo (fica claro, em seu relato, que o tempo necessário à leitura, para ela, é maior do que a média do ouvinte) e aos recursos tecnológicos demandados (celular/computador com câmera e capacidade de armazenamento, *wi-fi*), apenas para citar alguns.

Prosseguindo na tomada de conhecimento de experiências acadêmicas surdas, agora no que diz respeito à produção de texto acadêmico em Língua Portuguesa, tive a oportunidade de assistir ao relato da professora ouvinte bilíngue Sueli de Fátima Fernandes, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sobre sua experiência de orientação ao doutorando surdo Jefferson Diego de Jesus. A seguir, apresento o registro que fiz, em minha tese, a respeito disso:

De acordo com ela [Sueli], uma das estratégias desenvolvidas por eles para a produção do texto em português por Jefferson foi a seguinte: ele apresentaria os capítulos da tese em forma de palestra a ser

ministrada aos pós-graduandos de seu programa. Sua apresentação, enunciada em Libras, obrigatoriamente, passaria por interpretação para a Língua Portuguesa oral feita por intérpretes responsáveis por tornar o evento acessível aos ouvintes presentes. Aproveitando esse ato interpretativo, a voz do intérprete vertendo a apresentação de Jefferson para a Língua Portuguesa seria gravada e, posteriormente, lançada em um programa de transcrição automática. Feito isso, o material escrito seria entregue a Jefferson e sua orientadora, que passariam a ter uma matriz textual escrita na qual poderiam trabalhar o texto da tese (Oliveira, 2023, p. 228).

Perceba-se que, no caso dessa engenhosa estratégia realizada por Jefferson, assim como no caso de Sylvia, a parceria com o intérprete foi importante para o sucesso do trabalho. E mais: foi primordial o engajamento da orientadora no “pensar e agir com os surdos” em prol de soluções inteligentes para os desafios que se colocam na jornada acadêmica.

Por fim, encerro a apresentação dessas “estratégias surdas para tornar a academia habitável” com o trabalho excepcional da doutora surda Fernanda Machado, mais especificamente de sua tese de doutorado, que foi inteiramente produzida em Libras. Ela não foi escrita em português e, depois, traduzida para a Libras. Ela foi gerada diretamente em Libras, registrada em vídeo e disponibilizada no Repositório Institucional da UFSC, onde se formou. Obviamente, para trazer à vida sua inovadora ideia, foi necessária a adesão de sua orientadora, Ronice Müller de Quadros, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC, para citar o mínimo. Vê-se, com isso, que o envolvimento dos diversos atores e instâncias institucionais é primaz na viabilização de práticas acadêmicas realmente inclusivas pensadas por e para surdos no Ensino Superior.

O trabalho de Fernanda Machado<sup>3</sup> descerra também uma necessária discussão sobre os desdobramentos da feitura de gêneros discursivos

---

3 O trabalho pode ser acessado pelo site <https://antologia.libras.ufsc.br/tese/>.

tradicionalmente escritos em Libras videogravada. Numa tese produzida em Libras, o tempo de produção é o mesmo de uma produzida em LP? Os recursos humanos e tecnológicos demandados são os mesmos? A exposição do sujeito, enquanto autor de seu estudo, é a mesma? O tempo dedicado à sua leitura/assistência pela banca é o mesmo dedicado à leitura da tese em LP? O modo como essa leitura é realizada é o mesmo? Como revisá-la? Quais critérios de avaliação devem ser mantidos, considerando os de textos em português? Quais critérios podem/devem ser modificados? Como citá-la? Como compartilhá-la?

Essa série de questões que tal produção suscita, a meu ver, não deve ser tida como motivo, em si mesma, para a negação do texto em Libras videogravada como forma legítima de produção do conhecimento. Pelo contrário, essas questões desvelam um novo mundo de possibilidades acadêmicas até então encobertas pelo monopólio das línguas orais.

É justamente nesse movimento de busca por compreensão e, se possível, por respostas frente ao novo que a universidade se constitui como relevante instância de produção de conhecimento e inclusão social, e os ganhos provenientes desse exercício recaem não só sobre a comunidade surda acadêmica, mas sobre a humanidade como um todo, que passa a saber-se capaz de coisas antes nem mesmo imaginadas.

## **6. Considerações finais**

Neste artigo, tive por objetivo apresentar e discutir os desafios enfrentados e estratégias criadas por surdos sinalizadores nas práticas discursivas que compõem o campo acadêmico de atividade humana.

Após o estudo empreendido, constato que, apesar das profundas lacunas deixadas em sua formação na Educação Básica, no Ensino Superior, os surdos da presente geração buscam superar as ausências por meio de fervilhante criatividade epistemológica, ativa no sentido tanto de propor ações interessantes a serem desenvolvidas pela instituição que os abriga quanto de construir, de modo diverso e contextualizado, vias para exercer autoria nos cursos de graduação e pós-graduação.

Evidentemente, não esgotei aqui tudo o que há para se dizer sobre o complexo tema apresentado. Espero que este trabalho sirva de convite, tanto a mim quanto a outros leitores com olhar “amorosamente interessado” (Bakhtin, 2010) à educação de surdos, para darmos prosseguimento à investigação aqui divulgada e às ações aqui propostas. Muito há a se fazer!

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do Romance III**: o romance como gênero literário. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm). Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 24 out. 2018.

ENCONTRO DE SURDOS DA BAHIA. **A educação que nós surdos queremos e temos direito**. Salvador: 2006.

FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (org.). **Oficina de linguística aplicada indisciplinar**: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Unicamp, 2023.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture**: in search of deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85–107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11–24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada INdisciplinar com base em uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe. São Paulo: Parábola, 2022. p. 15–50.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa. **O ser-professor nos complexos bilíngues de referência para surdos de Natal**: vozes em diálogo. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa. **Entre sinais e palavras**: construções identitárias de surdos acadêmicos na UFRN. 2023. Tese. 257 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PELUSO, Leonardo. Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo. **ETD** – educação temática digital, Campinas, v. 24, n. 4, p. 848–865, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/366437175\\_Consideraciones\\_sobre\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_para\\_la\\_comunidad\\_sorda\\_en\\_Uruguay](https://www.researchgate.net/publication/366437175_Consideraciones_sobre_la_educacion_bilingue_para_la_comunidad_sorda_en_Uruguay). Acesso em: 28 out. 2025.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação de surdos: da normalização ao plurilinguismo. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 36–51, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/25697/19016>. Acesso em: 28 out. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. *In*: FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (orgs.). **Oficina de linguística aplicada indisciplinar**: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Unicamp, 2023. p. 47–78.

PRÉ-CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS. **A educação que nós surdos queremos**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a importância das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

## CAPÍTULO 9.

# A pessoa surdocega no Ensino Superior: um desafio a ser vencido

Shirley Rodrigues Maia

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.9

Na dissertação da autora Muccini (2017), recebemos a informação de que as pesquisas sobre a educação de surdocegos em nosso país nem sempre contemplam todos os campos desejados. E, quando buscamos informações dessas pessoas no Ensino Superior, percebemos que há escassez de dados nesse campo de informação, mas não é o caso quando se trata de reabilitação. O que é encontrado aborda a etiologia e o desenvolvimento histórico a respeito desses educandos (Masini *et al.*, 2007; Muccini, 2017; Jacob, 2012; Matos, 2012).

Nas informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) nos gráficos de matrículas da Educação Especial, são apresentados números em relação a vários outros grupos de educandos. No entanto, chama a atenção o fato de que, segundo Muccini (2017), os gráficos e tabelas apresentam muitas circunstâncias relacionadas ao estudo do INEP, incluindo a deficiência múltipla nos dados do INEP de 2008.<sup>1</sup>

---

1 Para saber mais, acesse: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacaosuperior>.

Quadro 1 – Demonstrativo do número de escolas, públicas e privadas, número de matrículas dividido por tipo de deficiência

	Total Geral					
	Escolas			Matrículas		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
<b>Total Geral</b>	65.515	55.763	9.752	695.699	467.087	228.612
<b>Cegueira</b>	4.029	3.379	650	8.604	6.491	2.113
<b>Baixa Visão</b>	19.053	17.365	1.688	56.822	52.164	4.658
<b>Surdez</b>	10.876	9.852	1.024	32.974	27.671	5.303
<b>Def. Auditiva</b>	13.837	12.064	1.773	33.537	27.928	5.609
<b>Surdocegueira</b>	413	332	81	563	447	116
<b>Def. Física</b>	24.693	21.020	3.673	50.227	38.020	12.207
<b>Def. Mental</b>	36.010	31.769	4.241	301.673	174.158	127.515
<b>TID</b>	22.602	19.219	3.383	120.346	99.705	20.641
<b>Síndrome de Down</b>	15.005	10.510	4.495	42.616	19.384	23.232
<b>Def. Múltipla</b>	13.418	10.548	2.870	67.799	30.497	37.302
<b>Superdotação</b>	1.331	1.097	234	3.691	3.197	494

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar, 2016).

Esses estudantes apresentam um perfil específico conforme a análise dos dados coletados pelo censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, em 2013, e atualizado no ano de 2015. Nesse ano, foram realizadas 7.305.977 matrículas de educandos em nosso país; desse grupo, 151 matrículas eram referentes a pessoas com surdocegueira. Segundo o INEP, elas representaram 0,0002% do total de matriculados (INEP, 2016).

A divulgação dessa informação fortalece o que foi cancelado pela Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência (CDPD), ou Convenção da ONU (Brasil, 2009), que diz:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, in-

telectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, art. 1).

Outro levantamento foi realizado para elencar as necessidades e apoios necessários no Ensino Superior para pessoas com surdocegueira, conforme o quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Necessidades das pessoas com surdocegueira no Ensino Superior (continua)

Universidade	Ano	Condição da Pessoa com Surdocegueira	Curso	Necessidade
<b>Universidade Federal de Santa Maria</b>	1998	01 pessoa com surdocegueira por associação de várias síndromes	Pós-graduação em Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia-intérprete para acompanhar as aulas.</li> <li>• Tecnologia Assistiva: <i>Loops</i> para amplificação sonora e CCTV para amplificação das imagens e escrita.</li> </ul>
<b>Universidade Sagrado Coração – Bauru</b>	2001 a 2009	01 uma pessoa com Síndrome de Bardet Bidet e associações	Curso de graduação; inicialmente de psicologia e transferência para curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho para amplificação sonora.</li> <li>• Monitoramento para realização das atividades.</li> <li>• Deslocamento dentro do <i>campus</i> da universidade.</li> </ul>
<b>Universidade Federal de Santa Catarina</b>	2011	03 Pessoas com Síndrome de Usher	Curso de graduação Letras Libras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia intérprete para Libras tátil.</li> <li>• Guia-intérprete para Libras em campo reduzido.</li> <li>• Tecnologia Assistiva, para acesso às informações.</li> </ul>

Quadro 2 – Necessidades das pessoas com surdocegueira no Ensino Superior (conclusão)

<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro (associadas em Angra dos Reis)</b>	2011	02 estudantes Surdocegos por Síndrome de Wolfram 01 estudante surdocego por Síndrome de Usher	Curso de Ciência da Computação Curso de Administração de Empresas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia-intérprete para Libras tátil.</li> <li>• Guia-intérprete para fala ampliada.</li> <li>• Guia-intérprete para Libras no campo reduzido.</li> <li>• Tecnologia Assistiva, para acesso às informações.</li> </ul>
<b>Universidade UNIP São Paulo</b>	2010	01 estudante com Síndrome de Usher	Curso de Fisioterapia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia-intérprete para Libras tátil.</li> <li>• Tecnologia Assistiva para informação.</li> </ul>
<b>Universidade Estadual da Bahia</b>	2015	01 estudante congênita - Prematuridade	Curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia-intérprete para Libras tátil.</li> <li>• Tecnologia Assistiva.</li> <li>• Transcritor para braille.</li> </ul>
Universidade Particular Centro Universitário Jorge Amado	2015	01 estudante congênita - Rubéola	Curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia-intérprete para libras em campo reduzido.</li> <li>• Monitor para os estudos.</li> <li>• Tecnologia assistiva para acesso às informações.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Esse estudo também permitiu levantar as ações que foram necessárias em apoio às universidades para garantir o acesso e a permanência dos estudantes elencados no quadro 2. A seguir, como pode ser visto no

quadro 3, as ações realizadas pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial:<sup>2</sup>

Quadro 3 – Ações realizadas de apoio e parceria para garantir a inclusão das pessoas com surdocegueira no Ensino Superior (continua)

Universidade	Ações realizadas
Universidade Federal de Santa Maria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilização de um aparelho <i>Loops</i> doado pela Associação de Surdocegos da Suécia para Associação Brasileira de Surdocegos, que emprestou para o participante.</li> <li>• Encontro regional para sensibilização aos alunos e professores com oficinas práticas.</li> <li>• Disponibilização de materiais e referências bibliográficas.</li> <li>• I Jornada Universitária nas áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla – participação de 200 estudantes (temas sobre a surdocegueira e oficinas práticas), início das pesquisas sobre o tema e criação do centro de recursos de tecnologia de baixo custo.</li> </ul>
Universidade Sagrado Coração de Jesus – Bauru	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palestras realizadas durante as atividades pedagógicas.</li> <li>• Reunião com os professores para esclarecimento sobre surdocegueira.</li> <li>• Treinamento para orientação e mobilidade.</li> <li>• Formação continuada para professores e funcionários da biblioteca.</li> <li>• Criação da sala de apoio com tecnologia assistiva (impressora braille, CCTV, computador com <i>software</i> de voz).</li> <li>• Oficinas para alunos para serviços de monitoramento.</li> <li>• Visitas anuais para apoio aos serviços, troca de informações por <i>e-mail</i>.</li> <li>• Mudança de curso e organização por módulos para cursar Pedagogia.</li> <li>• Curso de extensão universitária.</li> <li>• Empréstimo do <i>Loops</i> para amplificação sonora.</li> </ul>

2 GRUPO BRASIL. **Projeto pontes e travessias:** formação de guia-intérprete. centro de recursos nas áreas da surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. São Paulo: Associação Educação para Múltipla Deficiência. 2012. Apostila. Fornecido em aula (Curso Presencial).

Quadro 3 – **Ações** realizadas de apoio e parceria para garantir a inclusão das pessoas com surdocegueira no Ensino Superior (conclusão)

<p>Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização, junto ao setor de apoio ao aluno com deficiência no Ensino Superior, do curso de formação de guias-intérpretes para a universidade.</li> <li>• Participação dos alunos na XV Conferência Mundial de Surdocegueira, em São Paulo, para estágio e troca de experiências com guias de outros países.</li> </ul>
<p>Universidade Federal do Rio de Janeiro (associadas em Angra dos Reis)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação do professor coordenador de monitoramento no curso de guia-intérprete oferecido para secretaria municipal de educação.</li> <li>• Apoio no Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP) pelo programa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (uso de tecnologia assistiva).</li> <li>• Organização de recursos acessíveis para apoio nos estudos.</li> </ul>
<p>Universidade UNIP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de guias-intérpretes e estudo no curso Técnico de Massoterapia.</li> <li>• Recebimento de tecnologia assistiva via Promotoria Pública da lupa eletrônica de Mesa.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Outro estudo realizado pela autora Gomes (2016) trouxe o conhecimento por meio de uma de pesquisa-ação, visando articular a produção de conhecimento com a atividade educativa, cuja finalidade é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas. A autora realizou entrevistas semiestruturadas e videogravadas com o estudante surdocego e entrevistas gravadas em áudio com professores e intérpretes da turma, bem como observação direta das interações, em sala de aula, a qual ministra a disciplina de Didática para a turma.

Ela fez uma breve descrição do contexto e dos participantes do estudo como segue, no quadro 4:

Quadro 4 – Pesquisa realizada por Gomes (2016)

Participantes	Descrição realizada
Estudante com surdocegueira	<p>É um rapaz com 37 anos de idade, que, segundo seu relato, apresenta surdez profunda desde um ano e meio de idade, em consequência de meningite, tendo sido submetido ao implante coclear quando mais jovem, mas não conseguiu se adaptar. Os efeitos da retinose pigmentar surgiram na adolescência, apresentando, hoje, visão suficiente para deslocamentos com a ajuda da bengala, leitura de texto em tinta e fonte ampliada e escrita em tinta em cadernos de pauta dupla. Tem conhecimento do sistema Braille de escrita, no entanto sua preferência é pela impressão em tinta. Faz uso das redes sociais por meio do computador e celular, utilizando a escrita em Língua Portuguesa. cursou o Ensino Fundamental e Médio em escolas nas quais era o único aluno surdo da turma e, portanto, desenvolveu seu percurso de estudo com base nas estratégias de ensino voltadas para os alunos ouvintes. Com relação à sua comunicação, vem aperfeiçoando sua proficiência em Libras Tátil. Em seu texto escrito, sobressaem as características da estrutura baseada na Língua Portuguesa.</p>
Professores surdos e ouvintes	<p>Formados e concursados para as áreas de atuação, alguns com vasta experiência no campo da surdez; outros cujas experiências pedagógicas no universo da surdez se deram a partir de seu ingresso no instituto. A maioria nunca havia atuado profissionalmente com uma pessoa com surdocegueira, com exceção dos professores surdos, que, por pertencerem à comunidade, têm ou tiveram a oportunidade de conviver ou atuar com alguém que apresentasse essa condição.</p>
Intérprete de Libras	<p>Assumem papel de relevada importância na condução da dinâmica pedagógica bilíngue na sala de aula. Todos são concursados e possuem o certificado de proficiência em Libras. Em cada sala de aula, são destacados dois intérpretes que seguem o período acadêmico durante o semestre letivo para a interpretação das aulas para os alunos surdos. Contudo, na sala de aula onde o aluno com surdocegueira estuda, são disponibilizados três intérpretes exclusivamente para ele, devido ao esforço que a comunicação tátil exige para a interpretação linguística nesse caso. Uma dessas intérpretes tem assumido a função de guia-intérprete do aluno, ampliando suas funções para além da sala de aula. Muitos desses profissionais já tiveram a experiência na interpretação linguística para pessoas com surdocegueira em eventos diversos, mas apenas alguns vivenciaram essa experiência em sala de aula.</p>

Fonte: Elaboração a autora (2025).

As pesquisas apresentadas demonstram o quanto o Ensino Superior ainda não está pronto para atender às reais necessidades das pessoas com surdocegueira, seja para graduação, mestrado ou doutorado. A luta é incansável até os dias de hoje.

O Grupo Brasil é uma rede de atuação na organização de fomento de políticas públicas, formação, inclusão educacional, social, cultural e profissional, na qual estão engajadas pessoas com surdocegueira. Familiares e profissionais têm buscado apoiar com notas técnicas e documentos que possam favorecer as pessoas com surdocegueira no seu processo educacional superior. Assim, temos muitos desafios e estudos a serem realizados para garantir os direitos das pessoas com surdocegueira.

## Referências

BRASIL. **Decreto n. 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: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 11 fev. 2022.

GOMES, M. R. Surdocego no ensino superior do INES: reflexões preliminares. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE MÃOS DADAS EDUCAÇÃO E SAÚDE*, 6., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial 2016.

GOMES, M. R. Surdocegueira: algumas considerações para a educação. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 25-38, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1568>. Acesso em: 5 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico:** censo da educação superior: 2014. Brasília, DF: INEP, 2016. 55 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/assetpublisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/636024>. Acesso em: 21 fev. 2022.

JACOB, R. N. da F. **Alteridade na escola regular:** uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) — Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012

MASINI, E. F. S. *et al.* Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 88, n. 220, p. 556–573, 2007. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1484>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MATOS, I. S. **Formação Continuada dos professores do AEE** – Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com surdocegueira na escola. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MUCCINI P. **Estudantes com surdocegueira na universidade**: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

# **Acessibilidade, inclusão e os estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: uma interface entre Portugal e Brasil<sup>1</sup>**

Josemery Araújo Alves  
Francisco Ricardo Lins Vieira Melo  
Maria Helena Martins  
DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.10

## **1. Introdução**

O acesso ao Ensino Superior é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todas as pessoas possam exercer seu direito à educação, independentemente de questões específicas do neurodesenvolvimento (Alves *et al.*, 2024).

De acordo com dados do censo do Ensino Superior do Brasil, no tocante ao número comparativo de matrículas na graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habili-

---

1 Agradecemos ao CNPQ– Brasil – Projeto– pelo financiamento de bolsa de pós-doutorado para viabilizar a realização da pesquisa.

dades/superdotação, há um crescimento significativo de 29.034 (2013) para 92.756 (2023), correspondendo a 0,9% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil. Desse montante de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, 9.718 referem-se a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (INEP, 2023).

O aumento de estudantes com TEA no Ensino Superior requer que as universidades se preparem para receber a nova demanda, viabilizando mudanças para promover uma educação realmente inclusiva para todos (Oliveira; Santiago; Texeira, 2022; Silva *et al.*, 2022; Melo; Constant; Ferreira, 2023). Estabelecer a educação inclusiva é essencial para projetar uma sociedade na qual todos tenham iguais oportunidades de participar e ter progresso (Gandasegui; Lapponi, 2016).

No Brasil, há predomínio de registros e atuação na educação de crianças e adolescente com autismo no Ensino Básico. No entanto, em decorrência da escassez de políticas públicas que assegurem o acesso ao Ensino Superior, constata-se menor quantidade de pesquisas científicas que versam sobre esse universo de investigação (Shibuta; Costa; Santos, 2021; Melo; Constant; Ferreira, 2023), reforçando a relevância do presente estudo para contribuir com a construção de parâmetros de acessibilidade no Ensino Superior.

Nesse sentido, as políticas institucionais no âmbito da Educação Superior precisam ser formatadas para assegurar a permanência e aumentar as chances de sucesso acadêmico (Aguilar; Moriña; Perera, 2019; Malheiro; Schlunzen Junior, 2020).

A exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)/Brasil e da Universidade do Algarve (UAlg)/Portugal, entre outras Instituições de Ensino Superior no contexto internacional, vem-se observando o crescimento de matrículas nos últimos anos de grupos minoritários, entre eles, estudantes neurodivergentes (Taffi; Clifton, 2022; Pearson; Lister; Coughlan, 2019), o que impulsiona a necessidade de aprofundar os estudos nesse campo do conhecimento tão abrangente e de mudanças, principalmente atitudinais, comunicacionais e metodológicas, que visem assegurar a participação, aprendizagem e autonomia desse alunado.

Por isso, este estudo traz um recorte do trabalho de formação em processo,<sup>2</sup> em nível de pós-doutorado em Portugal, com resultados parciais da pesquisa “Acessibilidade, inclusão e as pessoas com deficiência no ensino superior: Uma interface entre Portugal e Brasil (PVE22344-2024)”, apresentando o levantamento de práticas acessíveis do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) voltadas aos alunos neurodivergentes atendidos pela Universidade do Algarve (Portugal), bem como a análise da atuação da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) e das Comissões Permanentes de Inclusão e Acessibilidade (CPIAs) da UFRN, com intuito de fazer um paralelo com as diretrizes da educação inclusiva.

Há consciência de que o intercâmbio cultural e institucional, além de promover a internacionalização do ensino, visa guiar novos direcionamentos de atuação para o contexto de ambos os países, notadamente, para os órgãos de inclusão e acessibilidade, no qual os pesquisadores estão inseridos. Assim, busca-se conectar a realidade nacional brasileira com a perspectiva internacional, tendo como recorte empírico estudantes com TEA de Instituições de Ensino Superior no Brasil, atendidos pelos Núcleos de Acessibilidade ou equivalentes, e estudantes da Universidade do Algarve, por meio do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE). Orienta-se pela seguinte questão: “como tem sido a vivência dos estudantes com autismo no Ensino Superior?”

Para tanto, estabeleceu-se, como objetivo geral, analisar experiências de educação inclusiva no Ensino Superior na perspectiva dos estudantes com TEA. A pesquisa pretende, então, a partir da visão desses estudantes, disseminar conhecimentos e contribuir para o avanço científico no que diz respeito a formatação de diretrizes para uma educação acessível, proporcionando capacitação profissional e acolhimento para esse público que, estatisticamente, tem ampliado o ingresso no Ensino Superior, mas com índices consideráveis de evasão em decorrência das barreiras físi-

---

2 Recorte da pesquisa *Acessibilidade, inclusão e as pessoas com deficiência no ensino superior: uma interface entre Portugal e Brasil*, em desenvolvimento na UAlg/GAENEE, orientada pela Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Helena Martins, com apoio do CNPQ.

cas, comunicacionais, metodológicas, sociais, de transporte e atitudinais (Martins; Borges; Gonçalves, 2016; Alves; Martins; Piedade, 2024; Ciantelli; Martins; Leite, 2024).

Nesse sentido, pretende-se refletir sobre as vivências acadêmicas dos estudantes com TEA em Instituições de Ensino Superior no Brasil e na Universidade do Algarve (UAlg)/Portugal, averiguando o processo de adaptação nas universidades, o acompanhamento pelos setores de apoio e suporte, as boas práticas, as dificuldades e os desafios que precisam ser superados para a efetiva participação desse público.

Importante destacar que as investigações de caráter científico entre Brasil (UFRN) e Portugal (UAlg), na perspectiva dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, é uma continuidade de estudos que vêm sendo produzidos por pesquisadores de ambas as nacionalidades, em caráter formativo, contribuindo para reflexões, criação, aprimoramento e oferta de serviços de apoio educacional (Melo; Martins, 2016; Melo; Melo Júnior, 2022; Ciantelli, Martins; Leite, 2024; Alves; Martins; Piedade, 2024).

Nesse sentido, almeja-se ampliar o debate sobre educação inclusiva e acessibilidade como eixos estruturantes da inserção social de pessoas neurodivergentes no Ensino Superior, colaborando para construção de estratégias e diretrizes voltadas a esse público.

## **2. Inclusão no Ensino Superior e a neurodiversidade**

A educação inclusiva envolve uma gama de atitudes para viabilizar que todas as pessoas tenham condições de estudar, seja no Ensino Básico ou Superior. Nessa conjuntura, é primordial que as instituições educacionais tenham plenas condições para adotar medidas cabíveis que garantam todas as dimensões de acessibilidade (Sasaki, 2000).

A Educação Superior vem passando por expansão e reformulações ao longo dos anos, mas a democratização do ensino ainda precisa avançar para superar as marcas de exclusão que, historicamente, refletem-se nas barreiras de acesso, particularmente das pessoas com deficiência. A condição de deficiência não deve estar limitada aos indivíduos, mas à

inexistência de aparato para suprir suas demandas específicas (Costa; Pieczkowski, 2020). Nesse sentido, a inclusão pretende englobar as pessoas que, em algum momento, ficaram ou estão à margem, tendo reais oportunidades de fazer parte de todos os contextos sociais (Gandasegui; Lapponi, 2016), inclusive educacional.

O processo formativo envolve metodologias, recursos, avaliações, dispositivos e tecnologias que viabilizem o acesso à Educação Superior e, consequentemente, permanência e conclusão com êxito (Malheiro; Schlunzen Junior, 2020; Baptista *et al.*, 2022). Assim, torna-se fundamental pensar além do ingresso no Ensino Superior, viabilizando acesso igualitário e condições plenas para todas as etapas do processo.

A educação inclusiva tem promovido debate, implementação de marcos legais e consciencialização sobre a importância de ajustar o ensino universitário às novas demandas, preparando-se para atender às necessidades educacionais específicas (NEE) da comunidade acadêmica como um todo (Baptista *et al.*, 2022; Melo; Constant; Ferreira, 2023). Assim, defende-se que “o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência são potencializados por políticas de inclusão e acessibilidade” (Costa; Pieczkowski, 2020, p. 4).

De acordo com a literatura científica da área, são reconhecidos muitos esforços para viabilizar que esses estudantes tenham oportunidades compatíveis com a formação e carreira acadêmica no Ensino Superior, e assim, promover inclusão, desenvolvimento profissional, com preparo para que possam participar plenamente da vida social e econômica, com autonomia e funcionalidade para seguir as carreiras escolhidas (Martins; Borges; Gonçalves, 2017).

Nesse sentido, todos que compõem a comunidade acadêmica precisam ter conhecimentos para disseminar informações, eliminar preconceitos e traçar estratégias/mecanismos viáveis para a inclusão. Para além dos comprometimentos que podem estar presentes nos estudantes com TEA, os transtornos de desenvolvimento devem ser compreendidos e identificados de modo a considerar as especificidades desses estudantes, contribuindo para o sucesso em âmbito acadêmico (Oliveira; Santiago; Texeira, 2022).

O autismo, convencionalmente, era tratado como um distúrbio do desenvolvimento cerebral, um desvio indesejável do padrão esperado. Atualmente, os avanços na ciência suscitam a compreensão do TEA como uma variação dentro da diversidade, como um paradigma alternativo relacionado à neurodiversidade. (Pellicano; Houting, 2022). As pessoas autistas requerem suporte diferenciados. Anteriormente, a classificação remetia aos graus leve, médio e grave; hoje, são atribuídos os níveis 1, 2 e 3 para identificar o apoio necessário ao indivíduo de acordo com a intensidade de características dentro do espectro (Desiderio; Frutuoso, 2023).

No contexto brasileiro, a partir de 27 de dezembro de 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que os considera como pessoa com deficiência, abrangendo todos os efeitos legais, regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (Brasil, 2014). Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão e orienta os princípios norteadores para a aprendizagem de todos os estudantes. Melo e Martins (2016, p. 264) ressaltam que “em ambos os países, as IES devem assegurar a participação e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes, independentemente de sua condição, de forma a garantir a igualdade de oportunidades”.

Nas últimas duas décadas, percebem-se esforços para fornecer direitos básicos às pessoas com TEA, que, historicamente, sofrem com invisibilidade no contexto social e educacional. O sistema de reservas de vagas para pessoas com deficiência, por exemplo, também existente em Portugal, foi uma conquista significativa para o Ensino Superior brasileiro, pautado na política de inclusão (Silva *et al.*, 2022; Malheiro; Schlunzen Junior, 2020). Mas são necessários outros avanços para a reestruturação dos pilares das universidades do Brasil e Portugal, para superarem a exclusão que os impactou ao longo da trajetória acadêmica, no intuito de tornarem-se instituições de ensino verdadeiramente inclusivas (Melo; Martins, 2016).

Para incluir, torna-se importante reconhecer e valorizar a heterogeneidade; voltar-se a educar, capacitar professores, equipe de suporte e demais profissionais envolvidos com a educação (Desiderio; Frutuoso, 2023; Baptista *et al.*, 2022). Assim, os docentes são peças fundamentais para

viabilizar mecanismos pedagógicos equivalentes às especificidades dos estudantes com transtornos globais de aprendizagem. Para Moriña e Carballo (2020), uma postura inclusiva conduz os docentes a serem proativos, planejando currículos acessíveis pautados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que possam atender todos os alunos.

Diversos estudos, como o desenvolvido por Melo, Constant e Ferreira (2023, p. 126), constataram “despreparo dos professores para lidar com estudantes com TEA, em especial, o desconhecimento das características destes estudantes, como a inquietação com a escassez de material produzido no campo científico sobre o tema”. De fato, é preciso disseminar conhecimento para conscientizar e sensibilizar sobre condutas de pessoas no espectro autista, pois, apesar da diversidade, é possível se capacitar e planejar ferramentas de ensino acessíveis, traçando estratégias de aprendizagem compatíveis com as necessidades específicas da neurodivergência.

Shibuta, Costa e Santos (2021) refletem sobre a responsabilidade das instituições de focar recursos adequados e capacitação para exercer o papel de aprendizagem com maior ênfase, e não tentar “ajustar o autista” ao padrão convencional. Além de acolher as diferenças, a educação inclusiva está centrada em metodologias de ensino que respeitem as individualidades e novos formatos de aprendizagem.

O papel social das instituições de ensino deve estar pautado no compromisso com uma sociedade mais justa. Por isso, Alves *et al.* (2024, p. 288) defendem, além de “buscar garantir o direito à educação com qualidade a todos, incitar nesses futuros profissionais a responsabilidade e o compromisso social de trabalhar a neurodivergência da melhor forma possível onde quer que eles atuem”. Portanto, o intercâmbio de conhecimento acontece com a troca mútua, na qual as pessoas com deficiência têm desempenhado um rico contributo para quem compartilha junto o cotidiano universitário e está sensível a conhecer as especificidades.

Nesse sentido, colegas de turma também podem exercer um papel importante de apoio, seja no ordenamento dos trabalhos em grupo, seja estabelecendo acordos e tarefas acessíveis aos estudantes com deficiência (Aguilar; Moriña; Perera, 2019).

Por fim, ainda é possível mencionar que a efetivação das políticas nas conjunturas internacionais e nacionais, em detrimento da educação inclusiva do Ensino Básico ao Superior, tem suscitado, nas universidades, implantação de órgãos especializados nos assuntos de inclusão, com denominações que variam de acordo com a estrutura organizacional da instituição, sendo núcleos de acessibilidade, núcleo de apoio à inclusão, comissão de inclusão, secretarias de inclusão/acessibilidade, gabinetes de apoio à educação inclusiva, entre outras denominações, especializados em serviços de apoio para estudantes com deficiência ou com outras NEE (Alves; Martins; Piedade, 2024; Melo; Melo Júnior, 2022; Costa; Pieczkowski, 2020; Martins; Borges; Gonçalves, 2016, 2017).

### 3. Metodologia

O estudo faz parte das atividades desenvolvidas no estágio pós-doutoral, em uma parceria internacional entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), no período de abril de 2024 a janeiro de 2025, e a Universidade do Algarve (Portugal). Também está em consonância com as metas do Programa SoUAlg<sup>3</sup> e o Programa de Promoção da Saúde Mental e Bem-Estar – competências de autocuidado, autoajuda e respostas aos estudantes – WeCARE@UAlg (Alves; Martins; Piedade, 2024).

A metodologia estabelece o percurso para a aquisição e construção do conhecimento, em consonância com o objetivo delimitado. Dessa forma, Minayo (2010, p. 46) orienta que “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetos de estudo”.

Nesse contexto, a pesquisa envolve revisão da literatura com levantamento bibliográfico, utilizando análise sistemática para investigar mais profundamente os precursores nas pesquisas sobre educação inclusiva, acessibilidade, Ensino Superior e TEA.

---

3 Sistema de Observação e Promoção de Sucesso Acadêmico e Redução do Abandono Escolar da Universidade do Algarve/ Portugal.

Trata-se de uma pesquisa longitudinal, de caráter qualitativo, descritivo e analítico, visando compreender como as Instituições de Ensino Superior brasileiras e a Universidade do Algarve têm se organizado no que tange à educação inclusiva, considerando a formação e as necessidades específicas dos seus estudantes neurodivergentes. A pesquisa qualitativa não está focada apenas nos resultados e/ou produtos, mas, sim, no processo e contexto como um todo. Por isso, tende a analisar os dados de maneira indutiva (Triviños, 2008; Pesce; Abreu, 2013).

Para isso, será investigado como as práticas institucionais dos núcleos, secretarias de inclusão e acessibilidade ou equivalentes e dos gabinetes de apoio aos estudantes com deficiência e ou necessidades específicas estão sendo inseridas na vivência dos estudantes com TEA no Ensino Superior, tendo como recorte de investigação universidades do Brasil e a Universidade do Algarve/ Portugal.

Foram utilizadas fontes primárias e secundárias, pautadas em base de dados referenciados, para o levantamento de informações relevantes para construção dos parâmetros da pesquisa. Nas fases de levantamento de dados, adotaram-se diferentes métodos de coleta operados pelos pesquisadores, tais como: observação *in loco*, *networking* em eventos sobre a temática em estudo, além do acompanhamento de grupos de estudantes autistas do Brasil, que possibilitaram ter uma visão geral das rotinas acadêmicas, desafios e relatos do convívio acadêmico.

O recorte temporal de análise deu-se de março a dezembro de 2024, com auxílio de registros em cadernos de campo e documentos escritos, oriundos de rodas de conversas com entrevistas informais, utilizando a técnica da conversação com estudantes com TEA para analisar e compreender as vivências pessoais no contexto universitário.

Notadamente, os dados ora apresentados são resultantes de um encontro presencial intitulado “Roda de conversa: estudantes neurodiversos no Ensino Superior”, que aconteceu presencialmente na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte/Brasil, durante a programação do 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica (de 02 a 05 de abril de 2024), realizado pela Secretaria de

Inclusão e Acessibilidade da UFRN, com total de 10 participantes (8 com TEA e 2 com Transtornos de Aprendizagem, sendo um TDAH e outro com discalculia) mediados por uma das autoras do presente estudo. Destaca-se que o grupo foi aberto aos participantes do evento; por isso, há representações de outras instituições de ensino além da UFRN, como a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Com a mesma configuração, mas no formato *online*, foi realizada, no dia 30 de abril, a “Roda de conversa com estudantes com Perturbações do Espectro Autista da UAlg”, ação conectada ao Programa de Tutoria/Mentoria do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Especiais (GAENEE) da UAlg/PT. Foram convidados, por *e-mail*, 17 estudantes autistas acompanhados pelo Gabinete, com adesão de 4 pessoas que aceitaram participar do encontro, contando com mediação de 3 pesquisadores.

Para ambos os encontros, definiu-se como questões norteadoras os seguintes aspectos: apresentação pessoal (universidade/centro que estuda, curso e período); processo de adaptação na universidade; identificação do órgão/secretaria/núcleo de inclusão pelo qual é acompanhado na instituição de Ensino Superior; sentimento em relação à universidade (integração, inclusão ou exclusão); experiências e vivências como estudante com autismo no Ensino Superior; pontos positivos; obstáculos; desafios e necessidades.

