



**Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós Graduação em Educação Especial**

**AÇÕES DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NOS CAMPI DE UMA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

SÃO CARLOS – SP

2026

MARA CRISTINA LOPES SILVA ARAÚJO

**AÇÕES DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NOS CAMPI DE UMA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar), do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Doutoranda: Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Maria Orlando

SÃO CARLOS – SP

2026

Araújo, Mara Cristina Lopes Silva

Ações de inclusão e acessibilidade nos campi de uma  
Universidade Federal da Região Norte do Brasil / Mara  
Cristina Lopes Silva Araújo -- 2026.  
154f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando  
Banca Examinadora: Debora Dainez, Cleyton Fernandes  
Ferrarini, Eliane Marques Zanata, Yomara Pinheiro Pires  
Bibliografia

1. Educação Superior. 2. Ações de Acessibilidade. 3.  
Expansão das Universidades. I. Araújo, Mara Cristina  
Lopes Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese Doutorado da candidata Mara Cristina Lopes Silva Araújo, realizada em 18/03/2026.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

Prof. Dr. Cleyton Fernandes Ferrarini (UFSCar)

Profa. Dra. Eliane Marques Zanata (UNESP)

Profa. Dra. Yomara Pinheiro Pires (UFPA)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, Benedita Lopes Silva e Moisés de Oliveira e Silva, ao meu esposo, Pedro Henrique Paixão Araújo, e aos meus filhos, Luís Henrique Silva Araújo e Luísa Cristina Silva Araújo, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo seu apoio incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecer a Deus pelo dom da vida e pelas bênçãos recebidas ao longo dessa etapa.

A toda a equipe do PPGEEs, professores e funcionários técnico-administrativos, e aqueles que de maneira direta e indireta contribuem com este programa.

Aos meus pais Benedita Silva e Moisés Silva pela fonte de inspiração, companheirismo e perseverança nesta trajetória acadêmica.

A minha sogra Maria Vandira, meu sogro Pedro Araújo e minha cunhada Paula Américo pela alegria e apoio sempre que precisei.

Ao meu marido Pedro Henrique Araújo, pela oportuna entrada em minha vida, pelo cuidado, dedicação e companheirismo.

Aos meus melhores amigos de infância e profissão: Herlani Silva, Leide Laura Silva, Luciana Galvão, Izane Flexa, Lidiane Poça, Sandy Coelho, Consuelo Martins, Claudia Benaoir, Heliete Silva, Danielle Benjamin, Renan Cabral pelo companheirismo e presença constante em minha vida.

Ao meu professor e grande amigo Rubens Alexandre de Oliveira Faro, a quem me possibilitou conhecer e me encontrar enquanto docente da Educação Especial.

Aos meus coordenadores Gilsiane Paixão, Douglas Araújo, Jacirene Figueiredo pelo apoio e incentivo para a conclusão deste doutorado.

A minha orientadora Rosimeire Maria Orlando, pela dedicação e responsabilidade, fatores fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa por me possibilitarem adentrar no cotidiano da Educação Superior e permitirem a análise sobre as ações de inclusão e acessibilidade para os estudantes com deficiência.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - da Universidade Federal de São Carlos, por me oportunizar ser melhor enquanto pessoa e pesquisadora.

A todos os colegas da turma de 2022 do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, por compartilharmos das nossas dores, prazos e vitórias, mas especialmente a Carla Andréa, Elaine, Francly, Helen Theodoro e Luciana Velasco pelos anos de convívio e aprendizado.

E a todos que de alguma forma me impulsionaram a chegar até este momento. Meu muito obrigado!

## **AÇÕES DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NOS CAMPI DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

**RESUMO:** O ingresso na Educação Superior de estudante com deficiência tem sido assunto recorrente de pesquisas e ao longo dos últimos 30 anos a discussão acompanhou as mudanças políticas, sociais e econômicas em torno dessa temática. Assim, por compreender o ingresso do estudante com deficiência na Educação Superior enquanto direito, esta investigação tomou como objeto de estudo as ações de inclusão e acessibilidade desenvolvidas no contexto dos núcleos e divisões de assistência estudantil. Pautada nesta perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as ações de inclusão e acessibilidade nos campi de uma universidade federal da região norte brasileira e verificar os desafios enfrentados. E como objetivos específicos: a) Caracterizar os núcleos de acessibilidade a partir do Programa Incluir; b) Analisar a distribuição e organização o levantamento dos campi que possuem Núcleo de Acessibilidade e as divisões de assistência estudantil em uma Instituição Federal do Pará; c) Analisar criticamente as ações de inclusão desenvolvidas por uma instituição federal no estado do Pará, localizada no Norte do país; d) Demonstrar como as instituições federais localizadas na região norte, situada no contexto amazônico, vem se organizando em relação ao atendimento de pessoas público da educação especial em seus campi. A pesquisa adotada foi de abordagem qualitativa e análise dos dados teve como base a discussão teórica no materialismo histórico-dialético, tendo como principais referenciais teóricos Karl Marx, István Mészáros e Valdemar Sguissardi, para a compreensão das contradições estruturais da Educação Superior no capitalismo contemporâneo, com a definição de eixos temáticos de análise. Participaram da investigação nove coordenadores de núcleos de acessibilidade e das divisões de assistência estudantil, além de um estudante. O lócus da pesquisa foram os campi da Universidade Federal do Pará. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada via *Google Meet* e presencial. Os resultados evidenciam que, embora existam iniciativas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, as ações de ainda se materializam de forma fragmentada, dependentes de esforços individuais e marcadas por fragilidades estruturais, como ausência de espaços físicos adequados, insuficiência de equipes multiprofissionais, limitações orçamentárias e persistência de barreiras atitudinais. Observou-se que a expansão multicampi, historicamente articulada às demandas econômicas regionais, não incorporou de modo estruturante a acessibilidade como princípio transversal do planejamento institucional. Conclui-se que a Educação Superior da região Norte permanece como campo de disputa política e pedagógica, exigindo o fortalecimento institucional dos Núcleos de Acessibilidade, a consolidação de políticas integradas e a incorporação da acessibilidade como dimensão constitutiva do projeto universitário. Defende-se que a universidade pública amazônica, para além do cumprimento normativo, deve assumir compromisso histórico com a democratização do conhecimento e com a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Superior. Núcleo Interdisciplinar. Região Norte

