



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Eixo temático: Política Social e Serviço Social

Sub-eixo: Política de Educação

NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE EM UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

FERNANDA LANZARINI DA CUNHA¹

KAREN LUANA WASEN²

RESUMO:

Preocupando-se com a educação inclusiva no ensino superior, o texto aborda parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Política Social e Serviço Social na UFRGS. Discute dados extraídos de estudo documental, envolvendo o ano de criação, a composição das equipes, o segmento acadêmico atendido e quantidade de pessoas atendidas pelos Núcleos de Acessibilidade estudados.

Palavras-chave: Inclusão no Ensino Superior; Estudante com Deficiência no Ensino Superior; Núcleos de Acessibilidade.

RESUMEM:

Preocupado por la educación inclusiva en la educación superior, el texto aborda parte de la investigación desarrollada en el ámbito de la maestría en Política Social y Servicio Social de la UFRGS. Se analizan datos extraídos de un estudio documental, que involucran el año de creación, la composición de los equipos, el segmento académico atendido y el número de personas atendidas por los Centros de Accesibilidad estudiados.

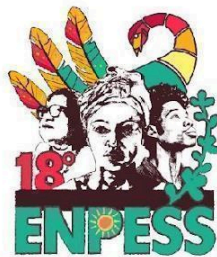
Palabras claves: Inclusión en la Educación Superior; Estudiante con Discapacidad en Educación Superior; Núcleos de Accesibilidad.

INTRODUÇÃO

As universidades públicas brasileiras passaram a obter fomento governamental para o desenvolvimento de ações de inclusão, com maior intensidade, a partir do ano de 2011 com a

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

instituição do Plano Viver sem Limite (Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência). A partir de então, as Instituições Federais de Ensino (IFES), começaram a compor os seus Núcleos de Acessibilidade (NA) destinados a ofertar serviços, produtos e adaptações educacionais aos estudantes com deficiência a fim de promover a permanência acadêmica. Ainda que algumas universidades, mesmo antes de 2011, já tivessem iniciado a implantação de estruturas semelhantes com a mesma finalidade.

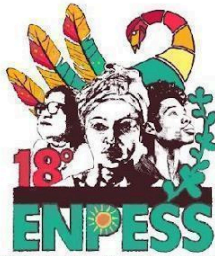
A fim de conhecer os Núcleos de Acessibilidade da região sul do Brasil, executou-se uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 2022 e 2024. O estudo foi desenvolvido em duas partes, onde a primeira coletou informações relacionadas ao ano de criação dos NA, composição das equipes, segmento e quantidade de pessoas atendidas. A segunda coletou dados a respeito das atividades desenvolvidas por esses NA. Para fins deste artigo é apresentado e discutido o primeiro conjunto de dados.

Tratou-se, então, de um estudo qualitativo com análise documental e pesquisa empírica, onde o tema centrou-se nas universidades federais da região sul do Brasil que contam com NA que se ocupam dos aspectos de acessibilidade no meio universitário. O recorte temporal para o estudo foi delimitado em dez anos, de 2011 a 2021. No recorte espacial identificaram-se onze universidades federais na região sul do país³, sendo que todas possuem NA ou estrutura semelhante que se dedica às demandas de acessibilidade.

Os documentos analisados para conhecer a estrutura dos NA foram os relatórios anuais emitidos e publicados em seus sites. Também, questionários institucionais on-line foram utilizados na coleta de dados empíricos. Além disso, os sites dos NA foram consultados na busca dos dados. Cinco universidades participaram do estudo - três através dos relatórios dos NA e duas por meio do questionário: UFRGS, UFSM, UNIPAMPA, UNILA e UFFS.

Como problema de pesquisa, desenvolveu-se a seguinte questão que norteou o estudo: de que maneira os NA de Universidades Federais da região sul do Brasil vêm desenvolvendo suas

³ No Paraná (PR): Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Em Santa Catarina (SC): Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). No Rio Grande do Sul (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Rio Grande (FURG).



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

atividades na perspectiva de defesa e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

Inclusão e educação constituem-se como tema complexo e necessário para discutir a educação a partir de processos educacionais inclusivos. Ainda que se tenha uma visão crítica acerca da inclusão, não significa ser contrário a ela ou desconsiderar os movimentos econômicos, comunitários, políticos, educacionais, identitários e sociais pró-inclusão (LOPES; FABRIS, 2013). Significa, apenas, examinar criticamente o ato de incluir para perpetuar a exclusão, processo que é funcional à sociabilidade do capital.