Ao longo do ano, o público-alvo da pesquisa também fez parte de outros levantamentos de dados por meio de formulários estruturados com questões abertas e fechadas, com aplicação presencial e virtual, bem como de levantamento de dados secundários junto aos órgãos de inclusão e acessibilidade da UFRN e da UAlg.

As vivências de estudantes com deficiência no Ensino Superior possibilitam avançar para além da ótica médica, mas, sobretudo, nas questões de ordem social, de cidadania, do direito à liberdade e escolhas profissionais (Lima; Carmo, 2023).

Dessa forma, para alcançar os objetivos da pesquisa, houve participação ativa nos diálogos sobre as dificuldades educacionais e adaptação das ferramentas de ensino-aprendizagem para atender às experiências

no Ensino Superior em conformidade com as especificidades dos estudantes com TEA.

Para identificação dos sujeitos da pesquisa, eles serão apontados na discussão por meio de códigos nomeados de A1-A14, mantendo o anonimato dos inquiridos.

#### **4. Experiências dos estudantes neurodivergentes no Ensino Superior**

Dentre os colaboradores da pesquisa, no âmbito brasileiro, os participantes do estudo estão inseridos, na graduação, em cursos de Jornalismo, Biblioteconomia, Medicina, Enfermagem, Psicologia, Tecnologia da Informação, Ciências Biológicas; e nos mestrados em Ciências Aplicadas à Saúde, Educação Especial, Psicologia e Doutorado em Ciências da Informação. Da UAlg, os estudantes autistas que fazem parte da investigação estão inseridos nos cursos de Engenharia de Informática, Imagem Animada e *Marketing*.

É comum as pessoas autistas apresentarem outras comorbidades, sendo que, dentre os apontamentos do grupo, foram citados: discalculia, transtorno (perturbações) de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), altas habilidades (AH)/ superdotação (SD), dislexia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e fobia social.

De maneira geral, os participantes da pesquisa reconhecem o empenho dos órgãos, núcleos, secretarias e gabinetes de inclusão pelos quais são acompanhados nas instituições de que fazem parte, narrando a relevância desse apoio para orientar adaptações pedagógicas relevantes para as NEE que apresentam.

Os participantes da pesquisa oriundos do Brasil recebem suporte da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) da UFRN, da Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) da UFS e Diretoria de Acessibilidade (DIRAC) da UFRJ, enquanto, na UAlg, em Portugal, contam com o suporte do GAENEE.

Em pesquisas anteriores, percebe-se que as ações da UAlg têm correspondido às necessidades, apesar de algumas insatisfações também

serem apontadas; de maneira geral, “os estudantes sentem-se incluídos e respeitados, o que sugere que a UAlg e o GAENEE têm vindo a desenvolver práticas inclusivas para a não discriminação e participação efetiva destes estudantes na vida universitária” (Alves; Martins; Piedade, 2024, p. 1).

Foi debatida a percepção pessoal em relação às limitações de acesso no contexto académico universitário: “Acho que uma das maiores dificuldades é a própria política de Educação Especial, que segrega a experiência de certos públicos (discalculia, dislexia, etc.) em detrimento de outros (autismo, entre outras condições de deficiência, etc.) deixando a cargo da sensibilidade e disponibilidade de cada instituição receber e trabalhar a acessibilidade com outras categorias que não altas habilidades/superdotação, pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (depoimento de A2).

Por isso, na educação inclusiva, as inquietações despertam para a construção de novos olhares, acolhendo a diversidade e entendendo as diferenças para estabelecer prioridades e traçar linhas de atuação (Costa; Pieczkowski, 2020).

Sobre o processo de adaptação na universidade, são experiências individuais influenciadas por diversos fatores, como aceitação dos colegas, acolhimento dos professores, implementação de práticas de DUA, sensibilidade para características pessoais (ex.: necessidade de se ausentar para regulação sensorial e/ou movimentos repetitivos-estereotípias). Para A9, a inserção na graduação representou “um processo de descoberta dos direitos das pessoas com deficiência (na legislação e na vida real), concomitante com o desejo de aprender e autoaceitação como pessoa autista”.

Alguns estudantes autistas conseguem socializar com mais tranquilidade, e isso se reflete nas rotinas académicas, como relatado em algumas falas: “Não tive dificuldade de socialização porque já conhecia alguns colegas” (A11); integração nos grupos (A13); bom relacionamento com os colegas (A14).

Em consonância com o declarado por A9, autistas nível 1 de suporte “que se destacam em suas respectivas áreas de interesse, como no meu caso, costumam passar despercebidos e mal assistidos pelas instituições por um perigoso achismo de que se dá conta das demandas de alguma

forma. Mas, ao conhecer alunos autistas de nível 2, percebo que são segregados e ignorados pelos corpos discente e docente”. De fato, a intensidade de características do espectro, assim como determinadas comorbidades, podem ser manifestadas de maneira mais desafiadora, elevando a exigência de medidas adequadas para enfrentar situações adversas e incluir os estudantes nas suas particularidades. Para alguns, a adaptação é mais desafiadora, como relata A8, que teve uma experiência “ruim. Tive muitas crises todas as vezes que precisei solicitar alguma adaptação”.

Nesse ínterim, é preciso distinguir que a inclusão tem de ir necessariamente além da integração no âmbito acadêmico, sendo que, para cada deficiência ou perturbação, são necessárias adequações específicas, devendo-se considerar as características de todos (Gandasegui; Lapponi, 2016).

Percebeu-se, nos relatos pessoais sobre as vivências como estudante com TEA no Ensino Superior, que a maioria teve dificuldade para obter diagnóstico e entender as particularidades do autismo e demais comorbidades. Em decorrência desses aspectos, os relatos evidenciam trajetórias educacionais com muitas barreiras. Em algumas situações, só tiveram acolhimento na vida adulta. Mencionam que o laudo de autismo foi um ato libertador, como destacado por A1, que afirma que “a partir do diagnóstico, tudo passou a fazer sentido, como o desconforto sonoro que estava presente em várias situações cotidianas, mas não entendia o que era”.

Para A4, que teve muitos entraves e sofreu preconceito durante a trajetória acadêmica em função do TEA e de outras comorbidades (TDAH, dislexia e TOC) não diagnosticadas na infância e adolescência, foi na universidade que recebeu direcionamento de uma professora que, segundo ele, fez todo sentido para a vida. Por intermédio de avaliação neuropsicológica, passou a ter acompanhamento especializado. Acrescenta ainda que esse direcionamento transformou o percurso pessoal, ajudando-o a lidar melhor com suas características individuais e ter acesso a suporte profissional adequado, refletindo na continuidade dos estudos na pós-graduação e oportunidades de estágio na área de atuação.

Corroborando, Desiderio e Frutuoso (2023) destacam depoimentos de jovens e adultos que recebem o diagnóstico tardio de autismo e outros

transtornos e, com isso, passam a ter acesso a intervenções terapêuticas que contribuem significativamente para lidar melhor com situações pessoais e educacionais.

Dentre os aspectos positivos, foram levantados alguns apontamentos: “Estar na universidade e falar abertamente sobre meu diagnóstico foi o ponto de partida para minha manifestação ativa na comunidade autista. Entre reclamações e exigência de direitos fundamentais a pessoas que, às vezes, nem conheciam, entendi a necessidade de se dizer o óbvio. Tenho hoje um *modus operandi* que valoriza a própria existência a formação acadêmica.” (A9). Complementando, A8 ressalta que a convivência com outros autistas ajuda bastante. Na perspectiva de A6, conciliar hiperfoco/habilidade com a área profissional escolhida tem auxiliado a ultrapassar limitações vinculadas ao autismo.

Para A5, a convivência pessoal com TDAH, altas habilidades, transtornos de ansiedade e com questões do irmão autista despertou o interesse de se especializar nos cuidados da saúde da pessoa com deficiência e querer trabalhar ajudando o público que a representa.

Ainda sobre tais aspectos, sabe-se que, além das conquistas pessoais, esses jovens/adultos estão desbravando novos caminhos, lutando por espaço e condições adequadas. Isso se manifesta na formação de políticas e normatização para que as Instituições de Ensino Superior possam avançar no que tange à educação inclusiva.

Na representação dos estudantes brasileiros, percebe-se um engajamento em movimentos ativistas de acessibilidade e inclusão (A2 e A4) e grupos de apoio aos autistas na universidade, tais como o Coletivo Neurodivergente, sediado na UFRN, com integrantes de outros estados da federação (A1 e A7), e Liga Acadêmica do Transtorno do Espectro Autista – LATEA/UFS (A3 e A10), servindo como espaço de troca, apoio e reivindicações.

A aquisição e a efetivação de direitos, normalmente, envolvem muito desgaste e empenho. O que pode parecer um pequeno avanço, na verdade, tem um valor significativo para superar barreiras físicas, metodológicas, pedagógicas e atitudinais, o que será refletido no acesso de outras pessoas com deficiências ao Ensino Superior.

Apontamentos de pesquisas de Martins, Borges e Gonçalves (2017, p. 3) mencionam que, “para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, deficiência ou outros problemas, a UAIG criou, em 2012, o Estatuto do Aluno com Necessidades Educativas Especiais e um gabinete de apoio a estes alunos (GAENEE)”. Alguns estudantes portugueses ressaltaram que o acompanhamento pelo GAENEE suscitou conquistas significativas, como “residência universitária em quarto individual assegurado por causa do estatuto” (A12 e A14) para os autistas que solicitam esse apoio.

Pesquisas de Melo e Melo Júnior (2022) destacam a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN como referência que pode ser implementada em outros cenários de Ensino Superior, tendo a pauta da inclusão inserida no Plano de Desenvolvimento Institucional (2010–2019/2020–2029), contando com suporte da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) e Comissões Permanentes de Inclusão e Acessibilidade (CPIAs)<sup>4</sup> para colaborar com questões voltadas para melhoria da inclusão e acessibilidade dos estudantes e servidores com deficiência no âmbito da unidade acadêmica a que pertence.

Sobre os desafios e obstáculos, os inquiridos refletem acerca da dificuldade de efetivação das medidas inclusivas/adaptativas sugeridas pelos setores de inclusão e acessibilidade, despreparo docente, desconhecimento no que tange às necessidades específicas dos estudantes e falhas de comunicação. A11 ressalta “que os professores, às vezes, não têm conhecimento do estatuto, o circuito de comunicação nem sempre funciona”.

Em conformidade com as estruturas hierárquicas, os estudantes com NEE são acompanhados pela SIA (UFRN) e GAENEE (UAIG). Por meio da

---

4 De acordo com o Art. 7º. da Resolução Conjunta nº 002/2022–Consepe/Consad, de 10 de maio de 2022, que dispõe sobre a atualização da Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na UFRN, a Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) é parte da Rede de Apoio a esta política e possui como competências (Art.13): I – identificar com base no diagnóstico local, em perspectiva problematizadora, demandas dos estudantes e servidores com necessidades específicas da sua unidade; II – propor plano de ação anual, que responda às demandas do diagnóstico realizado na unidade no tocante as necessidades específicas a fim de contribuir para as condições de inclusão e acessibilidade, dentre outras.

validação dos relatórios individuais e entrevistas, é traçado um planejamento das adaptações necessárias. Em seguida, as orientações seguem os fluxos de acordo com as unidades de ensino, sendo repassadas para coordenadores e docentes com estudantes matriculados nos componentes curriculares, mas, conforme os relatos de alguns estudantes (A12 e A14), nem sempre essas medidas são implementadas na prática.

No contexto de UFRN, existe, como parâmetro, a Política de Inclusão e Acessibilidade (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022, cap. V, art. 5), que busca apoiar projetos de “ensino, pesquisa e extensão que tratem de inovações metodológicas, tecnológicas, práticas e produtos, visando à melhoria da qualidade de vida e inclusão social no âmbito pessoal, acadêmico e laboral das pessoas com necessidades específicas”. Iniciativas como essa estão ainda presentes nos objetivos do GAENEE, que pretendem fortalecer o campo acadêmico para conscientizar, sensibilizar e fornecer subsídios necessários para um Ensino Superior de qualidade para todos, diminuindo as barreiras de permanência dos alunos com deficiência, inclusive daqueles com TEA no âmbito da UFRN e da Universidade do Algarve.

## **5. Conclusões**

Em decorrência da diversidade de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais específicas, as universidades e sociedade em geral tendem a se adequar às demandas exponenciais, tentando dispor de recursos humanos e educacionais condizentes a todos que fazem parte da comunidade acadêmica.

O autismo tem tido uma incidência crescente, em consonância com a contribuição da ciência em constante evolução, que viabiliza diagnósticos mais precisos (Pellicano; Houting, 2022). Destaca-se, contudo, que os diagnósticos devem ser mais precoces, o que ainda nem sempre acontece. Há pareceres tardios de indivíduos que já alcançaram a vida adulta, como relatado por alguns estudantes universitários da pesquisa, sendo importante estabelecer parâmetros de inclusão e permanência desse grupo de alunos com especificidades vinculadas às características do TEA.

Por intermédio da observação *in loco* e de rodas de conversas com universitários autistas, foi possível compreender os processos que estão sendo adotados no direcionamento para tornar instituições de ensino, como UFRN e UAlg, mais inclusivas. Estudos dessa natureza, voltados às vivências dos próprios estudantes com deficiência, são aliados poderosos para nortear mudanças institucionais, planejamento de ações de inclusão e metas concretas de acessibilidade para o âmbito universitário (Alves; Martins; Piedade, 2024).

O intercâmbio de informações e desenvolvimento de base científica no que tange à educação inclusiva no âmbito do Ensino Superior tende a fortalecer a cooperação entre instituições, dispondo de recursos que diminuam as barreiras enfrentadas pelos estudantes neurodivergentes da UFRN e UAlg, plausíveis de aplicação em outros contextos (nacionais e internacionais).

Nesse ínterim, o estudo pretende conscientizar e sensibilizar sobre as particularidades direcionadas para atender às pessoas com necessidades específicas, considerando, além das deficiências físicas, visual, surdez, intelectual, auditiva, também os transtornos globais do desenvolvimento, espectro do autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos sensoriais, dislexia, apraxia, discalculia, altas habilidades, etc.

Nesse sentido, a pesquisa propõe o debate sobre a internacionalização do conhecimento e o desenvolvimento científico no que tange à educação inclusiva no âmbito do Ensino Superior, fazendo um paralelo entre o contexto brasileiro e o português, sugerindo como encaminhamentos novas análises na perspectiva de ampliar o escopo para ouvir as percepções de estudantes de outras instituições de ensino brasileiras e europeias.

Constatou-se, com os relatos dos estudantes autistas, que tanto os docentes, implementando práticas pedagógicas inclusivas, como os colegas de turma e a comunidade acadêmica em geral desempenham papel significativo para viabilizar experiências positivas aos estudantes com NEE. Por isso, devem-se oferecer ferramentas que facilitem a comunicação, interação e atuação frente às particularidades de cada necessidade específica.

Portanto, a universidade deve desempenhar o papel de núcleo estruturante para que os pesquisadores/docentes atuem em diferentes frentes, com ferramentas de ensino, metodologias que facilitem o processo de aprendizagem, campanhas de conscientização, cursos de formação e palestras sobre os transtornos globais de desenvolvimento e deficiências em geral, tendo como meta efetivar a educação inclusiva.

No entanto, essa não é tarefa fácil, principalmente diante da falta de conhecimentos a respeito das particularidades específicas, ferramentas de ensino em consonância com as exigências diversas, dificuldades de acesso físico, intelectual e educacional de maneira geral, refletindo diretamente nas experiências que os estudantes neurodivergentes têm enfrentado no cotidiano acadêmico.

Assim, torna-se relevante combater o preconceito e comportamentos discriminatórios em todas as esferas. Não se deter as limitações e perceber os autistas como indivíduos com competências e capacidades como qualquer pessoa: esse é um dos passos para promover uma educação realmente inclusiva. Como limitação do estudo, o número reduzido de estudantes que foram ouvidos, sugerindo que estudos futuros possam alargar o número e a diversidade de universidades para que estas conclusões possam ser mais bem fundamentadas.

## Agradecimentos

Agradecemos ao CNPQ–Brasil – Projeto – pelo financiamento de bolsa de pós-doutorado para viabilizar a realização da pesquisa, à Reitoria da Universidade do Algarve, que possibilitou a realização da investigação, e aos estudantes que deram a suas vozes e testemunhos.

## Referências

AGUILAR, Noelia Melero; MORIÑA, Anabel; PERERA, Víctor–Hugo. Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 24, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F5gg7myjtWYZCtH96rc9CMt/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ALVES, Josemery Araújo; CAVALCANTE, Erica Dayane Chaves; ARAÚJO, Regina Ferreira de; OLIVEIRA, Maria Clara da Silva. Inclusão e acessibilidade no ensino superior: relato de experiência no curso de turismo da UFRN. **Humanidades em Revista**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 273–290, 2024. Disponível em: <https://seer.unirio.br/hr/article/view/13214>. Acesso em: 26 dez. 2024.

ALVES, Josemery Araújo; MARTINS, Maria Helena Venâncio; PIEDADE, Ana Catarina Marçal. Ensino superior e práticas inclusivas: os estudantes com necessidades específicas na Universidade do Algarve/ Portugal. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/16338>. Acesso em: 22 dez. 2024.

BAPTISTA, Ricardo; FERREIRA, Maria Eduarda; COSTEIRA, João; MARTINS, Maria Helena. Abrindo portas para a inclusão: percepções sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1–24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39486>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 31 dez. 2024

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; MARTINS, Maria Helena; LEITE, Lúcia Pereira. Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade: Retratos do Brasil e de Portugal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v.13, n.1, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/71966/37515>. Acesso: 26 dez. 2024.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYm7LvSvf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DESIDERIO, Vanessa; FRUTUOSO, Hortevan. **Inclusão de pessoas com transtorno de espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2023.

GANDASEGUI, Vicente Díaz; LAPPONI, Silvina Funes. Universidad inclusiva: reflexiones a partir de las experiencias de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. **Prisma Social**, Madrid, v. 16, p. 450–494, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312012>. Acesso em: 15 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 27 dez. 2024.

LIMA, A. T.; CARMO, M. A. A. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Inclusão e acessibilidade no ensino superior brasileiro. **Brazilian Journal of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p. 94546–94554, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/20988>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MARTINS, Maria Helena; BORGES, M. Leonor; GONÇALVES, Teresa. Estudantes com NEE no Ensino Superior: A resposta institucional na Universidade do Algarve. In: MARQUES, J. F.; MARTINS, M. H.; DOUTOR, C.; GONÇALVES, T. (orgs.). **Univers(al)idade – estudantes “não tradicionais” no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas**. Faro: Universidade do Algarve; Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO), 2016. p. 43–55.

MARTINS, Maria Helena; BORGES, M. Leonor; GONÇALVES, Teresa. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese University. **International Journal of Inclusive Education**, United Kingdom, p. 1–16, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1377299>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum Education**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 259–269, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303346622004.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MELO, F. R. L. V.; MELO JÚNIOR, A. F. Política de Inclusión y Accesibilidad de la UFRN: orígenes y perspectiva. **Archivos de Ciencias de la Educación**, [S. l.], v. 16, n. 22, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/archivose112/16675>. Acesso em: 2 dez. 2024.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 112-128, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1982-03052023000200112&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-03052023000200112&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 20 dez. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIÑA, Anabel; CARBALLO, Rafael. Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8FfyvMsGG6KPYgLfMz7w4k/?lang=es>. Acesso em: 10 nov. 2024.

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=html&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

PELLICANO, Elizabeth; HOUTING, Jacqueline Den. Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. **J Child Psychol Psychiatry**, [S. l.], v.63, n. 4, p. 381-396, 2022. Disponível em: <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/annual-research-review-shifting-from-normal-science-to-neurodiver>. Acesso em: 30 nov. 2024.

PEARSON, Victoria; LISTER, Katharine; COUGHLAN, Tim. Accessibility coordinators: a model for embedded, sustainable change towards inclusive higher education. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION (ICERI), 12., 2019, Seville, Spain. **Proceedings** [...]. Seville: IATED, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338104989\\_ACCESSIBILITY\\_COORDINATORS\\_A\\_MODEL\\_FOR\\_EMBEDDED\\_SUSTAINABLE\\_CHANGE\\_TOWARDS\\_INCLUSIVE\\_HIGHER\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/338104989_ACCESSIBILITY_COORDINATORS_A_MODEL_FOR_EMBEDDED_SUSTAINABLE_CHANGE_TOWARDS_INCLUSIVE_HIGHER_EDUCATION). Acesso em: 3 nov. 2025.

PESCE, Lucila Pesce; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7435> . Acesso em: 02 dez. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018**. Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão. Lisboa: Diário da República, 2018. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf). Acesso em: 01 dez. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

SHIBUTA, Vallery; COSTA, Igor Favaro da; SANTOS, Fernanda Pimentel dos. Inclusão do autista no ensino superior público. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/743>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SILVA, M. F.; MACHADO, P. R. G.; COSTA, A. B.; GALVANI, M.D. Inclusão de Pessoas com Autismo no Ensino Superior. In: MONTENEGRO, R. K. A. (org.). **Educação e Linguagens**: ensino, formação e discursos. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. p. 381-394. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2022/12/EducacaoLinguagens.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

TAFFI, Steven D.; CLIFTON, Maribeth. Inclusion and belonging in higher education: a scoping study of contexts, barriers, and facilitators. **Higher Education Studies**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 122-133, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/362506977\\_Inclusion\\_and\\_Belonging\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Scoping\\_Study\\_of\\_Contexts\\_Barriers\\_and\\_Facilitators](https://www.researchgate.net/publication/362506977_Inclusion_and_Belonging_in_Higher_Education_A_Scoping_Study_of_Contexts_Barriers_and_Facilitators). Acesso em: 3 nov. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2008. p.116-136.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 026/2019, de 11 de dezembro de 2019**. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN: CONSUNI, 2019. Disponível em: [https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_de\\_Inclusao\\_e\\_Acessibilidade.pdf](https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf). Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019)**. Natal: Editora da UFRN, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2029)**. Natal: Editora da UFRN, 2020.

# **Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto educacional: participação e autonomia**

Débora Deliberato

Maria de Jesus Gonçalves

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.11

## **1. Introdução**

A comunicação humana é um direito universal (ONU, 1948) que garante a todos liberdade de expressão, acesso às informações e ao conhecimento, direito de escolha em relação ao idioma da sua comunidade para o exercício da autonomia e participação nos diferentes ambientes. Basil (2003) discutiu o avanço no reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação, concebendo às pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo.

A área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) tem como preocupação garantir e facilitar a todas as pessoas com deficiência o acesso à comunicação nos diferentes contextos de vida, mesmo que seja num período temporário, quando uma pessoa pode ficar impossibilitada de usar a fala e/ou escrita para sua comunicação (Von Tetzchner, 2009, 2018; Nunes, 2003).

Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 1989, p. 107), a CAA é “uma área da prática clínica que procura compen-sar, de modo temporário ou permanente, padrões de incapacidade ou de transtornos exibidos por pessoas com severos transtornos de comunica-ção”. De acordo com a mesma associação, um sistema de comunicação aumentativa e alternativa deveria consistir “em um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas que podem ser usados pelas pessoas com deficiência para modificar e ampliar a comunicação” (ASHA, 1991-1992, p. 141).

Entre outras definições que poderiam complementar a dimensão da área da CAA, seria importante destacar: comunicação *sem apoio* ou *sem auxílio* e comunicação *com apoio* ou *com auxílio*.

A CAA sem apoio é definida quando a pessoa com deficiência, embora não fale, é capaz de usar seu corpo no momento da comunicação, como, por exemplo: piscar os olhos para dizer sim, movimentar cabeça para não, gestos com as mãos, movimentos corporais, sons com entonação, entre outras possibilidades. Essas habilidades podem permitir a interação básica com outras pessoas, principalmente com aquelas que fazem parte da rotina de vida, mas não garantem a comunicação efetiva com diferentes inter-locutores em contextos variados pela falta de um sistema simbólico mais abstrato e organizado que permita às pessoas com deficiência uma comu-nicação mais efetiva, como no caso do uso de um idioma (Deliberato, 2017).

A CAA *com apoio* ou *auxiliada* é quando as crianças e jovens com de-ficiência precisam de um instrumento ou recurso fora do seu corpo para favorecer a interação e a comunicação com outras pessoas, como, por exemplo, o uso de uma prancha de comunicação, um vocalizador ou um aplicativo em um *tablet* ou *smartphone*. Nesse contexto, os recursos da Tecnologia Assistiva (TA) são fundamentais para garantir o direito à comu-nicação de todas as pessoas com deficiência nos vários contextos, uma vez que os recursos de TA permitem a inserção de símbolos mais abstra-tos, incluindo a escrita.

Diferentes recursos tecnológicos podem favorecer a participação de pessoas com deficiências em distintos aspectos de sua rotina e, assim,

ampliar a autonomia, a independência e a qualidade de vida desses indivíduos. Essas ajudas técnicas ou TA envolvem o uso de recursos e estratégias empregadas por diferentes serviços de áreas distintas de formação para promover e ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência (Manzini; Fiorini, 2018; Rocha; Deliberato; Araújo, 2015; Rocha, 2013; Pelosi, 2008; Cook, Polgar, 2002).

Pesquisadores e profissionais da educação e da saúde que atuam com crianças e jovens com deficiência e necessidade complexa de comunicação (NCC) estão discutindo o uso de recursos e estratégias para envolver os professores e as famílias no uso da TA para o ensino e aprendizagem das linguagens alternativas (Donati, 2016). A falta de apoio ambiental aos alunos com deficiência que estão desenvolvendo CAA por meio do uso da TA, muitas vezes, resulta em vocabulário pobre e experiência limitada, acarretando prejuízo no rendimento acadêmico (Deliberato, 2024a, 2024b; Deliberato *et al.*, 2018; Dahlgren Sandberg, 2016; Von Tetzchner; Martinsen, 2000).

Crianças e jovens com NCC podem alcançar competência linguística e comunicativa desde que sejam expostos a oportunidades de interação em vários contextos sociais (Light; McNaughton; Caron, 2019; Von Tetzchner; Grove, 2003). Além da interação social, a literatura tem apontado e discutido a necessidade do uso adequado de TA para que as pessoas com deficiência e seus parceiros de comunicação tenham acesso à comunicação efetiva e sucesso acadêmico (Deliberato, 2022, 2024a; Choi; Sprigle, 2011).

As famílias devem tomar parte ativa na orientação da construção da história pessoal e cultural de seus filhos, pois a sua participação é essencial para apoiar o desenvolvimento e o uso da linguagem alternativa do aluno com deficiência (Ferreira-Donati; Deliberato, 2020). Isso implica que os profissionais devem oferecer educação e orientação sobre como interagir com o aluno que necessita da TA como suporte para a aquisição e o desenvolvimento das linguagens alternativas nos diferentes ambientes.

Nesse contexto de discussão, a literatura pontuou que o envolvimento das escolas e/ou instituições de ensino, assim como dos membros da família, no processo de seleção, implementação e acompanhamento da

TA é fundamental para que os jovens com deficiência se tornem interlocutores competentes nos diferentes ambientes (Light; McNaughton; Caron, 2019; Deliberato, 2015, 2017). Nesse suporte linguístico oferecido aos alunos com deficiência e aos demais interlocutores, a atuação de equipes de profissionais que enfatizam a colaboração entre os envolvidos pode ser um caminho importante para o sucesso das metas relacionadas à comunicação e interação por meio da TA (Smith, 2015, 2017; Light; MacNaughton, 2014, 2015).

Os profissionais envolvidos em programas de intervenção nos ambientes naturais, como na escola e na rotina domiciliar, devem direcionar a atenção da equipe para o uso de TA que garanta o acesso às linguagens alternativas (Nunes; Walter, 2014; Deliberato; Nunes, 2015). A TA deve oferecer aos jovens com deficiência e NCC o desenvolvimento de estratégias de comunicação e interação em diferentes contextos por meio dos sistemas pictográficos (Smith, 2015; Rocha, 2013). Além disso, as atitudes e as percepções dos professores e das famílias são cruciais para a qualidade do ambiente de linguagem e a capacidade do meio ambiente para apoiar o desenvolvimento de comunicação alternativa desses jovens com deficiência (Kent-Walsh *et al.*, 2015).

Em relação aos procedimentos práticos com as famílias e educadores, os mesmos autores alertaram para a necessidade de discutir, questionar e argumentar os motivos pelos quais eles acabam não mantendo o uso da TA para a linguagem alternativa na rotina domiciliar e acadêmica. Um dos questionamentos pontuados pelos autores seria entender os motivos pelos quais as famílias e professores não usam a TA para a comunicação nas situações dialógicas em contextos naturais, embora estudos descreveram que famílias de alunos com deficiência e NCC ampliaram suas interações após o uso de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (Pluijm; Gelderen.; Kessels, 2019; Deliberato *et al.*, 2018; Light; MacNaughton, 2013, 2015).

Frente à importância do ambiente natural para o uso da TA para a aquisição das competências linguística e comunicativa para jovens com deficiência e NCC, este estudo tem como objetivo descrever a implementação

dos componentes da CAA por meio dos recursos de TA no contexto acadêmico de três alunos com deficiência do interior do Rio Grande do Norte.

## 2. Metodologia

O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior, *Formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva colaborativa*,<sup>1</sup> aprovada no comitê de ética em pesquisa, nº 6.169.452. Configura-se como estudo qualitativo descritivo, de forma a investigar as experiências e as vivências dos alunos e dos grupos que constituem o cotidiano escolar (André, 2013), descrevendo parte da implementação de um programa de intervenção dos componentes da CAA por meio dos recursos de TA.

Participaram deste estudo três alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (A1, A2, A3), matriculados em escolas de três cidades do interior do estado do Rio Grande do Norte, assim como as três professoras (P1, P2, P3), as três famílias responsáveis (F1, F2, F3), auxiliares de sala (Aux1, Aux2, Aux3) e as três profissionais do atendimento educacional especializado vinculadas aos alunos com deficiência (AEE1, AEE2, AEE3). Além da equipe de cada escola, participaram também dois pesquisadores, dois alunos da graduação de Pedagogia e um de Fonoaudiologia e um aluno do mestrado em Educação Especial.

Os alunos com deficiência participantes tinham entre 7 e 10 anos de idade, sendo duas do gênero feminino e um do gênero masculino (A1, A2, A3). Ambas as alunas com 10 anos frequentavam a quarta série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma delas tem o diagnóstico de paralisia cerebral e a outra está com o diagnóstico de deficiência múltipla. O aluno de oito anos tem o diagnóstico de síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e frequenta o segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os três alunos selecionados apresentam severo transtorno na comunicação oral e escrita, ou seja, apresentam NCC. O aluno do segundo ano tem uma

---

1 Formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva colaborativa. Pesquisa em desenvolvimento tem apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ (Processo: 420.283/2022-6 – Pró-Humanidades).

comunicação limitada a gestos representativos e vocalizações, enquanto a aluna com paralisia cerebral se expressa por meio do direcionamento do olhar e sorrisos. A aluna com deficiência múltipla utiliza alguns sinais da LIBRAS e objetos para expressar conteúdo da sua rotina familiar. Nenhum dos alunos teve acesso ao uso dos componentes da CAA.

As atividades foram realizadas nas escolas e nas residências dos estudantes selecionados durante os meses de março e setembro de 2024. Além das atividades presenciais nas escolas, foram realizadas reuniões de discussões entre os membros da equipe. Foram 30 encontros da equipe, sendo 10 presenciais, de cinco horas, no laboratório de Tecnologia Assistiva de uma universidade pública do Rio Grande do Norte e 20 reuniões realizadas de forma remota síncrona, com duração de duas horas.

As atividades foram organizadas e elaboradas de forma colaborativa e seguiram o programa proposto por Deliberato (2009, 2013) e Deliberato e Gonçalves (2023). Os instrumentos e procedimentos utilizados durante o programa proposto podem ser visualizados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Etapas dos instrumentos e procedimentos realizados na escola e durante as reuniões (continua)

<b>ETAPAS</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Materiais e procedimentos utilizados nas etapas</b>
Primeira Etapa	a) Contato com a equipe escolar b) Orientações sistemáticas a respeito de linguagem e comunicação.	a) Dinâmica de grupo: sensibilização a respeito da diversidade da comunicação. b) Textos e aulas expositivas com exposição e apresentação de recursos de CAA.
	b) Apresentação dos sistemas de CAA e o vínculo dos sistemas com as questões de comunicação e a aprendizagem da leitura e escrita.	b) Ilustração de materiais confeccionados por meio dos recursos de CAA.
	c) Identificar o currículo da escola e conhecer o planejamento pedagógico da sala de aula.	Documentos da escola: planejamento escolar e o currículo da série dos participantes selecionados.

Quadro 1 – Etapas dos instrumentos e procedimentos realizados na escola e durante as reuniões (conclusão)

Segunda Etapa	a) Identificar as habilidades do aluno no contexto escolar.	Protocolo de habilidades comunicativas em situação escolar (Paul; Manzini; Deliberato, 2015; Paura; Deliberato, 2014).
	b) Identificar as habilidades do aluno no contexto familiar.	Protocolo de habilidades comunicativas em situação familiar (Delagrancia; Manzini; Deliberato, 2015; Paura; Deliberato, 2014).
Terceira Etapa	Elaboração de recursos da Tecnologia Assistiva com os componentes da CAA	Confecção dos materiais seguindo as etapas de Sameshima (2011) e Ponsoni (2010).

Fonte: Deliberato (2013); Deliberato; Gonçalves (2023).

As informações obtidas no período de março a setembro foram registradas por meio de filmagens, gravações em áudio e fotografias. As filmagens e gravações em áudio foram transcritas e organizadas em um único texto, em ordem cronológica dos fatos, segundo os pressupostos de Trivinõs (1987). Após a organização das informações provenientes de diferentes instrumentos de pesquisa, foi realizada a análise de conteúdo, segundo Bardin (2004). A partir da análise de conteúdo, foram identificadas as seguintes categorias e subcategorias: habilidades de comunicação e interação (compreensão, expressão, vocabulário); domínio operacional (habilidades para o uso dos símbolos da CAA, mudanças de recursos de TA); uso dos componentes da CAA nos ambientes naturais (escola, família).

No presente estudo, serão apresentados os resultados parciais relacionados com as habilidades de comunicação e interação no ambiente escolar.

### 3. Resultados e discussão

A comunicação e a interação são fundamentais no processo de participação dos alunos com deficiência na rotina acadêmica. Durante a Etapa I do programa de implementação dos recursos de TA, foi possível identificar, por meio dos relatos dos profissionais da escola da aluna A1, habilidades e barreiras, como pode ser visualizado a seguir:

**Aux1:** Antes, quando ela tinha feito xixi ou cocô, ela não sabia se expressar. Não sabia se expressar, que queria ir ao banheiro. Agora ela já pega a fralda, me chama, aponta que está com xixi ou cocô. E, assim, ela come, tem hora que ela come sozinha, mas é muito pouco.

**AEE1:** Ela é bem complicada de cuidar, porque ela é totalmente dependente. Ela é dependente da gente para tudo.

Nunes e Schirmer (2017) descreveram, por meio da pesquisa realizada com professores do atendimento educacional especializado, a necessidade do registro de comportamentos dos alunos com deficiência e/ou TEA na rotina de sala de aula. Muitos comportamentos identificados e caracterizados como inadequados podem ter sentido para os alunos com deficiência e devem ser compreendidos para serem substituídos. No relato de Aux1, no ato de a aluna *pegar a fralda*, compreendeu-se que ela necessitava trocá-la, ou seja, embora ainda não tenha antecipado a ida ao banheiro, foi possível perceber o fato ocorrido.

O uso do corpo como instrumento de intencionalidade nas interações sociais pode facilitar a participação dos alunos com deficiência e NCC, embora o parceiro de comunicação ou o interlocutor presente no contexto necessite estar atento aos diferentes comportamentos realizados. No exemplo a seguir, relatado por AEE2, o comportamento observado de A2 foi em relação ao movimento do corpo com uma intenção, ou seja, com um desejo. Alunos com paralisia cerebral podem apresentar severos transtornos motores, impedindo acesso aos materiais e recursos da rotina diária, como, por exemplo, pegar um copo para beber água ou solicitar qualquer outro objeto, como está descrito a seguir:

**AEE2:** Ela se movimenta na cadeira, bate os pés ou movimenta muito as mãos... aí, a auxiliar vai perguntando se ela quer água. Ela sorri ou olha para algo que quer. Se ela estiver desconfortável, ela chora.

**P2:** Interage com os pares, mas agora a gente tem dificuldade com a comunicação dela, com a oralidade. Ela se comunica por meio da auxiliar.

A professora do AEE2 também pontuou a necessidade da estratégia de ir perguntando a respeito do desejo da aluna, para que ela contemplatesse a sua intencionalidade. Deliberato (2010) descreveu, na sua pesquisa, as habilidades de expressão de um aluno com paralisia cerebral durante 24 meses de intervenção com diferentes interlocutores. O estudo discutiu que os interlocutores da rotina do aluno, como a mãe ou o irmão, conseguiam entendê-lo a partir das habilidades do seu corpo, desde que estivessem no contexto da situação. Demais interlocutores acabam desistindo o processo de interação com o aluno, porque não havia símbolos que representassem a intenção desejada, não sendo interpretada. Tais resultados estão de acordo com Alves (2006).

Light, MacNaughton e Caron (2019) discutiram que fatores psicossociais interferem no comportamento de alunos com deficiência, principalmente na motivação. O aluno A3, apesar de ser compreendido por seus comportamentos corporais, gestos representativos e vocalizações, não estava entrando na sala de aula, como pode ser observado no relato a seguir:

**Aux3:** Ele não entra na sala. Ele gosta de ficar aqui, brincar aqui. Eu acho que ele vem aqui como se fosse só um negócio para ele brincar. Ele não entra. Ele gosta de ficar aqui, brincar aqui, no local do lanche.