## ABSTRACT

**ABSTRACT:** The admission of students with disabilities to Higher Education has been a recurring topic in academic research, and over the last thirty years, discussions have followed the political, social, and economic changes surrounding this issue. Understanding access to Higher Education as a fundamental right, this study investigated the inclusion and accessibility actions developed within student assistance centers and divisions. From this perspective, the general objective of the research was to analyze the inclusion and accessibility actions implemented across the campuses of a federal university in Northern Brazil and to identify the challenges faced in this process. The specific objectives were: (a) to characterize accessibility centers based on the Incluir Program; (b) to analyze the distribution and organization of campuses that have Accessibility Centers and Student Assistance Divisions within a federal institution in the state of Pará; (c) to critically analyze the inclusion actions developed by a federal institution located in the state of Pará, in Northern Brazil; and (d) to demonstrate how federal institutions located in the Amazonian region of Northern Brazil have been organizing services for students who are part of the target population of Special Education on their campuses. The study adopted a qualitative approach, and data analysis was grounded in the theoretical framework of historical-dialectical materialism. The main theoretical references were Karl Marx, István Mészáros, and Valdemar Sguissardi, whose works contributed to understanding the structural contradictions of Higher Education within contemporary capitalism and supported the definition of thematic axes for analysis. The participants included nine coordinators of accessibility centers and student assistance divisions, as well as one student. The research was conducted across the campuses of the Federal University of Pará. Data were collected through semi-structured interviews conducted both online, via Google Meet, and in person. The findings reveal that, although initiatives aimed at supporting students with disabilities exist, these actions are still implemented in a fragmented manner, relying heavily on individual efforts and marked by structural weaknesses, such as the lack of adequate physical spaces, insufficient multidisciplinary teams, budgetary limitations, and the persistence of attitudinal barriers. It was observed that the multicampus expansion process, historically linked to regional economic demands, did not structurally incorporate accessibility as a transversal principle of institutional planning. It is concluded that Higher Education in Northern Brazil remains a field of political and pedagogical dispute, requiring the institutional strengthening of Accessibility Centers, the consolidation of integrated policies, and the incorporation of accessibility as a constitutive dimension of the university project. It is argued that the Amazonian public university, beyond merely complying with legal requirements, must assume a historical commitment to the democratization of knowledge and to the emancipation of historically excluded groups.

**Keywords:** Special Education. Higher Education. Interdisciplinary Center. Northern Region.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – 2022.	43
Gráfico 2: Proporção de Vagas Ocupadas, por Tipo de Forma de Ingresso e por Modalidade de Ensino.	44
Gráfico 3: Número de Ingresso em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino.	44
Gráfico 4: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmica.	46
Gráfico 5: Número de Matrículas de Graduação, segundo o Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação Declarados.	65
Gráfico 6: Percentual de recursos que garantem condições de acessibilidade, segundo o tipo e a categoria administrativa.	66
Gráfico 7: Percentual do Número de Bibliotecas que Possuem o Tipo de Acessibilidade Arquitetônica ou Física.	68
Gráfico 8: Percentual do Número de Bibliotecas que Possuem o Tipo de Acessibilidade de Conteúdo.	70
Gráfico 9: Percentual do Número de Bibliotecas que possuem o tipo de Acessibilidade Tecnológica – BRASIL.	72
Gráfico 10: Percentual do Número de Locais de Oferta que Possuem Algum Tipo de Acessibilidade Arquitetônica ou Física.	74

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Lista de trabalhos sobre ações de inclusão e acessibilidade na educação superior.	20
Quadro 2: Perfil dos participantes.	105

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1: Lista de trabalhos sobre ações de inclusão e acessibilidade na educação superior.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma das etapas da revisão de literatura.	18
Figura 2: Mapa da região Norte	78
Figura 3: Estado do Pará.	85

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AM - Amazonas

CAENE - Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

COACCESS – Coordenadoria de Acessibilidade

DAEST – Divisão de Assistência Estudantil

EaD – Educação à Distância

FET - Faculdade de Engenharia de Tucuruí

FIDAM - Fundo para Investimentos Privados do Desenvolvimento da Amazônia

FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FURB - Universidade Regional de Blumenau

GEIRA – Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEAA - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

IES - Instituições de Educação Superior

IFES - Instituições Federais Educação Superior

IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INC - Instituto de Natureza e Cultura

ISB - Instituto de Saúde e Biotecnologia

ITEC - Instituto de Tecnologia

MEC - Ministério da Educação

NACCESS – Núcleo de Acessibilidade

NAUFES - Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo

NUT - Núcleo Universitário de Tucuruí

NVDA - NonVisual Desktop Access (Desktop de Acesso não Visual)

PA - Pará

PAI – Plano de Atendimento Individualizado

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEEPEI - Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROACCESS - Programa de Acessibilidade  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.  
SAEE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado  
SEACE - Secretaria de Acessibilidade  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SESU - Secretaria de Educação Superior  
SIEPEX - Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão  
SIGAEST - Sistema Gerencial de Assistência Estudantil  
SUFRAMA - Superintendência da Zona Franca de Manaus  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UDESC - Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEG - Universidade Estadual de Goiás  
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais  
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFS - Universidade Federal de Sergipe  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFV - Fundação Universidade Federal de Viçosa  
UnB - Universidade de Brasília  
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina  
USP - Universidade de São Paulo  
ZFM - Zona Franca de Manaus

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	17
INTRODUÇÃO .....	19
CAP 1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	39
1.1. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): do que estamos falando? .....	50
1.2 FIES .....	53
1.3 Programa Future-se .....	54
CAP 2. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: FACES DA MESMA MOEDA .....	59
2.1 Dialética Inclusão e Exclusão .....	60
2.2 A dialética inclusão e exclusão na Educação Superior Brasileira .....	65
CAP 3. CONTEXTUALIZANDO A REGIÃO NORTE .....	79
3.1 Conhecendo o Pará .....	86
3.2 A Universidade Federal do Pará (UFPA) .....	87
3.2.1 Divisões de Assistência Estudantil (DAEST) e Núcleos de Acessibilidade .....	89
3.2.2 Campus Universitário de Altamira .....	91
3.2.3 Campus Universitário de Ananindeua (CANAN) .....	93
3.2.4 Campus Universitário de Bragança .....	95
3.2.5 Campus do Marajó/Breves .....	96
3.2.6 Campus do Tocantins/ Cametá .....	97
3.2.7 Campus Universitário de Capanema .....	99
3.2.8 Campus Universitário de Castanhal .....	100
3.2.9 Campus Universitário Marajó-Soure .....	103
3.2.10 Campus Universitário de Tucuruí (CAMTUC) .....	105
4. MÉTODO .....	108
4.1 Lócus da pesquisa .....	109
4.2 Procedimentos éticos .....	109
4.3 Identificação e seleção dos participantes .....	110
4.4 Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados .....	111
4.5 Procedimentos de análise de dados .....	112
5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS .....	115
5.1 Estrutura Física .....	116

5.2 Estrutura Humana .....	121
5.3 Ajuda Técnica .....	124
5.4 Desafios.....	128
5.5 Avanços e Possibilidades.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXO I .....	151
ANEXO II.....	154

## APRESENTAÇÃO

Sou Mara Cristina Lopes Silva Araújo, nascida no interior do Pará, em uma cidade chamada Castanhal, localizada a 68km da capital Belém. Ao longo de minha trajetória acadêmica, desenvolvi um profundo interesse pela educação especial, o que me levou a escolher este campo de estudo para a realização da presente tese. A motivação para a pesquisa surgiu ainda na graduação quando me deparei com um professor surdo recém concursado na Universidade Federal do Pará (UFPA), e, desde então, tenho me dedicado a compreender as complexas relações entre o acesso e permanência de pessoas com deficiências em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira.

Minha formação inicial em Pedagogia pela UFPA, minhas especializações em Atendimento Educacional Especializado e Libras; e meu mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia me forneceram uma sólida base teórica e metodológica, que tem sido fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Durante o mestrado, pude explorar como acontecem as ações de inclusão dos núcleos de acessibilidade dos Campi de Belém, Cametá e Castanhal da UFPA, o que despertou em mim a necessidade de aprofundar meu entendimento de como acontecem as ações de inclusão e acessibilidade nos diversos Campi da UFPA.

A partir da pesquisa desenvolvida, foi possível compreender as múltiplas nuances dos territórios que compõem a imensidão do estado do Pará. Nesse processo, surgiram diversas indagações acerca de como as ações institucionais se materializam nos diferentes territórios em que a Universidade Federal do Pará está presente, considerando as especificidades sociais, culturais e geográficas de cada contexto.