Não se trata de tomar uma postura contra ou a favor da inclusão, mas sim de tomá-la como um imperativo, forjado da Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha o maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc. (*Ibid.*, p. 13-14).

Sendo, então, matéria contemporânea, o debate sobre a inclusão na sociedade tem sido como uma constante, encontrando defesa no cenário político e institucional por diversas organizações, como as inseridas no campo da educação. “Hoje, não há quem em lúcida consciência possa se colocar contra a inclusão. Por outro lado, essa posição por si mesma não garante processos mais inclusivos” (*Ibid.*, p. 14).

Considera-se, portanto, que mediações são imprescindíveis para a real efetivação da inclusão, a exemplo de atitudes que, nas palavras de Lopes e Fabris (2013, p. 15), “possibilitem problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem pela militância disciplinar [...] nem pelo caráter salvacionista [...] e nem pela necessidade de mudanças emergentes”.

À vista disso, trata-se de pensar a inclusão a partir da articulação entre posicionamentos e ações que estejam associados à noção de direito à educação para todos (*Ibid.*). Enfim, pressupõe-se ampliar a produção de práticas e políticas que tensionam os campos discursivos em que a inclusão emerge e favorece a efetivação do direito além das normativas legais. Como Carvalho e Martins (2011, p. 29) avaliam, incluir é projetar ações que viabilizem a inclusão, “entendida como acesso aos direitos e representativas dos princípios de igualdade de oportunidades e valorização da diversidade”.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

A inclusão a partir da sociedade capitalista não comporta um modelo de inclusão social justamente porque esta se fundamenta na exploração do trabalho e no trabalho assalariado, alijando amplos conjuntos de indivíduos da sociedade de mercado (CARVALHO; MARTINS, 2011). A natureza excludente das relações entre mercadorias impede a participação de indivíduos que não possuem condições ideais para o processo de produção (*Ibid.*).

Qual, então, o espaço social disponibilizado às pessoas que possuem um marcador de diferença, sejam estas de origem orgânica, psíquica ou social? Para os autores e diante da relação entre ser e produzir, “aqueles que tenham a sua capacidade de produção reduzida terão menor, ou quase nenhuma, prioridade na escala social” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 21). Desse modo, nota-se como a essência capitalista é por natureza excludente de inúmeros contingentes da sociedade.

Isso posto, o lugar social historicamente destinado às pessoas com deficiência e com outras condições que, na visão do capital, possuem sua capacidade de produção reduzida, foi o da caridade, da filantropia e do voluntariado. Foi com esse entendimento que grandes instituições passaram a ter a responsabilidade sobre a instrução e educação de pessoas com deficiência.

Foi no fim do século XIX que a educação para pessoas com deficiência passou a propagar-se e objetivava atender às necessidades especiais. Neste período as pessoas com deficiência foram relegadas a entidades que as treinavam para trabalhos de baixa complexidade e remuneração a pretexto da inserção social (CARVALHO; MARTINS, 2011). Já no século XX, a sociedade capitalista apoderou-se de novos trabalhadores e consumidores, aludindo as minorias à inserção para o mercado.

A inclusão de quem tem qualquer *défece* ao livre mercado consumidor não elimina a questão da desigualdade, já que o mercado capitalista a pressupõe como elemento necessário à sua constituição. No cerne das relações nada foi alterado (*Ibid.*, p. 23).

Ainda que de alguma forma as pessoas com deficiência tenham sido inseridas no circuito da produção e do consumo, em termos de relações humanas transformadas em relações mercantis, nada se alterou. Carvalho e Martins (2011) argumentam que qualquer preocupação do capital com igualdade e oportunidade não é correlata com a relação social entre indivíduos, mas sim com a relação econômica. Nesse sentido e, conforme os autores:

qualquer tentativa de inclusão no sistema capitalista, seja por meio da educação inclusiva, seja por meio de leis que obriguem a inclusão ao mercado de trabalho, está fadada ao fracasso. Isso porque a natureza do capitalismo não comporta uma sociedade igualitária e,

sendo assim, a inclusão de uns poucos não prevê a inclusão de todos ao sistema, e mesmo tal inclusão é restrita a alguns setores e produtos da sociedade (p. 24-25).