A falta de um ambiente organizado com recursos e estratégias direcionadas ao momento do desenvolvimento do aluno poderá favorecer a falta de interesse por alguma atividade e/ou conteúdo trabalhado pelo professor. Alunos com deficiência e NCC apresentam experiências reduzidas em relação aos alunos com desenvolvimento típico, acarretando um vocabulário reduzido e distanciamento nas tarefas sem motivação (Smith, 2015, 2017).

A partir da identificação das habilidades e necessidades dos alunos no contexto escolar e da importância do vocabulário na interação e comunicação, a equipe, formada pelas três escolas, estabeleceu o plano educacional individualizado (PEI) para cada um dos alunos perante as questões de comunicação e interação, como pode ser visualizado no quadro 2:

Quadro 2 – Exemplo do Plano Educacional Individualizado em relação às questões de comunicação e interação

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Recursos e estratégias</b>
Sensibilizar a escola a respeito da CAA	Implementar os componentes da CAA na escola: símbolos, recursos, estratégias e técnicas. Usar símbolos e recursos de CAA para todos os alunos. Usar símbolos e recursos de CAA nos eventos sociais. Usar símbolos e recursos de CAA em atividades da rotina de sala de aula.	a. Selecionar o vocabulário da rotina dos alunos da escola para elaborar o painel coletivo. b. Selecionar o vocabulário da rotina de sala de aula do aluno. c. Selecionar o vocabulário dos eventos sociais – elaborar as pranchas temáticas d. Selecionar atividades da rotina de sala de aula para inserir símbolos e recursos de CAA: produção de texto, histórias, narrativas, relatos de experiências.
Ampliar as habilidades comunicativas do aluno selecionado na escola.	Inserir símbolos e recursos de CAA para o aluno participar na rotina de sala de aula.	Elaborar pranchas temáticas em relação à rotina de sala de aula. Elaborar frases da rotina do aluno em relação aos gestos e sinais já utilizados, por exemplo: pedido de comida, banheiro, pedido de água, brinquedo. Utilizar livros de histórias com símbolos da CAA em conjunto com os demais alunos.

Fonte: Os autores.

Pesquisadores e profissionais discutiram que ampliar a participação dos alunos com deficiência na rotina acadêmica tem sido um desafio. Os mesmos autores alertaram que os desafios estão vinculados à falta de conhecimento em relação às áreas da TA e da CAA (Rigoletti, 2018; Deliberato, 2022, 2024a, 2024b).

Após a identificação do vocabulário da rotina, a equipe colaborativa organizou recursos de TA a partir dos símbolos pictográficos do portal

Arasaac (Paolo, 2024)<sup>2</sup> e do programa *Boardmaker* (Mayer-Johnson, 2004), relacionados com a rotina da escola para a A2, como pode ser visualizado nos dois exemplos da figura 1:

Figura 1 – Prancha de comunicação aumentativa e alternativa coletiva para sala de aula e livro: a menina e o sabiá



Fonte: Os autores.

A figura 1 ilustra, da esquerda para direita, três imagens: a primeira é um quadro com 35 figuras relacionadas com o vocabulário da rotina da sala de aula, como, por exemplo, as saudações, solicitações, emoções, tarefas, etc. A segunda figura é a capa do livro da música *A menina e o sabiá*, com a imagem da cabeça de uma menina e, ao lado, a foto do sabiá. Por fim, na terceira figura, está a cena do sabiá dentro da gaiola, que está pendurada na sacada de uma casa de madeira. No final da cena, está escrito “sabiá lá na gaiola”, com a representação das imagens de sabiá e gaiola.

Cabe destacar que os recursos foram elaborados e confeccionados por meio de materiais acessíveis ao domínio operacional de A2 e dos demais alunos da sala. Ou seja, tornar o conteúdo desenvolvido pelo professor disponível por meio de recursos de TA facilita a participação de A2 e dos demais alunos. Smith (2015, 2017) discutiu a necessidade do uso de recursos e estratégias motivadoras para que os alunos com deficiência e NCC tenham as reais oportunidades de acesso e tempo disponível para a realização da tarefa.

2 PAOLO, Sergio. Origem: Arasaac. Licença: CC (BY-NC-SA). Proprietário: Governo de Aragão (Espanha). Disponível em: <http://www.arasaac.org>. Acesso em: 14 nov. 2024.

A organização dos símbolos da CAA nos recursos de TA devem garantir a rotina de atividades do aluno para sua participação nas situações interativas e de aprendizagem. O recurso de prancha temática pode envolver o aluno na tarefa estabelecida na rotina escolar, mas pode possibilitar a ampliação do vocabulário à medida que a disponibilidade de símbolos é utilizada no contexto de uma determinada função. A figura 2 descreve os exemplos de recursos que estão sendo utilizados com a aluna A1, que apresenta uma surdez profunda e está em fase de aprendizado dos sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a associação com as imagens da CAA, como ilustra a figura 2:

Figura 2 – Três imagens de recursos para a aluna A1



Fonte: Os autores.

A figura 2 apresenta três recursos para a A1: o primeiro é uma prancha com 12 figuras de materiais escolares, como caderno, lápis, cola, entre outros. O segundo recurso é uma prancha com a rotina do café da manhã da A1: vitamina, leite, biscoito, entre outros. Por fim, a última imagem representa os sinais de comer e de biscoito utilizados na Língua Brasileira de Sinais.

Entender a função do uso dos recursos de TA para a comunicação e para a aprendizagem favorece a aquisição de novos conceitos e a manutenção na tarefa estabelecida. A motivação pelas pranchas temáticas propostas para os alunos e pelos livros de histórias com enunciados simples a respeito dos temas de interesse propiciou mais envolvimento na tarefa, como no caso do A3, que entrou na sala de aula para participar da leitura do livro selecionado por ele.

O aluno A3 está relacionando as imagens visuais das pranchas temáticas com as atividades da rotina, favorecendo a sua participação com os outros alunos na escola e nas situações interacionais no contexto familiar.

Figura 3 – Duas imagens de recursos para A3:  
rotina do lanche na escola e a sequência do livro da rotina da Luna



Fonte: Os autores.

A figura 3 apresenta dois recursos para o aluno A3. O primeiro recurso é uma prancha com 15 imagens relacionadas com a rotina do lanche escolar, como, por exemplo, pão, café, banana, entre outros, enquanto o segundo recurso ilustra a sequência de duas páginas do livro *O dia da Luna*. Na primeira imagem, Luna está acordada e, na segunda, ela bebe leite. Abaixo das fotos do cachorro, há imagens pictográficas representando as ações.

Os recursos de TA permitem aos alunos com deficiência e NCC terem acesso aos componentes da CAA, mas é necessário que os profissionais estejam atentos às estratégias de ensino utilizadas na rotina escolar. O recurso com os símbolos pictográficos e com a escrita vai ter sentido

quando for utilizado no contexto funcional e motivacional para todos os alunos (Deliberato, 2024a, 2024b; Rigoletti; Deliberato, 2020).

## 5. Conclusões

Os resultados parciais relacionados com a categoria comunicação e interação no contexto escolar para três alunos com deficiência e NCC indicaram que: a) o programa utilizado com a equipe auxiliou a organização do plano educacional especializado; b) as informações dos profissionais da escola foram fundamentais para identificar as habilidades e as barreiras dos alunos selecionados; c) o vocabulário identificado em cada escola favoreceu a elaboração dos recursos de Tecnologia Assistiva de cada aluno selecionado, assim como dos demais alunos da escola; e d) os recursos de TA, por meio dos símbolos da CAA, favoreceram a participação dos alunos na rotina da escola.

## Referências

AMERICAN SPEECH LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (ASHA). Competences for speech-language pathologists providing services: augmentative and alternative communication. **ASHA**, [S. l.], n. 31, p.107-110. 1989. Disponível em: <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>. Acesso em: 30 out. 2025.

AMERICAN SPEECH LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (ASHA). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. **ASHA**, [S. l.], v.19, n. 5, p.141-148, 1991-1992. Disponível em: [https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/nsshla\\_19\\_41](https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/nsshla_19_41). Acesso em: 30 out. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **FAEE-BA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 30 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASIL, Carme. Introdução. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (orgs.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita**: princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Editora Santos, 2003. p. 01-07.

CHOI, Young Mi; SPRIGLE, Stephen Approaches for evaluating the usability of assistive technology product prototypes. **Assistive Technology**. [S. l.], v. 23, p. 36–41, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233176110\\_Approaches\\_for\\_Evaluating\\_the\\_Usability\\_of\\_Assistive\\_Technology\\_Product\\_Prototypes](https://www.researchgate.net/publication/233176110_Approaches_for_Evaluating_the_Usability_of_Assistive_Technology_Product_Prototypes) . Acesso em: 30 out. 2025.

CHUN, Regina Yu Shon. Questões de linguagem na comunicação complementar e/ou alternativa. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; PANHOCA, Ivone (orgs.). **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p. 73 – 98.

COOK, Albert M.; POLGAR, Jan Miller **Assistive technologies: principals and practice**. London: Mosby, 2002.

DAHLGREN SANDBERG, Anika. Literacy learning and aided communication. In: SMITH, Martine; MURRAY, Janice (orgs.). **The Silent Partner? Language, Intervention and Aided Communication**. Guildford: J & R Press, 2016. p. 159–173.

DELAGRACIA, Joyce D.; MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto familiar. In: DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José (orgs.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos, SP: M&M Editora, 2015. p. 63–83.

DELIBERATO, Débora Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho (orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235–243.

DELIBERATO, Débora Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: Zaboroski, Ana Paula.; Oliveira, Jaima Pinheiros. (org.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71–90.

DELIBERATO, Débora. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José (orgs.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. 1. ed. São Carlos: M&M Editora, 2015. p. 11–22.

DELIBERATO, Débora. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. *In*: NUNES, Leila Regina d'Oliveira Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 287-299.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa: desafios e competências necessárias. *In*: MANZINI, E. J.; ROCHA, A. N. D. C. (orgs.). **Temas recorrentes em pesquisa em Educação Especial**. Goiânia: Sobama, 2022. p. 55-72.

DELIBERATO, Débora. Comunicação aumentativa e alternativa: letramento & leitura e escrita. *In*: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José (orgs.). **Formação colaborativa para profissionais da educação especial: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola**. Goiânia: Editora Sobama, 2024a. p. 177-194.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na escola: parceria da fonoaudiologia com a escola. *In*: DELIBERATO, Débora; FERREIRA-DONATI, Grace Cristina; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida (orgs.). **Linguagem, aprendizagem e comunicação alternativa na escola**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2024b. p. 66-79.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus. Processos de intervenção de linguagem por meio de comunicação alternativa. *In*: SALGADO, Cyint Azoni; LIRA, Juliana Onofre.; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; BRITO, Dênise Brandão de Oliveira (orgs.). **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2023. p. 299-308.

DELIBERATO, Débora; JENNISCHE, Margareta; OXLEY, Judith; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Crivelenti de Figueiredo; MASSARO, Munique; ALMEIDA, Maria Amélia; STADSKLEIV, Kristine; BASIL, Carmen; CORONAS, Marc; SMITH, Martine; Von TETZCHNER, Stephen. Vocabulary comprehension and strategies in name construction among children using aided communication. **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], v. 34, n.1, p. 16-29, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07434618.2017.1420691>. Acesso em: 30 out. 2025.

DONATI, Grace Cristina Ferreira. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136353>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERREIRA–DONATI, Grace Cristina; DELIBERATO, Débora. Orientações de um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem. **Estratégias e orientações em linguagem**: um guia em tempos de COVID–19. 1. ed. Natal: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

KENT–WALSH, Jennifer; MURZA, Kimberly A.; MALANI, Melissa Doan; BINGER, Cathy. Effects of communication partner instruction on the communication of individuals using AAC: A meta–analysis. **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], n. 31, p. 271–284, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3109/07434618.2015.1052153>. Acesso em: 30 out. 2025.

LIGHT, Janice; McNAUGHTON, David. Putting first: re–thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 299–309, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/07434618.2013.848935>. Acesso em: 30 out. 2025.

LIGHT, Janice; McNAUGHTON, David. Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 1–18, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/07434618.2014.885080>. Acesso em: 30 out. 2025.

LIGHT, Janice.; McNAUGHTON, David. Designing AAC Research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication Needs. **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 85–96, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/07434618.2015.1036458>. Acesso em: 30 out. 2025.

LIGHT, Janice; McNAUGHTON, David; CARON, Jessica. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 26–41, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434618.2018.1557251> Acesso em: 30 out. 2025.

MANZINI, Eduardo José; FIORINI, Maria Luiza S. Considerações e reflexões sobre a área de Tecnologia Assistiva e de Educação Especial no Brasil. In: MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Jaima Pinheiros; GERMANO, Gisele Donadon. (orgs.). **Política de e para Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2018. p. 131–143.

MAYER–JONHSON, Roxane. **The picture communication symbols P.C.S.** Software Boardmaker. Porto Alegre: Clik Tecnologia Assistiva, 2004.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira Paula. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira Paula (orgs.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 1-13.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: nov. 2024.

PAULA, Raquel de; MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto escolar. In: DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José (org.) **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: M&M Editora, 2015. p. 41-62.

PAURA, Andréa Carla; Deliberato, Débora. Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 37-52, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/szKWCKNWGyfTjHbQXMKXPm/?format=html&lang=pt> Acesso em: 30 out. 2025.

PELOSI, Myriam Bonadiu. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PLUIJM, Martine van der P.; GELDEREN, Amos van; KESSELS, Joseph. Activities and strategies for parents with less education to promote the oral language development of their children: a review of empirical interventions. **School Community Journal**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 317-362, 2019. Disponível em: <https://www.rotterdamuas.com/contentassets/8fafcd9ef3bd4f78bcbdb3f7bea997c97/pluijm-activities-and-strategies-for-parents-with-less-education.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

PONSONI, Adriana. **Comunicação suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral**. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2010.

RIGOLETTI, Vanessa Calciolari. **Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes**: relato de professoras. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

RIGOLETTI, Vanessa Calciolari; DELIBERATO, Débora. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista de Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. 13–35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37968>. Acesso em: 30 out. 2025.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

ROCHA, Aila Narene Dahwache; DELIBERATO, Débora; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, p. 691–707, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14398>. Acesso em: 30 out. 2025.

SAMESHIMA, Fabiana Sayuri. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2011. 173f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SMITH, M. Building a solid foundation: linking language and literacy through aided communication. In: DELIBERATO, Débora; NUNES, Débora Regina de Paula; GONÇALVES, Maria de Jesus (orgs.). **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p. 13–30.

SMITH, M. Supporting vocabulary development in children who use augmentative and alternative communication. **Journal of the Speech Language Hearing Association**, Taiwan, v. 33, p. 35–59, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17549507.2022.2162126> Acesso em: 30 out. 2025.

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

VON TETZCHNER, Stephen von. Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: an international perspective. **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434618.2017.1422019>. Acesso em: 30 out. 2025.

VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho. (orgs.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 14–27.

VON TETZCHNER, Stephen; GROVE, Nicole. The development of alternative languages forms. In: Von TETZCHNER, S.; GROVE, Nicole. (orgs.). **Augmentative and alternative communication**: developmental issues. London: Whurr, 2003. p. 1–27.

VON TETZCHNER, Stephen; MARTINSEN, Harald. **Introdução à comunicação alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

CAPÍTULO 12.

# **Redes colaborativas interinstitucionais: compartilhamento de saberes e acessibilidade informacional**

Clemilda dos Santos Sousa

Fabiane Nogueira Freitas

Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.12

## **1. Introdução**

Este artigo apresenta as atividades realizadas pelos grupos de trabalho (GTs) da Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA), explana os métodos de trabalho e descreve os processos de troca de experiências entre as Instituições de Ensino Superior (IES) atuantes nos grupos participantes.

A metodologia utilizada foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico sobre redes de colaboração, deficiência, capacitismo e acesso à educação. Já a segunda tratou da análise documental dos registros dos grupos de trabalho da rede, referente ao período de 2023 a 2024, com foco nas trocas de experiências entre os profissionais de diversas instituições que compõem a REBECA.

Os resultados mostram que a rede e os profissionais envolvidos nesse processo têm potencial para contribuir com a instituição à qual estão filiados, bem como para participar de outras políticas e ações em nível nacional, que buscam melhorias para produção de conteúdos acessíveis.

## **2. Deficiência e capacitismo**

A deficiência, por diversas vezes, no decorrer dos tempos, foi compreendida sob forte estigma; estigma este que reza a ideia de incompleto, doença, ausência, déficit e incapacidade. Esse estereótipo ainda é vigente na atualidade, nas mais diversas formas de nomear os sujeitos que têm corpos diferentes, ritmos atípicos de produção, relações discordantes do padrão normativo de interagir com o mundo e de aprender a expressar seus saberes.

Nos argumentos de Barbosa, Diniz e Santos (2010, p. 46), a deficiência é compreendida como um conceito social, portanto é:

[...] o resultado da relação entre um corpo com impedimentos e a sociedade, ou seja, é avaliada com base na participação de uma pessoa com impedimentos corporais na vida social. O corpo com impedimentos não é mais a medida solitária para a definição da deficiência, pois tão decisivo quanto os impedimentos corporais é o ambiente que impõe restrições e barreiras à plena participação.

Portanto, a deficiência ocorre na relação do corpo com impedimentos e o ambiente, que é constituído com viés cultural e social. Sendo assim, à medida que um ambiente social faz intervenções que oportunizam a interação de pessoas com condições diversas, haverá menos restrições. Nesse cenário, as pessoas se sentirão incluídas, pois o ambiente equipara as oportunidades, promovendo equidade. Do contrário, o ambiente é deficiente e não inclui a pessoa com sua singularidade.

Discutir a deficiência dentro das questões sociais permite entender que políticas públicas são relevantes para equiparar as oportunidades entre diferentes condições que um segmento social possa caracterizar. França (2013, p. 72) conclui:

A manutenção do distanciamento sociológico sobre a questão contribui para a permanência da deficiência como um assunto restrito aos especialistas, com ênfase às ciências da saúde, o que colabora para invisibilidade e naturalização da opressão vivida pela pessoa com deficiência.

Dito isso, um conceito novo para uma antiga cantiga surge: capacitismo; ele nada mais é do que o preconceito em relação à pessoa com deficiência. Na compreensão de Melo (2016), o capacitismo alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. O capacitismo é compreendido sendo “[...] uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.) [...]” (Melo, 2016, p. 3272).

Essa postura preconceituosa gera uma invisibilidade social das referidas pessoas, ocultando suas potencialidades e habilidades que poderiam estar em plena atuação se a sociedade tivesse uma postura anticapacitista. Abordar o preconceito se faz relevante, porque o capacitismo é, antes de tudo, uma forma de opressão social. Nesse contexto, as relações de poder acontecem de forma velada sobre argumentos culturais moldados por um sistema de valores que inferiorizam as pessoas com deficiência, configurando a essas uma posição social menor. Nessa relação de poder, colocar a pessoa com deficiência no papel social de sempre assistida, incapaz de protagonizar sua vida, favorece um grupo que tem nessa opressão ocultos ganhos sociais.

Dentre os aspectos entendidos como forma de “oprimir” a pessoa com deficiência em nossa sociedade, está a falta de acesso à educação, já que a educação é um dos principais quesitos que legitima privilégios sociais (Bourdieu, 2023). Coursar uma universidade, por exemplo, é uma oportunidade de ter uma profissão, mas não basta entrar na universidade; é preciso passar por ela com qualidade.

Porém, essa passagem pela universidade é permeada de barreiras; entre essas, destacam-se as “barreiras informacionais”. Elas têm atrapalhado diversos discentes, inclusive os que possuem deficiência visual, pois obter

literatura científica em formato acessível é árduo. A produção científica é majoritariamente imagética. O mercado editorial brasileiro reconhece poucas vezes as pessoas com deficiência como estudantes, pesquisadoras(as), escritores(as) e docentes. Essa conclusão é uma inferência a partir da observação do pouco investimento em acessibilidade informacional e digital no mercado editorial.

Diante dessa realidade, a produção de conteúdos científicos em formato acessível é uma demanda não atendida a contento pelo mercado editorial, o que gera um problema que atinge muitas pessoas no setor da educação. Por conseguinte, cria-se um problema de âmbito nacional, que atinge diversas instituições de ensino.

### **3. Políticas interinstitucionais e inclusão**

Os autores Beltrame e Oltramari (2023, p. 97), ao falarem sobre o capacitismo, chamam atenção para a necessidade de uma análise interseccional: “Dessa forma, o capacitismo precisa entrar nessa análise interseccional, pois é outra configuração eurocêntrica de dominação que se soma às demais opressões”. Disto isso, é plausível observar que, à condição de deficiência, somam-se outros marcadores sociais e transversais, o que coloca as referidas pessoas em maior grau de vulnerabilidade social.

É possível fazer um pequeno recorte dessa realidade ao observar os dados do IBGE de 2022 (IBGE, 2023):

- a. São 18,6 milhões de pessoas (8,9%) de 2 anos ou mais de idade com deficiência no Brasil;
- b. 10,0% – Mulheres; 7,7% – Homens. Há mais mulheres com deficiência;
- c. Sobre a taxa de participação na força de trabalho, por sexo, os dados apresentam: 35,1% de homens com deficiência contra 25,2% de mulheres com deficiência; há menos mulheres com deficiência na força de trabalho;
- d. Rendimento médio real do trabalho, homens com deficiência: R\$ 2.157; mulheres com deficiência: R\$ 1.553. As mulheres recebem menos;

- e. No que se refere à cor, do total de 18,6 milhões de pessoas, 9,5% são pretas; 8,9% são pardas; 8,7% são brancas.

Percebe-se, portanto, que a condição de deficiência atinge homens, mulheres e crianças e reflete aspectos de gênero e cor. Por exemplo: mulheres com deficiência estão em desvantagem em relação aos homens com deficiência. Então, ao abordar as questões que interferem na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, é preciso uma percepção ampla que entenda a configuração social que envolve as políticas interinstitucionais. Essas políticas podem contribuir para o processo de inclusão social. Dentro da perspectiva interseccional é importante inserir, nessa discussão, os aspectos relativos ao Ensino Superior, tendo em vista o acesso à literatura científica em formato acessível.

Nessa ambiência, a universidade tem função importante. Para Dantas (2018, p. 535), deve ser um espaço empoderador para pessoas com deficiência, em que barreiras sociais devem ser questionadas.

O ingresso na educação superior é um elemento na vida de pessoas com deficiência que permite o empoderamento e a autoadvocacia, uma vez que, para elas, a chegada nessa etapa de ensino significa que precisou superar diversas barreiras sociais e apresentou capacidade não só de estar ali, mas de, futuramente, atuar no mercado de trabalho.

Entretanto, nem sempre as universidades são um espaço empoderador, mas reproduzem os mesmos preconceitos sociais, que deveriam preconizar o questionamento. As circunstâncias para desenvolver o empoderamento para pessoas com deficiência são criadas socialmente, oferecendo oportunidades de escolarização, convivência social e acesso aos bens culturais, aos espaços públicos, à literatura, aos equipamentos culturais, ao lazer, à participação na política e ao trabalho.

O contexto da escassez de informação acessibilizada no ambiente universitário reforça a necessidade de políticas interinstitucionais para tratar de uma questão de nível tão amplo e que impacta pessoas com deficiência em diferentes contextos. Nesse cenário, uma forma que vem

crescendo nos últimos anos são as “redes colaborativas interinstitucionais”, no sentido de atender aos diversos aspectos que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência.

#### **4. Redes colaborativas interinstitucionais**

As redes de perfil colaborativo, por exemplo, para Ferreira e Couto (2021), são bastante interessantes, pois possuem um interesse coletivo, permitindo que problemas de grande proporção possam ser resolvidos, tendo em vista que há um objetivo compartilhado.

Uma rede colaborativa é um agrupamento voluntário de pessoas, tecnologias e instituições com um objetivo comum, geralmente sem finalidade lucrativa e motivado por algum ideal baseado no interesse coletivo. A organização em rede garante que um grande problema seja “modularizável” (dividido em módulos, em pequenas partes), para ser então executado pela rede de colaboração (Ferreira; Couto, 2021, p. 256).

Para Melo *et al.* (2022, p. 256), o trabalho em rede pode proporcionar consideráveis ganhos sociais:

As redes colaborativas possuem um grande potencial em reunir profissionais e maximizar ações, desenvolvendo o melhoramento de produtos e serviços. Em um contexto de muita exclusão social, faz-se necessário enfatizar essa atuação. No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, a cooperação entre bibliotecas na produção de acervo responde a uma grande demanda, por parte dessas pessoas, por livros em formato acessível.

Os autores, ao dissertarem sobre as redes colaborativas, enfatizam o potencial do trabalho no enfrentamento da exclusão social em que vivem pessoas com deficiência e apresentam as bibliotecas e seus acervos em formato acessível como demanda do segmento. Os acervos nada mais são que informações, saberes e conhecimentos, e as pessoas com

deficiência são leitoras, escritoras, pesquisadoras, desde que tenham oportunidade para isso.

É nesse contexto de redes colaborativas, do acesso à informação pelas pessoas com deficiência, aos conteúdos em formato acessível, que se insere a discussão sobre acessibilidade informacional.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) já sinaliza o acesso à informação como fundamental e estabelece como direito o acesso à leitura, à literatura e aos bens culturais, o que foi e ainda é negado diariamente.

O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (Brasil, 2015a, art. 68).

Sem acesso à leitura, não há educação, estudo e pesquisa; logo, não há como um sujeito questionar as estruturas sociais que o oprimem nem mesmo saber que direitos tem ou poderia ter.

O Tratado Internacional de Marraquexe (Brasil, 2015b), que hoje já faz parte da legislação brasileira, vai além e propõe a produção de materiais, livros e artigos em formato acessível para pessoas com deficiência visual, mas também inclui outras pessoas que tenham dificuldade de acessar informações em formato textual tradicional, como é o caso de materiais impressos. Também possibilita o intercâmbio dessa produção entre instituições regulamentadas, sem que isso seja ofensa aos direitos autorais. Missão digna de uma rede, tendo como fim a inclusão social de pessoas com deficiência.

No sentido de movimento em rede, de atores que promovem oportunidades, soluções criativas e, por consequência, o acesso à educação, Santos e Souza (2024, p. 15) comentam que algumas redes no Brasil já estão ocupando esse espaço, como a Rede Rebeca:

Algumas redes já estão sendo formadas com esse objetivo e com certeza se beneficiarão com a regulamentação do Tratado de Marraqueche, dentre elas destacamos a Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA), Rede Nacional de Leitura Inclusiva e Bibliotecas sem barreiras.

A Rede Rebeca é de caráter interinstitucional. Ela reuniu profissionais de diferentes perfis, com conhecimentos e práticas variadas sobre o atendimento a pessoas com deficiência, que atuam em instituições de várias regiões do país.

Uma das explicações para a organização em rede é a existência de complementaridade dos recursos entre as diferentes instituições. Segundo essa perspectiva, as instituições estabelecem parcerias para ter acesso aos conhecimentos e competências complementares, a recursos financeiros e aos novos mercados (Aragão *et al.*, 2021, p. 95).

Para Aragão (2021), as redes possuem um potencial de maximizar recursos, aumentando a capacidade de atendimento e agregando valor ao conhecimento que possuem. Esse cenário favorece muito o trabalho por inclusão, visto que tem o compartilhamento e a cooperação como instrumentos de trabalho.

## 5. Rede REBECA

Segundo Vieira e Siebra (2023, p. 5), a Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA) “[...] é a primeira rede no Brasil de cooperação técnica e colaboração de desenvolvimento de acervos acadêmicos em formatos acessíveis”.

Portanto, a referida rede atende aos apelos da Lei Brasileira de Inclusão e ao Tratado Internacional de Marraquexe, como já foi mencionado. A REBECA tem participantes de vários estados brasileiros e atende à comunidade acadêmica com deficiência visual no âmbito de suas pesquisas e estudos, visto que oferece literatura científica em formato acessível.

Vieira e Siebra (2023, p. 16) esclarecem que os aspectos legais são colocados em prática, gerando inclusão e acessibilidade ao perfil de pessoas com deficiência visual:

No que diz respeito, ao perfil dos usuários da Rede, a comunidade com deficiência visual se solidifica como a base central do público-alvo da Rede REBECA, ampliada ocasionalmente para incorporar indivíduos com outras deficiências e/ou transtornos. Essa expansão se ampara no escopo do Tratado de Marraquexe que apresenta como beneficiários dos documentos em formatos acessíveis todas as pessoas que têm dificuldade de ascender ao texto impresso. Este delineamento de público-alvo, ancorado em bases legais e humanitárias, instaura um compromisso significativo para a Rede REBECA, ao direcionar seus esforços para a ampliação da acessibilidade e inclusão, visando a efetiva disseminação do conhecimento e da aprendizagem em toda a sua diversidade.

Melo *et al.* (2022, p. 263) colaboram com os argumentos anteriores, ampliando o valor do espaço que a Rebeca proporciona, rico em diversidades de saberes:

Atualmente, participam da REBECA efetivamente 60 colaboradores. Todas as regiões brasileiras se encontram representadas na Rede, contudo, o estudo demonstra que as regiões Norte e Nordeste assumem uma posição proativa na frequência de participação de colaboradores. A pesquisa evidencia a formação multidisciplinar dos parceiros. Destes profissionais temos a representação de: bibliotecário e assistente administrativo, que são a maioria. Observa-se ainda um destaque para os pedagogos. Na sequência as categorias: revisor braille, analista de sistema e intérprete de Libras. E nas últimas colocações: designer, áudio descritor, técnico de assuntos educacionais, assistente social,

tradutor, psicólogo, arquiteto administrador, assistente e convidados.

A Rede REBECA trabalha com grupos de trabalho (GTs), cujas especificidades são tratadas com estudos e compartilhamento de experiências, formando comunidades de saberes. É o que podemos concluir pelas declarações de Melo *et al.* (2022) ao afirmarem que as atividades realizadas na rede são organizadas em seis grupos de trabalho com temas específicos. São eles: comunicação, repositórios, padronização de manuais, audiodescrição, musicografia em braille e mentoria (para instituições aspirantes).

Este artigo analisa os métodos de trabalho desenvolvidos na Rede REBECA e descreve os processos de troca de experiências entre as IES participantes por meio de uma análise qualitativa, a qual será esmiuçada na seção seguinte.

## 6. Metodologia

A Rede REBECA, desde a sua formação inicial, trabalhou com a colaboração técnica entre os profissionais e setores das IES integrantes. Nesse sentido, para resolver as constantes dúvidas e uniformizar processos de como tornar o texto acessível, foram instituídos os seguintes grupos de trabalho (GTs): GT2 – para discutir e construir um manual de padronização e GT4 – para orientar a prática da audiodescrição. Esses grupos se alinham à perspectiva das comunidades de saberes. A *expertise* e o conhecimento de cada integrante são alinhados com outros colaboradores de atuação profissional semelhante em outras instituições. Quando essas vivências e saberes são somados junto aos de demais pessoas que compõem o grupo geral da rede, formam o saber coletivo da REBECA.

Considerando o que aqui já foi apresentado, a pesquisa classifica-se como qualitativa. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico e a análise documental. Para Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é definida como uma modalidade de pesquisa que busca reunir, selecionar e analisar conteúdos teóricos publicados sobre um determinado tema. Já a pesquisa documental é caracterizada pela análise de materiais que ainda

não receberam um tratamento de análise, como relatórios, memorandos, ofícios, estatutos, dentre outros.

A pesquisa bibliográfica consultou registros científicos sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos, capacitismo e redes de colaboração entre profissionais, que estão abordadas no decorrer do texto. Este arcabouço teórico contribuiu para o fomento do conhecimento dos participantes da rede, de forma a embasar as atividades que realizam em seus ambientes de trabalho, como para contextualizar suas práticas laborais.

Sobre a análise documental, consideraram-se os registros dos manuais de padronização e as atas de O2 (dois) grupos de trabalho da REBECA, o GT2 (Padronização de documentos) e o GT4 (Padronização de audiodescrição). Foram ponderados o próprio teor do documento assim como o seu processo de elaboração.

As diretrizes que constam no manual foram elaboradas com base na literatura científica sobre audiodescrição de imagens em geral, audiodescrição didática e padronização de documentos acessíveis. As orientações que constam no texto consideraram a complexidade das imagens científicas, a relação das imagens com os textos, as equipes produtoras e o tempo de respostas para a demanda.

Para a sua concepção, foi feito um levantamento, entre os membros dos GTs, de quais aspectos deveriam ser abordados no manual até que chegaram ao seguinte veredito:

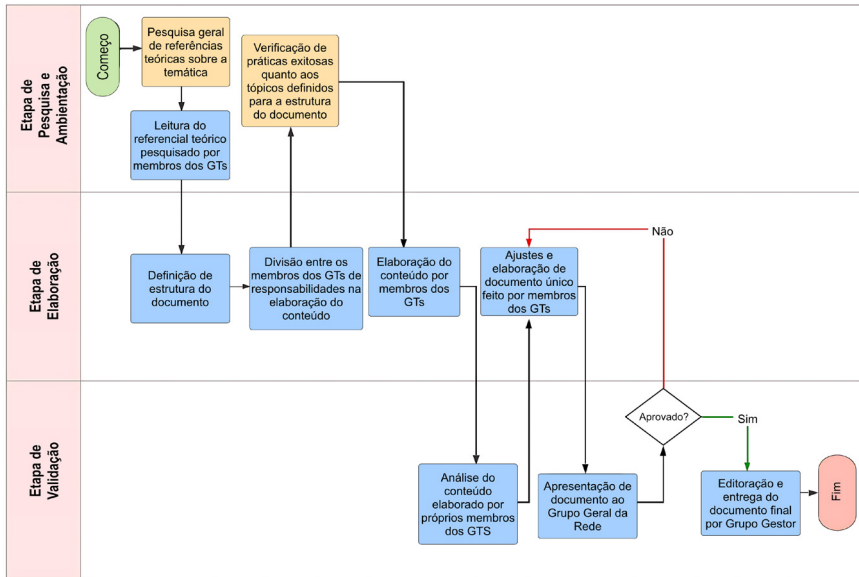
- a. Quanto à formatação de obras acessíveis, contemplaram-se: cabeçalho e registro da produção, capa, sumário, paginação, fonte, parágrafo, espaço entre linhas, margens, citações, apresentação de imagens no documento, notas, nomenclatura dos arquivos, formatos adotados, sistema utilizado e metodologia de conversão dos materiais;
- b. Quanto à orientação para a realização das descrições de imagens, contemplaram-se: fotografias, organogramas, gráficos, peças de museus, fósseis, dentre outras. Também se consideraram conceitos e premissas sobre as mais adequadas escolhas tradutórias e perguntas norteadoras e produção de roteiros curtos e objetivos.

A partir do processo de construção do manual mencionado, assim como da análise do próprio documento em si e dos frutos com a divulgação do material, foram obtidos os resultados ressaltados na próxima seção.

## 7. Resultados

A partir da experiência do processo de construção do manual do GT2 e GT4, foi estabelecido um fluxo para a criação de novos manuais e documentos no âmbito da rede. Esse fluxo segue apresentado na figura abaixo:

Figura 1 – Fluxo de elaboração de documentos da Rede REBECA



Fonte: Elaborado pelos autores.

O estabelecimento desse processo de construção de manuais e documentos foi positivo para atividades futuras no âmbito da rede, já que, com o passo a passo definido, haverá melhor aproveitamento do tempo destinado às ações do grupo, além de melhor organização nos fluxos de trabalho.

A produção de conteúdos adaptados conta com poucos recursos humanos e tecnológicos, o que incide em equipes pequenas, geralmente

formadas por bolsistas, envolvendo uma rotatividade grande. Os profissionais que coordenam essas equipes geralmente se dividem em outras atividades no seu setor e precisam buscar capacitação por conta própria para o referido trabalho, visto que o conhecimento em audiodescrição e formatação de documentos científicos é escasso.

Portanto, o trabalho colaborativo em rede proporciona a troca de saberes entre as comunidades que formam a REBECA e a capacitação necessária para os profissionais, o que resulta em melhor atendimento às pessoas com deficiência. Por isso, estabelecer fluxos de trabalho e produzir resultados, como a construção de documentos normativos e diretrizes, promove também melhorias para as instituições participantes da rede e suas respectivas comunidades. Conseqüentemente, esses frutos também podem favorecer outros profissionais de instituições não vinculadas à REBECA, os quais também são atores das políticas públicas de inclusão.

A conclusão do manual de padronização e de audiodescrição foi uma construção coletiva, um desafio de troca de experiências e de informação entre profissionais. O estudo foi apresentado parcialmente durante a II Reunião Presencial da REBECA, encontro que teve como objetivo a divulgação dos manuais técnicos produzidos coletivamente e a divulgação de boas práticas de acessibilidade e inclusão das IES que compõem o grupo.

A reunião aconteceu no dia 04 de abril de 2024, na Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como parte da programação do IV Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, com o tema "Acessibilidade: avaliação e boas práticas", realizado na Escola de Governo do Estado do Rio Grande do Norte entre os dias 02 e 05 de abril de 2024.

Os resultados mostram que os profissionais envolvidos nesse processo têm muito a contribuir para a instituição à qual estão filiados, bem como participar de outras políticas e ações em nível nacional, que buscam melhorias para produção de conteúdos acessíveis.