A escolha de investigar as ações de inclusão e acessibilidade nos campi da Universidade Federal do Pará, no âmbito desta pesquisa de doutorado, decorreu da busca constante por respostas a questões ainda pouco exploradas pela produção científica, especialmente no que se refere ao processo de expansão de uma universidade situada em um dos maiores estados da Região Norte. Trata-se de um território marcado por ampla diversidade cultural e linguística, além da presença significativa de povos originários e de diferentes modos de vida. O desenvolvimento deste trabalho foi pautado em uma rigorosa investigação teórica e empírica, com o propósito de oferecer novas perspectivas de análise e contribuir para a compreensão da realidade vivenciada nos campi localizados no interior do estado.

Além da dedicação acadêmica, sempre busquei integrar a teoria à prática, participando de projetos de extensão, grupos de pesquisa e eventos científicos que me proporcionaram não

apenas o aprofundamento do conhecimento, mas também o diálogo com profissionais e pesquisadores da área. Essa interação tem sido um elemento chave para o amadurecimento das ideias aqui apresentadas.

Durante o desenvolvimento desta tese, pude contar com o apoio fundamental de meus orientadores, professores e colegas de pesquisa, que contribuíram significativamente para a realização deste trabalho. Acredito que os resultados desta pesquisa não só ampliam a compreensão sobre as ações para garantia de direitos nos multicampi da UFPA, mas também podem contribuir para aprimoramento de políticas públicas voltadas não apenas para inclusão e acessibilidade, mas também demonstrar a complexidade do contexto amazônico.

Nesse sentido, este trabalho representa o culminar de anos de estudo, pesquisa e reflexão sobre ações na garantia de direitos, e é com grande satisfação e um profundo senso de responsabilidade que apresento os resultados e conclusões que, espero, possam colaborar com o avanço do conhecimento na área do direito à inclusão e da acessibilidade.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A inclusão na Educação Superior, embora seja amplamente discutida sob diversas abordagens, ganha uma profundidade particular quando analisada sob a perspectiva crítica. O marxismo, por exemplo, enquanto teoria social e econômica, oferece uma leitura crítica das estruturas de poder e das relações de classe que permeiam a sociedade, incluindo o sistema educacional. Para Marx, a educação não é um espaço neutro, mas sim um reflexo das relações de produção e das desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade capitalista.

Dentro dessa concepção, a educação superior é vista como uma instituição que, historicamente, tem servido aos interesses das classes dominantes, funcionando como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a exclusão e a marginalização de certos grupos sociais da educação superior não são fenômenos acidentais ou naturais, mas sim resultados das contradições próprias do sistema capitalista, que organiza a sociedade de maneira a privilegiar as elites econômicas e políticas em detrimento das classes trabalhadoras e dos grupos historicamente oprimidos.

Em se tratando da denominada inclusão, esta vai além da simples acessibilidade física ou do ingresso de indivíduos com deficiência ou pertencentes a grupos sociais historicamente subalternizados. Trata-se de analisar criticamente as condições materiais que estruturam o acesso, a permanência e o êxito na Educação Superior. As barreiras na garantia desse direito não se explicam apenas pela ausência de políticas públicas ou por deficiências administrativas do sistema educacional; elas se articulam às determinações estruturais da sociedade capitalista, marcada por desigualdades de classe, gênero e raça.

No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (1848) afirmam que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. Tal formulação não deve ser compreendida como um enunciado retórico aplicável indistintamente a qualquer fenômeno social, mas como indicação de que as transformações históricas decorrem de conflitos estruturais entre classes situadas em posições distintas nas relações de produção. Nesse sentido, a disputa em torno do direito à Educação Superior pode ser compreendida como expressão dessas contradições sociais mais amplas, uma vez que o acesso ao conhecimento e aos bens

---

<sup>1</sup> Durante o processo de elaboração do texto, utilizou-se ferramenta de inteligência artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) como apoio à revisão textual, aprimoramento da clareza argumentativa e verificação de precisão conceitual, permanecendo sob responsabilidade exclusiva da autora a construção teórica, a análise e as interpretações apresentadas.

culturais está historicamente condicionado pela posição que os sujeitos ocupam na estrutura social.

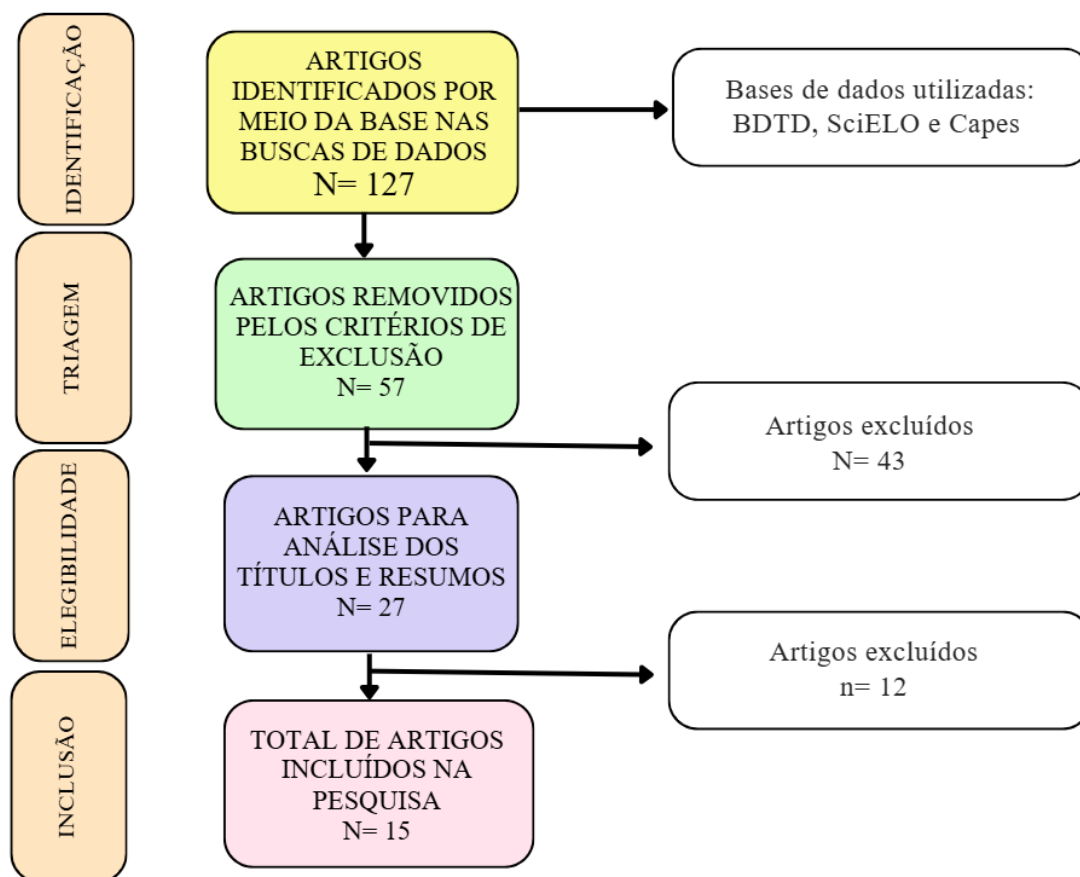
A Educação Superior na perspectiva inclusiva, então, deve ser entendida não apenas como uma questão de garantir o acesso ao ensino para grupos marginalizados, mas como uma luta mais ampla contra as formas de exclusão social e de reprodução das desigualdades. A partir dessa perspectiva, o direito a esse patamar de formação se coloca como uma exigência da luta de classes, exigindo que as instituições educacionais rompam com sua função tradicional de perpetuar as divisões sociais e se tornem espaços de emancipação e transformação social. Para Marx, a educação deve ser um instrumento de conscientização das massas, ajudando os indivíduos a compreenderem sua posição na sociedade e a agir para mudá-la.