O paradoxal movimento de inclusão excludente revela que tentativas de inclusão no seio da organização social como ela é, culminam em processos à meia, “uma vez que a inclusão de uns poucos a um pouco não prevê a inclusão de todos a tudo!” (*Ibid.*, p. 26).

Ainda assim, é no cerne da educação inclusiva que parte da pesquisa retrata aqui localiza-se e, embora se valha de uma visão crítica acerca dos processos inclusivos na sociedade capitalista, não deixa de valorizar os esforços legais, políticos e sociais que buscam incluir as pessoas com deficiência ou outras diversidades. Como já referido anteriormente é nesta via que ocorre a materialização de direitos e expressam-se os movimentos de resistência.

Bellini e Marques (2017, p. 43) referem que, ao longo da história de segregação de grupos vulneráveis, o Estado brasileiro ofertou a beneficência e os “resíduos como respostas, o que impôs criar políticas de proteção e políticas compensatórias como instrumento de promoção e garantia de condições para a inclusão”.

Com isso e ao adentrar o século XXI, o paradigma predominante no que se refere às relações com as pessoas com deficiência passou a ser o da inclusão a partir da convivência com as diferenças. Simionato (2011) refere que neste prisma o lema “ser diferente é normal” objetiva a integração social das pessoas com deficiência na tentativa de não diferenciar pessoas com e sem deficiência. Entretanto, a autora concorda com as exposições dos(as) autores(as) Carvalho e Martins (2011) e Lopes e Fabris (2013) ao afirmar que há um paradoxo na defesa de um modelo educativo e social inclusivo ao mesmo tempo em que no plano econômico da produção tem-se um paradigma baseado na competição e na exclusão das relações sociais.

Mais uma vez autores convergem ao assinalar os limites dos processos inclusivos na sociedade do capital, denotando que a perspectiva inclusiva opera concomitantemente com a concorrência excludente do modo de produção econômico da sociedade capitalista. Ainda que este antagonismo seja um constante desafio para a operacionalização de processos inclusivos, importantes mudanças ocorreram no Brasil para o atendimento das pessoas com deficiência nas últimas décadas, caracterizando o avanço que se teve nesse campo.

No tocante aos acontecimentos relativos à educação especial, foi no decorrer dos primeiros 50 anos do século XX que o atendimento educacional especial ganhou notoriedade no país, existindo na época em torno de 40 estabelecimentos de ensino regular para o atendimento à deficiência mental e outras 14 instituições destinadas ao atendimento de outras deficiências

(SIMIONATO, 2011). Em período posterior, mais precisamente entre 1957 e 1993, no Brasil são concebidas instituições para o atendimento específico em algumas áreas da deficiência, como a visual, a auditiva, a física e a mental.

Esse período também foi marcado por importantes medidas legais governamentais que assumiram o atendimento à educação das pessoas com necessidades especiais, tendo sido impulsionadas por amplas campanhas educacionais (SIMIONATO, 2011). Entre estas campanhas, Simionato (2011) frisa as seguintes: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro em 1957, disparada através do Decreto Federal nº 42.728/1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiente Visual em 1958, embalada pelo Decreto Federal nº 44.236/1958; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960, promovida a partir do Decreto nº 48.961/1960.

Outras ações federais durante o período foram: a criação da Secretaria de Educação Especial em 1986 através do Decreto nº 93.613/1986; a reestruturação do Ministério de Educação e a atribuição à Secretaria Nacional de Educação Básica das questões relativas à educação especial em 1990 através do Decreto nº 99.678/1990; uma nova reorganização do Ministério de Educação e o reaparecimento da Secretaria de Educação Especial em 1992 (MAZZOTA, 1998 *apud* SIMIONATO, 2011).

A autora corrobora com a afirmativa de que a literatura que trata da inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental e médio é bastante significativa, sendo essa temática muito pesquisada e discutida no Brasil. Portanto, estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do ensino básico são amplos e deram origem à vasta literatura sobre o tema. Diferentemente disso, a inclusão deste público no ensino superior não encontra a mesma concentração de estudos e pesquisas, ainda que produções importantes sejam encontradas (CUNHA; VERDUM, 2018).

Conforme Simionato (2011), em termos de literatura, há muito o que ser construído. Ela aponta que não há dados ou são poucos sobre o universo de estudantes com deficiência nas universidades.