## 8. Conclusão

A experiência de produção dos manuais permitiu à REBECA estar mais próxima das realidades de outras universidades públicas, compreender as demandas específicas do público que atende e contribuir para o aperfeiçoamento dos processos.

No aperfeiçoamento desses processos, foram criados fluxos de trabalho para a produção de documentos no âmbito da rede, os quais geraram orientações para a elaboração de materiais científicos em formato acessível, com base no conhecimento tácito dos profissionais que integram a rede e dos usuários que contribuíram por meio da validação dos documentos.

As contribuições geradas por comunidades de saberes em redes institucionais são muito significativas. Residem no potencial de compartilhamento de conhecimentos, gerando produtos de valor agregado no atendimento a pessoas com deficiência em suas demandas informacionais.

As atividades colaborativas proporcionam economia de recursos tecnológicos, materiais, humanos e tempo de trabalho. As soluções encontradas alcançam um número maior de pessoas beneficiadas, e o novo saber elaborado tem maior capilaridade para fluir e gera a possibilidade de escalonamento institucional.

## Referências

ARAGÃO, E. *et al.* Redes interinstitucionais e inovação na área de biotecnologia aplicada à saúde humana. **Revista Baiana de Saúde Pública**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 90-104, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/239>. Acesso em: 15 set. 2024.

BARBOSA, L.; DINIZ, D.; SANTOS, W. Diversidade corporal e perícia médica no benefício de prestação continuada. In: DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; BARBOSA, L. (orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres, 2010. Disponível em: [http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-11/deficiencia-e-igualdade\\_LetrasLivres\\_EdUnBpdf.pdf](http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-11/deficiencia-e-igualdade_LetrasLivres_EdUnBpdf.pdf). Acesso em: 3 mai. 2024.

BELTRAME, B. S.; OLTRAMARI, A. P. Diversidade e Capacitismo: pensando as diferenças a partir dos estudos decoloniais e da teoria do feminismo negro. **Revista Intratextos**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 90-108, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intratextos/article/view/71582>. Acesso em: 11 set. 2024.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. **Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 02 mai. 2024.

BRASIL. **Tratado de Marraquexe**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2015b. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1311271](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1311271). Acesso em: 12 jan. 2024.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n.62, p. 525-538, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26760>. Acesso em: 03 set. 2024.

FERREIRA, S. M. S. P.; COUTO, W. Redes colaborativas para o acesso aberto: três maneiras de promovê-las. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, É. S. F. M; FURTADO, M. M. F. D. (orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 254-269.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

IBGE. **Pessoas com deficiência 2022**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/Oa9afaed04d79830f73a-16136dba23b9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/Oa9afaed04d79830f73a-16136dba23b9.pdf). Acesso em: 23 jul. 2024.

MELO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 21, n. 10, 2016. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/deficiencia-incapacidade-e-vulnerabilidade-do-capacitismo-ou-a-preeminencia-capacitista-e-biomedica-do-comite-de-etica-em-pesquisa-da-ufsc/16546?id=16546>. Acesso em: 17 set. 2024.

MELO, F. R. L. V.; FURTADO, M. M. F. D.; MALHEIROS, T. M. de C.; SOUSA, C. S. Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA): desafios e perspectivas na colaboração do acesso à informação às pessoas com deficiência visual no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 254–265, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/42463>. Acesso em: 02 set. 2024.

SANTOS, A. P. L.; SOUZA, E. G. O Tratado de Marraqueche no contexto do regime global de políticas de informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 30, p. 1–23, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/138995>. Acesso em: 11 jan. 2025.

VIEIRA, S. P.; SIEBRA, S. A. Curadoria de objetos digitais acessíveis na Rede Brasileira de Estudos e Acervos Adaptados – REBECA. **Rev. Digit. Bibl. and Cienc. Inf.**, Campinas, v. 21, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdbci/a/7C-FgYgjMzz5zvwnh3nkGwxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAPÍTULO 13.

# **A política de educação inclusiva na pós-graduação da Unifesp: uma história em construção**

Marisa Sacaloski

Ronaldo Vagner Tomatheli

Marina Dias

Suzan Pantaroto Vasconcellos

Fernando Atique

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.13

## **1. Introdução**

Historicamente, “a extensão da escolaridade foi marcada por imprevistos e precariedade, oferta insuficiente de vagas, baixo rendimento educacional dos que conseguiram frequentar a escola e restrições ao acesso de acordo com o pertencimento de classe social do indivíduo” (Almeida, 2017, p. 6).

Nesse contexto, lança-se mão de ações afirmativas. Uma ação afirmativa pode ser definida como “reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro” (Feres Junior, 2005; Munanga, 2003). Trata-se de uma medida temporária de “valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos” (Moehlecke, 2002, p. 203).

O termo se origina nos Estados Unidos, na década de 60, em decorrência das reivindicações advindas principalmente do movimento negro na luta por igualdade de oportunidades e pelos direitos civis (Moehlecke, 2002; Santos, 2020).

No Brasil, o movimento negro também educa o Estado e a sociedade brasileiros no que tange “à compreensão do fenômeno do racismo e dos caminhos para combatê-lo é o que orienta a nossa reflexão sobre as ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação” (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 2).

No final da década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990 a luta do movimento negro pelo reconhecimento do racismo como um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil, continuou muito ativa. Ela foi sendo, aos poucos, aprimorada e as propostas de políticas de promoção de igualdade na educação começam a se tornar mais densas e públicas. Essa pauta foi fortalecida em diversos eventos: no centenário da abolição em 1988; em paralelo, 1987–1988, na Assembleia Nacional Constituinte; nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996; na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995.

A Marcha Zumbi dos Palmares apresentou ao então Presidente, um documento composto por três partes; “Introdução” com críticas ao mito da democracia racial; “Diagnóstico” que aponta avanços (legais e institucionais), bem como a persistência de práticas racistas; e um “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, contendo propostas para diversas áreas. No que diz respeito à educação, entre o conjunto de propostas constavam o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso à universidade e a implementação de cursos profissionalizantes (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.3).

Como resultado, a implementação de políticas afirmativas para a inclusão de pessoas negras nas universidades públicas brasileiras surge de forma mais evidente na última década do século passado e nas duas primeiras deste século. A partir de 2000, elas foram adotadas em inúmeras universidades, como na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, em 2002, expandindo-se, em 2003, para a Universidade do Estado da Bahia, do Mato Grosso do Sul e de Brasília e, em 2004, para a Universidade Estadual de Londrina e federais do Paraná, da Bahia e do Alagoas (Silva; Borba, 2018).

Com relação às pessoas com deficiência, a sua organização e os marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e outros documentos que asseguram o direito à educação, levaram o governo a instituir o Programa Incluir (Brasil, 2013) a fim de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais e assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições federais de Ensino Superior. Para tanto, foi proposta a criação de Núcleos de Acessibilidade para viabilizar o apoio aos/às estudantes com deficiência e a disponibilização de aporte financeiro destinado à compra de equipamentos, modificações arquitetônicas e outros recursos, bem como para a contratação de profissionais como leitores/as, audiodescritores/as, tradutores/as e intérpretes de libras, entre outros (Linhares, 2022).

Vale lembrar ainda que o número de estudantes com transtorno do espectro autista na Educação Básica vem crescendo vertiginosamente, mas seu ingresso no Ensino Superior ainda é pouco representado nas estatísticas oficiais (INEP, 2016). No entanto, é necessário que a pós-graduação se organize para seu acolhimento e promoção de ajustes didáticos, metodológicos, pedagógicos e atitudinais para que esses discentes sejam devidamente atendidos.

Quanto ao grupo de estudantes indígenas, há duas formas de exclusão dos espaços de formação acadêmica: a dificuldade de ingresso e a exclusão relacionada a seus conhecimentos, cultura, língua, perspectivas de futuro e visões de mundo: “No ambiente acadêmico, são tidos como sujeitos-outros, cujas perspectivas não são constitutivas, mas, sim, no máximo, periféricas” (Bonin, 2022, p. 8).

Ainda assim, houve um aumento de sua presença nas universidades brasileiras devido às reivindicações dos povos indígenas e à valorização de suas ciências ancestrais. Entretanto, o acesso à e a permanência na pós-graduação ainda constituem um desafio por conta das intensas desigualdades encontradas nesse nível de ensino.

Uma análise de resoluções de conselhos universitários de 35 universidades públicas e de editais de seleção dos seus respectivos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), publicados entre 2017 e 2021, revelou que a autodeclaração é a estratégia principal para o acesso à reserva de vagas e que há inúmeras modalidades de vagas oferecidas de acordo com as diferenças regionais e institucionais (Bonin, 2022).

É importante ressaltar que, apesar da ampliação do acesso desses/as estudantes ao Ensino Superior e à pós-graduação, as questões relacionadas à Educação Básica não estão sanadas (Paladino, 2012). Assim sendo, a garantia de permanência nesses níveis de ensino pode ser prejudicada pelas lacunas nas outras etapas de escolarização. Para manter os estudantes na universidade, as comunidades indígenas exigem ações para qualificar a permanência.

Tais exigências, por vezes, são pouco compreendidas, mas geram mudanças, levando ao reconhecimento institucional das diferenças apontadas. Só assim o princípio da homogeneidade no trabalho com os/as discentes pode ser quebrado. É necessário o reconhecimento e respeito às suas especificidades socioculturais, e isso contempla não apenas estudantes indígenas, uma vez que “cada pessoa, cada grupo, é abrigada em um espaço comum de vida, em uma universidade aberta para a humanidade e cumpridora de seu papel social” (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 51).

Como a literatura e a história mostram, o direito à Educação Superior e à pós-graduação para as maiorias “minorizadas” pela sociedade vem sendo obtido por meio de inúmeras lutas sociais impetradas pelo movimento negro, por povos indígenas, por pessoas com deficiência e outros grupos em situação de vulnerabilidade. Em virtude da proposição dessas discussões, foram sancionadas leis que têm por objetivo garantir a equidade na ocupação das vagas do Ensino Superior e, mais

recentemente, na pós-graduação, a partir da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que prevê que:

As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade 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, 2023, art. 7-B).

Apesar da conquista do direito assegurado por lei, é evidente que a mudança na legislação, por si só, não garante equidade na ocupação e permanência nos espaços dos programas de pós-graduação, uma vez que há ainda uma visão meritocrática e elitizada do processo de ingresso, e alguns docentes têm preocupações com a qualidade do ensino, apesar de acreditarem que a reserva de vagas é necessária para dirimir desigualdades. Verifica-se que o discurso dos/as docentes é “positivo”, mas não chega a constituir um apoio (Santos, 2018). Por esse motivo, ações que preveem mudanças na cultura institucional são cruciais a fim de que barreiras atitudinais e metodológicas sejam suprimidas.

Outras questões a serem consideradas são as dificuldades de permanência, uma vez que as políticas relacionadas aos recursos de financiamento de moradia estudantil, alimentação, transporte, entre outros itens básicos para que o estudante se mantenha na pós-graduação não são suficientes ou sequer contemplam esse nível de ensino. A distribuição de bolsas seria uma alternativa viável, no entanto nem sempre há aporte de bolsas que beneficie todos/as os/as estudantes. Além disso, há a noção/sentimento de pertencimento, que pode ser prejudicado pela carência de recursos:

Elementos do mundo material, ligados à subsistência financeira, e simbólicos, ligados à percepção de pertencimento, indicam que a passagem pela universidade pública não garante, em si, mudanças na forma como esses estudantes são percebidos a partir do “lugar” social, embora essas

percepções não impeçam que estudantes ultrapassem as barreiras simbólicas de discriminação e exclusão e busquem formas de equiparação à condição *standart* do estudante universitário (Ganam; Pinezi, 2021, p. 1).

Com base nas discussões para introduzir a temática, o objetivo deste relato de experiência é apresentar as ações desenvolvidas na pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) para garantir acesso, permanência e formação de estudantes e servidores/as da pós-graduação como forma de mitigar o racismo, o capacitismo, a misoginia e tantas outras violências presentes no cenário acadêmico.

## 2. Desenvolvimento

Na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), as discussões sobre políticas afirmativas para a inclusão de pessoas com deficiência, negras e indígenas têm um histórico robusto que resultou em vários documentos para garantir equidade, igualdade, prevenção e combate ao racismo, capacitismo, misoginia e todas as formas de violência, bem como para promover a celebração da diversidade cultural na comunidade acadêmica. Desde 2012, a instituição demandou estudos sobre a viabilidade de políticas de ações afirmativas.

Efetivamente, em 2018, por meio da publicação da política de acessibilidade e inclusão, a universidade se comprometeu com a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência, com altas habilidades e superdotação. Em 2023, tal política foi reformulada e passou a abarcar, além de estudantes e servidores/as com deficiência, aqueles/as com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem.

Além disso, ampliou o escopo de ações, propondo os seguintes eixos: Acesso e permanência; Acompanhamento de estudantes, de egressos e da evasão; Tecnologia Assistiva/Ajudas Técnicas; Formação e mobilização de pessoal; Questões de natureza pedagógica; Comunicação; Serviços e parcerias; e Infraestrutura. A rede para implementação da política envolve

tanto setores da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (Praepa) quanto de Pós-graduação e Pesquisa (ProPGPq), bem como os diversos *campi* por meio dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, congregados em uma Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão que responde à Diretoria de Ações Afirmativas na Praepa e à reitoria.

No que se refere à promoção da equidade étnico-racial, em 2021, foi instituída a Política Carolina Maria de Jesus, que aborda a promoção de equidade e igualdade étnico-racial, prevenção e combate ao racismo.

A política Carolina Maria de Jesus estabelece:

- A cartografia étnico-racial, que consiste em “propor e orientar estratégias para a coleta, registro e gestão transparente de dados de caráter étnico-racial da comunidade acadêmica”;
- Ações de formação inicial e continuada em educação para as relações étnico-raciais a fim de consolidar “as bases reflexivas indispensáveis à implementação de mudanças, sejam elas culturais, estruturais, institucionais e/ou ético-políticas, necessárias à desconstrução de práticas discriminatórias e racistas”;
- “[...] criar um programa permanente de prevenção ao racismo, discriminação e preconceito voltado para a comunidade acadêmica”;
- “criar e manter um programa permanente de acolhimento de vítimas de racismo, discriminação e preconceito étnico-racial”;
- “[...] cumprir efetivamente a legislação de ações afirmativas de reserva de 20% (vinte por cento) das vagas a candidatos/as negros/as e pessoas com deficiência em concursos públicos e processos seletivos para docentes e técnicos/as administrativos/as” e ampliar progressivamente a ocupação das vagas, bem como combater a evasão de pessoas negras, indígenas e com deficiência dos postos de trabalho da Unifesp;
- Manter programas de reserva de vagas em todos os processos seletivos estudantis, além de reserva de bolsas de permanência e de

extensão, monitoria, tutoria, iniciação científica e pós-graduação e criar programas de combate à evasão.

Quanto aos/às estudantes indígenas, em 2023, estabeleceu-se um grupo de trabalho sobre acesso e permanência deles na graduação e na pós-graduação e foi criado o curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena.

No que se refere especificamente à pós-graduação, em 2021, foi designado um grupo de representantes das diversas instâncias da universidade, composto por docentes, técnicos/as em assuntos educacionais e discentes, para estudar formas de garantir a equidade na ocupação das vagas dos cursos de mestrado e doutorado como parte da busca, em toda a universidade, por um cenário mais justo na distribuição de vagas nos diferentes programas e na construção de uma universidade mais inclusiva.

### **3. Método**

Este relato de experiência descreve as ações da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Unifesp, de 2021 a 2024, para a criação de reservas de vagas, bem como para modificar a cultura institucional a fim de garantir a inclusão de alunos/as pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiência e, paulatinamente, transformar a cultura institucional na direção do acolhimento à diversidade humana e respeito às diferenças, vistas como atributos e não como obstáculos (Sasaki, 2009). Para tanto, optamos por organizar a descrição segundo os itens a seguir:

1. Grupo de trabalho para elaboração da política de reserva de vagas na pós-graduação e os documentos oficiais produzidos;
2. Estratégias para levantamento de informações;
3. Estratégias para esclarecimento da comunidade acadêmica e formação para mudança de cultura institucional;
4. Novos procedimentos para ingresso por reserva de vagas;
5. Documentos produzidos diante de novas demandas;
6. Participação em diferentes espaços de discussão.

## 4. Resultados e discussão

No quadro 1, é apresentado um resumo das ações realizadas ao longo do tempo, organizadas segundo os diferentes eixos de trabalho e que serão descritas posteriormente.

Quadro 1 – Ações desenvolvidas para garantir acesso, permanência e formação (continua)

<b>Ações realizadas</b>
<b>Grupo de trabalho para elaboração da política de reserva de vagas na pós-graduação e os documentos oficiais produzidos</b>
GT sobre Ações Afirmativas na pós-graduação
Portaria ProPGPq 3197/2021: Ações Afirmativas da Pós-graduação para pretos, pardos, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência
Portaria ProPGPq 4020/2021: Criação do Escritório de Ações Afirmativas da Pós-Graduação
Portaria ProPGPq 4568/2021: Criação de bancas de heteroidentificação para os processos seletivos na pós-graduação
Portaria ProPGPq 4325/2024: Ações Afirmativas da Pós-graduação para pretos, pardos, quilombolas, indígenas, trans, refugiadas, apátridas, com visto humanitário e pessoas com deficiência
<b>Estratégias para levantamento de informações</b>
Censo da Pós-Graduação
Censo das cotas nos Programas de Pós-graduação da Unifesp
<b>Estratégias para esclarecimento da comunidade acadêmica e de formação para mudança de cultura institucional</b>
Visitas às câmaras de pós-graduação
Participação no congresso acadêmico com mesa redonda sobre “Ações afirmativas”
Rodas de conversa com docentes e técnicos/as em Assuntos Educacionais
<i>Eventos transmitidos pelo canal do YouTube</i>
<i>Elaboração de cartilhas</i>
<b>Novos procedimentos para ingresso por reserva de vagas</b>
Bancas de heteroidentificação

Quadro 1 – Ações desenvolvidas para garantir acesso, permanência e formação (conclusão)

Bancas para pessoas com deficiência
<b>Documentos produzidos diante de novas demandas</b>
Resolução ProPGPq nº 05, de 5 de outubro de 2022, que estabelece as condições especiais de extensão da integralização dos cursos de Pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) além do prazo regimental.
Portaria para identificar os autores quanto ao gênero, etnia/raça e pessoas com deficiência
<b>Participação em diferentes espaços de discussão</b>
Grupo de trabalho sobre reservas de vagas para pessoas trans
Grupo de trabalho sobre apoio e permanência de estudantes internacionais (refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário)
Grupo de trabalho sobre ingresso indígena
Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão
Câmara Técnica de Equidade étnico-racial

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

## **Grupo de trabalho para elaboração da política de reserva de vagas na pós-graduação e os documentos oficiais produzidos**

Em 2021, um grupo de 30 pessoas representantes das diversas instâncias da universidade, composto por 20 docentes, 07 discentes e 03 técnicos/as em assuntos educacionais, foi constituído para estudar formas de garantir a equidade na ocupação das vagas dos cursos de mestrado e doutorado da Unifesp. Tal grupo trabalhou durante três meses a partir de quatro eixos de análise: acesso, permanência, mapeamento e formação/disciplinas.

A partir das discussões sobre **acesso**, foi proposto que houvesse reserva de 25% das vagas da pós-graduação para pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência. A distribuição das vagas baseou-se nos dados do censo brasileiro; assim, dos 25% destinados a esses grupos, 50% devem ser destinados para pessoas negras e quilombolas, 25% para indígenas e 25% para pessoas com deficiência. Em 2024, essa porcentagem

foi ampliada para 30% e passou a incluir outros grupos, como pessoas trans, refugiadas, apátridas e com visto humanitário.

O fluxo definido para ingresso determinou que os/as candidatos/as, no ato da inscrição, devem declarar, por escrito, sua intenção de concorrer à reserva de vagas, apresentando autodeclaração; no caso de indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, entregar a documentação comprobatória de sua condição. Em seguida, os/as candidatos/as submetem-se a todas as etapas do processo seletivo e, após sua aprovação nas fases do processo, mas antes da divulgação final dos resultados, procede-se à banca de heteroidentificação para pessoas negras e banca para análise documental para pessoas com deficiência. Os documentos relacionados às pessoas indígenas e quilombolas são recebidos e validados pela própria secretaria dos programas de pós-graduação.

Além disso, ficou estabelecido que, caso sejam necessários ajustes na avaliação de pessoas com deficiência (tradutores e intérprete de Libras, leitores, prova ampliada ou em braile) ou com dislexia, o/a candidato/a deve solicitá-los no momento da inscrição para o processo seletivo, e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão encaminham o pedido ao setor responsável por sua contratação.

Quanto aos procedimentos relacionados à proficiência em língua estrangeira, o regimento da pós-graduação reconhece a proficiência em língua portuguesa como estrangeira para pessoas surdas, estrangeiras ou indígenas.

No que se refere à **permanência**, foram discutidas estratégias que devem garantir que o/a aluno/a tenha condições necessárias para dar continuidade aos seus estudos. A concessão de bolsas é uma estratégia útil, no entanto cabe aos programas decidirem quais são os critérios para sua atribuição, sendo recomendada a alternância na concessão para ingressantes por ampla concorrência e por reserva de vagas.

Ainda no que tange à permanência de estudantes com deficiência, o portal de acessibilidade da universidade oferece uma série de *ebooks*<sup>1</sup>

---

1 Disponível em: <https://acessibilidade.unifesp.br>.

sobre o manejo na sala de aula para que docentes saibam quais são os ajustes mais frequentemente solicitados. Os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão realizam o acolhimento do/a estudante que assim desejar para verificar quais são suas necessidades e informar à coordenação de curso e docentes sobre os ajustes sugeridos para atendê-las.

A inclusão de eventos culturais e esportivos periódicos, que envolvem a universidade como um todo, também foi mencionada como ferramenta para trabalhar a troca de experiências e sensibilização quanto ao preconceito e à discriminação, e a formação de docentes e demais servidores/as foi indicada como crucial para garantir a permanência e modificar a cultura institucional.

Já no eixo de **mapeamento**, foram definidas estratégias que permitam que se conheça a comunidade discente. Foi proposta a aplicação de questionários para avaliar as ações afirmativas na matrícula e no depósito da tese ou dissertação e, como continuidade, viabilizar a aderência ao portal do egresso como uma maneira de acompanhar o impacto da pós-graduação na vida profissional dos/as discentes.

O eixo relativo à **formação/disciplinas** propôs que a formação na pós-graduação contemple a diversidade humana e forme discentes que conheçam autores/as que abordam e fazem parte dos grupos pouco divulgados ou excluídos dos conteúdos programáticos atuais. Outra estratégia prevista foi estabelecer ciclos de diálogos por uma educação igualitária e encontros para construir uma pós-graduação antirracista.

O resultado do trabalho de mais de três meses foi a publicação da Portaria 3197 de 2021 (UNIFESP, 2021), que dispôs sobre a reserva de vagas na pós-graduação para pessoas pretas, pardas, quilombolas, indígenas e com deficiência. Ademais, criou-se o Escritório de Ações Afirmativas (Portaria ProPGPq n.º 4020/2021) e foram instituídas as bancas de heteroidentificação e para pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso na pós-graduação (Portaria ProPGPq n.º 4568/2021).

O Escritório de Ações Afirmativas, proposto pelo grupo, contempla ações que abordam as questões étnico-raciais, de gênero e de acessibilidade e

inclusão, sendo composto por representantes de todas as câmaras de pós-graduação, movimento negro, associação de pós-graduandos/as, Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão e Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Compete a ele:

A produção de material instrucional sobre as políticas de ações afirmativas, bem como realizar cursos e palestras com a comunidade acadêmica e externa:

- O acompanhamento aos programas de pós-graduação;
- O desenvolvimento de outras atividades que visem às ações de permanência estudantil e ampliação de condições de pesquisa, estudo, trabalho, comunicação e divulgação científica da comunidade de pesquisadores/as e da pós-graduação *stricto sensu* da universidade;
- Realização das bancas de heteroidentificação e de pessoas com deficiência;
- Em 2024, além de ampliar a porcentagem de reserva de vagas para 30%, também foram incluídas pessoas trans e outros grupos em situação de vulnerabilidade.

## **Estratégias para levantamento de informações**

Após a produção dos documentos, coube à Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa esclarecer à comunidade acadêmica as ações a serem adotadas para os processos seletivos. Por isso, representantes dos diferentes eixos de atuação do Escritório de Ações Afirmativas, na companhia do coordenador de integração acadêmica, realizaram encontros virtuais com as câmaras de pós-graduação. Nas reuniões, foi apresentado o modo de operacionalização dos procedimentos e foi ouvido o corpo docente. Houve inúmeras argumentações contrárias à instalação da reserva de vagas, mas também foram feitas sugestões agregadoras que garantiram mais acesso a estudantes público-alvo da portaria de cotas.

As ideias incorporadas foram: a possibilidade de que o/a estudante que se inscrevesse por cotas e fosse reprovado nas bancas comprobatórias

concorresse para as vagas de ampla concorrência e, caso o candidato obtivesse notas que permitissem que ele se classificasse em boa colocação para entrar por ampla concorrência, que a vaga para cota a que ele/a concorresse fosse atribuída ao próximo classificado da lista de reserva de vagas.

A fim de acompanhar a instalação das ações afirmativas e conhecer o público da pós-graduação, iniciou-se um processo de mapeamento, com o preenchimento de um formulário de ingresso, para que as informações tivessem caráter censitário. O primeiro **censo** foi elaborado e respondido de 20 de agosto a 20 de setembro de 2021. À época, 7,4% dos/as discentes se autodeclararam negros, 0,3% indígenas e 4,2% pessoas com deficiência.

Em setembro de 2022, um formulário foi incluído no procedimento de matrícula (tabela 1). Atualmente, a pós-graduação discute a unificação dos formulários para depósito das teses e dissertações e a viabilização do portal de egressos como forma de acompanhar as ações afirmativas ao final do processo formativo e para além da universidade.

Tabela 1 – Distribuição percentual da autodeclaração de estudantes no censo da pós-graduação de 2021 a 2024

<b>Grupos</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Negros/as	7,4	27,9	28,16	27,3
Indígenas	0,3	0,31	0,13	0,12
Pessoas com deficiência	4,2	2,49	2,42	3,6
<b>Total</b>	<b>11,9</b>	<b>30,7</b>	<b>30,71</b>	<b>31,02</b>

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as.

A redução do percentual de pessoas com deficiência autodeclaradas de 2021 em relação aos anos subsequentes pode ser explicada pelo letramento institucional no que se refere ao que é considerado “pessoa com deficiência”, pois certos/as discentes se consideravam “pessoas com deficiência” por usarem óculos, por exemplo. Com o esclarecimento constante da comunidade acadêmica, esse conceito foi se modificando.

Houve ainda um aumento no número de estudantes que solicitaram entrada por reserva de vagas (tabela 2).

Tabela 2 – Entrada por reserva de vagas, segundo o formulário de ingresso preenchido pelos/as estudantes

<b>Tipo de reserva de vagas</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Pretos, pardos e indígenas	28	117	94
Pessoas com deficiência	01	11	11
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>128</b>	<b>105</b>

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as.

Resultados de outra pesquisa com os programas de pós-graduação, respondida pelos coordenadores um ano após o início da reserva de vagas, são apresentados na tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição percentual das respostas dos programas de pós-graduação ao censo sobre reserva de vagas um ano após a Portaria nº 3197/2021

<b>Questão</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não responderam</b>
Seu programa estabelece as cotas previstas na Portaria nº 3197/2021?	74,6%	11,9%	13,5%
Você tem alunos cotistas em seu programa?	34,3%	52,2%	13,5%

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as a partir das respostas dos coordenadores dos Programas de Pós-graduação.

## **Estratégias para esclarecimento da comunidade acadêmica e formação para mudança de cultura institucional**

Após o esclarecimento inicial à comunidade acadêmica sobre a reserva de vagas, foi necessário criar estratégias para modificar a cultura institu-

cional. Por isso, a Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, por meio do Escritório de Ações Afirmativas, planejou uma série de eventos que discutiram a temática. Os eventos foram destinados ao público interno e externo.

Inicialmente, foi feita uma participação no Congresso Acadêmico da Unifesp, um dos maiores eventos da instituição, que atinge tanto a comunidade interna quanto a externa. Por isso, realizou-se uma mesa sobre ações afirmativas.

Além disso, em parceria com a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão, tem sido promovidas rodas de conversa virtuais com docentes e técnicos/as em assuntos educacionais para dirimir dúvidas sobre aspectos didáticos, pedagógicos, ajustes, avaliação, comportamento e outros temas de interesse. O espaço é seguro, por ser virtual e não gravado, e tem sido utilizado para que docentes e técnicos/as expressem suas angústias, dúvidas, reclamações e inquietações. Os encontros mensais/bimestrais têm duração de uma hora a 90 minutos.

Para o público interno e externo, em 2023 e em 2024, foram transmitidos, via *YouTube*, webinários com foco nos diferentes eixos pertencentes ao escopo da educação inclusiva, sempre com a participação de especialistas, docentes, discentes e lideranças dos diferentes grupos.

As atividades propostas no período foram:

- “Indígenas na pós-graduação: a universidade que temos e a que queremos” (<https://www.youtube.com/watch?v=fAUFcvqBcgQ>);
- “Organização da Educação Bilíngue para Surdos na Graduação e Pós-Graduação” (<https://www.youtube.com/watch?v=MzLtDB5d5Gs&t=4s>);
- “Mulheres na pós-graduação e pesquisa: relatos e desafios” ([https://www.youtube.com/watch?v=O5\\_i4AuW-QE](https://www.youtube.com/watch?v=O5_i4AuW-QE));
- “Sobre acesso e permanência de estudantes com autismo na graduação e na pós-graduação” (<https://www.youtube.com/watch?v=-JFzGQCvmHqE&t=262s>);

- “Maternidade atrapalha? Desafios das mulheres-mãe na graduação e na pós-graduação” (<https://www.youtube.com/watch?v=a77m-m2eTygc&t=93s>);
- “Capacitismo na pós-graduação” (<https://www.youtube.com/watch?v=IV5yYwFs9ys>);
- “Relações raciais na pós-graduação: do discente ao docente” (<https://www.youtube.com/watch?v=LHHnwVLdnMA&t=254s>).

Ainda para assegurar a circulação da informação e formação docente, o Escritório de Ações Afirmativas elaborou cartilhas.

O documento “Orientações para implementação da reserva de vagas nos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação da Unifesp” orienta os programas de pós-graduação para o estabelecimento da política de reserva de vagas nos processos seletivos dos programas de pós-graduação da Unifesp e está disponível no repositório da universidade.<sup>2</sup>

Com orientações para professores, há três cartilhas: “Deficiência Intelectual: orientação sobre Ajustes Específicos para Estudantes”,<sup>3</sup> “Estudantes com epilepsia no Ensino Superior e na Pós-graduação: o que o/a docente precisa saber?”<sup>4</sup> e “Acessibilidade para estudantes com discalculia do desenvolvimento: Orientações para o Ensino Superior e pós-graduação”.<sup>5</sup> No portal de Acessibilidade da Unifesp, elaborados pela Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão, há outros documentos<sup>6</sup> que versam sobre ajustes para estudantes com deficiência visual, auditiva/surdez,

---

2 Link de acesso: <https://repositorio.unifesp.br/items/5901fc5e-d7dc-4565-9f7b-2c18073772eb>.

3 Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e4be1495-082a-4006-8333-7de985e8cac3>.

4 Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/697451ee-ce7a-4e46-84c2-7bf9efac2edf>.

5 Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/06995c96-a53a-400b-bbe3-e2aeb1275da6>.

6 Disponível em: <https://acessibilidade.unifesp.br/>.

transtornos do espectro autista, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e dislexia. Tais materiais são frequentemente divulgados nas rodas de conversa.

## **Novos procedimentos para ingresso por reserva de vagas**

Para efetivar o ingresso por reserva de vagas, foi necessário adotar novos procedimentos, como as bancas de heteroidentificação e bancas de análise documental para estudantes com deficiência.

A banca de heteroidentificação é solicitada pelo programa, no mínimo, 15 dias antes da divulgação do resultado final do processo seletivo. A partir dessa solicitação, o/a candidato/a recebe orientações por *e-mail* para gravação de vídeo com a leitura da autodeclaração. O vídeo é analisado por uma banca composta por cinco pessoas com experiência nessa tarefa. Caso haja recurso, nova banca é nomeada.

As bancas para pessoas com deficiência são compostas por dois/duas especialistas que analisam laudos e outros documentos comprobatórios entregues ao programa no ato da inscrição. A legislação utilizada para orientar a análise é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Formam o público-alvo da reserva para pessoas com deficiência: estudantes com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla e transtornos do espectro autista.

## **Documentos diante de novas demandas**

Diante das mudanças propostas para os programas de pós-graduação, novas demandas promoveram a elaboração de outros documentos. A Resolução ProPGPq nº 05, de 5 de outubro de 2022, estabeleceu as condições especiais de extensão da integralização dos cursos de pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo para além do prazo regimental, uma vez que não há formas que permitam a interrupção da contagem do tempo para integralização do curso em caso de doença, maternidade ou outra situação que necessite de ampliação do prazo.

Além disso, discutiu-se a criação de uma portaria para que o repositório da universidade passasse a solicitar que, no ato do depósito, o/a autor/a da produção se identifique quanto ao gênero, etnia/raça e se é pessoa com deficiência. A proposta tem o objetivo de possibilitar que, no futuro, haja equidade na indicação de autores/as para os/as discentes dos diferentes programas.

## **Participação em diferentes espaços de discussão**

A discussão sobre diversidade e inclusão na universidade é contínua, por isso vários grupos de trabalho têm sido criados, como: ingresso indígena, reserva de vagas para pessoas trans e apoio e acolhimento para estudantes internacionais (principalmente refugiados, apátridas e com visto humanitário). A questão da maternidade e da igualdade para mulheres na pesquisa também é uma temática frequente.

Outros espaços, como as câmaras técnicas de equidade étnico-racial e a de acessibilidade e inclusão, promovem ações para refletir sobre diversidade, equidade e combate a todas as formas de violência, buscando assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem.

## **5. Considerações finais**

A busca, em toda a universidade, por um cenário mais justo na distribuição de vagas nos diferentes programas e na construção de uma universidade mais inclusiva requer um trabalho diário. A proposta de reserva de vagas na pós-graduação foi uma estratégia inicial para que a discussão se iniciasse e que a cultura institucional fosse modificada.

Muito há que ser feito para se combater o racismo, o capacitismo, o sexismo, a misoginia e outras formas de violência que são estruturais nos espaços acadêmicos e em toda a sociedade. Ações para permanência, mapeamento e formação devem ser constantemente renovadas e precisam contar fortemente com as contribuições do corpo discente, que pode sinalizar o que é necessário mudar para tornar a universidade mais hospitaleira, especialmente na pós-graduação. Parcerias entre as

diferentes pró-reitorias foram e devem ser firmadas sistematicamente de modo a realizar ações conjuntas para capilarizar as discussões.

O resultado dessas ações na pós-graduação da Unifesp provocou um incremento progressivo da compreensão, pela comunidade acadêmica, de que a reserva de vagas é um direito que assegura o acesso das maiores vulnerabilizadas pela sociedade ao Ensino Superior e, em especial, à pós-graduação. Ademais, a discussão sobre as questões relacionadas à equidade na distribuição das vagas e à garantia de acesso e permanência tem sido disseminada por todos os espaços da universidade. Nesse momento, considerações relacionadas ao respeito à maternidade e seu impacto na produtividade das estudantes e ao ingresso de pessoas trans, estudantes estrangeiros e outros grupos vulneráveis vêm tomando o foco da discussão, a ponto de cotas para pessoas trans e outros grupos vulneráveis terem sido estabelecidas no final de 2024.

Construir uma universidade que respeita e acolhe a diversidade humana não é tarefa fácil; por isso, é de suma importância contar com todos os atores e espaços sociais, intra e extramuros. É preciso fazer circular o discurso para que as pessoas emitam suas concepções e possam questionar e ser questionadas. Não é uma mudança que ocorre rapidamente, mas o próprio caminho pedregoso já faz a jornada valer a pena pela construção de novos saberes e experiências, pela observação atenta às pequenas mudanças que promovem reflexão e novas tomadas de decisão. No processo, modificam-se o/a estudante, o corpo docente e técnico e a sociedade. Afinal, é papel primordial da universidade modificar e aperfeiçoar a sociedade, produzir conhecimento e fazer ciência, além de ouvir todas as vozes e valorizá-las para que espaços de pertencimento sejam amplamente construídos.

## Referências

ALMEIDA, W. M. Desigualdades Educacionais. In: ZIMERMAN, A. (org.). **Os 'Brasis' e suas Desigualdades**. 1. ed. São Bernardo do Campo: Editora da UFABC, 2017. p. 3-26.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 99, n. 251, p. 37–53, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7Dv-Cbjhyz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 nov. 2025.

BONIN, I. T. “Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1–26, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89470178015/89470178015.pdf> Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: SECADI; SESu, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=12737&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12737&Itemid=). Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 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: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm) Acesso em: 10 jan. 2025.

FERES JÚNIOR, J. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005. p. 46–62.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1–18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2025.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf) Acesso em: 02 nov. 2025

LINHARES, A. C. Ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação: análise da Universidade Federal de Santa Catarina. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Realize Editora, 2022. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV174\\_MD1\\_ID7954\\_TB4287\\_30112022153255.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID7954_TB4287_30112022153255.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6D-mmQ6c8h4ngfMVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MUNANGA, K. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003. p. 115-128.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 175-195, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062/3330> Acesso em: 02 nov. 2025.