Assim, ao considerar a inclusão na educação superior sob uma lente marxista, é possível perceber que o direito à educação não se dá simplesmente pelo aumento do acesso à educação superior, mas pela reconfiguração das estruturas educacionais que, historicamente, reproduzem as desigualdades de classe. Desse modo, para que a educação superior possa garantir uma educação emancipatória ela deve ser capaz de promover uma mudança na estrutura social, oferecendo aos indivíduos não apenas o conhecimento técnico, mas também a capacidade crítica para transformar a realidade que os oprime.

As pesquisas desenvolvidas a partir das políticas nacionais de inclusão têm crescido nos últimos anos, principalmente após a criação do Programa de Apoio à Criação de Núcleos de Acessibilidade no Brasil, em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Nesse sentido, a busca por revelar a realidade das universidades em relação às ações de inclusão na educação superior tem evidenciado avanços e desafios na efetivação da garantia de direitos.

Desse modo, para aprofundar a discussão e compreender o objeto de estudo aqui investigado, esta revisão sistemática analisou teses, dissertações e artigos científicos que discutem a temática formação de professores, pessoas com deficiência e ensino médio. Logo, em conformidade com o pressuposto a busca dos trabalhos foi concentrada e organizada de acordo com o fluxograma apresentado na figura 1.

**Figura 1: Fluxograma das etapas da revisão de literatura.**



Fonte: Elaboração própria.

Os termos utilizados na busca foram escolhidos a partir de um vocabulário controlado e de uma estrutura conceitual previamente estabelecida do Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED). Foi utilizada a combinação de termos: Educação Superior e pessoa com deficiência; Inclusão e pessoa com deficiência; Educação Superior e educação especial; educação superior e núcleo interdisciplinar; núcleo interdisciplinar e pessoa com deficiência; e núcleo interdisciplinar e educação inclusiva.

A base de dados escolhida foi as plataformas digitais Scientific Electronic Library (SciELO), a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em todos se utilizou como critério cronológico a seleção de trabalhos acadêmicos entre o ano de 2011 e 2023 e pesquisas escritas

em língua portuguesa. Nas bases de dados da BDTD, SciELO e Capes optou-se pela análise dos trabalhos do tipo tese, dissertação e artigos científicos.

O processo de escolha dos trabalhos se deu a partir da utilização dos termos nas bases de dados, inicialmente foram lidos os títulos das pesquisas que estavam de acordo com o critério de inclusão, feito isto, a pesquisa se estendeu a leitura dos resumos, no qual foi possível condensar o número de trabalhos, por conseguinte, a última etapa equivalia à leitura integral dos trabalhos. Assim, a busca se estendeu ao longo do ano de 2023 e passou por atualizações na seleção dos trabalhos, a fim de nortear as discussões diante do objeto de estudo, foram selecionados 15 trabalhos que apontassem a discussão sobre as ações de inclusão e acessibilidade, sendo que destes: sete foram artigo científico, seis dissertações e duas teses. A seguir, apresento uma lista de trabalhos publicados a partir de 2011, com suas respectivas plataformas de busca.

**Quadro 1: Lista de trabalhos sobre ações de inclusão e acessibilidade na educação superior.**

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA	TÍTULO	RESULTADOS
SciELO	Castro (2011)	Ingresso e Permanência de alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras	As principais barreiras encontradas nas universidades foram: Arquitetônicas (a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, ausência de sinalização e de referências); Comunicacionais (falta de informações e intérpretes de Libras); Pedagógicas (práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, problemas na atuação de intérprete) e; Atitudinais (atitudes dos professores em sala de aula, relacionamento com os colegas, desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos, estacionamento em frente às rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos). Também ficou evidente que as universidades vêm desenvolvendo ações, porém ainda não são suficientes para a permanência e participação dos alunos com deficiência.

BDTD	Saraiva (2015)	Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos necessidades educacionais especiais nas universidades do nordeste brasileiro.	Verificou-se que no âmbito das universidades pesquisadas, os núcleos de acessibilidade vêm executando ações envolvendo diversos segmentos da comunidade universitária para a melhoria das condições de permanência de pessoas com NEE no ensino superior. Porém, em algumas realidades institucionais, essas ações necessitam ser ampliadas e/ou consolidadas. Os coordenadores sugerem encaminhamentos para a melhoria da atuação desses núcleos, relativas a ampliação de recursos financeiros e humanos, formação profissional, sensibilização da comunidade acadêmica, institucionalização e formação de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade.
CAPES	Ciantelli e Leite (2016)	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	O estudo evidenciou que é necessário um maior investimento da universidade em ações de acessibilidade realizadas pelos núcleos para todos os segmentos da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e técnico-administrativo) através da oferta de ações de sensibilização, promovendo informação, conhecimento e conscientização dos dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção das barreiras, visando a alterações no regimento interno, no Projeto político- pedagógico e no plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior brasileira, em prol de uma educação menos excludente.
CAPES	Pletsch e Melo (2017)	Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste	Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, as dificuldades e as escolhas realizadas pelas instituições federais para garantir a acessibilidade ao ensino superior de discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Igualmente, mostraram a constituição das equipes que atuam nos NA e as ações que as mesmas vêm desenvolvendo para garantir o acesso e a participação plena dos discentes nas atividades acadêmicas.

SciELO	Melo e Araújo (2018)	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.	<p>A criação da CAENE representa um marco na história da UFRN e delimita uma mudança precípua na política institucional voltada para os estudantes com NEE. Considera-se que o trabalho realizado pela CAENE tem impactado no que tange à minimização das barreiras enfrentadas pelos estudantes na instituição, notadamente aquelas de caráter didático-pedagógico e social. No entanto, observa-se que ainda são necessários avanços no que concerne à transposição das barreiras atitudinais que perpassam a trajetória acadêmica dos estudantes com NEE. Mesmo diante dos avanços, a CAENE tem consciência de que estamos num processo constante de aprendizado interdisciplinar e que o diálogo e a troca de experiências com outras instituições têm sido um dos caminhos para juntos construirmos e consolidarmos práticas bem-sucedidas para estudantes com NEE no ensino superior.</p>
CAPES	Brizolla e Martins (2018)	Desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil	<p>A partir da análise de dados realizada, percebeu-se que as políticas institucionais desenvolvidas pelas Universidades Federais da região Sul do Brasil, com vistas à implementação da educação inclusiva para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação são preponderantemente vinculadas, ainda, à efetivação da garantia do acesso desses estudantes à Educação Superior, com limitada inserção no processo geral do desenvolvimento acadêmico. Portanto, são muitos os desafios enfrentados pelas universidades, considerando que há uma evidente fragilidade de incorporação de políticas institucionais voltadas à inclusão dos alunos com deficiência na política geral das instituições, o que se reflete na estrutura mínima dos núcleos, seja em ambiente/espço de trabalho; na composição das equipes multidisciplinares; e, por fim, nas</p>