Consequentemente, pouco se sabe sobre as situações e os recursos que favorecem ou dificultam a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior; quais condições que propiciam a inclusão tanto na perspectiva educacional como social; como se sentem os alunos deficientes no âmbito do ensino superior no que diz respeito às relações interpessoais e às deficiências; como percebem o processo de inclusão-exclusão na vida cotidiana e as suas repercussões na formação educacional (*Ibid.*, p. 330-331).

Com a finalidade de construir dados que possam contribuir com a literatura acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, parte da pesquisa, retratada neste artigo, dá luz aos Núcleos de Acessibilidade (NA) em universidades federais, discutindo a criação desses setores, seus profissionais e o público alvo atendido.

Andrade, Torres e Mazzoni (1999) assinalam que o acesso das pessoas com deficiência à universidade “compreende duas etapas: a primeira refere-se ao ingresso por meio do vestibular adaptado, e a segunda, à permanência, a qual depende de condições adequadas para a conclusão do curso de graduação” (*apud* SIMIONATO, 2011, p. 332).

Nesse sentido, os NA, sendo setores das universidades que se ocupam das questões de acessibilidade no ambiente universitário, são importantes órgãos para a permanência de estudantes com deficiência e, por consequência, para a conclusão da formação acadêmica dos acadêmicos. Buscando atender aos critérios de acessibilidade no âmbito do ensino superior, os NA em universidades brasileiras foram constituídos para desenvolver ações transversais que possam tornar os ambientes e o processo de ensino aprendizagem mais abertos à diversidade.

A criação de NA nas universidades federais foi impulsionada pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011), visando ensejar ações institucionais que garantam a inclusão à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013). Atualmente, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência passou por uma atualização através do Decreto nº 11.793/2023 - Novo Viver sem Limite.

OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE: ano de criação, composição das equipes, segmento e quantidade de pessoas atendidas

Dos cinco NA analisados, o da UFSM conta com maior tempo de existência, tendo sido criado em 2007, quando também passou a reservar vagas para as pessoas com deficiência na instituição. O NA da UNIPAMPA foi criado em 2008, da UFRGS e da UNILA em 2014 e o da UFFS em 2015. Portanto, essas universidades tiveram seus NA criados entre 2007 e 2015, assemelhando-se ao estudo já desenvolvido por Brizolla e Martins (2018) sobre os NA de quatro

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região sul do país, que tiveram a criação dos Núcleos entre 2008 e 2014.

Assim como a UFSM, outras universidades federais propuseram a política de cotas anteriormente ao Plano Viver sem Limite (2011), como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2007 e a Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2009 (CABRAL, 2017). Em nível estadual, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul instituiu a sua reserva de vagas para pessoas com deficiência em 2001, a Universidade Estadual de Campinas em 2002 e a Universidade Estadual de Goiás em 2004 (CABRAL, 2017).

A UFPA criou sua própria cota para pessoas com deficiência tendo passado a destinar uma vaga por acréscimo nos cursos de graduação (GONÇALVES, 2017). Na UFMS a reserva de vagas era de 5% nos processos seletivos do vestibular e SISU, além de ser estendida para transferências internas e reingressos (CUNHA, 2021). Portanto, essas instituições federais são pioneiras no país por terem adotado uma postura institucional inclusiva que antecedeu às normativas legais para o atendimento das demandas de acessibilidade da comunidade estudantil.

Ainda que o período definido para a análise documental tenha sido de 2011 a 2021 e que a UFSM e a UNIPAMPA tenham implantado o Núcleo de Acessibilidade antes de 2011, não havia relatórios dispostos nos sites que fossem anteriores aos localizados. O primeiro relatório da UNIPAMPA é de 2012 e os da UFRGS e UFSM são de 2014. Tal dado indica que a presença de relatórios é posterior ao Plano Viver sem Limite (2011) que trata da implementação dos NA nas IFES.

Quanto à composição das equipes, os relatórios da UNIPAMPA não permitiram verificar o histórico de composição da equipe. Os documentos do INCLUIR possibilitaram essa verificação somente nos anos de 2014 e 2015. Já na UFSM, todos os relatórios apresentaram a composição das equipes. A seguir, dois quadros com as informações da UFSM e da UFRGS adicionadas às informações atuais sobre a composição das equipes verificadas nos sites de cada instituição.