SANTOS, A. D. dos. **Representações das cotas raciais na graduação e pós-graduação entre docentes produtividade em pesquisa (PQ) na Universidade Federal de Goiás**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/b03eeb4b-c446-45aa-b273-f733a-de822f7/content> Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, R. E. N. dos. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 4, n. 42, p. 200–224, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7877> Acesso em: 17 jan. 2025.

SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10–16, mar./abr. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319) Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, P. V. B.; BORBA, C. A.de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151–191, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Lt-qZXrjxqzcd44zzJJ9kmS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Resolução nº 247/2023/2023/ CONSELHO UNIERSITÁRIO**. Dispõe sobre a nova Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). São Paulo: UNIFESP, 2023. Disponível em: [https://acessibilidade.unifesp.br/images/Politica\\_Acessibilidade\\_Inclusao/Resolucao\\_247\\_2023\\_Politica\\_Acessibilidade\\_Inclusao\\_Nova.pdf](https://acessibilidade.unifesp.br/images/Politica_Acessibilidade_Inclusao/Resolucao_247_2023_Politica_Acessibilidade_Inclusao_Nova.pdf) Acesso em: 02 nov.2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **RESOLUÇÃO Nº 212/2021/ CONSELHO UNIVERSITÁRIO**. Dispõe sobre a Política de Promoção de Equidade Étnico-racial da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. São Paulo: UNIFESP, 2021. Disponível em: [https://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/2021/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_212\\_\\_0853414\\_\\_publicada\\_21out2021.pdf](https://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/2021/Resolu%C3%A7%C3%A3o_212__0853414__publicada_21out2021.pdf). Acesso em: 17 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **PORTARIA PROPGPQ 3197/2021**. Dispõe sobre ações afirmativas na Pós-Graduação para pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência. São Paulo: UNIFESP, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1L8q\\_fWxcAhUvR954AFfWBLt6\\_JbleCl4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1L8q_fWxcAhUvR954AFfWBLt6_JbleCl4/view?usp=sharing). Acesso em: 02 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Portaria ProPGPq nº 4020/2021**. Dispõe sobre a criação de banca de heteroidentificação complementar à autodeclaração de etnia para candidatos(as) pretos(as), pardos, quilombolas, indígenas, e de pessoas com deficiência, relativa aos processos seletivos e às demais formas de seleção vigentes nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo: UNIFESP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/9fbc77c-4-af8e-49fa-8c47-8f90e48079c3/content>. Acesso em: 02 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Portaria ProPGPq nº 4568/2021**. Implementa o Escritório de Ações Afirmativas/EAf – da Pró-Reitoria de PósGraduação e Pesquisa/ProPGPq. São Paulo: UNIFESP, 2021. Disponível em: [https://ppg.unifesp.br/urologia/images/PORTARIA\\_PROPQPq\\_N.\\_4568-2021.pdf](https://ppg.unifesp.br/urologia/images/PORTARIA_PROPQPq_N._4568-2021.pdf) Acesso em: 02 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Resolução no. 05 de 05 de outubro de 2022**. Estabelece condições especiais de extensão do prazo de integralização dos cursos de pós-graduação da UNIFESP (além do prazo regimental) São Paulo: UNIFESP, 2022. Disponível em: <https://ppg.unifesp.br/cts/images/Portarias%20e%20regimentos/Licen%C3%A7a%20Maternidade%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20PRPGPq.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2025.

# **Ações afirmativas e formativas na Educação Superior: uma análise sob a ótica institucional no sudeste paraense**

Ana Caroline dos Santos Oliveira  
Lucélia Cardoso Cavalcante  
DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.14

## **1 Introdução**

Trazer a docência na Educação Superior como uma área de investigação requer bastante atenção. Reconhece-se a necessidade de preparação pedagógica dos professores da Educação Superior no que tange ao seu desenvolvimento pedagógico, em uma perspectiva contundente de ordem social e profissional. Dessa forma, reconhece-se que a profissão docente na Educação Superior requer uma formação amparada na prática docente, divergindo a instrumentalização puramente teórica que marca a atuação docente (Almeida, 2020).

Alguns estudiosos, como Campos e Pessoa (1998), Matos (1998), Imbernón (2011), Kassar (2014), Martins *et al.* (2017), Rocha *et al.* (2018), Souza (2019), Martins, Melo e Martins (2021), Oliveira (2023), dentre outros, apontam questões relacionadas ao processo de inclusão na Educação Superior e de propostas para que essa seja efetiva, levando em

consideração a formação dos professores universitários, a rede de apoio de especialistas na área da Educação Especial, bem como as políticas públicas que fomentam a inserção e permanência desse público nas Instituições de Educação Superior (IES).

Em sua grande maioria, os docentes universitários são bacharéis e, em geral, não contam, em sua formação, com uma perspectiva pedagógica e didática para atuar como professores em IES. Alguns docentes, para atuarem na Educação Superior, optam por mestrados e doutorados em educação, em nível *stricto sensu*, em busca dessa formação pedagógica, que, embora seja necessária, não é suficiente para subsidiar uma pedagogia universitária que atenda às necessidades da sociedade e da educação, em específico ao público de estudantes com deficiência.

A docência universitária exige que o professor, além de deter conhecimentos sobre a área específica de formação, também atue sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem associado aos saberes de sua experiência e de sua produção científica (Junges; Behrens, 2015). Dessa maneira, vislumbra-se que a formação, voltada em especial para a prática pedagógica dos docentes, compreende, então, um desafio primordial a ser empregado na Educação Superior. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 36), a respeito da formação do professor universitário, dizem que:

[...] há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo.

Nesse sentido, o presente estudo abordou a temática a respeito da formação de professores universitários que atuam com o público da Educação Especial em nível superior. Como questão de pesquisa, apresenta-se: de que forma os processos de ações afirmativas e formativas sobre a temática da Educação Especial, desenvolvidos pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), podem impactar no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas de docentes, propiciando a acessibilidade pedagógica ao público de estudantes com deficiência?

Como objetivo de pesquisa, buscou-se analisar como os processos de ações afirmativas e formativas em Educação Especial são desenvolvidos pela UNIFESSPA, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas de docentes universitários.

## **2. Metodologia**

O referencial metodológico que delinea este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa de natureza exploratória-descritiva, sob o método de pesquisa estudo de caso (Yin, 2015), por compreender que esse método permite que os investigadores voltem o seu foco a um “caso” e apreendam uma perspectiva real e holística do tema pesquisado.

Realizou-se um mapeamento acerca das ações formativas desenvolvidas no contexto da UNIFESSPA, sob o prisma da Educação Especial, direcionadas ao corpo docente da instituição supracitada, tendo como base uma pesquisa documental de documentos no âmbito da universidade, a saber: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UNIFESSPA, 2020) e as ações formativas desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação por meio da Coordenadoria de Acompanhamento Docente e Discente (CADD), vinculada à Divisão de Formação Docente e Apoio ao Discente (DIFDAD). Obtiveram-se também informações quantitativas acerca do quadro de estudantes com deficiência da UNIFESSPA pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA).

Os documentos foram analisados com base no referencial teórico adotado na pesquisa, na perspectiva de uma formação docente reflexiva, social e crítica (Franco, 2016; Zeichener, 1993).

## **3. Resultados e discussão**

Para a contextualização da atual Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), lançamos nossas análises sobre um documento normativo, intitulado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em suas dimensões constituintes, desde as políticas e estratégias acadêmicas e administrativas para o seu desenvolvimento. O referido documento possui

cerca de 352 páginas. O atual PDI tem duração de quatro anos, a contar de 2020 a 2024.

Quanto aos aspectos históricos que o documento nos apresenta, a construção da UNIFESSPA, segundo o PDI, possui seu início a partir do *campus* avançado da Universidade de São Paulo (CAUSP), o qual foi instalado na cidade de Marabá, no ano de 1971, por iniciativa do Projeto Rondon, que objetivava desenvolver pesquisas sobre a Amazônia.

O PDI apresenta, de forma explícita, que as regiões Sul e Sudeste do Pará são destaque no cenário socioeconômico nacional mediante sua forte produção agropecuária e mineral, com seu Produto Interno Bruto (PIB) estadual, até o ano de 2016, em 33%. Nesse cenário econômico, há ainda atividades que englobam uma diversidade de sujeitos cuja sua subsistência vem da pesca, do extrativismo, da agricultura etc., como quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, indígenas e agricultores familiares (UNIFESSPA, 2020).

Mesmo em face desse destaque e alto potencial econômico, o documento destaca a grande diversidade sociocultural que necessita ser considerada por políticas públicas nas esferas municipais, estadual e federal. Para além disso, a situação socioeconômica de grande parte de discentes que ingressam na UNIFESSPA e necessitam de algum apoio em sua permanência se traduz em políticas institucionais nas quais a instituição vem atuando para garantir o efetivo direito à Educação Superior e o progresso acadêmicos dos(as) estudantes.

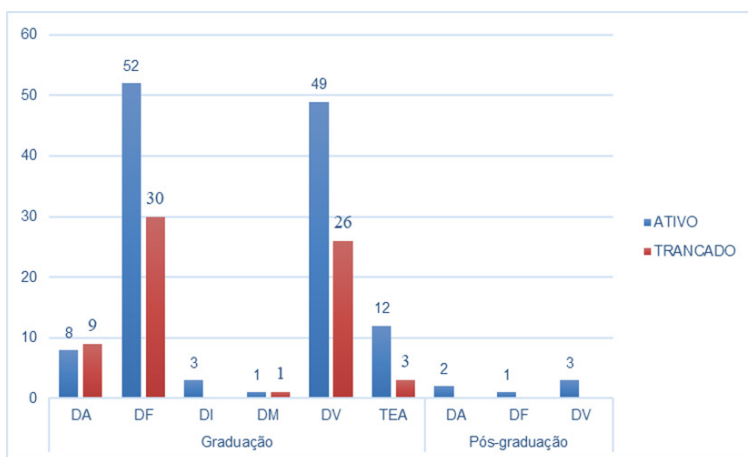
Frente às discussões que permeiam as ações afirmativas da UNIFESSPA, enquanto sua identidade estratégica e identidade institucional, a missão e os valores nos trazem uma percepção holística acerca dos objetivos e unificação da instituição. Em sua missão, tenciona “produzir, sistematizar e difundir conhecimentos filosófico, científico, artístico, cultural e tecnológico, ampliando a formação e as competências do ser humano na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e do avanço da qualidade de vida” (UNIFESSPA, 2020, p. 50). Quanto aos valores da instituição, esses firmam-se na construção de uma sociedade justa, democrática e *inclusiva*, na busca de respeitar e abranger a *diversidade*

das regiões Sul e Sudeste do Pará, marcadamente do cenário amazônico, nacional e internacional (UNIFESSPA, 2020).

Em dados fornecidos pelo NAIA de 2014 a 2020, pode-se observar o processo de ingresso de estudantes com algum tipo e/ou grau de deficiência na UNIFESSPA, com um aumento gradativo, sendo, em 2014, um total de 4 (quatro) estudantes com deficiência, chegando a 2019 com cerca de 28 (vinte e oito) ingressantes, totalizando, no recorte temporal, 95 (noventa e cinco) estudantes (UNIFESSPA, 2020).

A partir de informações mais recentes fornecidas pelo NAIA, podemos observar a dispersão dos estudantes pelos diferentes tipos de deficiência na graduação, sendo deficiência auditiva – DA (17), deficiência física – DF (82), deficiência intelectual – DI (3), deficiência múltipla – DM (2), deficiência visual – DV (75), Transtorno do Espectro Autista – TEA<sup>1</sup> (15). Na pós-graduação, o índice é menor em relação à graduação, sendo deficiência auditiva – DA (2), deficiência física – DF (1) e deficiência visual – DV (3).

Gráfico 1 – Índice de estudantes com deficiência da UNIFESSPA de acordo com o *status* (2024)



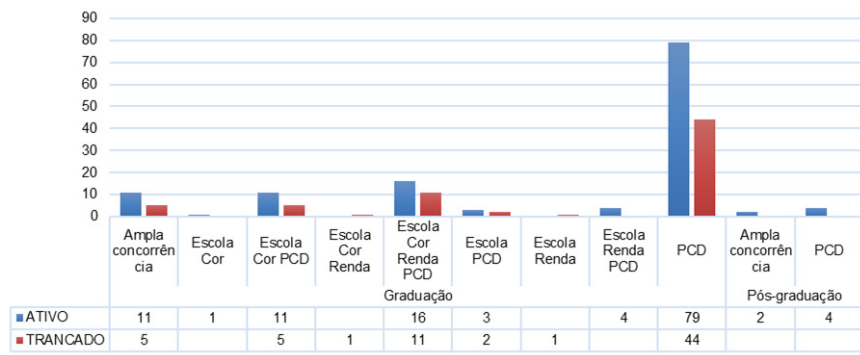
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

1 Nomenclatura utilizada no documento analisado.

De acordo com os dados apontados, torna-se explícito que o maior índice de estudantes com deficiência ingressantes na instituição são aqueles com deficiência física ou deficiência visual (cegos e com baixa visão), precedidos dos alunos com deficiência auditiva ou surdez, autismo, deficiência intelectual e deficiência múltipla. No quantitativo apresentado acima, a UNIFESSPA, até o ano de 2023, contava com 194 discentes com deficiência em seus cursos de graduação e 6 em seus cursos de pós-graduação, totalizando 200 estudantes Público da Educação Especial, sendo 131 com matrículas ativas e 69 com matrículas trancadas na graduação.

Oliveira (2023), em seus estudos sobre o ingresso na Educação Superior, observa que o acesso dos estudantes com autismo tende a ocorrer de forma mais tardia. Isso se deve às diversas barreiras e dificuldades enfrentadas desde a Educação Básica. Tal realidade reflete-se nos números de matrícula: estudantes com autismo representam apenas 4,5% do total de alunos com algum tipo ou grau de deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). Há também o indicativo da forma de ingresso desses estudantes, o que compreende a reserva de vagas específicas para esse público.

Gráfico 2 – Índice da forma de ingresso dos estudantes com deficiência da UNIFESSPA (2024)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação à forma de ingresso, o gráfico 2 apresenta a distribuição de estudantes com deficiência na Educação Superior, considerando as diferentes formas de ingresso e a situação acadêmica (ativo ou trancado).

Observa-se que a predominância ocorre na modalidade PCD, que concentra o maior número de estudantes tanto ativos (79) quanto trancados (44), evidenciando que essa é a principal via de acesso utilizada por pessoas com deficiência. Nas demais categorias, como ampla concorrência, escola pública, cotas por renda ou cor, o número de estudantes é significativamente menor. Esse dado sugere que as políticas de cotas específicas para PCD têm sido determinantes para garantir o ingresso desse público no Ensino Superior, embora a quantidade de matrículas trancadas também revele desafios na permanência desses estudantes. No contexto das universidades públicas do Brasil, essas passaram a adotar o sistema de cotas para a democratização do acesso à Educação Superior logo no início dos anos 2000.

O público ao qual essa política se destina compreende pessoas com deficiência, afrodescendentes, indígenas, estudantes oriundos da rede pública de ensino e jovens de baixa renda. Especificamente para os estudantes com deficiência, a reserva de vagas costuma corresponder a 5% do total de vagas disponíveis (Oliveira, 2023).

Na UNIFESSPA, visando aprimorar a sua Política de Inclusão e Acessibilidade, a Secretaria Geral do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) instituiu, em 2014, a reserva de vagas em cada curso para pessoas com deficiência. Além disso, foi concedido um bônus regional de 20% aos estudantes que tivessem cursado pelo menos um ano do Ensino Médio nos municípios pertencentes às regiões Sul e Sudeste do Pará.

Entretanto, esse bônus regional foi objeto de questionamento judicial, culminando em uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), em agosto de 2024, que o considerou inconstitucional. A decisão proibiu a utilização desse critério nos processos seletivos das universidades federais, determinando que o ingresso continue regido pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e pelos Decretos Federais, como o Decreto nº 9.508/2018, que estabelecem o percentual de reserva de vagas (geralmente entre 5% e 20%) para pessoas com deficiência, sem a aplicação de bônus regional sobre essa modalidade.

Segundo dados referente ao Censo da Educação Superior 2021<sup>2</sup> e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na esfera federal de Educação Superior, especificamente no município de Marabá, quanto à reserva de vagas e sexo e ao número de matrículas, houve 39 vagas ocupadas por estudantes do sexo feminino e 45 por estudantes do sexo masculino, totalizando, para o ano, 84 estudantes ingressantes pela reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos de graduação presenciais. Nesse quantitativo, ao visualizarmos o número de estudantes que adentraram a universidade pela reserva de vagas destinada às pessoas com deficiência, o número mostra-se reduzido, com cerca de 7 concluintes no ano de 2021.

De modo geral, podemos observar que, em grande parte, o público de estudantes com deficiência também está atrelado a aspectos interseccionais, como condições socioeconômicas e de raça. Diante disso, lançar um olhar atento para essas individualidades é de grande relevância para o processo de inclusão e o desenvolvimento de políticas institucionais mais inclusivas. Assim, voltar o olhar para a pessoa em sua completude, em sua experiência interseccional e em seus diferentes marcadores indenitários, e não apenas para a deficiência, constitui uma ação que pode ir além do campo institucional (Martins *et al.*, 2017; Costa; Pieczkowski, 2020).

A UNIFESSPA apresenta em seu PDI cerca de 11 objetivos estratégicos, os quais dialogam com a missão e os valores da instituição. Considerando o objetivo da presente pesquisa, de tratar de políticas institucionais que englobem a formação docente para a inclusão universitária, destacamos três objetivos dentre os onze:

- 1) Ser excelente no ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da promoção da cidadania, do desenvolvimento regional, da **inclusão social**, da **diversidade** e do respeito ao meio ambiente; 6) **Fortalecer e diversificar as iniciativas de assistência, integração estudantil, acessibilidade, promoção**

---

2 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 12 set. 2023.

**e respeito à diversidade, com vistas à permanência de alunos**, mobilizando todas as áreas da UNIFESSPA; 9) Fomentar a **qualificação e a capacitação dos servidores**, bem como consolidar um ambiente de trabalho democrático, acolhedor, **com respeito à diversidade e à liberdade** (UNIFESSPA, 2020, p. 55, grifo nosso).

Os objetivos elencados acima reafirmam o compromisso da universidade de transversalizar o diálogo que permeia a inclusão social e cidadã de diferentes sujeitos, abraçando a diversidade que há nos diferentes corpos e vivências, no dever de fortalecer e promover iniciativas que garantam a inclusão estudantil, a acessibilidade e o respeito à diversidade humana, com o real propósito de garantir a permanência desses diversos estudantes. Toda essa ação perpassa pela qualificação e capacitação dos profissionais que fazem a universidade. Essencialmente no caso dos docentes universitários que estão mais diretamente ligados aos aspectos formativos desses discentes, o compromisso é ainda mais importante.

Todas [*universidades*] têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de uma profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conteúdos específicos da área e, principalmente, o que mais falta: os conteúdos das áreas pedagógicas (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 174).

No que diz respeito à formação continuada dos docentes, em 2019, 203 professores participaram do programa de formação continuada fomentado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), segundo dados da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PROGEP) em seu Relatório Anual de Atividades (2022).<sup>3</sup> O quadro de professores do magis-

---

3 Disponível em: [https://progep.UNIFESSPA.edu.br/images/Relatorio/RAA\\_2022\\_-\\_final.pdf](https://progep.UNIFESSPA.edu.br/images/Relatorio/RAA_2022_-_final.pdf).

tério superior contava com 443 docentes, o que corresponde a 59,54% do quatro total de servidores(as) ativos(as) permanentes. Estima-se ampliar a participação docente em formações em 10% a cada ano (UNIFESSPA, 2020).

De acordo com os apontamentos realizados a partir da leitura do PDI, até esse momento, observamos que o documento se compromete e se alinha às causas sociais que as regiões Sul e Sudeste do Pará requerem, além de comprometer-se com perspectivas formativas, sociais e culturais do cenário amazônico. A universidade firma seu compromisso em tornar a IES mais inclusiva e acessível a todos(as), o que requer, mediante seu desenvolvimento, a chamada de participação mais ativa dos discentes no processo de torná-la ideal para a comunidade acadêmica em suas trajetórias.

Com base em tal apontamento, o documento nos traz a implantação de uma política de inclusão social, que se fundamenta para além do atendimento e acolhimento do estudante, tendo em mente todo o percurso desse discente na instituição, no desenvolvimento de atividades que transformem esse estudante em um agente de inclusão social crítico e um profissional com responsabilidade social (UNIFESSPA, 2020).

Para tanto, no documento que constitui o PDI, há o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o qual contempla ações educacionais propostas pela instituição, de acordo com “seus princípios pedagógicos, no seu papel social de abrangência local, regional e nacional e na sua filosofia de trabalho articulado com o debate global” (UNIFESSPA, 2020, p. 116). O principal objetivo do PPI é:

[...] orientar as ações realizadas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão praticados pela UNIFESSPA, fundamentadas na formação crítica, ética e de vanguarda daqueles que buscam na educação superior a consolidação de conhecimentos e a ampliação de saberes tradicionais (UNIFESSPA, 2020, p. 116).

Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam a importância de tal documento ao considerarem as mudanças e as direções apontadas quando se discute o papel esperado da IES. As autoras elucidam firmemente que a

universidade não deve se adequar às oscilações do mercado, mas voltar o seu olhar ao seu contexto real, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar, de forma abrangente, os estudantes para as adversidades que virão; “situar-se como uma instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 173).

Com o propósito de uma educação inclusiva e de qualidade, com respeito à diversidade, acesso e permanência dos discentes, a UNIFESSPA atua por meio de dois núcleos e um departamento, os quais realizam o acompanhamento dos estudantes no apoio às necessidades pedagógicas, sociais e psicológicas. Os referidos órgãos institucionais são o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (Naia), o Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (NUADE) e o Departamento de Apoio Psicossociopedagógico (DAPSI). Para fins assertivos quanto aos objetivos da presente pesquisa e em consonância com as análises a serem realizadas, lançaremos o nosso olhar mais especificamente para o NAIA, por compreendermos a sua atuação direta com discentes e docentes no diálogo pedagógico do cenário acadêmico.

O objetivo do núcleo se fundamenta em coordenar a política de acessibilidade e inclusão acadêmica educacional na UNIFESSPA, contribuindo para a seguridade dos direitos das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da comunidade universitária, alinhado aos objetivos estratégicos que são dispostos no PDI.

O núcleo atua em diferentes frentes na promoção da acessibilidade e permanência dos discentes, ofertando serviços em Educação Especial e Atendimento Especializado, prestando apoio especializado desde o ingresso dos estudantes até a conclusão dos cursos de graduação e de pós-graduação. Em uma atuação ampla, o NAIA “tem o papel de coordenar e contribuir com o desenvolvimento de ações que fomentam a acessibilidade e inclusão, em articulação com os demais setores e unidades institucionais e toda a comunidade universitária” (UNIFESSPA, 2020, p. 129).

O Núcleo de acessibilidade é uma das estratégias de ações afirmativas mais importantes para fomentar o acesso e a permanência na universidade, pois estes acompanham os estudantes público-alvo da Educação Especial por meio de profissionais que avaliam as necessidades, realizam orientações aos cursos e docentes, assim como orientam e encaminham os estudantes para outros serviços de atendimento especializado quando necessário (Oliveira, 2023, p. 114).

Especificamente na promoção de espaços formativos, o NAIA atua com todos os servidores e estudantes da UNIFESSPA:

[...] no sentido de contribuir com a construção de uma cultura inclusiva, através de experiências de convívio e interações com pessoas com deficiência no espaço universitário, capazes de **provocar reflexões** sobre as condições de acessibilidade e inclusão na Universidade (UNIFESSPA, 2020, p. 120, grifos nossos).

No contexto da prática docente, frente às questões que englobam a inclusão e a acessibilidade em sua prática, a reflexão do “trabalho docente vivido e lido que desenvolve uma qualidade diferente no professor que, na condição de ser humano concreto, porta a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta” (Matos, 1998, p. 294).

O Programa de Apoio à Inclusão Discente com Deficiência é uma parceria entre a PROEG e o NAIA, desde 2021, com o intuito de ampliar o apoio aos estudantes com deficiência. O referido programa se desenvolve por meio da seleção/atuação de discentes apoiadores junto a estudantes com deficiência da UNIFESSPA. Os objetivos do programa são:

- I. Colaborar com o processo de inclusão acadêmica de alunos com deficiência da UNIFESSPA;
- II. Contribuir para a permanência de alunos com deficiência na UNIFESSPA;

- III. Promover apoio ao aluno com deficiência nas atividades acadêmico-científicas diretamente ligadas ao seu curso;
- IV. Apoiar o atendimento educacional especializado ofertado pelo Naia;
- V. Acessibilizar o material didático do curso do aluno que receberá o apoio e das demais atividades acadêmicas e científicas da Universidade;
- VI. Colaborar com o processo de acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, trans-torno do espectro autista e superdotação contribuindo com a melhoria de desempenho acadêmico previsto no Decreto no 7.234/2010 (UNIFESSPA, 2020, p. 226).

No que tange a programas, projetos e ações permanentes, o PDI apresenta programas e projetos que são destinados à permanência de estudantes na graduação, com o compromisso de reduzir os índices de evasão. A instituição conta com: 1) Programa de Monitoria Geral, com o intuito de contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo estudantes de cursos de graduação na execução de atividades de caráter didático-pedagógico; 2) Programa de Monitoria para Disciplinas com Práticas de Laboratório, que contribui com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em componentes curriculares com práticas em laboratórios.

Ao analisarmos as perspectivas de formação continuada para docentes universitários, o PDI apresenta o programa de formação continuada para professores. O programa se insere em uma premente preocupação da instituição com a formação e preparação dos docentes universitários para a atuação na Educação Superior; dessa maneira, pretende contribuir como:

[...] possibilidade de superação das lacunas deixadas pela inexistência ou insuficiente formação pedagógica na formação inicial, os espaços de formação criados pretendem contribuir para o **aperfeiçoamento das práticas** e para a **construção da identidade e autonomia do professor universitário**.

**rio**, de maneira especial, daqueles que ingressaram na profissão, já no ensino superior, sem ter vivido a experiência de atuação em outros níveis da educação (UNIFESSPA, 2020, p. 126, grifos nossos).

Na reflexão dos apontamentos feitos no PDI a respeito da formação continuada de professores universitários, na construção de uma formação permanente, Imbernón (2011) afirma que é diante do cenário profissional que as práticas vão se constituindo e que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal toma forma e se torna real e explícito. A inserção nessa realidade prática da docência é essencial no desenvolvimento de conhecimento pedagógico, e, por se encontrarem em uma realidade complexa e singular, as situações problemáticas que emergem não são apenas instrumentais, pelo fato de demandarem do profissional da educação uma prática pedagógica reflexiva na elaboração e construção de sentido de cada situação real no contexto de sala de aula, por vezes única e irrepetível.

Com o contato com a prática educativa, esse conhecimento se vê enriquecido com outros âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação); tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação...) etc. (Imbernón, 2011, p. 71).

O PDI reforça sua visão e compreensão acerca da formação continuada dos professores, elucidando que é um processo contínuo, “que perpassa toda a nossa existência e que requer **reflexão e (re) elaboração do fazer cotidianamente**” (UNIFESSPA, 2020, p. 126, grifos nossos). Assim, concordamos com o PDI no sentido de firmarmos que a reflexão em si deve ser tomada como prática social e, sendo uma prática social, a exigência de tomá-la como coletiva, na reflexão junto a outros profissionais, é o caminho para uma ação mais efetiva e exitosa (Campos; Pessoa, 1998).

De acordo com o documento, as ações de formação docente são desenvolvidas a partir de temáticas genéricas, voltadas essencialmente a questões de cunho didático-pedagógico, que visam subsidiar o fazer docente na

Educação Superior (UNIFESSPA, 2020). Diante disso, questiona-se de que forma as práticas de formação podem ser orientadas para uma abordagem mais dialógica e reflexiva que realmente responda às demandas formativas dos docentes. Nesse contexto, até que ponto faz sentido limitar-se a oferecer apenas “técnicas” pedagógicas para o ensino?

Imbernón (2011) elucida que a complexidade social e educativa é crescente e tende a evoluir ainda mais. Frente a isso, a profissão docente deveria se tornar menos individualizada e mais coletiva, tendo em vista que a colaboração entre professores, especialmente na Educação Superior, está ausente, já que o docente “se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com algumas competências limitadas à aplicação técnica em sala de aula” (Imbernón, 2011, p. 71).

No que se refere aos planos de ações de formação docente da UNIFESSPA, a Coordenadoria de Acompanhamento Docente e Discente (CADD), vinculada à Divisão de Formação Docente e Apoio ao Discente (DIFDAD) da PROEG, realiza, desde 2016, o Plano Anual de Ações de Desenvolvimento Profissional Docente (PAADPD). O plano de ações visa contribuir para o atendimento de necessidades do desenvolvimento profissional docente. Ele se fundamenta nas diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), instituída pelo Decreto n.º 9.991/2029, de 28 de agosto de 2019, o qual foi atualizado pelo Decreto n.º 10.506 de 02 de outubro de 2020 (Brasil, 2019, 2020).

Para o desenvolvimento das ações formativas, a Comissão de Acompanhamento e Desenvolvimento Docente (CADD) e a Diretoria de Formação e Desenvolvimento Docente (DIFDAD) definem algumas diretivas que orientam a organização das formações. Essas diretivas abrangem:

- a. instituições de formação (Escola Nacional de Administração Pública, universidades);
- b. agentes da formação (formadores externos e internos);
- c. modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, palestras etc.);
- d. aspectos organizacionais (processos de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo e espaço da formação etc.);

- e. processos e procedimentos da formação (levantamento de necessidades e participação dos professores na definição das ações);
- f. conteúdos de formação (conhecimentos de dimensão didático-pedagógica, operacional, política, psicológica, cultural etc.);
- g. contextos de aprendizagem (formação centrada no local de atuação profissional);
- h. relevância para as práticas (formação centrada nas práticas); e
- i. impacto na aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem profissional (UNIFESSPA, 2023).

No referido documento, as ações previstas para o ano de 2023, voltadas à formação de docentes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), são organizadas em três ações permanentes, a saber: III Recepção de Docentes da PROEG/UNIFESSPA, VIII Seminário Institucional de Formação Docente, Programa #UNIFESSPAOnline 2023 e Programa Educação para a Diversidade.

As propostas de formação continuada desenvolvidas pela UNIFESSPA estão alinhadas à sua responsabilidade social de promover ações extensionistas que se materializam em programas, projetos, cursos, oficinas e eventos, entre outras iniciativas. Essas ações, por sua natureza concreta e contínua, representam importantes instrumentos de fortalecimento da prática docente e do vínculo entre universidade e comunidade. No entanto, atribui-se a essas ações formativas um olhar mais atento e crítico, considerando o risco de que se tornem práticas unilaterais — centradas apenas na transmissão de conteúdos —, o que pode limitar o caráter dialógico, participativo e reflexivo que deve orientar a formação continuada dos docentes. Nesse sentido, apontamos a perspectiva de um viés crítico e amplo às diversidades de estudantes que há na instituição, em especial aos estudantes com deficiência. A respeito disso, Franco (2016, p. 538) chama atenção para formações que adentrem, de fato, na PP diária dos docentes:

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as

práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

A autora ainda afirma que as esferas da reflexão, do diálogo e da crítica parecem cada vez mais ausentes das práticas pedagógicas atuais, deixando claro que a formação docente não deve ficar a cargo de “pacotes instrucionais prontos”. Ao considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, “é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos” (Franco, 2016, p. 541).

Para exemplificar o percentual de participações docentes, contemplamos o documento-síntese<sup>4</sup> do programa #UNIFESSPAOnline 2023, apresentando, em seu texto, dados da realização do programa em 2023.

Quadro 1 – Ações formativas devolvidas no programa #UNIFESSPAOnline 2023 (continua)

<b>Ação Formativa</b>	<b>Carga horária</b>
Mesa-redonda – I Antologia Poética do Xingu	2h30
<i>Live</i> – “Sérgio Buarque de Holanda, historiador desterrado”	1h30
<i>Live</i> – Clássicos ao norte: Diálogo com John Dewey	2h
Mesa-redonda – Experiências de Estágio na UNIFESSPA: o X da questão	2h
<i>Live</i> – “Mestiça científica: Gilberto Freyre segundo três leitores franceses”	1h30
<i>Live</i> – Educação infantil: leitura, criatividade e linguagem	2h
Palestra – Relações interpessoais e saúde mental na universidade	1h30

4 Disponível em: <https://unifesspaonline.unifesspa.edu.br/>.

Quadro 1 – Ações formativas devolvidas no  
programa #UNIFESSPAOnline 2023 (conclusão)

Mesa-redonda – Ações extensionistas do curso de Letras na Educação Básica em São Félix do Xingu	2h
<b>Live – Ações da UNIFESSPA para promover a acessibilidade no ambiente construído: Por um espaço acessível a todos</b>	2h
Live – Aspectos do Estágio em <i>Home Office</i> e o Impacto da Inteligência Artificial para os Futuros Profissionais	2h
Total	19h

Fonte: CADD/PROEG (2023).

No escopo de suas ações, destaca-se a única ação voltada especificamente para aspectos que dialogam com a Educação Especial no ambiente universitário. A “Live – Ações da UNIFESSPA para promover a acessibilidade no ambiente construído: Por um espaço acessível a todos” teve como objetivo apresentar as melhorias das condições do ambiente da UNIFESSPA no aspecto da acessibilidade arquitetônica, destacando o que já foi alcançado e os desafios que ainda se apresentam. A referida ação alcançou 40 participantes, sendo 2 docentes, 29 discentes, 5 TAE e 4 externos, chegando ao número de 200 visualizações até 31 de outubro de 2023.<sup>5</sup>

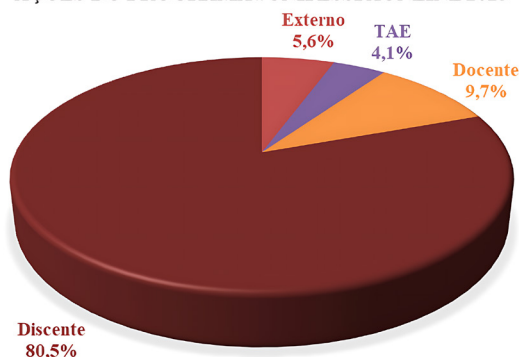
De forma ampla, as ações totalizam 462 participações da comunidade acadêmica (servidores e discentes) e de pessoas externas. Desse total de participações, 45 foram de docentes, representando 9,7% das participações; 372 de discentes, representando 80,5%; 19 de TAE da UNIFESSPA, representando 4,1%, e 26 de participantes externos, representando 5,6%.

---

5 Disponível em: [https://proeg.UNIFESSPA.edu.br/images/2024/RAA\\_Cadd\\_2023\\_oficial.pdf](https://proeg.UNIFESSPA.edu.br/images/2024/RAA_Cadd_2023_oficial.pdf).

Gráfico 3 – Percentual de participação por categoria nas ações do programa #UNIFESSPAOnline 2023

**PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÕES POR CATEGORIA NAS AÇÕES DO PROGRAMA #UNIFESSPAONLINE 2023**



Fonte: CADD/PROEG (2023).

Frente aos dados expostos, a coordenação do programa avalia que os resultados se mostram bastante positivos, especialmente pelas participações da comunidade acadêmica, com destaque para a participação dos discentes. Quanto à participação dos demais servidores da UNIFESSPA, esses avaliam que os percentuais sejam aproximados, nas categorias docentes, técnicos e discentes, ao levar em consideração a participação diante do número de servidores e estudantes da instituição.

Em dados publicados no *site*<sup>6</sup> da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (SEPLAN), em 2022, a UNIFESSPA tem 471 docentes, 308 técnicos e 5.298 discentes matriculados. Mediante a análise realizada pela CADD, consideramos, igualmente, a proposta do programa em se fazer dinâmico, plural e mais acessível a todos bastante exitosa. No entanto, importa frisar que, do quantitativo de docentes que participam das ações, poucos se direcionam para as áreas que envolvem a inclusão

6 Disponível em: <https://seplan.unifesspa.edu.br/programa-de-gest%C3%A3o-e-desenvolvimento.html>.

de estudantes com deficiência na universidade, como foi demonstrado em dados acima.

De acordo com nossas análises, a CADD afirma “ainda que a participação seja reconhecida como um dos aspectos positivos do programa, a coordenação e o GT apontam como principal desafio a ampliação da participação, especialmente dos servidores da UNIFESSPA” (CADD/PROEG, 2023, p. 3).

O documento menciona algumas proposições para o aperfeiçoamento do programa para o ano de 2024, a saber: a) divulgação da agenda de ações semestral do programa por meio de *banners* (afixados nas três unidades do *campus* de Marabá e nos *campi* fora de sede); b) divulgação do programa e da agenda de ações semestral em escolas de Educação Básica de Marabá; c) fazer um levantamento dos setores que têm feito proposição de ações para reconhecimento desse esforço, dessa parceria, e dos que não têm feito para uma possível aproximação com esses que não têm proposto.

#### **4. Conclusões**

Com os resultados apresentados, compreendemos o empenho que a UNIFESSPA desenvolve quanto à promoção de acesso, permanência e inclusão de seus estudantes, ao propor políticas institucionais que se alinham a ações afirmativas que agregam no desenvolvimento e permanência acadêmica de seus discentes, sobretudo daqueles com deficiência. Acredita-se que, para uma agenda mais eficaz no apoio ao público beneficiário da Educação Especial, a consciência da comunidade acadêmica se faz ainda mais necessária, sobretudo do corpo docente, em relação às atuações e articulações que a universidade desenvolve.