			limitações de atendimento à tríade ensino-pesquisa-extensão, no que diz respeito à garantia de inclusão dos estudantes com deficiência.
CAPES	Oliveira e Siems-Marcondes (2019)	Ensino Superior na Perspectiva da Pessoa com Deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso	Concluímos que na perspectiva dos estudantes os processos seletivos que dão acesso ao Ensino superior têm homogeneizado as deficiências o que dificulta a inserção dos estudantes na universidade. Além disso, apesar dos avanços nas políticas de inclusão e na postura da comunidade acadêmica, ainda temos ajustes a fazer, para que haja real acessibilidade no ensino superior.
SciELO	Lara e Sebastián-Heredero (2020)	Organização do Acesso e Permanência das Pessoas com Deficiência o Ensino Superior a partir da instauração do Programa Incluir	Os resultados desse período investigado revelaram o avanço da implementação das políticas públicas, após 2005, com a criação dos núcleos de acessibilidade e os apoios para a inclusão de jovens e adultos com deficiência, contudo foi possível identificar a necessidade da formação docente e dos profissionais que atuam nestas instituições para eliminar as barreiras atitudinais e comunicacionais encontradas em muitas instituições de ensino superior.
BDTD	Pereira (2021)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIEVANGÉLICA : implementação e desafios no percurso.	A pesquisa revelou que o Núcleo de Acessibilidade foi legalmente instituído, sendo ligado à Reitoria da Instituição. A análise do Programa de Acessibilidade e Inclusão revelou que todos os cinco espectros de acessibilidade de responsabilidade do Núcleo foram contemplados. Destaca-se que, em termos de acessibilidade arquitetônica, o campus apresentou condições adequadas para pessoas com deficiência física e ou mobilidade reduzida, e com deficiências visuais, em termos de acessibilidade para pessoa com transtorno do espectro do autismo, constatou-se a existência de um programa específico executado pelo curso de Psicologia, sendo que ao Núcleo coube o papel de acompanhar sua execução. No período pesquisado, constatou-se o percentual de 0,05% de

			<p>alunos com algum tipo de deficiência matriculados. Acredita-se que esse percentual poderá sofrer alterações em razão do novo cálculo utilizado pelo IBGE para identificar pessoas com deficiência. Por fim, constatou-se que o Núcleo de Acessibilidade da IES tem atendido a legislação, contudo carece de ampliação do seu quadro de profissionais, e uma atuação mais expressiva na acessibilidade metodológica (pedagógica).</p>
BDTD	Pereira (2021)	<p>Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: ações do núcleo de acessibilidade da UFSM</p>	<p>Os dados produzidos indicaram que as professoras - participantes da pesquisa - preocupam-se em desenvolver ações que envolvam o atendimento individualizado ao estudante, a produção de orientações destinada a coordenação e aos professores dos cursos, a formação de professores, assessoria e as adaptações de materiais; constituindo também ações que contemplem e auxiliem todos os professores e sujeitos que atuam com esses estudantes, compartilhando conhecimentos que colaboram para o desenvolvimento das práticas inclusivas - valorizando e respeitando a singularidade dos alunos.</p>
CAPES	Gonçalves e Teixeira (2022)	<p>Coordenadoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA): Experiência e Desafios no Ensino Superior</p>	<p>Os resultados apontaram que o Programa apresenta possibilidades de apoio psicopedagógico, auxílios financeiros, bolsas acadêmicas, acompanhamento técnico especializado e formação continuada de acordo com o tipo de deficiência. Conclui-se que os projetos que fazem parte do PROACCESS imprimem caminhos que podem avançar na inclusão da pessoa com deficiência, no que tange ao acesso e à permanência. No entanto, há desafios, como a necessidade de ampliação de verbas e maior acesso das pessoas com deficiência para ocupar as vagas ofertadas pela universidade.</p>

CAPES	Victor e Uzêda (2022)	Educação Inclusiva e Ensino Superior: Avanços e Desafios	Dentre os principais resultados, podem-se destacar as ações empreendidas pelo núcleo no sentido de dar suporte aos estudantes, às famílias e aos docentes, o que foi possível através de parcerias com diversas instâncias institucionais. Com relação aos principais desafios, destacaram-se a necessidade de adequação à modalidade remota e a vulnerabilidade socioeconômica de muitos estudantes, o que demandou ações no âmbito da assistência estudantil, para favorecer a acessibilidade e a inclusão digital aos estudantes PAEE.
CAPES	Batista, Vivas e Nunes (2022)	Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino	As ações do programa são voltadas tanto aos alunos com deficiência, desde o apoio individual à adaptação e ao acompanhamento em sala de aula, quanto aos docentes na criação do plano de intervenção. Observou-se que o NAAP promove ações que minimizam a discriminação dos alunos com deficiência no ensino superior e abre espaços para discussões relacionadas à equidade e respeito aos diferentes. No entanto, identificou-se uma barreira atitudinal de alguns docentes em reverterem o cenário excludente vivido por esses estudantes. Identificou-se, também, que, como toda construção de ações sociais, faltam recursos para que as informações cheguem aos alunos deficientes, assim como os demais alunos sem deficiência recebem.
BDTD	Teixeira (2023)	Caminhos para inclusão: diagnóstico da acessibilidade na percepção do núcleo de acessibilidade e estudantes com deficiência da Universidade Federal do Cariri – UFCA	A análise dos dados demonstrou que na percepção dos servidores efetivos da SEACE existe a necessidade de promover soluções que contribuam para o acesso, permanência, participação e aprendizagem; apoiar e estimular o desenvolvimento profissional; capacitar para o desenvolvimento da cultura inclusiva; fortalecer a intersetorialidade; fortalecer parcerias externas; expandir o orçamento e otimizar sua aplicação; e fortalecer o uso de sistema de informação. Na percepção dos estudantes existem barreiras em todas as dimensões de acessibilidade. E

			demandam fortalecer a relação com os estudantes; aprimorar a integração com os campi; fortalecer intersectorialidade; ampliar o quadro de profissionais especializados; e promover soluções que contribuam para o acesso, permanência, participação e aprendizagem.
CAPES	Fahd, Santiago-Vieira e Nascimento (2023)	A política institucional e o núcleo de acessibilidade na universidade: ações de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial	Os resultados indicam que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial não pode se delimitar ao espaço e a atuação do Núcleo de Acessibilidade, visto que as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão são necessárias para firmar o acesso e a permanência dos estudantes, alvo da Educação Especial na instituição.

Fonte: Elaboração própria.

A dissertação de mestrado de Castro (2011) teve como objetivo identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e à permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano da Educação Superior. O estudo foi realizado em 15 universidades públicas brasileiras, utilizando como método de investigação a pesquisa de campo.

As universidades públicas analisadas foram distribuídas da seguinte forma: cinco na região Sul (Universidade Federal do Paraná - UFPR, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL e Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC); quatro no Nordeste (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Universidade Federal de Sergipe - UFS); quatro no Sudeste (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Universidade de São Paulo - USP); e duas na região Centro-Oeste (Universidade Estadual de Goiás - UEG e Universidade de Brasília - UnB). Cabe destacar que nenhuma

universidade da região Norte do país atingiu o critério de inclusão de mais de 20 alunos matriculados, conforme o Censo de 2007.