A partir do histórico extraído na análise documental, o NA da UFSM possui sua equipe composta por: um assistente em administração, um arquivista, três docentes, um fonoaudiólogo, um médico clínico geral, um médico psiquiatra, um pedagogo, quatro psicólogos, um secretária, quatro técnicos em assuntos educacionais, 12 tradutores e intérpretes de Libras, totalizando uma equipe com 31 integrantes. A equipe do NA da UFRGS possui a seguinte composição: dois assistentes em administração, um assistente social, um pedagogo, um técnico em assuntos educacionais, um revisor Braille e oito tradutores e intérprete de Libras, totalizando 14 servidores.

A equipe do NA da UNIPAMPA é composta por três docentes, um pedagogo, um assistente em administração e cinco tradutores e intérpretes de Libras, totalizando dez servidores. A equipe do NA da UNILA, conforme questionário respondido, possui 6 servidores, sem especificação dos cargos, ainda que se saiba que um deles é assistente em administração e se refere à coordenação do setor. O NA da UFFS (campus Chapecó) respondeu que sua equipe é integrada por um técnico em assuntos educacionais e dois tradutores e intérpretes de Libras, totalizando três integrantes na equipe.

Nas equipes verifica-se que é comum quatro NA a presença de tradutores e intérpretes de Libras (UFSM, UFRGS, UNIPAMPA e UFFS) e assistente em administração (UFSM, UFRGS, UNIPAMPA e UNILA). É comum em três NA a presença de técnico em assuntos educacionais (UFSM, UFRGS, UFFS) e pedagogo (UFSM, UFRGS e UNIPAMPA). Segundo Martins (2022), o pedagogo tem um papel importante na criação e no planejamento de ações didático pedagógicas a serem traçadas.

A presença de servidor docente foi identificada em dois Núcleos (UNIPAMPA e UFSM). Revisor Braille e assistente social foram identificados somente no NA da UFRGS. Fonoaudiólogo, psicólogo e médico foram identificados somente no NA da UFSM.

Os cargos de pedagogo, técnico em assuntos educacionais e tradutor intérprete de Libras predominaram na investigação realizada por Brizolla e Martins (2018) a respeito de 4 NA. Esses mesmos profissionais também são localizados na maioria dos cinco Núcleos participantes da pesquisa (UNIPAMPA, UFRGS, UFSM, UFFS). A presença de assistente em administração e psicólogo também foi notada no estudo de Brizolla e Martins (2018), ainda que em menor proporção. Estes profissionais também foram identificados em quatro Núcleos participantes (UNIPAMPA, UFRGS, UFSM, UNILA).

Tais dados convergem com o que Ciantelli e Leite (2016) já haviam apurado sobre as profissões presentes nas equipes dos NA de 17 IFES, destacando-se a presença de tradutores e intérpretes de Libras, pedagogos, psicólogos e fisioterapeutas.

De modo geral, pode-se depreender que os Núcleos verificados apresentam variação de profissões, denotando que os setores encontram-se em expansão. Contudo, nota-se que os NA da UFSM e da UFRGS são os que detêm maior números de servidores em relação às demais instituições, 31 e 14 servidores, respectivamente. O NA da UFSM apresenta praticamente o dobro de servidores do NA da UFRGS, o que pode estar relacionado ao seu maior tempo de existência.

Em contraste, o NA da UNIPAMPA, constituído em 2008, apresenta quantitativo de servidores significativamente inferior (dez servidores) à equipe do NA da UFSM (31 servidores) que teve sua implantação em 2007. Com isso, pode-se afirmar que a quantidade de servidores não está necessariamente relacionada ao tempo de existência do NA em todas as instituições e sim ao investimento institucional na composição das equipes e em maiores ou menores condições de recursos humanos.

Outra observação importante é que a UFFS possui um NA em cada um dos seis campi, sendo as respostas do questionário unicamente do campus Chapecó, podendo representar apenas uma parte da equipe total da universidade.

O NA da UFRGS alerta em seus relatórios sobre a insuficiência de servidores frente à crescente demanda, sinalizando que trata-se de uma fragilidade para o alcance dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional. Tal dado corrobora com estudos anteriores que apontam o mesmo desafio, como o desenvolvido por Pereira e Chahini (2018).