Pode-se constatar que, por ser uma universidade nova, com cerca de 11 anos de atuação, a UNIFESSPA caminha e direciona os seus esforços para ser cada vez mais inclusiva, no encaminhamento de programas e ações que abranjam os estudantes com deficiência em seus contextos interseccionais, de renda, de raça, de gênero, biopsicossociais, dentre outros (Martins; Melo; Martins, 2021).

Elucida-se ainda que, para que esse compromisso seja mais efetivo e assertivo, a inclusão dos estudantes com deficiência deva ir além da prestação de serviços de acesso e permanência, direcionando-se para além do discurso e efetivando programas de formações para a comunidade acadêmica, em específico para aqueles que atuam diretamente com os estudantes, como docentes e setores de atendimentos técnico-administrativo (Kassar, 2014), pois a inclusão se faz no exercício e na busca diária sob uma perspectiva humana e mais social.

No que diz respeito às políticas institucionais da UNIFESSPA frente à formação de professores universitários, é perceptível os esforços da universidade de abranger as necessidades formativas dos docentes, com a criação de programas como o Programa de Recepção de docentes, o Seminário Institucional de Formação Docentes, o Programa #UNIFESSPAOnline e o Programa Educação para a Diversidade. Apesar de serem iniciativas para a formação dos professores em exercício na UNIFESSPA, nota-se que elas pouco dialogam com as necessidades formativas mais diretas das práticas pedagógicas dos professores frente à atuação com o público de estudantes com deficiência, fato que se comprova com o baixo índice de participação dos docentes da instituição, o que é preocupante, tendo em vista o número extenso de professores universitários da UNIFESSPA.

Em um panorama das ações da instituição, não podemos deixar de enaltecer o trabalho árduo que a PROEG, enquanto um órgão voltado para a formação discente e docente, tem realizado e promovido, como formações com amplo acesso e divulgação pelo canal que a UNIFESSPA possui na plataforma do *YouTube*. Além de contemplar curso, oficinas, eventos formativos em geral de forma presencial, não deixa de abranger as demais formas de acesso ao conhecimento. Dessa forma, o NAIA atua diretamente ao fomentar espaços de formação discente e docente, realizar ações de sensibilização ao processo de inclusão acadêmica, além de um amparo direto e pedagógico aos discentes da instituição. A constituição de ações ainda mais exitosa irá florescer a partir do diálogo contínuo entre órgãos administrativos-formativos em conjunto com a comunidade acadêmica, favorecendo permanentemente o ensinar-aprender (Franco, 2015) de professores e discentes.

## Referências

ALMEIDA, Marta Mateus de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 25, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w9kxXS9dRXfMg6sqfc3nVxv/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018**. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm). Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e institui o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm). Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.506, de 2 de outubro de 2020**. Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10506.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10506.htm). Acesso em: 23. ago. 2025.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)–pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 183–206.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1–21, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYm7LvSvf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract). Acesso em: 10 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar–aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601–614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ep/a/gd7J5ZhhMMcb-Jf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar–se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 285–317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220>. Acesso em: 03 ago. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedex**, [S. l.], v. 34, p. 207–224, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARTINS, S. E. S. O.; GOMEZ, A. J. V.; FERNANDES, Y. Z.; BENETTI, C. S. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 11, n. 18, p. 25, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARTINS, Maria Helena Venâncio; MELO, Francisco R. L. Vieira de; MARTINS, Cátia. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/edur/a/RgVpF6Sy5Gbhd5DM5WRb3QN/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)–perquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 277–306.

OLIVEIRA, Ana Caroline dos Santos. Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação superior: uma revisão integrativa. In: ARAÚJO, Vanessa Freitag (org.). **O debate sobre a diversidade e a inclusão nas políticas e pesquisas em educação 2**. São Paulo: Atena Editora, 2023. p. 98-122. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/o-debate-sobre-a-diversidade-e-a-inclusao-nas-politicas-e-pesquisas-em-educacao-2>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

ROCHA, B. R. *et al.* Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com T.E.A nas IES e sobre a figura docente nesse processo. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], ed. 09, p. 140-153, 2018. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014\\_UNIVERSIT%C3%81RIOS\\_AUTISTAS\\_CONSIDERA%C3%87%C3%95ES\\_SOBRE.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014_UNIVERSIT%C3%81RIOS_AUTISTAS_CONSIDERA%C3%87%C3%95ES_SOBRE.pdf). Acesso em: 12 out. 2024.

SOUZA, A. G. C. Fundamentos jurídicos para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino superior. **Revista Científica Multidisciplinar do CEAP**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 6, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ceap.br/index.php/rcmc/article/view/5>. Acesso em: 24 jun. 2024.

UNIFESSPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2020 a 2024**. Marabá: UNIFESSPA, 2020. Disponível em: <https://seplan.UNIFESSPA.edu.br/pdi.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva e professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa Professores, 1993.

# **Núcleos de Acessibilidade das instituições federais do estado do Pará: análise das ações e dificuldades para inclusão de estudantes com deficiência**

Arlete Marinho Gonçalves

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.15

## **1. Introdução**

Para Leonel, Leonardo e Garcia (2016), o Ensino Superior é uma das modalidades que tem poucas pesquisas e discussões referentes à temática da inclusão e acessibilidade no Brasil. É necessário avançar cada vez mais nesse tema, tendo em vista que as IES, a partir de 2017, passaram a receber mais estudantes com deficiência no Ensino Superior em decorrência da política de cotas; em especial, a partir da Lei nº 13.409, de 2016, que passa a incluir o público pessoa com deficiência nas políticas de acesso como ação afirmativa.

Importante destacar que a Constituição Federal de 1988 deixa claro que a educação é um direito de todos, em todos os níveis e modalidades. Por ser um direito de todos e todas, as pessoas com deficiência não podem ficar de fora desse direito. Gonçalves e Teixeira (2022) destacam que

direitos mais claros para as pessoas com deficiência no Ensino Superior foram timidamente apresentados nas legislações brasileiras.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentar, no capítulo V, que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, ou seja, pode ocorrer em todos os níveis de ensino e modalidade, a própria lei não especifica como essa modalidade ocorreria no Ensino Superior. Na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) é que se passa a ver, em um parágrafo apenas, que a modalidade da Educação Especial deveria ocorrer por meio de núcleos de acessibilidade, compostos por equipes multiprofissionais com o intuito de eliminar barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Demais leis e programas passam a reforçar que, no Ensino Superior, essa política que envolverá acesso e permanência com participação e com eliminação de barreiras seria gerenciada pelos núcleos de acessibilidade. Essas informações estão descritas no Programa Incluir, especificamente no “Documento orientador incluir–acessibilidade”, de 2013, que financia as ações de inclusão e acessibilidade nas IES, e no Decreto nº 7.611, de 2011.

A acessibilidade é um conceito amplo e que precisa ser mais bem discutido nas IES públicas, pois se apresenta de variadas formas, especialmente quando se trata da garantia de ter acesso e permanência de pessoa com deficiência nas IES. Para Sasaki (2009), a acessibilidade se organiza em arquitetônica, metodológica e instrumental, comunicacional e informacional, programática atitudinal e tecnológica. Para ele, a “acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana, se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal” (Sasaki, 2009, p. 2).

Dito isso, pode-se afirmar que a acessibilidade no Ensino Superior é um tema que, nos últimos anos, vem ganhando impulso nas IES em decorrência da política de sistema de cotas, que garantiu o ingresso de pessoas com deficiência na graduação a partir da Lei nº 13.409, de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 2012.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016, art. 3).

O ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior, ao mesmo tempo que amplia os direitos dessas pessoas, proporciona mudança de cultura nas IES, seja na formação dos professores, seja na amplitude da garantia de direitos à acessibilidade e suas especificidades individuais, associadas ao curso que o estudante escolheu como profissão futura.

Mendes (2006) aponta que as estratégias de atendimento e acompanhamento para pessoas com deficiência, que, até então, eram de ordem da Educação Básica, passaram a vislumbrar gradativamente o fomento à promoção de oportunidades de acesso e participação dessa população nos níveis mais elevados do ensino, nesse caso, a graduação e a pós-graduação.

Incluir a pessoa com deficiência se torna um ato de direito, de respeito ao ser humano e de justiça social. As instituições devem assegurar condições de igualdade e de oportunidades, com a promoção da autonomia e da independência, com segurança no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de escolha e projeto de vida. Para isso, elas devem, a partir das legislações vigentes, como o Decreto Federal nº 5.296, de 2004 (Decreto da acessibilidade), e a Lei Federal nº 13.146, de 2015, minimizar barreiras de todas as ordens para que as pessoas com deficiência possam permanecer e concluir o curso com sucesso.

As barreiras de acessibilidade apontadas nas legislações acima são as que bloqueiam, de alguma forma, a comunicação, a informação, o acesso às edificações ou seu mobiliário, as atitudinais, pedagógicas, curriculares e digitais. A diminuição dessas barreiras permite o acesso, a participação,

a aprendizagem e a autonomia das pessoas com deficiência, seja pelo uso da tecnologia assistiva, seja pelo uso correto do desenho universal ou do desenho universal da aprendizagem ou das ajudas técnicas e de acessibilidade necessárias para cada tipo de pessoa.

A dificuldade para eliminar essas barreiras provoca, no estudante com deficiência, o desânimo, a evasão e a desistência de um projeto de vida, de acordo com o que ele, como cidadão, almejava. Assim, os núcleos de acessibilidade ganham importância ao despontarem como lugar que pode garantir uma política de acessibilidade nas IES federais como condição de direito, fomentada por meio de programas, ações e projetos para esse público no Ensino Superior.

Pesquisas ampliadas no Brasil, como a de Cabral e Melo (2017), um ano após a implementação da Lei de Cotas que inclui a pessoa com deficiência no acesso às IES por meio da escola pública como política de ação afirmativa, destacam que, no ano de 2017, havia 54 IES federais, de um total de 62, que possuíam núcleos de acessibilidade e que a maioria foi criada após a implementação do Programa Incluir.

Dessas, 37% efetivam alguma ação relacionada a programas, projetos ou serviços de acessibilidade, com recursos do Incluir da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O Incluir, parte integrantes do PNAES é uma política de financiamento mais comum para atender a ações/programas para estudantes da graduação das IES como política do Ministério da Educação. Para Melo e Araújo (2017, p. 58), a adoção de políticas afirmativas:

[...] demanda o repensar da política institucional com vistas a implementar mudanças efetivas que garantam a esses estudantes os recursos e os meios necessários para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o máximo de autonomia e sucesso ao longo de sua trajetória acadêmica.

Nessa direção, as políticas de ações afirmativas que envolvem as pessoas com deficiência devem garantir que haja o acesso, mas que esses estudantes possam permanecer. Para isso, as IES devem criar políticas

que permitam a ampla participação no ensino, na pesquisa e na extensão, pensadas por meio de programas, projetos e afins.

Pletsch e Melo (2017), ao fazerem estudo sobre o funcionamento dos núcleos de acessibilidade da região sudeste do Brasil, apontaram que, nas 19 instituições que responderam à pesquisa, os maiores problemas estavam na acessibilidade atitudinal e comunicacional; no entanto, a pesquisa não aponta quais programas, projetos ou ações essas IES vêm desenvolvendo para diminuir barreiras dessa natureza às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, debater e levantar o que as IES estão fazendo para diminuir barreiras de acessibilidade pode ser um dos caminhos para percebermos o que é possível avançar para a inclusão plena nesse nível de ensino às pessoas com deficiência.

Dito isso, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GE-PEE/UFPa) aprovou, no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), no sub-programa PIBIC PcD, pesquisa direcionada à política de acessibilidade, seus avanços e possibilidades, que foi realizada nos anos de 2022-2023 e almejava levantar demandas existentes e, ainda, o funcionamento das políticas de inclusão e de acessibilidade realizadas pelas IES no estado do Pará. Essa pesquisa ainda não havia sido feita na região até então.

Dessa forma, o estudo objetiva analisar as ações e dificuldades apontadas por coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IES federais do estado do Pará, na Região Norte.

## **2. Metodologia**

Este estudo caracteriza-se com a abordagem qualitativa realizada por meio de estudo de caso avaliativo. É avaliativo por analisar um caso ou conjunto de casos de forma profunda, com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições (André, 2005).

O estudo de caso foi realizado em 5 IES públicas do estado do Pará. Os participantes foram coordenadores de Núcleos de Acessibilidade. A técnica utilizada foi o questionário semipadronizado *online*, realizado na

plataforma *Google Forms* devido às distâncias existentes, no estado do Pará, entre as IES.

Todos os participantes convidados da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). O roteiro para o questionário foi elaborado e validado com o grupo de pesquisa. O instrumento gerado foi validado pelo GEPEE antes da coleta de dados, com o intuito de evitar que as perguntas tivessem mais de uma interpretação.

Após a validação, foi organizado e estruturado o *corpus*. A análise dos dados foi efetivada por meio da análise de conteúdo temático ou semântico (Bardin, 2011). A análise de conteúdo permitiu a criação e a validação das categorias de análise.

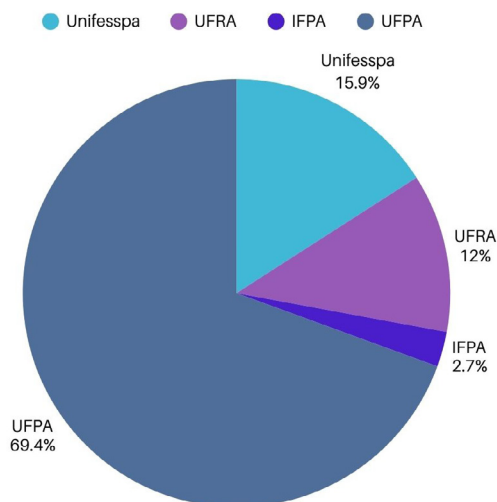
### **3. Resultados e discussão**

O estudo é resultante de um projeto de iniciação científica (PIBIC), do subprograma PIBIC PcD, da UFPA, de 2022–2023, aprovado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE). Foram convidadas 9 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 3 privadas e 6 públicas do Estado do Pará. A pesquisa ficou aberta, após convite, por dois meses. Responderam, ao final, 5 IES públicas.

As IES participantes foram a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (Uepa), Instituto Federal do Estado do Pará (IFPA), Universidade do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra). A única universidade pública do Estado do Pará que não respondeu a pesquisa foi a Universidade do Oeste do Pará (Ufopa). Portanto, a pesquisa atinge 5 (cinco) das 6 (seis) universidades do estado do Pará, representando 83% do total, considerado como dado positivo e relevante do retorno.

A quantidade de estudantes ativos com deficiência, matriculados nas IES, em 2022, foi de 1.168, distribuídos de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Número de estudantes com deficiência ativos nas IES/PA, 2022



Fonte: Os autores, 2023.

Como observado no gráfico 1, a UFPA apresenta maior número de estudantes com deficiência (69,4%; 811), seguida da Unifesspa (15,9% 186), Ufra (12%, 140) e IFPA (2,7%, 31). A Uepa apresenta “zero”, porque não respondeu essa pergunta, mas não significa que a universidade não possua pessoas com deficiência matriculadas, uma vez que tem o único curso de Letras-Libras da região, com política de reserva de 50% do total de vagas para surdos em seus processos seletivos.

Quanto ao questionamento sobre quem possuía núcleos de acessibilidade, todas (100%) responderam que possuíam o setor nas IES, com variadas nomenclaturas, mas com as mesmas finalidades. As nomenclaturas informadas foram:

**UFPA:** Coordenadoria de Acessibilidade – CoAccess

**UFRA:** Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia – ACESSAR

**UNIFESSPA:** Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA

**UEPA:** Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI

**IFPA:** Núcleo de Atendimento a pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Acervo da pesquisa, 2022).

Quanto aos documentos que regimentam ou institucionalizam esses setores nas IES para que garantam a política de acessibilidade em suas instituições, elas responderam o seguinte:

**UFPA:** Sim, a resolução n. 828/2021, que aprova o regimento da Pró-reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil (PROAES) da Universidade Federal do Pará e pontua a Diretoria de Acessibilidade – DAccess como parte de sua estrutura e suas competências. Associado a isso, temos a resolução n. 828/2021, que aprova o PINAE e tem o ProAcess em seus eixos; a resolução n. 829/2021, que aprova a criação do Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil (FAES) da Universidade Federal do Pará (UFPA); e a resolução n. 830/2021, que aprova o Regimento do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES).<sup>1</sup>

**UFRA:** Sim! Regimento e portaria.

**UNIFESSPA:** Sim, Resolução nº 011, de 24 de junho de 2015. O Regimento está em construção.

**UEPA:** Sim. Ele tem portaria ligada, atualmente, à direção do CCSE Belém.

Todas as IES possuem resolução ou portaria de funcionamento. O que chama atenção é a Uepa, que apresenta uma portaria ligada a um de seus centros, não se configurando como uma ação da instituição para todos os centros.

Quanto à política de acessibilidade construída nas IES, 100% delas responderam que possuem e identificaram as ações que realizam. De acordo

---

1 Resoluções disponíveis em: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/marcos-regulatorios>.

com Gonçalves (2017), desenvolver política de acessibilidade de forma institucional é importante e deve ser feito por meio de programas, projetos, ações e serviços para estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Ter uma política institucional assegura mais responsabilidade da universidade de destinar recursos para as ações de acessibilidade, que, por conseguinte, podem diminuir barreiras aos estudantes. Assim, foi perguntado às IES: “Quais são os programas, projetos e ações que fazem parte da política de acessibilidade de sua instituição de ensino?”

As IES apresentaram variadas ações, que se resumem em política mais ampla e outras mais pontuais, com ações bem específicas. Destaca-se a UFPA, pois foi a universidade que apresentou um programa guarda-chuva completo, que envolve subprogramas com variados eixos. A UFPA ressalta que consolidou a política de acessibilidade por meio da:

RESOLUÇÃO N. 828, DE 23 DE MARÇO DE 2021, que aprovou a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAIE) na Universidade Federal do Pará. Essa política Institucional é estruturada em quatro eixos, sendo eles; Assistência Estudantil, Integração Estudantil, Acessibilidade e Alimentação Estudantil. O eixo acessibilidade, do PINAIE, consolida o Programa de Acessibilidade – PROACCESS da UFPA. No presente programa são oferecidos auxílios financeiros, serviços, e bolsas pela Coordenadoria de Acessibilidade – CoAcess, voltadas para diminuição de barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência, financiados pelo Incluir, verba de Gabinete e PNAES. Dentro do PROACCESS, são oferecidos programas e projetos (extensão e pesquisa) que visam garantir a participação, autonomia, independência e permanência dos estudantes com deficiência na UFPA (UFPA).

As demais IES apresentam a denominação de programas, de forma isolada, mas não citam documentos oficiais que as fortaleçam como política institucional.

As ações do PROACCESS da UFPA e das demais IES demonstram que o estado do Pará, por meio de suas 5 IES e 1 instituto (IFPA), organizam ações que podem minimizar essas barreiras. Para Leonel, Leonardo e Garcia (2015), as IES brasileiras têm chegado aos estudantes com deficiência. Mesmo que ainda não atinjam a quantidade expressiva, há um avanço.

Quanto ao financiamento dessas políticas, as IES, por meio de seus coordenadores de acessibilidade, responderam que as principais fontes são as oriundas do PNAES, INCLUIR e de recursos de Atuação Institucional/Reitoria. O Programa Incluir visa à institucionalização da política de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, em âmbito nacional, a partir da criação e da consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES federais (Brasil, 2013). O recurso de Atuação Institucional/Reitoria é utilizado por 2 IES para pagamento de contratados terceirizados de acessibilidade.

Uma das IES, a Ufra, ainda acrescenta ao Incluir diferentes órgãos de fomento, como FINEP, CNPQ e FAPESPA. O instituto federal e a universidade estadual não possuem recurso do Incluir, contudo o Instituto Federal do Pará possui verbas do PNAES.

Destaca-se que ações como as da Ufra se tornam necessárias, em algumas situações, tendo em vista que as verbas do Incluir, em específico, não são suficientes para atender às demandas de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior, pois ainda é um recurso que não supre todas as necessidades.

Outro destaque é perceber que as IES do estado do Pará, na Região Norte, vêm aprimorando suas ações para a garantia da permanência dos estudantes e para a eliminação de todos os tipos de barreiras. Essas políticas implementadas foram categorizadas, neste estudo, em 5 tipos: Serviços de apoio ao estudante com deficiência; Auxílios financeiros; Bolsas de monitoria; Apoio Psicoeducacional; Formação de professores e estudantes; e Desenvolvimento de produtos educacionais e inclusivos.

## **Serviços de apoio ao estudante com deficiência**

Uma das ações comuns das IES, decorrentes das políticas de acessibilidade apresentadas pelos núcleos de acessibilidade, são os apoios individualizados ou serviços especializados. Das IES, 3 delas apontaram, de maneiras aproximadas, ações de apoio especializados, com nomenclaturas diferentes, mas que possuem a mesma finalidade, que é o acompanhamento individual, levantamento de tecnologia assistiva, identificação de barreiras e propostas de ações.

O artigo de Gonçalves e Teixeira (2022) detalha o programa da UFPA, denominado de Programa de Apoio Individual para PCD. Afirma que o programa “se materializa por meio de ajudas técnicas/tecnologia assistiva pela CoAcess, em ações de avaliação, atendimento, acompanhamento, assessoramento técnico” (Gonçalves; Teixeira, 2022. p. 14) e oferece 11 serviços de acessibilidade; entre eles, encontram-se tradução em Libras, serviços de braille, audiodescrição, cuidador/profissional de apoio e outros.

## **Auxílios financeiros**

Outra ação categorizada são os auxílios financeiros instituídos por 2 IES. Os auxílios mais comuns são os denominados Auxílio PcD e auxílios voltados para aquisição de tecnologia assistiva (T.A.). A Unifesspa destaca que o “Auxílio de T.A é para aquisição de material pedagógico e/ou recursos e equipamentos de tecnologias assistiva a discentes público-alvo da Educação Especial; Auxílio PCD, mantido pela PROEX.” Da mesma forma, a UFPA, destaca “auxílios financeiros como a permanência e moradia para PCD, auxílio *kit* de tecnologia assistiva para PCD e o Pibic PCD”. As duas IES citam que os auxílios financeiros são efetivados com verbas do PNAES e do Incluir.

## **Apoio psicoeducacional**

O apoio psicoeducacional aos estudantes com deficiência foi citado nas IES UFPA e UNIFESPA. Na UFPA, o programa é denominado Pro-Pedagógico Especializado, que tem por objetivo promover intervenções aos discentes, potencializando o desenvolvimento de habilidades e competências

dos estudantes para que avancem no processo de aprendizagem e no desempenho acadêmico.

Na Unifesspa, o programa é de Tutoria Pedagógica Específica a discentes com deficiência.

## **Bolsas de monitoria**

As bolsas de monitoria foram citadas pelas instituições UFPA. O programa denomina-se Programa Bolsa Acadêmica de Acessibilidade (PRO-BAC). O programa “garante bolsas para estudantes de graduação, em vulnerabilidade socioeconômica para realizarem monitoria supervisionada com estudantes com deficiência” (PROAES/UFPA).<sup>2</sup> As demais IES também oferecem bolsas e/ou tutorias para PcD.

## **Formação de professores e estudantes**

As IES Ufra e UFPA realizam ações de formação/capacitação de seus profissionais e dos estudantes com deficiência. Citam os seguintes programas:

**UFPA:** Programa rede de saberes – Redsaber, que faz capacitação; são oferecidos cursos de libras, oficina de NBR, oficina de NVDA, curso sobre enfrentamento do capacitismo, oficina de uso de tecnologia *Mobile* para cegos e baixa visão, conhecimentos básicos para inclusão de pessoas com deficiência na universidade e muitos outros

**UFRA:** Programa de formação para os servidores da Ufra, programas de pesquisa e extensão voltados para o público-alvo da Educação Especial.

As capacitações citadas envolvem desde ações de aprimoramento técnico de acessibilidade (Libras, Braille, NVDA) e ações que podem diminuir capacitismo entre os envolvidos com as pessoas com deficiência (enfrentamento ao capacitismo, conhecimentos básicos para inclusão de pessoas

---

2 UFPA. **Instruções Normativas**, PROAES, 2021. Disponível em: <https://sigaest.ufpa.br/sigaest/in.php>. Acesso em: 12 ago. 2022.

com deficiência na universidade) até os variados projetos de extensão e de pesquisa, que envolvem o público dos núcleos de acessibilidade.

## **Produtos educacionais e inclusivos**

O IFPA e a UFPA também possuem ações voltadas para a organização de materiais educativos e inclusivos apontados na pesquisa. A coordenadora no Núcleo de Acessibilidade, também denominado de Napnes, do IFPA, destaca que produzem “cartilha de auxílio sobre atendimento a pessoas com necessidades específicas para docentes, posteriormente teremos uma também voltada para os discentes”.

Os produtos educacionais ajudam a divulgar para as pessoas sem deficiência como se relacionar ou agir em situações de ensino-aprendizagem ou comunicacionais com pessoas com deficiência. Os produtos associados às formações e capacitações podem diminuir barreiras atitudinais ou mesmo didático-metodológicos.

## **4. Considerações**

O estudo teve como objetivo analisar as políticas de acessibilidade existentes em Instituições do Ensino Superior (IES) do estado do Pará e identificar os programas e projetos executados pelos núcleos de acessibilidade dessas IES. O estudo foi realizado em 5 IES que fazem parte da Região Norte do Brasil.

O estudo revelou que as IES possuem políticas que envolvem ações de acessibilidade por meio de seus núcleos ou coordenadorias de acessibilidade, que garantem, de alguma forma, ações que podem diminuir barreiras, sejam elas comunicacionais, informacionais, arquitetônicas, tecnológicas, atitudinais ou didático-metodológicos.

Quanto às políticas de acessibilidade existentes nas instituições públicas do Ensino Superior do estado do Pará, foram identificados programas e projetos executados por meio de serviços de apoio ao estudante com deficiência, auxílios financeiros, bolsas de monitoria, apoio psicoeducacional, formação de professores e estudantes e desenvolvimento de produ-

tos educacionais e inclusivos como principais eixos. Desses, os serviços de apoio ao estudante com deficiência são comuns a todas as IES.

As ações de formação são as que as IES utilizam como mecanismo de diminuição de barreiras atitudinais e metodológicas existentes no Ensino Superior. Nem todas as IES possuem programas de monitoria e auxílios financeiros específicos para esse público.

Atentamos para a criação de ações como programas que envolvem tecnologia assistiva, tais como as que a UFPA e Unifesspa realizam para que os estudantes com deficiência possam ganhar mais autonomia e independência por meio do uso de equipamentos, dispositivos ou recursos de acessibilidade como ajuda técnica.

O estudo demonstra que, apesar do avanço no estado do Pará, ainda há necessidade de avançar nas IES estaduais quanto à política de inclusão e acessibilidade desse público, assim como há necessidade de ampliar, para todas as IES, recursos financeiros que possam avançar com a criação de mais programas, projetos e ações nesse nível de ensino. Percebemos que os núcleos de acessibilidade/coordenadorias federais dependem, em sua maioria, de verbas oriundas do PNAES e do Incluir e as estaduais não apresentam nenhuma política financeira para inclusão no Ensino Superior.

## Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as leis 10.048 e 10.098 e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008\\_art\\_rvfigueiredoacnosorio.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas IES federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília, DF: SECADI; SESu, 2013. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 5 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jun. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 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: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WBBcj9Jm8vbzqsXnvbXVmNm/abstract/?lang=pt>. Acesso: 02 jun. 2020

GONÇALVES, A. M. Núcleos de Acessibilidade: Organização e Funcionamento na atuação de pessoas público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. In: GONÇALVES, Arlete Marinho (org.). **Núcleo ensino superior: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos**. Curitiba: CRV, 2017.

GONÇALVES, Arlete M.; TEIXEIRA, Sonia Regina dos S. Coordenadoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA): Experiências e desafios no Ensino Superior. **Revista Educere Et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 1-26, 2022. DOI:10.48075/educare.v17i43.29669. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669/21108>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 10, n. esp., p. 661-672, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7918>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAUJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas IES: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Revista 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: 10 jun. 2022

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGh-J67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas IES federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 13 jun. 2022

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSA-KI\\_-\\_Acessibilidade.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSA-KI_-_Acessibilidade.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022

CAPÍTULO 16.

# Memória coletiva, inclusão e pertencimento na universidade: contribuições da comunidade acadêmica no planejamento institucional

Ana Lúcia Oliveira Aguiar  
Bruna Larine Dantas de Medeiros  
Charles Lamartine de Sousa Freitas  
DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.16

## 1. Introdução

As discussões aqui reunidas se situam no contexto de atuação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto)Biografias e Inclusão (GEPEMABI) e refletem as contribuições do processo de desenvolvimento da dissertação intitulada *Trajetórias de Inclusão e Acessibilidade na UERN: Narrativas de Protagonismo, Pertencimento e Transformações*, de autoria de Bruna Larine Dantas de Medeiros (Medeiros, 2024), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob orientação da Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Ana Lúcia Oliveira Aguiar.

No percurso da dissertação, contextualizamos os marcos de inclusão e acessibilidade no processo de amadurecimento institucional da UERN,

*locus* da pesquisa. Com a proposta de elaborar um traçado na história da UERN, sob o viés da inclusão, reconhecemos que esses marcos não se limitam ao âmbito documental e fazem parte também da memória coletiva (Halbwachs, 1990) da universidade, pois refletem a identidade do lugar e as relações entre indivíduo e grupo. Portanto, consideramos as contribuições da memória coletiva para a compreensão do panorama de transformações da UERN em seu percurso de inclusão, o que implicou na utilização de metodologias que permitem a participação da comunidade acadêmica, como as narrativas (auto)biográficas (Josso, 2002).

A partir desse reconhecimento sobre o protagonismo de sujeitos comuns, que formam, juntos e cotidianamente, uma instituição, enfatizamos o seu papel como narradores da memória coletiva de uma universidade em transformação, ainda inconclusa (Freire, 2023), o que nos levou à seguinte questão de pesquisa: “Como a participação da comunidade acadêmica e as noções de memória coletiva, inclusão e pertencimento podem contribuir nos processos de planejamento institucional de uma universidade?”. Diante dessa problemática, o estudo aqui proposto tem como objetivo refletir sobre as contribuições da participação da comunidade acadêmica e das noções de memória coletiva, inclusão e pertencimento nos processos de planejamento institucional de uma universidade.

Em uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), o percurso metodológico que delineamos para atender ao objetivo está fundamentado na realização de revisão bibliográfica, cujas discussões e reflexões se apoiam em uma perspectiva (auto)biográfica (Josso, 2002) e contemplam os processos (auto)formativos dos sujeitos e a valorização da experiência no plano pessoal e social.

Este estudo foi estruturado em tópicos, de modo que apresenta, inicialmente, um embasamento teórico a respeito dos conceitos de memória coletiva (Halbwachs, 1990) e de inclusão (Mantoan, 2006), bem como das noções de pertencimento e identidade do lugar (Tuan, 1983), em uma cotidianidade educativa (Freire, 2023). Em seguida, comentamos os procedimentos metodológicos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa, apresentamos os resultados e discussões que foram teci-

das nesse momento formativo e trazemos as considerações finais, com indicações de possíveis encaminhamentos.

## **2. Participação e memória coletiva no contexto de planejamento institucional inclusivo**

Os caminhos traçados no desenvolvimento da dissertação que contextualizou a elaboração deste estudo envolveram um levantamento histórico, de base documental, que resultou no que chamamos de “Memorial de transformações da UERN em seu percurso para inclusão”. Em consonância com a abordagem (auto)biográfica, que contempla os sujeitos em sua complexidade, consideramos pertinente contemplar também as questões da memória coletiva, como complemento ao panorama histórico que fora delineado, e relacioná-las às discussões sobre inclusão, identidade e experiência.

Para Halbwachs (1990), a memória individual é um trabalho do sujeito, mas é construída em grupo e pertencente a um conjunto maior: a memória coletiva. Dessa forma, a memória individual se relaciona com as percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica. Daí nossa proposição de que a tomada de consciência sobre a valorização do sujeito e da coletividade traga novas contribuições para as ações de planejamento institucional, pois, segundo Freire (2023), é a consciência do nosso inacabamento que nos permite ir além dele. O processo de tomada de consciência diante do nosso percurso também se relaciona ao que Josso (2002, p. 153) comenta sobre as narrativas de vidas na perspectiva (auto)biográfica:

O trabalho sobre a narrativa de vida oferece como a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação por meio de uma mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial.

Josso (2002, p. 73) pontua que a tomada de consciência remete à transformação de uma vivência em experiência, a qual se inicia “quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual

estamos implicados, pela nossa simples presença”. A abordagem (auto) biográfica se apresenta como uma forma de ter contato com essas experiências, que, juntas, remetem a uma memória coletiva a partir das narrativas de quem vivencia a universidade cotidianamente.

Acreditamos que um caminho possível para promoção da inclusão no âmbito da UERN passa pela consciência acerca do processo de formação e do inacabamento: na nossa condição de seres inconclusos, como parte da comunidade acadêmica de uma universidade também inconclusa, é essa consciência que pode nos levar além e conduzir as transformações institucionais em prol da inclusão. Assim, reconhecemos o potencial da memória coletiva no processo de compreensão de um panorama que não se limita a marcos históricos, mas é permeado de pontos de vista do “grupo visto de dentro” (Halbwachs, 1990, p. 60), cujas percepções têm maior complexidade do que uma somatória de transformações.

Nesse caso, a convivência em um grupo atua como base para a formação de uma memória individual, que, a partir das suas experiências, carrega “marcas” da memória coletiva do grupo social no qual está inserido. Daí a importância de contemplar os quadros coletivos da memória, que, segundo Halbwachs (1990), não se resumem a datas, nomes e fórmulas, mas representam correntes de pensamento e de experiência, nas quais reencontramos nosso passado, atravessado por isso tudo.

Por entendermos que essas experiências individuais e coletivas estão situadas em um *locus*, também buscamos, na obra de Halbwachs (1990), a partir da relação entre memória e espaço, contribuições para a compreensão do contexto de comunidade acadêmica como grupo que ocupa um espaço (físico e simbólico): a universidade. Para o autor, a inserção de um grupo social em um espaço implica no processo de moldá-lo às suas concepções e valores, de modo que o próprio grupo também se adapta à materialidade do lugar, mesmo que este resista à sua “influência”. Assim, “cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade” (Halbwachs, 1990, p. 160).

A partir de uma comparação entre tempo e espaço, que referencia a ideia de que o tempo costuma estar ligado a uma imagem da mudança contínua enquanto o espaço sugere permanência e estabilidade, Halbwachs (1990) pontua que muitas ações do grupo podem ser traduzidas em termos espaciais, de modo que o lugar ocupado pelo grupo é uma reunião de elementos da vida social. Segundo o autor, “cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outro tanto de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade” (Halbwachs, 1990, p. 158).

Assim, o espaço representa e suscita lembranças comuns ao grupo, costumes de outros tempos, pessoas e relações sociais ligadas a ele, posto que “a imagem das coisas participa da inércia destas. Não é o indivíduo isolado, é o indivíduo como membro do grupo, é o próprio grupo que permanece submetido à influência da natureza material e participa de seu equilíbrio” (Halbwachs, 1990, p. 158).

Essas reflexões reforçam a responsabilidade e a complexidade envolvidas no planejamento dos espaços institucionais e a importância de se considerar a experiência dos sujeitos nos processos de transformação da universidade. Diante da natureza (auto)formativa que guia este estudo, fundamentada no método (auto)biográfico, propomos que tais considerações façam parte da realidade de planejamento da UERN, em seu percurso de inclusão, e do nosso processo de “fazer diferente” (Freire, 2023) na busca pela complementação dos nossos saberes técnicos com os saberes da experiência (Bondía, 2002).

Considerar as pessoas que fazem a universidade como sujeitos, e não apenas objetos da história, implica também em considerar as experiências que envolvem suas percepções e sua cognição ambiental. De maneira conceitual, podemos entender a percepção como um conjunto das sensações, sentimentos e memórias ligadas ao contexto sociofísico, cultural e temporal que o sujeito vivencia em relação a um lugar (Tuan, 1980). Ela corresponde a um processo complexo que envolve características pessoais, objetivos do indivíduo na situação, motivação e experiência anteriores (Elali, 2009). Entendemos que o estudo das percepções ambientais

nos ajuda na compreensão sobre o impacto do meio ambiente nas condições de permanência e qualidade de experiência, além de contribuir com diretrizes para o planejamento de um espaço universitário mais inclusivo, acolhedor e pensado para os sujeitos.

Reconhecemos que a existência de contextos e percepções diferentes implica na necessidade de colaboração como forma de complementar os entendimentos específicos dos grupos que formam a instituição. Essa colaboração pode resultar em um panorama mais democrático e inclusivo que contemple a diversidade de percepções. Sobre essas diversas possibilidades de percepção ambiental, Elali (2009) explica que cada setor do ambiente oferece aos sujeitos uma gama de variáveis que influenciam o comportamento humano, desde aspectos considerados objetivos, como iluminação, temperatura, ruídos e arborização, até aspectos totalmente subjetivos, como a sensação de aglomeração e acolhimento, as condições de apropriação e o clima social.