As principais barreiras encontradas nas universidades foram as seguintes: arquitetônicas (como a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, ausência de sinalização e de referências); comunicacionais (falta de informações e intérpretes de Libras); pedagógicas (práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, problemas na atuação de intérpretes); e atitudinais (relacionadas às atitudes dos professores em sala de aula, ao relacionamento com os colegas, ao desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos, ao estacionamento em frente às rampas e à presença de obstáculos nas calçadas e caminhos). Apesar dessas barreiras, ficou evidente que as universidades vêm desenvolvendo ações para melhorar a acessibilidade, embora estas ainda sejam insuficientes para garantir a permanência e a plena participação dos alunos com deficiência.

Saraiva (2015) analisou o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade implementados nas universidades federais do Nordeste brasileiro para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), utilizando um questionário semiestruturado aplicado a 12 coordenadores desses núcleos. Os resultados indicaram avanços significativos em áreas como a estruturação dos núcleos, a oferta do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), o desenvolvimento de ações afirmativas e o assessoramento pedagógico. No entanto, a autora apontou a necessidade de maior atenção às iniciativas voltadas ao ingresso dos alunos com NEE, especialmente por meio da adequação dos processos seletivos.

Ciantelli e Leite (2016) traçaram um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em Instituições Federais de Educação Superior (IFES), a partir das respostas de 17 coordenadores de núcleos em 55 instituições. Os autores destacaram a importância de maior investimento em ações de sensibilização para toda a comunidade acadêmica, promovendo informações sobre os dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção de barreiras. Contudo, observaram que a temática da acessibilidade ainda é recente no contexto universitário, com várias instituições desconhecendo a existência dos núcleos de acessibilidade. Dessa forma, enfatizaram a necessidade de uma atuação mais integrada dos núcleos nos espaços decisórios das IFES, consolidando seu papel na esfera administrativa.

O artigo de Pletsch e Melo (2017) realizou um panorama das ações de inclusão na Educação Superior desenvolvidas por dezenove universidades federais da região Sudeste. Os resultados da pesquisa apontaram diferentes problemas no que diz respeito à acessibilidade. Em especial, os dados relativos à acessibilidade atitudinal e comunicacional. Do mesmo modo, em relação a acessibilidade pedagógica, arquitetônica e nos transportes merece cuidadoso debate nas IFES. Ainda segundo os autores, não se pode deixar de evidenciar a falta e carência de profissionais especialistas como intérpretes, tradutores e instrutores de Libras, assim como de revisores e transcritores em Braille. Para tanto, as instituições precisam inserir efetivamente o debate sobre inclusão e acessibilidade em seus Planos de Desenvolvimento Institucional.

O trabalho de Melo e Araújo (2018) tiveram como objetivo descrever e discutir algumas das ações desenvolvidas pela UFRN no âmbito de sua política de inclusão voltadas para estudantes com NEE, na gestão 2011-2015, bem como suscitar algumas reflexões acerca do trabalho que a universidade vem desenvolvendo para esse coletivo com vistas a contribuir com a discussão para o aprimoramento dos núcleos de acessibilidade nas universidades. Como resultado, os autores destacam que a criação do Núcleo de Acessibilidade denominado Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE) da UFRN foi um referencial importante de articulação dentro da instituição que tem fortalecido a política de inclusão e desenvolvido ações em prol da melhoria das condições de atendimento aos estudantes com NEE. Ainda para os autores, apesar da CAENE ter sido criada em 2010, sua atuação tem contribuído significativamente para que os estudantes busquem a efetivação dos seus direitos, a partir da sua participação política, inserindo a temática da inclusão educacional na pauta do movimento estudantil da UFRN. No entanto, ainda para os autores se faz necessários avanços no que concerne à transposição das barreiras atitudinais que perpassam a trajetória acadêmica dos estudantes com NEE. (BRASIL, 2015)

Brizolla e Martins (2018) tiveram o objetivo de investigar ações institucionais realizadas por nove universidades federais da região Sul do Brasil, com vistas à implementação e à oferta de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Como resultados, os autores relatam que, a partir dos dados coletados, foi possível compor um recorte das políticas institucionais vigentes com vistas à educação inclusiva, apresentando os principais desafios enfrentados pelas universidades. Os autores enfatizam que as políticas institucionais desenvolvidas pelas universidades federais da região Sul do Brasil estão principalmente

vinculadas, à efetivação da garantia do acesso desses estudantes à Educação Superior, com limitada inserção no processo geral do desenvolvimento acadêmico, evidenciando um longo caminho a percorrer, pela derrubada das barreiras metodológicas, instrumentais e digitais (BRASIL, 2016).

Oliveira e Siems-Marcondes (2019) tiveram o objetivo de conhecer a perspectiva de estudantes com deficiência que estão matriculados no curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima - UFRR, em relação a questões de acesso, permanência e condições para o sucesso acadêmico. Tal pesquisa foi realizada no contexto do projeto “Educação e deficiência na voz de quem vive essa trama: trajetórias escolares de pessoas com deficiência:”, desenvolvido por um grupo de pesquisa vinculado à profissionais do Centro de Educação da UFRR e o recorte apresentado foi o trabalho de conclusão de curso de uma estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Como resultados, os autores concluem que, em relação ao acesso à Educação Superior por meio do vestibular, a opinião dos alunos destaca a necessidade de tratar com mais especificidade a condição concreta de cada indivíduo, dentro de sua deficiência, para melhor atendê-los e avaliá-los, com vistas a melhorar o acesso, desde o vestibular até a matrícula. Além disso, continuam os autores, os alunos relatam encontrar apoio no Núcleo Construir de Acessibilidade na UFRR, no aspecto de acesso a recursos tecnológicos e acompanhamento pedagógico e o sucesso acadêmico é vislumbrado à medida em que melhoram as condições de permanência, em especial na interlocução com os demais colegas, que desenvolveram uma postura sensível e colaborativa com os estudantes com deficiência. Dessa forma, percebe-se que, na perspectiva dos estudantes com deficiência, todas as ações referentes à elas, devem ser decididas e articuladas com a plena participação delas, reconhecendo seu papel como sujeitos de direitos, autônomos e capazes de decidir sobre o rumo de suas próprias vidas e de protagonizar a construção dos caminhos que o levará a esta autonomia e plena participação social.

O artigo de Lara e Sebastián (2020) teve como objetivo analisar como está a situação atual a partir das produções de teses e dissertações, desde sua publicação, para compreender como as Instituições de Educação Superior estão se organizando para apoiar o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência, após esse aporte financeiro e as publicações das políticas públicas de inclusão no Brasil. Os resultados da pesquisa revelaram que há ações nas diferentes regiões do Brasil e um aumento no interesse de pesquisadores pelo tema da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, principalmente nas universidades federais

do Brasil, já que foram essas Universidades contempladas com os incentivos do Programa Incluir. Os trabalhos também revelaram que apesar da presença dos Núcleos de Acessibilidade ainda há desafios relacionados ao investimento em recursos materiais e humanos para garantir a igualdade de oportunidade para todos. Ainda segundo os autores, foi possível identificar a fragilidade na formação de professores universitários para o planejamento de práticas inclusivas. Por fim, destacam-se a necessidade de formação docente e de capacitação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Superior, uma vez que, nos relatos de jovens e adultos, ficou evidente a exclusão do acesso ao conhecimento, decorrente da ausência de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Pereira (2021) teve como objetivo analisar a efetividade dos Núcleos de Acessibilidade na garantia da permanência e do êxito de pessoas com deficiência na Educação Superior, a partir da análise da implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. Como resultados, a autora destaca que o Núcleo de Acessibilidade tem desenvolvido ações concretas voltadas à permanência e ao êxito do alunado-alvo da educação especial. No entanto, segundo a autora, há a necessidade de implantação de uma equipe multiprofissional, a fim de garantir ações mais expressivas e efetivas para assegurar a permanência e o êxito desses estudantes. A análise dos dados revelou a necessidade de melhorar o desempenho na superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos com NEE.