As autoras, ao entrevistarem servidores do NA da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), concluíram que o crescimento da equipe profissional do setor não acompanhou o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência fomentada com a reserva de vagas. “[...] O número de servidores está aquém da real necessidade” (*Ibid.*, p. 203). A UFMA também alerta para a ausência de profissional pedagogo que pudesse atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para a necessidade de mais servidores transcritores Braille e Tradutor e Intérprete de Libras para que se possa atender às crescentes demandas provenientes de estudantes usuários de Braille e de Libras.

Os relatórios do NA da UFRGS apontam a necessidade de mais Tradutores e Intérpretes de Libras, assim como a contratação de profissional habilitado em Libras tátil para o atendimento de alunos surdocegos e/ou com baixa visão e cegos vinculados aos cursos de licenciatura que possuem a disciplina de Libras como obrigatória. A tese de Martins (2022) também indicou a ausência de guia-intérprete nas seis IFES da região norte estudadas.

Conforme os relatórios dos NA da UFRGS e UNIPAMPA, também é imprescindível a contratação de profissional habilitado para a realização de descrição de imagens. Tais ampliações e contratações para as equipes multiprofissionais são emergentes aos NA já que a matrícula de pessoas com deficiência visual e auditiva na educação superior brasileira têm se elevado. Conforme os Censos da Educação Superior de 2019 e de 2021, o total de matrículas na educação superior de pessoas com deficiência auditiva, visual, surdas, cegas e surdocegas passou de

25.786 em 2019 para 34.475 em 2021 (INEP, 2020, 2022), representando um aumento aproximado de 30%.

Os relatórios do NA da UFRGS informam a realização de assessoria com profissional fonoaudiólogo da instituição dada à complexidade envolvida nas demandas de permanência de alunos com diversidade funcional, como no caso da dislexia. Nesse sentido, chamou a atenção que somente o NA da UFSM dispõe de profissional fonoaudiólogo.

Os relatórios do NA da UFSM, apesar de revelarem a realização da transcrição e revisão em Braille e a descrição/audiodescrição de imagens, indicam a necessidade do NA na ampliação no quadro de docentes e pedagogos da área da educação especial, possibilitando melhor dimensionamento do AEE aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem.

Quantidade e segmento de pessoas atendidas

Em relação ao público atendido, os NA da UNIPAMPA, UFRGS e UFSM atendem estudantes, docentes e técnicos administrativos, conforme a análise documental. O Núcleo da UFFS respondeu que atende estudantes e docentes e o da UNILA somente estudantes. Esta variação pode ocorrer devido ao fato de que o Plano Viver sem Limite (2011) explicita o atendimento de estudantes não comunicando que servidores docentes e técnicos também sejam atendidos.

Contudo, como não há impedimento para a ampliação do público atendido, compreende-se que os NA, por concentrarem serviços e recursos nessa área, destinam-se ao atendimento da comunidade universitária como um todo, independentemente do vínculo, como ocorre com quatro das cinco instituições de ensino pesquisadas. Os relatórios do NA da UNIPAMPA analisados e o site institucional consultado não apontam o número e/ou o segmento de pessoas atendidas pelo setor. Portanto, nessa instituição não se obteve tal dado.

No NA da UFRGS, a informação mais recente encontrada refere-se a 2017 com 61 pessoas atendidas. O relatório de 2017 também aponta o seguinte histórico sobre o quantitativo de pessoas atendidas: 1 em 2008, 19 em 2009, 28 em 2010, 36 em 2011, 30 em 2012, 28 em 2013, 33 em 2014 e 61 em 2017. A partir desse histórico, pode-se observar um aumento na quantidade de pessoas atendidas pelo NA da UFRGS, sintonizando-se com a elevação do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior conforme demonstrado nos Censos da Educação Superior.

Sendo assim, o aumento do número de pessoas com deficiência na instituição culmina na elevação de pessoas atendidas pelo Núcleo de Acessibilidade, sugerindo a presença de inúmeras barreiras e reforçando a importância de investimentos em recursos humanos e em estrutura ao NA.

Também foi possível averiguar no relatório de 2017 que no NA da UFRGS foram 38 estudantes atendidos, 12 técnicos administrativos e 11 docentes. Na consulta realizada no site do NA da UFRGS não há informações referentes à quantidade de pessoas atendidas total e/ou por segmento. O relatório de 2017, por apresentar o histórico do número de pessoas atendidas, possibilita observar um crescente aumento quantitativo, corroborando com os dados dos Censos da Educação Superior que confirmam que vem aumentando a inserção de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.