Esse conjunto de variáveis e as diversas experiências que delas decorrem influenciam, combinados a outros fatores socioculturais, a vivência cotidiana dos sujeitos nos espaços da universidade, o seu senso de pertencimento e suas possibilidades de permanência. Assim, a percepção se efetiva quando o indivíduo, de acordo com suas características pessoais (gênero, idade, história de vida, condições físicas, entre outros), interpreta e reinterpreta o espaço continuamente (Elali, 2009).

O processo de se ver como parte de algo, como pertencente a um grupo, remete-nos às questões de qualidade de experiência, de identidade do lugar e de inclusão, pois se relaciona com as possibilidades de convívio com as diferenças e de experiências participativas, que contemplam a subjetividade (Mantoan, 2006). Daí a necessidade de entendermos a universidade como conjunto de sujeitos, em sua complexidade, que também se apropriam dos ambientes, formam identidades e se organizam em grupos, cujas percepções, cognições e sensações de inclusão resultam dos diferentes espaços, atividades e contextos presentes dentro da mesma instituição.

A inclusão reivindica a noção de pertencer, ocupar e vivenciar o lócus. Permitir a inclusão implica

numa série de ações combinatórias. Desde chegar a algum lugar de forma independente, segura e confortável; entender a organização e as relações estabelecidas nos lugares; até participar de todas as atividades que ali se desenvolvem (Dischinger *et al.*, 2008, p. 39).

As ações combinatórias que Dischinger *et al.* (2008) pontuam como caminho para a inclusão envolvem o senso de pertencimento e a participação e nos remetem às questões de acesso, permanência e qualidade da experiência, que reconhecemos, ao longo deste estudo, como parâmetros para promoção da inclusão no âmbito da universidade. A possibilidade de contribuir com a modificação do espaço da universidade permite que as relações de protagonismo e de poder sejam repensadas a partir de uma perspectiva de planejamento institucional colaborativo.

Sobre esse ponto, Pol (1996, p. 50) contextualiza que as ligações afetivas entre pessoa e ambiente e as relações de poder consolidadas no local também se refletem na forma como os indivíduos ou grupos se apropriam de um *lócus*, no sentido de territorialidade e apego, tendo em vista que “as pessoas, individualmente ou de forma coletiva, necessitam identificar territórios como próprios para construir sua personalidade, estruturar suas cognições e suas relações sociais e, ao mesmo tempo, suprir suas necessidades de pertença e de identificação”. Segundo o autor, a transformação de um espaço “vazio” em um lugar significativo para o sujeito decorre de um processo de criação de significados a partir de aspectos culturais e do próprio contexto. Essa transformação pode ser chamada de apropriação, e é a partir dela que o sujeito sente que pertence ao lugar, mesmo que não tenha sua posse legal.

O processo de apropriação abrange dois tipos de identificação que se relacionam: a simbólica, que se refere aos aspectos afetivos, cognitivos e interativos; e a ação-transformação, que diz respeito à possibilidade de intervir em seu entorno e modificá-lo (Pol, 1996). No tocante aos modos de fazer pesquisa, uma identificação do tipo ação-transformação pode contribuir, ao mesmo tempo que é fomentada, em metodologias que impliquem na participação dos sujeitos, como propomos aqui com as narrativas (auto)

biográficas – recurso metodológico que nos permite reconhecer os sujeitos que compõem a comunidade acadêmica como narradores de uma memória coletiva (Halbwachs, 1990) e agentes de transformação da universidade, ao passo que também têm suas vidas impactadas pelas experiências nesses espaços.

Nesse sentido, propomos que as questões de representatividade e experiência sejam consideradas como essenciais para a inclusão nos espaços de educação, de modo que a universidade figure na memória de sua comunidade acadêmica não só como “espaço”, mas cada vez mais como “Lugar” (Tuan, 1983), diante das significações e simbologias de pertencimento que se firmam por meio da qualificação de sua estrutura física, da sensação de acolhimento e da oportunidade de participação nos processos de planejamento e transformação desse *locus*.

### 3. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma fundamentação teórico-metodológica construída por meio de pesquisa bibliográfica, com reflexões apoiadas em uma perspectiva (auto)biográfica (Josso, 2002), que contempla os processos (auto)formativos dos sujeitos e a valorização da experiência no plano pessoal e social. Optamos por utilizar uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), tendo em vista seu aspecto subjetivo, que contempla questões sociais e ambientais e nos permite pensar sobre o que fazemos e interpretar nossas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com nossos semelhantes (Minayo, 2001).

De modo alinhado com esse entendimento, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) se referem a aspectos qualitativos como “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Segundo os autores, as investigações ocorrem nos locais em que acontecem os fenômenos de interesse da pesquisa, que, no nosso caso, são as experiências de inclusão na universidade, de modo a refletir os comportamentos naturais das pessoas, suas interações com o meio e suas relações interpessoais, em que são construídos os repertórios de significados (Bogdan e Biklen, 1991). Nossa proposta é que tais

repertórios se reúnam em narrativas como contribuição para o delineado de uma memória coletiva da UERN, sob o viés da inclusão.

Para isso, buscamos fundamentação de autores cujas discussões contemplem os conceitos centrais da nossa questão de pesquisa e realizamos uma pesquisa bibliográfica crítica (Minayo, 2001), baseada em diálogo reflexivo entre as teorias e o nosso objeto de estudo. Assim, abordamos aspectos teóricos acerca de memória coletiva, inclusão, identidade e pertencimento, de maneira contextualizada ao *lôcus* universidade e integrada ao caráter formativo do método (auto)biográfico. O desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica crítica nos permitiu fundamentar reflexões sobre a pertinência de utilização de procedimentos metodológicos participativos nos processos de planejamento da universidade, como as narrativas (auto)biográficas, e sobre as possíveis contribuições da memória coletiva no contexto de inclusão.

#### **4. Resultados e discussão**

No contexto desta pesquisa, a contribuição de uma base teórico-metodológica multidisciplinar, que contempla o potencial colaborativo dos diferentes sujeitos e agentes que fazem a universidade, reflete a própria relevância do estudo, pois incentiva a participação no planejamento institucional, em um movimento de protagonismo e pertencimento que extrapola a sala de aula e nos faz refletir sobre o quanto a comunidade acadêmica pode ser incluída nos processos de planejamento e gestão, a nível de ensino, pesquisa e extensão, e também de transformação dos espaços da universidade.

Por entendermos que as condições de permanência no Ensino Superior se relacionam às experiências dos sujeitos, contemplamos, em nossa revisão bibliográfica, os conceitos de percepção e cognição, com a intenção de ampliar a nossa compreensão sobre as diversidades culturais e pessoais que envolvem a memória coletiva e questionar a noção de um ambiente universitário único, ou padronizado, com características imutáveis. A abertura para a mudança reforça a consciência do inacabamento que Freire (2023, p. 74) propõe ao nos convidar a intervir no mundo.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência.

A reflexão que resulta dessas discussões remete ao entendimento de que o ambiente da universidade seja encarado para além de suas características físicas, levando em conta as subjetividades e os ensinamentos da memória coletiva, em consideração a toda a dinâmica humana que ele comporta e influencia, como sugere Pol (1992, p. 45) ao comentar que o espaço não tem um sentido meramente funcional, pois “é o resumo da vida e das experiências públicas e íntimas. A apropriação contínua e dinâmica do espaço dá ao sujeito uma projeção no tempo e garante a estabilidade de sua própria identidade”. Compreender essa dimensão é confirmar o potencial do espaço físico de influenciar as experiências de inclusão. Daí a responsabilidade social envolvida na qualidade dos espaços de educação e o desafio de aplicar essas percepções no cotidiano de planejamento institucional.

No processo que permeia as questões de inclusão, pertencimento, participação e permanência estudantil e se mostra essencial para a ideia de uma universidade inclusiva, propomos uma reflexão sobre o quanto as experiências das pessoas com deficiência no ambiente universitário pode influenciar sua permanência efetiva. Conforme contextualizado na nossa revisão bibliográfica, Tuan (1983) defende que os espaços e lugares interferem nas experiências e identidades, e, portanto, o apego ao lugar está relacionado à qualidade da experiência cotidiana.

O método (auto)biográfico permite ao pesquisador lidar com as narrativas dessas experiências, de modo que a compreensão de processos de aprendizagem e formação é facilitada pela dinâmica de ter suas histórias

narradas e acompanhar a narração de outras histórias dentro de um contexto coletivo (Josso, 2002). A partir dessa reflexão, propomos que as narrativas (auto)biográficas sejam utilizadas como recurso para dar voz e reforçar o pertencimento daqueles que vivenciam a universidade, em um processo de registro e construção de uma memória coletiva.

Essa noção de pertencimento se relaciona com o conceito de topofilia, isto é, sentimento de afiliação ao lugar, proposto por Tuan (1980), e compreende a ideia de territorialidade em uma perspectiva de identificação e apego do indivíduo ao ambiente e à liberdade para modificá-lo, deixando nele a sua “marca pessoal”. A utilização de uma metodologia que propõe a participação dos sujeitos, em um processo (auto)formativo, permite que eles se expressem sobre os níveis de identificação e apego ao ambiente, que, nesse caso, é o *lócus* da pesquisa.

A identificação com o lugar, por sua vez, relaciona-se com a possibilidade de contribuição do ambiente para a formação da identidade da pessoa, processo no qual as lembranças simbólicas assumem um papel significativo. Esses significados simbólicos, segundo Rivlin (2003, p. 219), desenvolvem-se ao longo do tempo e estão contidos nas lembranças “tanto de ambientes específicos quanto das pessoas lá presentes, e também nos elementos simbólicos dos locais que nos fazem lembrar de alegrias, prazeres, qualidades estéticas e terror, por exemplo”. Tornam-se meios de conexão e apego das pessoas com os lugares, motivados por sentimentos positivos ou negativos.

Ao tratarmos da inclusão no Ensino Superior, as lembranças simbólicas que se relacionam à identidade do lugar são decisivas nesse processo e nos chamam a atenção para a necessidade de considerar as questões subjetivas não só no âmbito da sala de aula, mas também em todos os níveis de atuação institucional. Josso (2002, p. 16) defende que as opções metodológicas deem “legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção de saber”, caminho que reconhecemos como válido no processo de fortalecimento das relações de identidade e apego com o lugar e na nossa trajetória de (auto)formação.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (Josso, 2002, p. 16).

Diante da necessidade de compreendermos a complexa relação entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos, Rivlin (2003) defende o uso de múltiplos métodos, a fim de identificar os componentes das experiências dos indivíduos. Por exemplo, para refletirmos sobre a natureza da experiência vivida, é possível combinar observações daquilo que acontece com entrevistas com as pessoas envolvidas, utilizar (auto)biografias acompanhadas de entrevistas e até mesmo sugerir a produção de desenhos e fotografias pelos sujeitos, se for o caso.

Dessa maneira, o uso de procedimentos, como escrita, fotografia, narrativa e desenho, pode desvendar pelo menos algumas das partes constituintes daquilo inicialmente percebido como um campo unitário (Rivlin, 2003). Relacionamos esse entendimento às possibilidades de traçado de uma memória coletiva e destacamos as narrativas (auto)biográficas como um recurso metodológico essencial para a “formação do ponto de vista do sujeito aprendiz”, defendida por Josso (2002, p. 38) em sua proposta metodológica em que a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação.

## 5. Conclusões

A oportunidade de realizar uma pesquisa bibliográfica que abarca os conceitos memória coletiva, pertencimento e identidade do lugar nos permitiu reconhecer a pertinência de abordar o tema da inclusão, no contexto de amadurecimento institucional da UERN, a partir de uma fundamentação teórica que contempla a subjetividade das relações entre o *lócus* da pesquisa e as experiências dos sujeitos que vivenciam a universidade. Portanto, no recorte deste estudo, que também contempla as condições de inclusão no Ensino Superior, entendemos que as narrativas (auto)biográficas de pessoas com deficiência assumem esse papel de comunicar as expectativas e

vivências da comunidade que eles representam, de contribuir para a construção de uma memória coletiva e de efetivar o senso de pertencimento por meio da participação.

Diante das contribuições e encaminhamentos da pesquisa, defendemos que a utilização de uma metodologia que envolve a participação dos sujeitos implica na compreensão de que os relatos de pessoas com deficiência, além de revelarem percepções e diretrizes acerca do espaço físico, trazem outras contribuições subjetivas e (auto)formativas.

As percepções dos sujeitos da pesquisa podem ser interpretadas como expressão simbólica da sua relação com o lugar, influenciadas por lembranças e pelo ambiente à sua volta, a partir de fatores pessoais, culturais e físicos. Nesse sentido, propomos dar prosseguimento ao estudo com a utilização de metodologias que impliquem na participação dos sujeitos que formam a comunidade acadêmica, como as narrativas (auto) biográficas, no cotidiano de planejamento da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, não se limitando às pesquisas de cunho acadêmico.

## Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DISCHINGER, Marta *et al.* Orientar-se em campi universitários no Brasil: condição essencial para a inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.39–64, jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/16605/18671>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ELALI, G. A. Relações entre comportamento humano e ambiência: Uma reflexão com base na Psicologia Ambiental. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL AMBIÊNCIAS COMPARTILHADAS: CULTURA, CORPO E LINGUAGEM, 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ProArq-UFRJ, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEDEIROS, Bruna Larine Dantas de. **Trajetórias de inclusão e acessibilidade na UERN: narrativas de protagonismo, pertencimento e transformações**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

POL, Enric. La apropiacion del espacio. *In*: INIGUEZ, L.; POL, E. (prgs.). **Cognition, representacion y apropiacion del espacio**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996. p. 45–62.

RIVLIN, L. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa–ambiente. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 215–220, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/L4YJB4qcPyw8M8LS6T-8TJKF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

## CAPÍTULO 17.

# **Arte e poética acessível: caminhos possíveis para uma educação para diversidade e respeito às diferenças no contexto do Ensino Superior**

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Marlini Dorneles de Lima

Thiago de Lemos Santana

DOI: 10.52695/978-65-5456-169-3.17

### **1. Introdução**

O direito de todas as pessoas à educação já estava presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26 (ONU, 1948). Tal direito vem sendo discutido há algum tempo. Entretanto, infelizmente, não é um tema ultrapassado; pelo contrário, a cada novo acontecimento de intolerância à diferença não apenas em nosso país, temos a certeza de que atuar no campo dos direitos humanos e da formação humana é um dos desafios no campo da educação e, destacamos também, no campo da cultura e arte.

A Constituição Brasileira de 1988 é considerada um marco para a garantia de direitos no Brasil. Nela, a educação também deve ser um direito

com princípios, deveres e garantias previstos em vários artigos, como 205, 206, 208, 212 e 214 (Brasil, 1988).

Essas mesmas legislações trazem o respeito à diversidade e a necessidade de igualdade de direitos para todas as pessoas, independentemente de quaisquer características como gênero, raça, deficiência, classe social, ou outras. Assim, direitos fundamentais, como a educação, cultura e arte, não devem ser negados; no entanto, não basta as pessoas estarem nas escolas e espaços de formação e o ensino não ser adequado para atender às diversidades de aprendizagem.

Pensar o direito à igualdade e ao acesso faz parte de uma concepção democrática de tratar a alteridade, possibilitando refletir não somente o direito à diferença, mas a valorização dela. Para Laplantine (1988), como humanos, diferenciamos-nos uns dos outros, mas, mesmo assim, o estranhamento com a diferença é constante. É nesse contexto que questões permeadas pela desigualdade, diferença e diversidade ganharam destaque nas discussões, projetos e programas para a consolidação e efetivação de ações voltadas para a perspectiva da inclusão enquanto um direito humano. Para além da conquista das leis, destacamos a necessidade de sua efetivação não só pela estrutura do estado, mas, sobretudo, pelas relações sociais e pelo que compreendemos como fundamental no exercício da cidadania para as pessoas com deficiência e para os outros grupos invisibilizados e subalternizados.

Buscando um diálogo entre a educação e a arte, mais especificamente as artes cênicas — no caso do grupo em questão da dança e mais recentemente do teatro, da música e da performance —, essa relação de práticas artísticas e educativas ganha contornos singulares, pois o grupo, constitui-se dentro da universidade, primeiramente enquanto um projeto de extensão, depois se articula como campo de estágio de cursos de dança e de educação física de duas instituições públicas de Ensino Superior da cidade. Nos dois últimos anos, vem sendo palco e contexto de pesquisas de mestrado e doutorado.

Assim, as produções artísticas — ou seja, o repertório das obras artísticas desse grupo desde 2017 — vêm se consolidando como uma possibilidade de

ensino, pesquisa e extensão. Desde sua criação, o Grupo de Dança Diversus convive com intervenções e contribuições da universidade, em específico dos cursos de dança, educação física, música e teatro, auxiliando na construção identitária do próprio grupo.

Nesse fluxo, ressaltamos que o Grupo de Dança Diversus vem incorporando um importante papel na formação humana dos acadêmicos que por lá passam e têm essas experiências formativas nos seus currículos, para artistas com deficiência de várias idades e para a comunidade em geral, considerando que o projeto é gratuito, o que fortalece o vínculo comunitário, e não tem processo seletivo para ingressar, ou seja, é orientado pelo princípio de que todos os corpos que desejam dançar e atuar podem estar nesse espaço artístico formativo. Conforme Gonçalves (2016, p. 1235):

[...] o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão pode ser compreendido como uma resposta a demandas sociais por uma Universidade socialmente responsável, que dialogue mais ativamente com diversos setores da sociedade e que proponha uma formação e produção de conhecimento em diálogo com necessidades sociais.

Propõem-se experiências que colocam em diálogo a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de uma educação para a diversidade, e o respeito das diferenças. O grupo se desenvolve na experiência das corporeidades múltiplas e desta nasce as “poéticas da diferença”. A “poética da diferença” é uma expressão também oriunda dos processos de investigação do GDD, experiências que podem ser conhecidas e aprofundadas em outros dos nossos escritos (Silva *et al.*, 2024; Lima *et al.*, 2024; Curado; Lima, 2023; Santana *et al.*, 2023). No trabalho do grupo a potência da formação artística e educacional vem da “poética da diferença”, volta para emancipação humana, para a construção de outras sociabilidades, para a produção de um conhecimento crítico a partir da coletividade, da diversidade de experiências, do diálogo entre a universidade e a comunidade.

A acessibilidade cultural também é um direito assegurado nas mesmas legislações aqui citadas e reforçado na Convenção Internacional do Direito

da Pessoa com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). No entanto, esse direito também tem sido negligenciado. Artistas e espectadores com deficiência encontram diversos obstáculos para o acesso à cultura e para a arte acessível (Silva; Silva, 2022). Nesses últimos anos, esse tema tem sido estudado e debatido por artistas, pesquisadores em artes e está presente nas políticas públicas. Tudo isso nos traz ainda mais certeza que precisa ser ainda mais debatido, refletido e que, para além da sua obrigatoriedade, possamos garantir experiências à acessibilidade no exercício efetivo e estético da cidadania.

Entre autores e autoras importantes para citar acerca da acessibilidade estética, citamos Alves (2020) Kastrup (2011) Teixeira, (2023), Ribeiro e Carmo (2021). No entendimento de Teixeira (2023, p. 06), “Acessibilidade Estética onde todos possam fruir a criação, não apenas no aspecto descritivo ou funcional, mas no entendimento da arte como lugar alcançável, móvel, propositivo e inquietante”.

Neste escrito, propomos a discussão sobre a arte e a poética acessível. Esta uma noção conceitual vem sendo proposta pelas professoras pesquisadoras e diretora do grupo, compreendida, até o momento, enquanto uma potência epistêmica, estética e política (Santana *et al.*, 2023), ou seja, como uma acessibilidade sensível e coerente com os novos desafios contemporâneos, como a crítica a exclusão da deficiência, dos corpos com deficiências e suas culturas nesse complexo debate.

Na nossa compreensão, tal tema tem potencial de ser abordado como uma possibilidade de formação para respeito à diversidade no contexto do Ensino Superior nos currículos, no campo de investigação interdisciplinar, no campo da produção cênica, da formação de professores, mas, sobretudo, no campo da produção e fruição em artes.

Finalizando este escrito, iremos apresentar a palestra-performance “Brotam todas as flores”, do Grupo de Dança Diversus, que, por meio da história de uma mulher com trissomia 21 e sua mãe, busca provocar discussões a respeito de diversidade, capacitismo, família, sociedade, educação inclusiva, entre outras.

## **2. A arte como forma potente de formação para respeito à diversidade**

A arte, em sua essência, transcende o mero deleite estético, configurando-se como uma poderosa ferramenta de educação e formação humana. Através da arte, somos convidados a ampliar nossas percepções, desenvolver nossa sensibilidade e nos conectar com diferentes realidades e perspectivas. Essa jornada de descoberta e transformação pessoal, impulsionada pela arte, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e enriquecida pela diversidade.

A arte, como um espelho da sociedade, reflete a pluralidade de vozes, expressões e experiências que compõem o tecido social. Em um mundo marcado por desigualdades e preconceitos, a arte emerge como um instrumento de resistência e transformação social. Através dela, questionamos normas, desconstruímos estereótipos e celebramos a riqueza da diversidade humana, o que vai ao encontro do que disse a investigadora Greiner (2019, p. 62-63): “A criação artística não tem o compromisso de promover mudanças sociais ou políticas. Mas, ao dar visibilidade aos estados de crise, explicita questões nem sempre visíveis na vida cotidiana”.

As salas de aula e de criação artística são espaços de encontro e diálogo, tornando-se ambientes férteis para a promoção da diversidade e da inclusão. Ao integrar diferentes formas de expressão artística, criam-se oportunidades para que os estudantes explorem suas potencialidades criativas, desenvolvam sua sensibilidade estética e se conectem com diferentes culturas, corpos e suas potências criativas.

O grande desafio, quando adentramos nessa discussão via inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula e na criação artística, é garantirmos a construção de um ambiente verdadeiramente diverso, representativo e potente com cada corpo. Assim, vale destacar as críticas da artista, performance e pesquisadora Carolina Teixeira (2021, 2023) sobre alguns discursos a respeito das políticas de inclusão no Brasil. Ela considera de suma importância as lutas da comunidade das pessoas com deficiência na conquista das leis, entretanto também nos lembra de que tais documentos não garantiram e não garantem a efetivação de mudanças significativas para essa

mesma comunidade. Para a autora, é preciso considerar as diferentes vertentes dos movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil.

O projeto inclusivo brasileiro, mostra se contraditório em relação às condições de direito e cidadania das pessoas com deficiência pois ora as inclui pelo discurso e pela promessa inclusiva, ora as exclui pela omissão, pela negação de espaços, bens e serviços básicos (Teixeira, 2021, p. 47).

A artista lembra que, em sua reverberação, por exemplo, no campo das artes, “corre-se o risco da criação de uma falsa noção de inclusão, ou, como tenho nomeado em meus processos artísticos, uma *commoditie* inclusiva” (Teixeira, 2023, p. 5). Nesse sentido, acreditamos que garantir a acessibilidade nos espaços educacionais e culturais é crucial. Devemos assegurar recursos como a audiodescrição, LIBRAS e legendagem, linguagem simples para que todos possam participar plenamente. Santana (2023) enfatiza a importância de romper barreiras que impedem o acesso à arte, defendendo a inclusão como um caminho para um ambiente cultural mais democrático e representativo.

A arte nos convida a valorizar a sensibilidade e a subjetividade no processo de aprendizagem. Jussara Hoffmann nos diz que “só a sensibilidade nos permite abandonar a ordem do objetivo, do ordinário, para ir até o inusitado, no qual reside a diferença e a imaginação do aluno. Então, estaremos falando de aprendizagens” (Hoffmann, 2008, p. 73 *apud* Hartman; Veloso, 2016, p. 203).

As possibilidades de aprendizagem, criando espaços que reconhecem e celebram as singularidades de cada indivíduo, é ampliada pela valorização da experiência estética, de acordo com John Dewey (1980), que, neste estudo, é inspirada na percepção estética como a prática artística e seu papel de acionar processos de aprendizagem inventiva e criativa proposto por Kastrup (2010).

A ausência da diversidade em ambientes educacionais e artísticos cria um cenário que limita as potencialidades criativas dos indivíduos e empobrece a experiência de aprendizagem. Thiago de Lemos Santana,

em *Arte-Educação e Acessibilidade Cultural*, ressalta que “as formas e modos como estabelecemos nossas relações com os demais seres, com os quais compartilhamos nossos tempos e espaços, são determinantes das configurações das espacialidades e formas de convivência” (Santana, 2022, p. 5).<sup>1</sup>

Espaços construídos sem a participação de pessoas com deficiência perpetuam barreiras arquitetônicas e atitudinais. Ao contrário, a presença da diversidade torna os ambientes mais dinâmicos e representativos, enriquecendo a convivência e a troca de saberes. As ausências resultam em espaços incompletos, enquanto a presença da diversidade enriquece a experiência de todos.

A arte em que acreditamos tem como desafio ir além das práticas artísticas ancoradas no corponormatividade, segundo a pesquisadora Anahí Guedes Mello (2014), que traduziu o que Robert McRuer propõe com o termo *compulsory able-bodiedness*. Nesse, a categoria capacidade/deficiência é histórica e socialmente construída e “considera que determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação, ou reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais, funcionais” (Mello, 2014, p. 93). Nesse fluxo, a arte em que acreditamos valoriza a sensibilidade, a subjetividade, a experiência de cada corpo e sua diversidade nos processos de aprendizagem e criação artística. Assim, construiremos ambientes acessíveis, acolhedores e representativos da riqueza das diferenças humanas.

### 3. Grupo de Dança Diversus: educação para respeito à diversidade

A palestra-performance “Brotam todas as flores” faz parte do repertório do GDD, que é um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás. Por meio da arte e da dança, propõe “apontar algumas questões inspiradas no pensamento da decolonialidade da dança, encontrar formas

---

1 SANTANA, Thiago de Lemos. **Arte-educação e acessibilidade cultural**: experiências e possibilidades em espaços e equipamentos culturais. Curso de especialização em acessibilidade cultural. Rio de Janeiro, 2022.

outras de vivenciar a dança e mudar as relações de poder constituídas no modo de se fazer dança” (Dalla Dea *et al.*, 2023, p. 02).

O grupo busca um exercício de alteridade profunda: discutir, através de práticas artísticas, os preconceitos e o capacitismo. Está comprometido com uma educação para a diversidade através das experiências estéticas dos corpos singulares e de uma coletividade, que transcendem as exigências da cultura da eficiência (Teixeira, 2021), tão presente nas artes. Atua no campo dos processos e das experiências formativas, educacionais e artísticas em dança com e para pessoas com e sem deficiência.

Nos seus espetáculos, é possível verificar a diversidade de corpos em todas suas dimensões, com diversidades etárias, de gênero, de experiências, de eficiências, de tamanhos, de cores, entre outras muitas diversidades presentes na comunidade. Os integrantes do GDD, que, em seus processos identitários, vêm investigando formas de fazer dança conduzida pela ideia da potencialidade de pensar a singularidade da diferença e praticar o que estamos chamando de poéticas acessíveis, partiram do entendimento de que acessibilidade, no seu princípio, é ter acesso; acessar as coisas do mundo, lugares, saberes, sabores, conhecimentos, relações, sensações. Ter acesso, em última medida, a uma vida digna, afetuosa, propositiva, artística.

Também propõe o estudo da acessibilidade cultural como valor social e possibilidade de aproximação do desenho universal na cultura, ultrapassando as normativas da acessibilidade e ajuda técnica, buscando o que conceituam como “poéticas acessíveis”. Nas poéticas acessíveis, os processos criativos são pensados, desde sua concepção, com a união harmônica da arte e da acessibilidade. Assim, a promoção da acessibilidade comunicacional, arquitetônica, pedagógica e atitudinal se funde e se confunde com a poética apresentada por meio da dança, teatro, canto e outras formas de arte.

Ainda sobre essa noção conceitual que as investigadoras do GDD se debruçam a investigar e propor na perspectiva de orientação teórica-metodológica e nas suas criações:

## **Palestra-performance: Brotam todas as flores**

“Brotam todas as flores” se materializa no formato de palestra-performance, no qual dança, canto, falas, audiodescrição e em LIBRAS, projeções de fotos e vídeos se interseccionam, sem hierarquia, enquanto proposta dramaturgica. Busca evidenciar o encontro de trajetórias de vida e de perspectiva de arte, educação e inclusão de duas artistas, mãe e filha com T21. Além de experiências de vida das protagonistas, o espetáculo apresenta vivências de outras mães e pessoas com T21.

Aqui apresentamos o processo de criação e as cenas do espetáculo. “Brotam todas as Flores” é uma obra artística que tem como objetivos específicos: oportunizar o protagonismo de uma jovem artista com T21, na perspectiva de intérprete-criadora e propositora da pesquisa; realizar uma pesquisa em arte e dança, criada a partir da noção de poéticas acessível, a qual busca promover a ampliação das experiências do sensível por meio da tecnologia; abordar questões acerca da educação para diversidade, do combate a preconceitos, capacitismo, etarismo, maternidade; promover processos de fruição, difusão e democratização de uma obra acessível em espaços específicos de educação e formação de crianças a idosos, com e sem deficiência, além de espaços formativos no Ensino Superior.

## **Processo de criação: buscando uma dramaturgia acessível**

Para efetivar o espetáculo-performance “Brotam todas as flores”, a artista protagonista foi contemplada em um Edital do Fundo de Arte e Cultura do Estado de Goiás, por intermédio da Secretaria de Estado da Cultura (Secult/GO), na categoria “Meu primeiro edital”.

A performance foi construída com duração 40 minutos, com recursos acessíveis, de audiodescrição aberta e bilíngue (português/LIBRAS), na busca e proposição de uma poética acessível. Esses recursos tiveram uma horizontalidade na sua composição, ou seja, foram pesquisados na intenção de que alimentem e ampliem as percepções de todos, conduzindo a construção da dramaturgia e da pesquisa cênica.

No formato de uma palestra-performance, foram explorados recursos audiovisuais, utilizando as produções feitas pela protagonista que tem Trissomia 21 e as memórias visuais e artísticas das artistas em questão, bem como das alteridades pesquisadas, o que vai ao encontro da discussão que vem nomeando a estética DEF como um “aleijar a cena”, inspirada também na “fala aleijada”, terminologia da Teoria *Crip* ou aleijada, proposta por McRuer (2006), expressão que vem sendo pautada por artistas e pesquisadores DEF, como mencionado no artigo *Acessibilidade, Corporeidades e interseccionalidades* (Silva et al., 2024 ).

Para além dessa expressão, há outras formas de abordar essa questão que dialogam com ela, como a produção de conhecimento pautada pelo protagonismo das pessoas com deficiência. Ou seja, nesse caso, a criação artística é pautada pelo corpo DEF, pela sua experiência e, portanto, por uma estética DEF, no sentido de, no mínimo, tensionar e se contrapor à normatividade e outras formas de violências hegemônicas que exercem poder frente às formas de ser, estar e atuar nas artes, tema abordado por Carmo (2023).

Na palestra-performance de filha e mãe, a dança está imersa na história de vida e na autoetnografia, acionadas pelas memórias da filha e da mãe por meio de fotos e filmagens que trouxeram as diferentes fases dessa relação repleta de emoção, dificuldades, superação, preconceitos, luta e, principalmente, de amor, por meio do corpo e das tecnologias acionadas no trabalho.

Outra ação que foi realizada para fundamentar a criação do espetáculo foi uma pesquisa realizada com as mães da Associação Síndrome de Down, em que foi solicitado que elas gravassem frases que já ouviram da sociedade sobre seus filhos com Trissomia 21. Algumas dessas frases foram escolhidas para serem parte do espetáculo.

A produção da palestra/espetáculo aqui apresentada foi iniciada com muita conversa entre a diretora e as artistas, mãe e filha, lembrando histórias, fatos e fases da vida materna e da filha protagonista no espetáculo, chegando às cenas que compõem o espetáculo. Algumas delas serão descritas neste artigo: Deixa eu me apresentar; Concepção, nascimento/

sociedade; Pai/família; Nasceu e agora?; Cumplicidade; Escola ex/inclusiva; Dança e eu, brotam todas as flores.

As cenas apresentam um diálogo criativo, integrando ações das duas intérpretes no palco com o vídeo que é projetado do início ao fim do espetáculo. A construção das cenas foi realizada juntamente com o planejamento da incorporação da acessibilidade em forma de poéticas acessíveis. Por meio da participação de consultores de Libras e audiodescrição e artistas com deficiências visual, auditiva, intelectual e física, as construções coreográficas, cantadas, interpretadas ou audiovisuais, foram realizadas por meio do Desenho Universal.

## **Cenas que contam histórias...**

### **Cena: Deixa eu me apresentar**

Essa é a cena inicial. Antes disso, a diretora, em voz gravada, e a mãe, ao vivo, fazem notas introdutórias, dando boas-vindas, apresentando a proposta do espetáculo e descrevendo, por meio de audiodescrição, o cenário e a primeira cena.

No palco, mãe e filha se apresentam, interpretando música em Libras e desfilando, com a canção “Amarelo, Azul e Branco”, de Ana Clara Caetano Costa e Vitoria Fernandes Falcão (Anavitória).

Figura 1 – Cena inicial do espetáculo “Brotam todas as Flores”.



Fonte: Os(as) autores(as).

Ainda nessa cena, a protagonista com Trissomia 21 se apresenta, em audiodescrição, por meio de fotos com voz. Diz que é uma mulher com cabelos longos, branca. Apresenta a foto do bolo do seu último aniversário para dizer que tem 20 anos. Descreve uma foto de sua família, que tem mãe e filha com o pai e irmão. Relata que é bailarina. Descreve foto com sua melhor amiga e dá ênfase à diferença entre a pele delas. Diz que gosta de comer sushi, tem um canal de vídeos e gosta de maquiagem; cada um desses fatos é dito enquanto aparecem fotos da Ana relacionada a essas ações. Apresenta outra foto, dizendo que tem o primeiro namorado; que ela e ele estão no *shopping*, andando de costas. E diz: “Agora ‘tô solteira”. Aparece uma foto dela brincando com suas bonecas e diz que adora brincar com as *Barbies* e que as leva a todos os lugares. Ao centro das fotos, a intérprete de Libras vai traduzindo o que Ana diz.

Figura 2 – Imagem da tela com fotos de apresentação da protagonista



Fonte: Os(as) autores(as).

## Cena: Nascimento/família

No início da cena do nascimento, a filha se deita no chão, encolhida, como em posição de feto. Sua mãe se posiciona, em pé, à sua frente, com a mão no ventre. Filha se movimenta lentamente no chão, ao som de ultrassom com barulho de coração de bebê. Na tela à direita, imagem de mãe com blusa levantada, com barriga de grávida, e o pai atrás dela,

abraçando a barriga. Ao centro, vídeo com imagem de ultrassom realizado quando a filha ainda estava no ventre.

Enquanto narra como foi a sua gestação, a mãe vai descrevendo as imagens que vão aparecendo na tela, e, ao mesmo tempo, faz movimentos de ondulação e protusão/encolhimento do abdome. Lembra os momentos felizes ao descobrir que estavam esperando o bebê. Descreve o momento em que descobriram que teriam uma filha com Trissomia 21 e que o médico disse que poderiam retirar o bebê se quisessem; da primeira pessoa que, ao tentar consolá-los, disse: “Cada um tem uma cruz para carregar”; e do momento em que resolveram nunca mais chorar e seguir com luta e felicidade com sua filha. Movimentos do abdômen seguem o ritmo da narração: nos momentos tranquilos, ondula harmoniosamente e, nos momentos tensos, pulsa com protusão e encolhimento no ritmo da batida do coração, como sístole e diástole, dando ênfase, calma e tensão à narração.

Ainda nessa cena, na tela, aparece foto do nascimento da Ana em que a médica a mostra para mãe pela primeira vez. Inicia música lenta instrumental quando mãe e filha se posicionam juntas embaixo de um tecido laranja, que simboliza o útero. Fazem movimentos juntas, enquanto mãe descreve, em áudio, os movimentos e significados.

Elas se viram de frente para a plateia, sentadas no chão, com as pernas cruzadas, olhando para frente. Vozes de outras mães de pessoas com T21 são ditas e interpretadas em Libras na tela. A cada frase, mãe e filha fazem uma pose reagindo ao que foi dito, com indignação, deboche e raiva, enquanto a mãe descreve, em áudio, a pose.

Vozes de mulheres dizem: “Eu não sei para que você está colocando ela na escola, ela não vai aprender nada”; “Não se preocupe, todo mundo tem uma cruz para carregar”; “Ah, você tem um bebê eterno, olha que legal”; “Nossa, tadinha. Quem tem essa doença não aprende a ler nem a escrever”; “Você não pode deixar essa menina casar, não”; “Nossa, coitadinha, ela é doente?”; “Você vai ter uma criança para o resto da vida”; “Todo down é anjo”; “Quantas medicações ele toma por dia? Pois ele é tão tranquilo”; “Não, vamos sair de perto desse doidinho, que ele pode fazer alguma coisa com você”; “Quando sua filha vai morrer”.

Figura 3 – Uma das poses realizadas em resposta ao preconceito

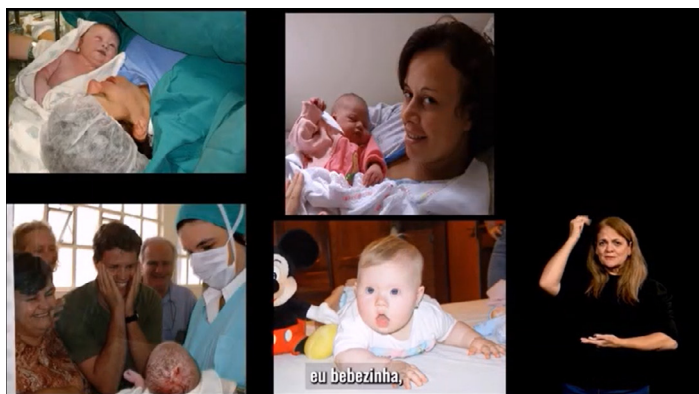


Fonte: Os(as) autores(as).