Pereira (2021) teve como objetivo compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd, com o propósito de garantir a permanência, a aprendizagem e a integralização curricular na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Como resultados, a autora destaca que a instituição examinada é considerada pioneira na construção e garantia da proposta de educação inclusiva, pois instituiu programas de inclusão social e contempla a diversidade dos estudantes a partir de diferentes formas de ingresso, como as ações afirmativas. Essa abordagem faz com que a instituição seja reconhecida e utilizada como referência para outras IES. Logo, fica evidente que as práticas do Atendimento Educacional Especializado, desenvolvidas pelas profissionais que atuam no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd, abrangem desde o atendimento individualizado ao estudante, por meio de organização de cronogramas com rotinas e técnicas de estudo, até o apoio na interpretação e construção de textos acadêmicos. Além disso, incluem momentos de formação, como palestras e minicursos para os servidores, com foco na acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica, sempre com o objetivo de garantir a

permanência, aprendizagem e integralização curricular dos alunos em processo de inclusão na UFSM. Por fim, a autora ressalta a relevância das ações desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM para o processo formativo dos estudantes com deficiência, reforçando o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos os alunos.

Gonçalves e Teixeira (2022) através do estudo descritivo-analítico nos documentos do Programa de Acessibilidade – PROACCESS e da Política Nacional de Educação Especial que buscou abordar as experiências e desafios do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará, a partir da descrição e discussão das ações desenvolvidas com estudantes com deficiência, por meio do Programa de Acessibilidade - PROACCESS. Os resultados destacaram as ações apresentadas promovidas pela Universidade Federal do Pará, por meio da Coordenadoria de Acessibilidade, demonstram que para se construir a inclusão na Educação Superior, por meio da política de acessibilidade, demanda recursos, apoio integrado e criação de programas e projetos de acordo com as necessidades dos estudantes. Dessa forma, pode-se afirmar que pensar em políticas de acessibilidade que envolvam os núcleos e coordenadorias para esse fim, não pode ser realizado de forma isolada. Apesar de programas, como a rede de saberes ser uma ação que forma e capacita docentes e discentes quanto às tecnologias assistivas e metodologias adequadas ao tipo de deficiência, ainda necessita que professores e discentes possam participar com mais afinco. Apesar de o trabalho destacar os avanços, ainda há abismo na formação dos professores que apenas os Núcleos ou Coordenadorias de Acessibilidade não darão conta. Para isso há necessidade de se traçar trabalhos advindos das unidades, em especial, das licenciaturas ou de grupos de extensão e pesquisa para que mais pessoas possam discutir e operacionalizar na prática ações inclusivas.

Victor e Uzêda (2022) tiveram o objetivo de caracterizar o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES) e descrever as ações desenvolvidas por este setor, principalmente durante a pandemia do Covid-19. Como resultados, os autores destacam que as ações empreendidas pelo núcleo no sentido de dar suporte aos estudantes, às famílias e aos docentes, só foi possível através de parcerias com diversas instâncias institucionais. Contudo, em relação aos principais desafios, os autores destacaram a necessidade de adequação à modalidade remota e a vulnerabilidade socioeconômica de muitos estudantes, o que demandou da instituição ações no âmbito da assistência estudantil, para favorecer a acessibilidade e a inclusão digital aos estudantes PAEE.

O artigo de Batista, Vivas e Nunes (2022) teve como objetivo investigar as ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) de uma IES, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, voltadas para os alunos com deficiência. Para os autores, em relação às ações destinadas aos discentes, percebe-se um grande interesse por parte da instituição em integrar esses alunos. No entanto, o discurso contraditório dos entrevistados, um defendendo que as ações praticadas são suficientes e o outro alegando que existe “muito a se construir” para que o ensino chegue de forma equitativa aos alunos com deficiência, levanta um alerta quanto à qualidade desse ensino oferecido aos alunos que necessitam de apoio diferenciado. Em relação às ações voltadas ao corpo docente, o NAAP investe em cursos de capacitação e desenvolvimento, os quais são ofertados semestralmente e abordam a temática da educação inclusiva. O programa oferece aos professores essas qualificações, porém, foram identificadas barreiras atitudinais ligadas à falta de adesão de alguns docentes. Nesse sentido, nota-se que todas as ações praticadas pelo NAAP se limitam ao cumprimento das obrigatoriedades estabelecidas pela legislação brasileira, em que a acessibilidade e o acompanhamento dos alunos fazem parte do pacote de políticas inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência. Os autores concluem que, em relação aos aspectos sociais de inclusão, integração, acessibilidade e permanência, o programa tem demonstrado promover ações que reduzem a exclusão e a discriminação dos alunos com deficiência no Educação Superior. Entretanto, observa-se que o ensino inclusivo não se restringe a matricular o aluno com deficiência; é necessário investir e oferecer apoio assistido, além de garantir a presença de docentes especializados em educação inclusiva.

Teixeira (2023) teve como objetivo diagnosticar a acessibilidade na UFCA para o planejamento do Plano de Acessibilidade voltado aos estudantes com deficiência. Para tanto, a pesquisa foi realizada com os servidores efetivos da Secretaria de Acessibilidade (SEACE) e com os estudantes com deficiência. Como resultados, a autora destaca que, a partir dos dados coletados, na percepção dos servidores efetivos da SEACE, houve avanços desde a criação da Secretaria de Acessibilidade. No entanto, ainda segundo os participantes da pesquisa, existe a necessidade de promover soluções que contribuam para o acesso, permanência, participação e aprendizagem; apoiar e estimular o desenvolvimento profissional; capacitar para o desenvolvimento da cultura inclusiva; fortalecer a intersetorialidade; fortalecer parcerias externas; expandir o orçamento e otimizar sua aplicação; e aprimorar o uso do sistema de informações. A autora percebeu que as respostas dos servidores efetivos coincidem com a

percepção dos estudantes, que relatam a existência de barreiras em todas as dimensões de acessibilidade. Nesse sentido, é necessário fortalecer a relação com os estudantes, aprimorar a integração com os campi, fortalecer a intersectorialidade, ampliar o quadro de profissionais especializados e promover soluções que contribuam para o acesso, permanência, participação e aprendizagem.

O artigo de Fahn, Santiago-Vieira e Nascimento (2023) analisa a política institucional de acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão, na perspectiva das ações do Núcleo de Acessibilidade, para o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os resultados indicam que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial não pode se limitar ao espaço e a atuação do Núcleo de Acessibilidade, visto que as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão são necessárias para firmar o acesso e a permanência dos estudantes, alvo da Educação Especial na instituição.

A análise dos textos selecionados evidencia uma preocupação comum com a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, destacando avanços e desafios relacionados ao ingresso, permanência, participação e sucesso acadêmico.

Os estudos apresentados abrangem diferentes regiões do Brasil, destacando variações nas práticas e desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. No Nordeste, a ênfase recaiu sobre a atuação dos núcleos de acessibilidade e a superação de barreiras atitudinais, conforme evidenciado por Saraiva (2015) e Fahn et al. (2023). Nas regiões Sul e Sudeste, os debates se concentraram em uma análise mais aprofundada da acessibilidade arquitetônica e metodológica, destacada nos estudos de Castro (2011) e Pletsch e Melo (2017), que identificaram desafios estruturais e pedagógicos como obstáculos à inclusão plena. Na região Norte, Oliveira e Siems-Marcondes (2019) apontaram a carência de inclusão no acesso e no suporte tecnológico, ressaltando a necessidade de maior protagonismo dos estudantes no planejamento de ações inclusivas.