É preciso diferenciar aqui o quantitativo de pessoas atendidas pelo NA da UFRGS do número de pessoas com deficiência presente na instituição e ou do número de ingressantes com deficiência. Todos os relatórios do NA da UFRGS fazem essa diferenciação, evidenciando que os números retratados nos documentos analisados referem-se às pessoas que buscaram ou foram encaminhadas para atendimento, não refletindo no total de pessoas com deficiência vinculadas à universidade.

Diferentemente do NA da UFRGS, o da UFSM declara em seus relatórios a totalidade de estudantes com deficiência vinculados à graduação, independentemente de serem atendidos ou não pelo NA. Dentre o total, diferencia a quantidade de cotistas (ingresso pela reserva de vagas para pessoa com deficiência) e não cotistas. A informação mais atual sobre estes números encontra-se no relatório de 2021 e indica um total de 905 matrículas de estudantes com deficiência entre os anos 2008 e 2021, sendo 650 ingressantes pela reserva de vagas e 87 não cotistas.

Nota-se que o NA da UFSM contabiliza o ingresso de estudantes com deficiência na graduação desde 2008, ano imediatamente posterior à adoção da reserva de vagas para este público na instituição, denotando um histórico de acompanhamento do ingresso. Porém, os números trazidos não incluem estudantes de pós-graduação, docentes e técnicos com deficiência vinculados à instituição ou em atendimento no NA.

No relatório do NA da UFSM de 2021 também se pôde observar as deficiências ou condições específicas presentes no conjunto das 905 matrículas de estudantes com deficiência na graduação, estando entre as mais presentes: deficiência física (342), baixa visão (194), deficiência

auditiva (134), surdez (66), transtorno do espectro autista (38), transtornos de aprendizagem (27), cegueira (20) e deficiência intelectual (16). Outras condições presentes no relatório: condutas atípicas, doença mental, altas habilidades/superdotação, dificuldades de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

A deficiência física, a baixa visão e a deficiência auditiva são as condições mais presentes nas matrículas de pessoas com deficiência na UFSM, sendo estas as mais presentes também nas matrículas desse público a nível nacional, conforme verificado pelo Censo da Educação Superior de 2021.

O NA da UFSM, por acompanhar e registrar o quantitativo de ingressantes com deficiência na instituição, também dispõe em seus relatórios acerca da situação acadêmica das matrículas. Chama significativa atenção os dados do relatório de 2021 referente à situação regular, abandono e conclusão. Das 905 matrículas de estudantes com deficiência apuradas (100%), 305 estão regulares (33%), sinalizando a vinculação do estudante; 196 estudantes formaram-se (21%); 253 (27%) evadiram da instituição por abandono e 18 (2%) desistiram do curso.

Outras situações são apontadas nos relatórios do NA da UFSM, como cancelamento, cancelamento de matrícula, reprovação, transferência e transferência interna. De modo geral, infere-se ser preocupante o volume de abandono, indicando que as barreiras de acessibilidade podem contribuir com a evasão dos estudantes. Acerca disso, Provin (2013) expõe que:

o processo de in/exclusão não se dá apenas pelo fato de os sujeitos não estarem no mesmo espaço que outros, mas por estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele. Na universidade, esse processo pode ser visibilizado de forma bastante intensa se pensarmos que há inúmeras possibilidades de acesso ao ensino superior e que, não com a mesma intensidade, se proporciona a permanência (p. 100).

Outra análise possível é de que a UFSM, mesmo sendo a universidade participante deste estudo com maior tempo de reserva de vagas para pessoas com deficiência, possui um número de concluintes inferior ao de alunos regulares, sugerindo que as barreiras de acessibilidade podem implicar na retenção.

O NA da UNILA respondeu que atende 109 estudantes e o da UFFS 42 pessoas entre estudantes e docentes. Os questionários respondidos não acompanham outras informações sobre a quantidade de pessoas vinculadas e/ou acompanhadas pelos NA.

CONSIDERAÇÕES

O Plano Viver sem Limite é significativa referência no campo da educação inclusiva, especialmente no ensino superior, embora tenha sido implementado no cenário da contra reforma educacional e universitária. Desse Plano, origina-se os Núcleos de Acessibilidade nas IFES, objetivando promover o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior público.

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido com a intenção de compreender como os Núcleos de Acessibilidade têm atuado para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência no ensino superior público. Para isso, a pesquisa exploratória com análise documental e aplicação de questionário foi executada com IFES da região sul do Brasil.