### Cena: Pai/família

Mãe e filha se sentam. Na tela, vão aparecendo fotos, e a filha vai descrevendo em áudio e vídeo gravado que passa na tela.

Figura 4 – Imagem utilizada para descrever o nascimento da protagonista



Fonte: Os(as) autores(as).

A mãe se levanta e diz: “Segundo alguns dados, 92% das pessoas com deficiência vivem sem a presença do pai. Elas não têm a presença do

homem, do pai, que, muitas vezes, abandona a mãe logo após a notícia ou durante a vida da pessoa com deficiência. Com minha filha, isso foi diferente. Ela teve o pai muito presente durante todo o tempo”. A mesma informação aparece escrita na tela em fundo preto, com letras brancas, e essa frase é interpretada em Libras na tela. A filha vai ao centro do palco e canta ao vivo uma música em homenagem ao pai, enquanto, na tela, aparecem fotos dela com o pai desde os primeiros dias de vida até o momento atual.

### **Cena: Nasceu e agora?**

Na tela, aparecem pedaços de vídeo da filha bebê fazendo fisioterapia, com três meses, com sete meses e com um ano. Inicialmente, era muito hipotônica; depois, senta-se sozinha, entre outros movimentos registrados em vídeo. Enquanto passa o vídeo, elas estão sentadas nas cadeiras e vão conversando sobre o que está aparecendo.

Na tela, intérprete de Libras ao centro e voz de mãe gravada diz: “Em tela, serão exibidas fotografias de momentos de maternagem com minha filha; momentos de cuidado, como amamentar, dar banho e ninar, alternados com momentos de estimulação, na fisioterapia, fonoaudiologia e na piscina, e com momentos de passeio, em família”. No palco, a Ana brinca no canto direito com suas *Barbies* favoritas.

A mãe faz movimento de corrida estacionária. Ao fundo, som de música com batida rápida, que vai ficando cada vez mais rápida. Enquanto corre, descreve sua corrida e relata a correria das mães de uma criança com deficiência no dia a dia para atender às demandas. A mãe cai no chão e descreve, em áudio, que caiu; a filha se levanta, pega a mão da mãe e a ajuda a se levantar. No vídeo, a intérprete comunica, juntamente com a voz gravada da filha: “Vejo minha mãe cansada, vou ao seu encontro. Mãe, está tudo bem. Me dá um abraço”.

## Cena: Escola ex/inclusiva

Ainda abraçada com Ana, a mãe diz: “A escola nem sempre foi um lugar legal para a filha”. Ana se senta no chão, encolhida, e encena o sofrimento que vivenciou ao sofrer *bullying* e não ter o atendimento adequado em uma escola quando tinha 5 anos.

Figura 5 – Imagem de cena sobre exclusão escolar



Fonte: Os(as) autores(as).

Mãe, que estava sentada na cadeira, levanta-se e diz que hoje a filha estuda na Universidade Federal de Goiás, como aluna ouvinte no curso de Licenciatura em Dança. E dança no Grupo de Dança Diversus, que é uma atividade da extensão da mesma universidade. Na tela, aparece foto da Ana na turma da disciplina de Corpo, Inclusão e Diferença.

## Cena: A dança e eu

No palco, a mãe se levanta e diz: “Filha, hoje você é uma influenciadora digital, faz muitos vídeos. Vamos conhecer alguns dos vídeos que você posta nas redes sociais”. Ana vai ao centro do palco, dança várias músicas e interpreta piadas que fazem sucesso atualmente nas redes sociais de jovens.

Figura 6 – Cena da protagonista dançando e cantando.



Fonte: Os(as) autores(as).

### **Cena: Brotam todas as flores**

Na última cena, a mãe se levanta e, mais uma vez, faz uso da metáfora do abortar todas as flores. Fala das muitas flores que surgiram no caminho das duas, lembra a importância de lutar e acreditar para que cada vez mais flores diversas floresçam; que o mundo precisa de muita diversidade e de respeito às diferenças. Descreve que, na tela, vão aparecer fotos dos artistas participantes do Grupo de Dança Diversus.

### **Considerações finais: Que brotem todas as flores**

“Brotam todas as flores” já foi apresentado em 12 diferentes lugares, como em diversos acontecimentos na universidade, eventos acadêmicos, teatro, escolas e instituições de Educação Especial para públicos muito diversos. O espetáculo aqui discutido, por meio da história de uma mulher com deficiência e sua mãe, representa a história de muitas outras pessoas que também vivenciam preconceito, dificuldades, lutas e vitórias nessa sociedade patriarcal, capitalista, assistencialista, eurocêntrica, capacitista e repleta de outros elementos que excluem diversos grupos dos espaços educacionais, sociais e culturais.

A poética acessível considera que a perspectiva de criação e de construção de conhecimento e da experiência estética dos corpos deve ser construída a partir da diferença. Teixeira (2021, 2023) menciona que seu papel como artista investigadora é “honrar as lutas de tantos outros que me antecederam” (Teixeira, 2023, p. 4). Assim, o GDD também busca denunciar e refletir sobre uma sociedade que insiste na infantilização dos corpos com deficiência na sua fetichização, romantização.

Sabemos que não é fácil, pois, mesmo atentos, inclusive dentro de um grupo de pessoas diversas com e sem deficiência, a cultura da eficiência e o capacitismo podem se manifestar. Assim, estamos atentos, pois, para além dos conceitos, praticar o protagonismo das pessoas com deficiência no dia a dia desse coletivo, e dentro da universidade, possibilita alcançar, de formas distintas através da pesquisa, ensino e extensão, os processos formativos de diferentes áreas, como já mencionado neste artigo. Por fim, acreditamos nos caminhos em que a arte seja um lugar transgressor que possibilite um território fértil de ressignificação e afirmação de existências de outras estéticas dançantes.

## Referências

- ALVES, C. **E se experimentassem mais?** contribuições não técnicas de acessibilidade em espaços culturais. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 03 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 03 nov. 2025.
- CARMO, C. E. O. do. **Vocês, Bípedes, me cansam!** – Modos de aleijar a dança como contranarrativa à bipedia compulsória. 2023. 226 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

CURADO, R.; LIMA, M. Possibilidades de performances culturais e artísticas de pessoas com deficiência: da luta à cena. **Pitágoras 500**, Campinas, v. 13, p. 1-19, 2023. DOI: 10.20396/pita.v13i00.8673290. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8673290>. Acesso em: 23 dez. 2024.

DALLA DÉA, V. H. S.; LIMA, M. D. de; SANT'ANNA, A. L. de O.; SANTOS, R. C. dos. **Diversus**: dança, diversidade, educação e acessibilidade. Goiânia: CIAR; UFG, 2023.

DEWEY, J. A. **Arte Como Experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2016. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 23 dez. 2024.

GREINER, Christine. O corpo e os mapas da alteridade. **Moringa Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 53-64, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2019v10n2.49816. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/49816>. Acesso em: 12 dez. 2024.

HARTMAN, L.; VELOSO, G (orgs.). **O teatro e suas pedagogias**: práticas e reflexões. Brasília: Editora UnB, 2016.

KASTRUP, V. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre o acesso de pessoas cegas a museus. **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, 2011. DOI: 10.22456/1982-1654.12463. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463>. Acesso em: 23 dez. 2024.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. Brasília: Editora Brasiliense, 1988.

LIMA, Marlini Dorneles; DALLA DÉA, Vanessa Santana; SANTOS, Rosirene Campelo. Ações formativas na dança: formas de (re)existência em busca de uma afirmação poética acessível. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE, 12., 2024, Pará. **Anais [...]**. Pará: Editora Asa Pequena, 2024. Disponível em: <http://portalabrace.org/novo2022/wp-content/uploads/2024/12/Abrace-20241221.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

McRUER, R. **Crip theory**: cultural signs of queerness and disability. New York: New York University Press, 2006.

MELLO, A. G. de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

RIBEIRO, Natalia Pinto da Rocha; CARMO, Carlos, Eduardo, Oliveira. A arte é para quem? Acessibilizá-la e acessibilizar-nos. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6., 2021, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/a-arte-e-para-quem-acessibiliza-la-e-acessibilizar-nos?lang=pt-br>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SANTANA, Thiago de Lemos. **Outros lugares de onde se vê**: acessibilidade comunicacional em espetáculos cênicos em Goiânia. 2023. 216 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) — Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SANTANA, Thiago de Lemos; LIMA, Marlini Dorneles de; DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla. Poéticas Acessíveis no Cerrado: encontros, criações e experiências em Artes da Cena. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 13, p. 1-15, 2023. DOI: 10.20396/pita.v13i00.8673459. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8673459>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; SILVA, Antônia Paula Oliveira da. **Urdimento** — Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 45, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/22248>. Acesso em: 03 nov. 2025.

SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; FERNANDES, Ciane; VALE, Gislana Maria do Socorro Monte do; LIMA, João Paulo; LIMA, Marlini, Dorneles. Acessibilidade, corporeidades e interseccionalidades. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE, 12., 2024, Pará. **Anais [...]**. Pará: Editora Asa Pequena, 2024. Disponível em: <http://portalabrace.org/novo2022/wp-content/uploads/2024/12/Abrace-20241221.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em Cena**: a ciência excluída e outras estéticas. Natal: Offset Editora, 2021.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. Acessíveis estéticas, arte e os dilemas da cultura de eficiência. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 13, p. 1-9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/pita.v13i00.8673204>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8673204>. Acesso em: 03 nov. 2025.

## Sobre os(as) autores(as)

**Ana Caroline dos Santos Oliveira:** Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM) da Unifesspa. Especialista em TEA: intervenções multidisciplinares em contextos inter-setoriais/DEES pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa, 2020). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial: contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva (GEPEEI/Unifesspa). Tem experiência como docente na Educação Básica na rede pública de ensino e na rede educacional privada. Possui interesse nas áreas: Formação docente; Autismo; Educação Especial; Ensino de Ciências.

E-mail: [anacarolineaires03@gmail.com](mailto:anacarolineaires03@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9670832102472593>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7675-1156>

**Ana Lúcia Oliveira Aguiar:** Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em Psicologia

pela Universidade Católica do Rio Grande do Norte (UniCatólica). Reúne experiência em pesquisas e extensão com discussão central no âmbito das políticas para as pessoas com deficiência, políticas e ações inclusivas para estudantes com deficiência no Ensino Superior, populações camponesas, migrantes, povos do mar, povos do campo, quilombolas, caiçaras em projetos de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trabalha com a Metodologia da Pesquisa (Auto) Biográfica e História Oral

E-mail: [anaaguiar@uern.br](mailto:anaaguiar@uern.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4844989882232997>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3626-2427>

**Andréa Jéssica Borges Monzón:** Possui Doutorado em Letras (Estudos da Linguagem) pela UFRGS, mestrado em Linguística pela UFSCar e graduação em Letras pela UNICAMP. É professora efetiva de inglês e português no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Feliz. É líder do grupo de pesquisa CELinA (Coletivo de Estudos em Linguagens e Artes), bem como membro do GELCORP- SUL (Grupo de Estudos em Linguística de Corpus do Sul) e do ATT-UFRGS – Acessibilidade Textual e Terminológica. Tem especial interesse por estudos acerca de ensino-aprendizagem de línguas, ciências do léxico, letramento(s), educação inclusiva e formação de professores de línguas.

E-mail: [andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br](mailto:andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3017538015162105>

ORCID: <http://orcid.org/000-0003.2265-2985>

**Andréa Poletto Sonza:** Possui doutorado em Informática na Educação (Linha de Pesquisa: Informática na Educação Especial) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Educação (Linha de Pesquisa: Informática na Educação Especial) pela mesma universidade, especialização em Psicopedagogia Institucional pela Unisul/SC, graduação em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul/RS e licenciatura em Formação de Professores pelo IFRS. Professora titular e Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Integrante da Comissão Assessora

em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Inep).

E-mail: [andrea.sonza@ifrs.edu.br](mailto:andrea.sonza@ifrs.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3125832905320322>

ORCID: <http://orcid.org/000000030039>

**Angelina Dias Leão Costa:** Estágio pós-doutoral no PPGAU da UFRN e missão como pesquisadora convidada da Université Grenoble Alpes/ G-scop, França. Doutorado em Engenharia Civil – UNICAMP; mestrado em Arquitetura e Urbanismo – UFRN; graduação em Arquitetura e Urbanismo – UFRN. Professora associada do Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DAU) e docente permanente do PPGAU da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Implantou e coordena o LACESSE/UFPB e o grupo AcessUs/ CNPq. Foi bolsista DCR – FAPERN/UFRN CRN-INPE, e professora colaboradora PPGAU e DARQ-UFRN. Coordenou e é membro do GT-Acessibilidade Arquitetônica CIA/ UFPB. Foi coordenadora PPGAU/ UFPB. Membro GTACA-ABERGO. Interessada em: Acessibilidade, Design universal, Ergonomia e Percepção do ambiente construído, Projeto centrado no usuário, Relação Pessoa-ambiente, Mobilidade ativa.

E-mail: [angelina.costa@academico.ufpb.br](mailto:angelina.costa@academico.ufpb.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0858389047>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9920-0533>

**Arlete Marinho Gonçalves:** Doutorado (2016) e mestrado (2010) em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Graduação em Pedagogia pela UFPA (2002). Professora adjunta, docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Criatividade, inovação e metodologias em Ensino Superior (UFPA). Diretora de Acessibilidade da Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil da UFPA (2016-atual). Coordenadora nacional do Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais da ANDIFES (2024-Atual). Desenvolve e orienta pesquisas na área de Educação Superior com ênfase em Educação Especial/Inclusiva e Tecnologia Assistiva. Associada da Associação Nacional de pesquisadores em Educação Especial. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação Especial no Ensino Superior (GEPEE/

CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tradução e interpretação em Libras (GEPTILS/CNPq).

E-mail: arletmg@ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7435727268429237>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8194-3622>.

**Bruna Larine Dantas de Medeiros:** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2023-2024). Especialista em Arquitetura e Iluminação pelo Instituto de Pós-graduação e Graduação (IPOG) (2016). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2010). É servidora técnica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) desde 2017, onde atua como arquiteta e urbanista, vinculada à Superintendência de Obras e Engenharia - SOBE/UERN. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Memória, (Auto)Biografia e Inclusão (GPEMABI) da Faculdade de Educação (FE/UERN). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, Inclusão e Gestão Pública, com ênfase em planejamento institucional de infraestrutura e projeto de arquitetura e urbanismo, atuando principalmente nos seguintes temas: Planejamento e projetos de edificações e espaços institucionais, Projetos de ambientes educacionais, Projetos arquitetônicos de acessibilidade, Projetos participativos e Projetos de espaços livres urbanos.

E-mail: brunalarine@uern.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3773456771744955>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4014-1499>

**Charles Lamartine de Sousa Freitas:** Pós-doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Filosofia e História da Educação. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana – Roma/Itália. Graduado em Pedagogia, Teologia e Serviço Social. É professor e diretor geral da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte (FCRN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação, Memória, (Auto)Biografia e Inclusão (GPEMABI) da Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paideia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Membro efetivo da Academia de Ciências Jurídicas e Sociais de Mossoró (ACJUS).

E-mail: [charles.lamartine@gmail.com](mailto:charles.lamartine@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1339294064063156>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8701-5269>

**Clemilda dos Santos Sousa:** Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Especialista em Audiodescrição. Bacharel em Biblioteconomia. Trabalha na Biblioteca Universitária da UFC, com a criação e implementação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência. Coordenou a Divisão de Produção de Material Acessível da Secretaria de Acessibilidade UFC. É integrante do Grupo de Trabalho em Acessibilidade da FEBAB e membro da coordenação da Rede de Bibliotecas Inclusivas da mesma instituição. É integrante da equipe gestora da Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA). É componente da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: [cleoufc@gmail.com](mailto:cleoufc@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0207163786843085>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5348-3366>

**Débora Deliberato:** Pós-doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutorado em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas, mestrado em Letras – Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo. Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo – EPM. Professor Visitante Sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista Produtividade CNPq. Livre-docente na área da Comunicação Alternativa pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Docente colaborador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Campus de Marília. Líder do grupo de pesquisa: Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva na aprendizagem nos contextos diversos (CATAAC/CNPq). Afiliação institucional Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação/ Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da UFRN

E-mail: [debora.deliberato@ufrn.br](mailto:debora.deliberato@ufrn.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5154063375333536>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4756-042X>

**Diolinda Franciele Winterhalter:** Mestre em Educação (UFSM, 2015). Especialista em Gestão Educacional (UFSM, 2014), em Educação Especial e Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado (AEE) (UCS, 2023) e em Atendimento Educacional Especializado (AEE) (FURG, 2024). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2012). Educadora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM), de 2009 a 2013. Tutora no curso de Pedagogia EaD – UFSM/UAB (2013–2015). Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede Estadual de Educação (2014–2016). Professora na rede municipal de Educação Infantil Santa Maria–RS (2016/1). Atua como Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2016. Coordenou as atividades no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IFRS – *campus* Feliz (2022–2024). Coordena as atividades no Projeto de Extensão “NAPNE com AFETO: Acolhimento, Formação, Estudos, Tensionamentos e Olhares para a Educação Inclusiva” e no Projeto de Pesquisa “LabInclusão: Laboratório de Processos de Inclusão, Letramentos e Aprendizagens Formativas na Educação”. Atualmente, colabora nos processos de gestão educacional na Direção de Ensino do *campus* Feliz (IFRS).

E-mail: [franciele.winterhalter@feliz.ifrs.edu.br](mailto:franciele.winterhalter@feliz.ifrs.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/581550215447>

ORCID: <https://orcid.org/000000034970855>

**Fabiane Nogueira Freitas:** Possui mestrado em Ciência da Informação (2018) e graduação em Biblioteconomia (2010) pela Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: competência em informação, serviço de referência e bibliotecas no ensino a distância. De 2010 a 2011, atuou como responsável pelo Centro de Documentação da empresa Caixa Seguros, coordenando o setor. Em 2012, esteve como bibliotecária do setor de referência na Universidade Católica

de Brasília, exercendo atividades de atendimento ao usuário, treinamento de pesquisas em bases de dados e orientações para normalização de trabalhos acadêmicos. No ano de 2013, exerceu a função de coordenação da biblioteca do Colégio Marista Champagnat e, após isso, de bibliotecária da área de processamento técnico da Companhia de Pesquisas de Recursos Minerais. Desde 2014, exerce a função de bibliotecária/documentalista da Universidade de Brasília, desenvolvendo atividades de atendimento, capacitação de usuários e gestão de repositórios digitais acessíveis.

E-mail: [fabifreitasn@gmail.com](mailto:fabifreitasn@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1153909382648191>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4384-9819>

**Fernando Atique:** Pós-doutor em História, com bolsa FAPESP, pelo *History Department da New York University* – NYU (EUA, 2016). Doutor em História e Fundamentos Sociais da Arquitetura e do Urbanismo (2007) pela Universidade de São Paulo – USP, mestre em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo (2002). Arquiteto e urbanista (1999). Professor Associado do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo, onde ministra cursos na graduação e na pós-graduação na área de História, Espaço e Patrimônio Edificado. Membro fundador da Associação Ibero-Americana de História Urbana – AIHU. Membro do ICOMOS-Brasil. Coordena o Grupo de Pesquisa CAPPH – Cidade, Arquitetura e Preservação em Perspectiva Histórica. Bolsista Produtividade em Pesquisa nível 2, do CNPq, desde 2018. Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIFESP.

E-mail: [Fernando.atique@unifesp.br](mailto:Fernando.atique@unifesp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8425420305118490>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7681-1227>

**Francisco Ricardo Lins Vieira Melo:** Pós-doutorado na Universidade do Algarve em Portugal (2015–2016) pelo Programa Estágio Sênior no Exterior/ CAPES. Doutorado (2006) e mestrado (2003) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduação em Fisioterapia pela UFPB (1993). Professor titular, docente do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Presidente da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educa-

cional Especial – CAENE (2010 – 2019). Secretário da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade – SIA (2019 – out.2024). Desenvolve e orienta pesquisas na área de Educação Superior com ênfase em Educação Especial/Inclusiva. Membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do INEP.

E-mail: ricardo.lins@ufrn.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6848746516562543>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6695-5309>

**Ivan Elias de Azevedo:** Mestrado (2024) em Culturas populares – Universidade Federal de Sergipe. Graduado em Pedagogia (2023) – Universidade Estácio de Sá. Discente de Terapia Ocupacional (2025) Universidade Federal de Sergipe.

Email: [azevedo.ivan@gmail.com](mailto:azevedo.ivan@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4844278850823412>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9408-1072>

**Josemery Araújo Alves:** Pós-doutorado em Educação Inclusiva – UAlg/Portugal (2024-2025), com financiamento do CNPQ para pesquisa de pós-doutoramento no exterior (PDE). Doutora em Recursos Naturais (UFCG-2018), com estágio sanduíche na Universidade de Lisboa (Ulisboa/ISEG), em parceria com a CAPES. Mestre em turismo (UFRN-2010) e graduada em turismo (UERN-2008). Professora do curso de turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua na coordenação de pesquisas sobre acessibilidade e ensino superior, projetos sobre inclusão, membro da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) do CCSA/UFRN.

E-mail: [josemery.alves@ufrn.br](mailto:josemery.alves@ufrn.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8242612872391867>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9852-1442>

**Laralis Nunes de Sousa Oliveira:** Mestra (2015) e doutora (2023) em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Letras/Português pela UFRN (2011) e bacharel em Letras-Libras

pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2012). Desde 2015, atua como Docente do Magistério Superior na UFRN no Curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa. Coordenou o referido curso entre 2016 e 2020. Tem experiência no estudo de práticas discursivas de surdos, em Libras e em língua portuguesa escrita, realizado sob perspectiva bakhtiniana.

E-mail: [lalalis.ufrn@gmail.com](mailto:lalalis.ufrn@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2224960605027975>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2591-9801>

**Lavínia Teixeira-Machado:** Pós-doutorado em Psiquiatria na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2017–2018) pelo Programa Estágio Júnior/CAPES. Doutorado (2014) e mestrado (2010) em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Biomecânica e Cinesioterapia Funcional (2007) e graduação em Fisioterapia (2004) pela Universidade Tiradentes. Professora associada do Departamento de Educação em Saúde e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde (PPGCAS) e Psicologia (PPGPSI) da UFS. Coordenadora do Departamento de Acessibilidade e Inclusão – DAIN (2022 – até o momento). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS). É pesquisadora e colaboradora nos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos, Educação, Saúde e Inclusão (UFS) e Neuroplasticidade e Exercício (UNIFESP). É membro do Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência e Altas Habilidades em Sergipe (ConSer). É vice-coordenadora Nacional do Colégio de Gestores de Acessibilidade das Universidades Federais (CONACESSI) da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). É membro-delegada da seccional Sergipe da Associação Brasileira de Fisioterapia Neurofuncional (ABRAFIN) e da American Dance Therapy Association (ADTA).

E-mail: [lavinateixeira@academico.ufs.br](mailto:lavinateixeira@academico.ufs.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5024139209411302>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0653-5853>

**Lucélia Cardoso Cavalcante: É doutora** e mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Possui Formação específica na área de Alfabetização (aperfeiçoamento) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/*campus* de Marabá (2003). Atualmente, é professora adjunta da área de Educação Especial da Unifesspa. É coordenadora do Laboratório Multiusuário de Acessibilidade, Inovação e Tecnologia Assistiva (LABITECA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Unifesspa. É professora do Programa de Mestrado Profissional de História em Rede/Unifesspa. É professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) em Rede Nacional. Atualmente, exerce o cargo de vice-reitora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, desde o dia 30 de setembro de 2020.

E-mail: [luceliaccr@unifesspa.edu.br](mailto:luceliaccr@unifesspa.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9389580039097624>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1765-9456>

**Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado: Mestre** em Gestão de Processos Institucionais (2016), especialista em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação (2005) e graduada em Biblioteconomia (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bibliotecária – Documentalista da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2009). Membro do Comitê Gestor do Repositório de Informação Acessível (RIA/UFRN); Comissão Gestora da Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA). Trabalha na Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) no setor Laboratório de Acessibilidade, responsável pelo Repositório de Informação Acessível (RIA-UFRN). Áreas de interesse: Livro acessível; Biblioteca Inclusiva e Acessibilidade Informacional.

E-mail: [margareth.furtado@ufrn.br](mailto:margareth.furtado@ufrn.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1792002834428389>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4452-9259>

**Maria Aparecida Gugel:** Doutora em direito coletivo do trabalho pela Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, Facoltà di Giurisprudenza, Autonomia Individuale e Collettiva, Roma, Italia. Vice Procuradora-geral do Trabalho do Ministério Público do Trabalho, biênios 2019–2021, 2021–2023 e 2023–2025. Mediadora pelo Instituto de Certificação e Formação de Mediadores Lusófonos (ICFML). Conselheira do Conselho Científico da AMPID 2023–2025. Conselheira do Instituto de Pesquisas e Estudos Avançados da Magistratura e Ministério Público do Trabalho – IPEATRA, 2022–2024. Autora e autora-organizadora dos livros *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Concurso Público – Reserva de Cargos e Empregos Públicos – Administração Direita e Indireta*, 4ª edição, Belo Horizonte: Editora RTM, 2019; *Pessoa com Deficiência e o Direito ao Trabalho: Reserva de Cargos em Empresas, Emprego Apoiado*. Florianópolis: Editora Obra Jurídica, 2007; *Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*, com organização de Maria Aparecida Gugel, Waldir Macieira e Lauro Ribeiro. Florianópolis: Editora Obra Jurídica, 2007; *Pessoas Idosas no Brasil: Abordagem sobre seus direitos*, com organização de Maria Aparecida Gugel e ladya Gama Maio. Brasília: Editora Instituto Atenas, 2009; *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Novos Comentários*, com organização de Joelson Dias, Laíssa da Costa Ferreira, Maria Aparecida Gugel, Waldir Macieira da Costa Filho. SNP – SDH-PR, 2014; *Diálogos Aprofundados sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*. Belo Horizonte: Editora RTM, 2019.

E-mail: mariaaparecidagugel@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5016191900075611>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5405-9386>

**Maria de Jesus Gonçalves:** Doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo, mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no curso de Fonoaudiologia, desde 2010. Assessora acadêmica do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Experiência docente, há 30 anos, em cursos de fonoaudiologia na área de linguagem e coordenação de curso de graduação.

Desenvolveu Atividade Clínica como fonoaudióloga na área de Linguagem e Comunicação Alternativa e Suplementar, atuando principalmente nos quadros de alterações de fala e linguagem por lesão neurológica.

E-mail: [mariadejesusfono@hotmail.com](mailto:mariadejesusfono@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1882493636300348>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2580-485X>

**Maria Helena Martins:** Em 2006, doutorou-se em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve. Mestrado em Educação Especial na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa em 1996. Bacharelato em Educação Pré-Escolar pela Escola Normal de Educadores de Infância de Évora. Licenciatura, em 1991, em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa. Professora Auxiliar na Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, desde 1999. Integra, atualmente, o Centro Universitário de Investigação em Psicologia (CUIP) da Universidade do Algarve. Foi subdiretora da Faculdade de 2011 a 2013 e diretora da Licenciatura em Psicologia de 2009 a 2014. Desde 2012, é coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Especiais da Universidade do Algarve (GAENEE) e elemento da coordenação do Grupo de Trabalho para o Apoio aos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES), desde 2019. Os seus principais interesses integram temáticas como a Inclusão e Políticas Educativas, Inclusão e Ensino Superior, Avaliação e Intervenção em Educação Especial, Perturbações Neurodesenvolvimentais, Necessidades Educativas Especiais e Deficiências, a Avaliação e Intervenção Precoce, a Resiliência e Vulnerabilidade Desenvolvimental, Saúde, Bem-estar na Velhice, Envelhecimento, Gerontologia e Resiliência, a Sexualidade e a Deficiência.

E-mail: [mhmartin@ualg.pt](mailto:mhmartin@ualg.pt)

Currículo: <https://fchs.ualg.pt/bio/mhmartin>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-4482>

**Marina Dias:** Possui doutorado (2011), mestrado (2008) e graduação (2005) em Engenharia Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente no *campus São José dos Campos* e diretora de Políticas Afirmativas na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). É uma

pessoa com esclerose múltipla, atleta da paraescalada, Campeã mundial e multimedalhista de competições mundiais de Paraescalada.

Email: [mdias@unifesp.br](mailto:mdias@unifesp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1040073160928250>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9922-2727>

**Marisa Sacaloski:** Mestrado (1997) e doutorado (2001) em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo. Fonoaudióloga (1990), pedagoga (2018) com especialização em distúrbios da comunicação humana (1991), distúrbios da audição (1992), psicopedagogia (1993), violência doméstica contra a criança e o adolescente (2000), Libras e Educação Especial (2011), Fonoaudiologia Educacional (2023), Professora adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da Unifesp, onde leciona as disciplinas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Fundamentos de Educação. Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão Escolar do Ambulatório de Fonoaudiologia da Unifesp. Coordenadora da Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão, do Escritório de ações Afirmativas e de Integração Acadêmica da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, Vice coordenadora do Programa de Mestrado Profissional de Educação Inclusiva - Unifesp.

Email: [msacaloski@unifesp.br](mailto:msacaloski@unifesp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3501056496991426>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9539-2697>

**Patrícia Almeida:** Mestrado em Estudos da Deficiência na *City University of New York – CUNY* (2021). Especialização em Linguagem Simples na *Universidad Autónoma de Barcelona – UAB* (2021), *Fundación Visibilia – Argentina* (2020) e *Plena Inclusión – Espanha* (2021). Graduação em Comunicação Social – Jornalismo pela PUC-RIO (1988). Coautora do *Eu Me Protejo – educação inclusiva para prevenção contra a violência na infância em Linguagem Simples*. Organizadora do guia sobre Linguagem Simples, *Sim-ples Assim – Comunique com todo mundo* (2023). Colaboradora dos guias sobre saúde da pessoa com deficiência da Fiocruz em Linguagem Simples (2021 - 2025). Diretora de Comunicação da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (2022 - 2023) e membro da Frente Nacional

das Mulheres com Deficiência. Ex-assessora da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (2006 – 2008). Criadora da agência de notícias *Inclusive News*. Prêmios Educação em Direitos Humanos e Orgulho Autista (2008 – 2025), *Global Alliance for Disability in Media – and Entertainment* – GADIM (2016) e GADIM Brasil (2016). Cofundadora do Movimento Down, Movimento Zika e Adoções Necessárias. Ex-membro do Conselho da *Down Syndrome International*.

E-mail: [patricia.smalmeida@gmail.com](mailto:patricia.smalmeida@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2673744060100600>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-6218>

**Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima:** Pessoa Autista. Doutorando em Psicologia do desenvolvimento e escolar pelo Instituto de psicologia da Universidade de Brasília. Mestre em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor – Universidade Fernando Pessoa/Porto-Portugal (2022). Especialista em Orientação Educacional, Psicopedagogia Institucional e Clínica. Licenciado em Pedagogia – IESB (2016). Possui diversos cursos de extensão na área de inclusão escolar, tecnologia assistiva e acessibilidade educacional. Estuda e pesquisa o autismo, a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento a partir da Teoria Histórico-Cultural. Atualmente, atua como psicopedagogo e professor de Atendimento Educacional Especializado. Também ministra cursos de formação continuada de professores na área da: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (com foco na defectologia de Vigotski); Inclusão, aprendizado e desenvolvimento de estudantes autistas; Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes autistas, Modelo Social da Deficiência; Tecnologia Assistiva e Acessibilidade Educacional, Mediação simbólica e processos de significação no autismo.

E-mail: [pedrolucascosta81@gmail.com](mailto:pedrolucascosta81@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9281189451411293>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5495-8449>

**Raphaela Schiassi Hernandes:** Doutorado (2015) em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina de Botucatu – UNESP. Mestrado (2010) em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE.

Especialização em Psiquiatria e Dependência Química (2007) pela Universidade de Santo Amaro. Especialização em Terapia Ocupacional: Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia (2006). Graduação em Terapia Ocupacional (2003) pelo Centro Universitário Salesiano de Lins-SP. Professora adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-graduação em Saúde da Família – PROFSAÚDE/FIOCRUZ. Chefe da Divisão de Programas de Assistência e Integração (DIPAI) (2023 – até o momento). Colaboradora nos seguintes grupos de pesquisa: GEPACC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade, Corpo e Cultura, NEPEISIE – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Saúde Integrativa e Espiritualidade.

E-mail: rapha\_to@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8796075177402052>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9290-1003>

**Ronaldo Vagner Tomatheli:** Realizou estágio de pós-doutorado (2011) no Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor (2004) em Fisiologia Humana pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (USP) e bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Departamento de Biociências da UNIFESP, onde leciona as disciplinas de Fisiologia do Exercício, Bioquímica do Exercício e Imunologia do Exercício. É membro da *International Society for Exercise Immunology*, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Há oito anos, é bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Email: [ronaldo.thomatieli@unifesp.br](mailto:ronaldo.thomatieli@unifesp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928572887023286>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7010-2799>

**Rose Clér Estivaleta Beche:** Doutora em Educação pela UDESC. Mestre em Educação e pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professora do Centro de Educação a Distância na UDESC. Coordena o NAC – Núcleo de Acessibilidade do CEAD/UDESC. É membro

do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdi/CEAD/UDESC). Mulher, mãe de filho e filha com deficiências.

E-mail: [rcler.beche@gmail.com](mailto:rcler.beche@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6221604878479413>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1306-6100>

**Shirley Rodrigues Maia:** Possui pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos 2017-2018; doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (2011); mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004); graduação em Pedagogia – Faculdades Metropolitanas Unidas (1983). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Surdocegueira, Deficiência Múltipla Sensorial, alunos com necessidades especiais, Pessoas com Surdocegueira e Educação Especial. Educação a Distância (cursos de Psicopedagogia, Educação Infantil, dificuldades de Aprendizagem, Educação Especial com perspectiva Inclusiva, AEE), Tecnologia Assistiva na área da Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, formação de Professores e Comunicação Alternativa Tátil Texturizada e Deficiência Visual Cortical.

E-mail: [maryshilly@yahoo.com.br](mailto:maryshilly@yahoo.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1044890292653333>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-8633>

**Suzan Pantaroto Vasconcellos:** Pós-doutora pela Universidade de Groningen (Holanda). Doutora em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Mestra em Agronomia (Energia na Agricultura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Professora associada da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Diadema, junto ao curso de Ciências Ambientais, coordenando as disciplinas de Microbiologia Geral e Transformações Microbiológicas no Meio Ambiente. Orientadora permanente de mestrado/doutorado do Programa de Pós-graduação em Química – Ciência e Tecnologia da Sustentabilidade, além do Programa de Pós-graduação em Biologia Química. Pró-reitora Adjunta de Pós-graduação e Pesquisa da Unifesp.

Email: [suzan.pantaroto@unifesp.br](mailto:suzan.pantaroto@unifesp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4254240006926714>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-3995>

**Vanessa Helena Santana Dalla Déa:** Pós-doutorado em Estudos Culturais pela UFRJ e em Performances Culturais pela UFG, estudando formação docente para inclusão. Doutorado e mestrado em Performances Culturais; mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Possui graduação, mestrado e doutorado em Educação Física na Unicamp. Docente da Faculdade de Educação Física e Dança. Apresenta publicações nas áreas de educação inclusiva, formação docente para inclusão, acessibilidade cultural, síndrome de Down, envelhecimento, práticas aquáticas, dança, educação e educação física. É artista e coordenadora de acessibilidade do Grupo de Dança Diversus. Mãe de pessoa com deficiência.

E-mail: [vanessasantana@ufg.br](mailto:vanessasantana@ufg.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4747115499551611>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7022-1509>

**Zilsa Maria Pinto Santiago:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Arquiteta e Urbanista pela UFC. Professora associada do Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Urbanismo e Design do Departamento de Arquitetura e Urbanismo e Design da UFC. Membro do GT da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui (2010-2018). Membro do GT Educação e Inclusão do Ministério Público-CE (2017-2018). Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Crítica em Arquitetura, Urbanismo e Urbanização – LoCAU/UFC. Coordenou o VII ENEAC – Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e VIII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral em Fortaleza (2018).

E-mail: [zilsa@arquitetura.ufc.br](mailto:zilsa@arquitetura.ufc.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9920573087860921>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9980-4954>

No contexto contemporâneo da Educação Superior, a inclusão de estudantes com deficiência e TEA impõe às instituições o desafio de superar barreiras, visíveis e invisíveis, que ainda restringem sua participação plena na vida acadêmica. Inserida nesse cenário, *Acessibilidade na Educação Superior* analisa avanços, explicita lacunas e aponta caminhos para a construção e a consolidação de práticas inclusivas. Ao articular fundamentos teóricos, diagnósticos institucionais e experiências concretas, o livro evidencia a complexidade da efetivação da acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Os capítulos exploram trajetórias institucionais, práticas pedagógicas e estratégias de gestão que tensionam modelos tradicionais, ao mesmo tempo que destacam iniciativas inovadoras e redes colaborativas. Com contribuições de pesquisadores e pesquisadoras vinculados a diferentes instituições, a coletânea amplia o debate para além do acesso, incorporando as dimensões de permanência e pertencimento. Trata-se de um convite à construção de universidades mais equitativas, acessíveis e comprometidas com a diversidade humana.



encontrografia

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)