Chamou a atenção, como ponto frágil da pesquisa, que entre as onze Universidades Federais da região sul do país somente três dispunham de relatórios com as atividades desenvolvidas. Este fato aponta para certa invisibilidade do tema e/ou poucos recursos humanos para a socialização dos serviços de acessibilidade disponíveis nas IFES.

Também, dentre as oito IFES convidadas a participarem do estudo por meio do questionário, somente duas retornaram, corroborando com a pouca visibilidade das ações. Foi possível observar que as participações através do questionário foram sintéticas, contendo respostas bastante curtas, de modo que não se pôde analisar com maior aprofundamento os dados destas IFES por não estarem acompanhadas de detalhamento.

De modo conjunto, tais fragilidades expressam a pouca visibilidade da temática entre as IFES da região sul, indicando debilidades na divulgação dos NA das IFES. Assim como as equipes podem enfrentar dificuldades para sistematizar suas composições, objetivos e ações em relatórios e encontrarem obstáculos para a participação em pesquisas.

Notou-se que as maiores equipes, dos NA da UFSM e da UFRGS, são as que possuem suas atividades sistematizadas nos relatórios publicados. Observou-se que a maioria dos NA participantes foi instituída após o Plano Viver sem Limite (2011), sugerindo a influência da legislação para as IFES. Outra observação relevante é que a composição das equipes em termos de variação profissional e quantidade está ligada à disposição de recursos humanos das IFES e à importância dada à alocação de servidores para a atuação com a inclusão universitária, não havendo definição legal de equipe mínima.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Nessa linha, a análise documental identificou a reivindicação dos NA por mais profissionais de modo a acompanhar o crescimento da inserção de estudantes com deficiência nas instituições. Tal aspecto reflete em significativo desafio posto às IFES e à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BELLINI, Maria Isabel Barros; MARQUES, Nadianna Rosa. Acesso e Acessibilidade: nem sinônimos nem antônimos, e sim convergentes. In: **Vulnerabilidades: intersecções e particularidades**; BELLINI, Maria Isabel Barros; MACHADO, Rebel Zambrano (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. ISBN: 978-85-397-1025-6.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do sul do Brasil**. Revista Triângulo - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberlândia, MG, v.11, n.1, jan./abr. 2018. ISSN: 21751609.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas**. Revista Educação, PUC-Camp., Campinas, v.22, n.3, p.371-387, set./dez., 2017. ISSN: 23 18-0870. Disponível em: [Vista do Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas / Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education](#) Acesso em: 2 mai. 2024.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* **A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. ISBN: 978-85-7628-383-6.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília/SP, v. 22, n. 3, p.413-428, jul-set, 2016.

CUNHA, Fernanda Lanzarini da; VERDUM, Carolina Piá. **A experiência do INCLUIR na UFRGS: uma análise acerca das demandas das pessoas com deficiência**. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. UFES – Anais... Vitória /ES. 2018. Disponível em: [A Experiência do INCLUIR da UFRGS: uma análise sobre as demandas das pessoas com deficiência | Anais Do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social](#) Acesso em: 2 mai. 2024.

CUNHA, Fernanda Lanzarini da. **Reflexões sobre cotas, seleção e permanência de estudantes com deficiência**. Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior. v. 1, n. 1, 2021. ISSN: 1983-196X. Disponível em: [Reflexões sobre Cotas, Seleção e Permanência de Estudantes com Deficiência | Revista de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior](#) Acesso em: 2 mai. 2024.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

GONÇALVES, Arlete Marinho. Núcleos de Acessibilidade: organização e funcionamento na atuação de pessoas público alvo da educação especial no ensino superior. In: **Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos**. Arlete Marinho Gonçalves (organizadora). Curitiba, 2017. ISBN: 978-85-444-1924-3.

INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. INEP/MEC. DF, Brasília, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021** - divulgação dos resultados. INEP/MEC. DF, Brasília, 2022.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Coleção Temas & Educação. ISBN: 978-85-8217-118-9.

MARTINS, Joseane de Lima. **Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 189 p., 2022.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de Acessibilidade: Expressão das Políticas Nacionais para a Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2018. ISBN: 978-85-473-1517-7.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. ISBN: 978-85-8217-142-4.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. O deficiente no ensino superior: uma reflexão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. ISBN: 978-85-7628-383-6.