Considerando a realidade apresentada e a premissa de que a produção do conhecimento científico é orientada por uma questão ou problema que norteia todo o processo de pesquisa, o foco do estudo aqui proposto é delineado a partir da seguinte problemática: como se materializam as ações de inclusão e acessibilidade nos multicampi de uma universidade federal localizada na região Norte?

A presente pesquisa revela-se importante ao considerar que a região Norte está inserida no contexto amazônico, caracterizado por sua diversidade cultural e geográfica. Nesse sentido,

torna-se essencial compreender como vem sendo realizado o atendimento a pessoas com deficiência na Educação Superior, bem como as ações desenvolvidas, de modo a evidenciar para a sociedade o processo de inclusão nas universidades federais.

A hipótese aqui defendida é que a forma como se materializam as ações de inclusão e acessibilidade nos multicampi está condicionada por essa lógica histórica de expansão. Se a universidade se expande prioritariamente para atender demandas produtivas, as políticas de inclusão podem assumir um lugar secundário ou tensionado, dependendo das prioridades institucionais e das disputas por recursos. Assim, a materialização da inclusão não é neutra: ela reflete o projeto de universidade em disputa.

No contexto amazônico, observa-se que a região Norte é marcada por um modelo econômico voltado para a extração de recursos naturais e para grandes projetos na Amazônia, os quais, de maneira implícita, direcionam a expansão das IES à formação de recursos humanos para os diversos setores da economia. Nesse contexto, entende-se que as ações de inclusão enfrentam desafios que vão além das questões econômicas. Trata-se de abordar as realidades dos povos dos rios, das águas e das florestas que compõem essa vasta região e que convivem com profundas desigualdades sociais.

A pesquisa aqui a ser desenvolvida apresenta como objetivos:

- **Objetivo Geral**

Analisar as ações de inclusão e acessibilidade nos campi de uma universidade federal da região norte brasileira e verificar os desafios enfrentados.

- **Objetivos específicos:**

1. Caracterizar os núcleos de acessibilidade a partir do Programa Incluir;
2. Analisar a distribuição e organização o levantamento dos campi que possuem Núcleo de Acessibilidade e as divisões de assistência estudantil em uma Instituição Federal do Pará;
3. Analisar criticamente as ações de inclusão desenvolvidas por uma instituição federal no estado do Pará, localizada no Norte do país;
4. Demonstrar como as instituições federais localizadas na região norte, situada no contexto amazônico, vem se organizando em relação ao atendimento de pessoas público da educação especial em seus multicampi.

Em relação à organização desta tese, sua estrutura encontra-se sistematizada em capítulos que dialogam entre si de forma articulada, possibilitando ao leitor compreender, de maneira progressiva e aprofundada, o objeto investigado.

No Capítulo 1, realiza-se o traçado do percurso histórico da Educação Superior no Brasil, contemplando seus momentos iniciais e as influências do período colonial, com ênfase na herança portuguesa e na tardia institucionalização do ensino superior no país. Nesse sentido, são analisadas a criação das primeiras instituições educacionais, a constituição de cursos isolados e, posteriormente, das universidades, evidenciando suas vinculações com os interesses políticos, econômicos e sociais de cada período histórico. Além disso, o capítulo problematiza a relação entre a expansão da Educação Superior e o desenvolvimento da economia nacional, destacando as tensões entre formação acadêmica, mercado de trabalho e projetos de nação.

No Capítulo 2, discute-se a relação dialética entre os processos de inclusão e exclusão na Educação Superior brasileira, compreendendo-os como fenômenos interdependentes que expressam e reproduzem as desigualdades estruturais da sociedade. São analisadas as políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência, bem como seus limites e contradições, à luz das condições materiais que atravessam o sistema educacional. O capítulo evidencia como tais processos se articulam às dimensões de classe, raça, gênero e deficiência, revelando que a ampliação do acesso não necessariamente se traduz em democratização efetiva, mas, muitas vezes, em formas renovadas de exclusão.

No capítulo 3, tem como objetivo contextualizar a Região Norte do Brasil e o estado do Pará, destacando elementos históricos, geográficos, sociais, econômicos e educacionais fundamentais para a compreensão do cenário em que se insere a pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a Região Norte como um território marcado por vasta extensão territorial, diversidade cultural e ambiental, mas também por desafios relacionados às desigualdades sociais, à infraestrutura e ao acesso à educação. Em seguida, aborda-se o estado do Pará, ressaltando sua importância no contexto amazônico, suas características populacionais e territoriais, bem como os processos históricos que contribuíram para sua constituição. Posteriormente, discute-se a trajetória da Universidade Federal do Pará (UFPA), enfatizando seu papel na democratização do acesso à Educação Superior por meio da política de interiorização e da estrutura multicampi. Também são apresentadas as Divisões de Assistência Estudantil (DAEST) e os Núcleos de Acessibilidade, responsáveis pela implementação de ações de permanência, inclusão e acessibilidade na instituição. Por fim, são caracterizados os campi participantes da pesquisa, evidenciando suas especificidades regionais e institucionais.

No Capítulo 4, situam-se e detalham-se os procedimentos metodológicos que fundamentam a execução deste estudo, explicitando o percurso investigativo adotado. São

apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa, com destaque para a abordagem escolhida, bem como os instrumentos e técnicas utilizados na coleta de dados, tais como entrevistas e análise documental. Ademais, são descritos os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos de sistematização e análise dos dados, com ênfase na análise de conteúdo, e os cuidados éticos que orientaram toda a investigação.

Por fim, no Capítulo 5, são apresentados e analisados os dados obtidos, articulando-os com o referencial teórico adotado, de modo a produzir reflexões críticas acerca do objeto de estudo. Nesse capítulo, são discutidos os principais achados da pesquisa, evidenciando as categorias de análise construídas e suas implicações para a compreensão da inclusão na Educação Superior, especialmente no contexto dos campi multicampi. As reflexões desenvolvidas buscam não apenas interpretar a realidade investigada, mas também apontar possibilidades de enfrentamento das problemáticas identificadas, contribuindo para o avanço das discussões no campo da Educação Especial e da Educação Superior.

## **CAP 1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Neste capítulo, analisaremos a trajetória da expansão da educação superior no Brasil, enfocando as principais políticas públicas que visam ampliar o acesso ao ensino superior e os desafios que emergiram a partir dessas ações. A partir da década de 1990, com o advento das reformas neoliberais e a criação de programas como o Reuni e o Prouni, o cenário da educação superior brasileira sofreu mudanças significativas, refletindo tanto o aumento das oportunidades quanto as novas tensões entre a mercantilização do ensino e a missão pública das universidades. Este capítulo busca compreender como essas políticas influenciaram a inclusão de diferentes grupos sociais, como as populações de baixa renda e as minorias, e quais foram os principais obstáculos enfrentados ao longo desse processo de expansão. Analisaremos ainda o impacto dessas políticas na qualidade do ensino e na relação entre as universidades públicas e privadas no contexto da educação superior no Brasil.

A universidade se constitui como um espaço de formação intelectual e social. No entanto, quando pensada a partir da perspectiva marxista, é pensada a partir da articulação com o trabalho, que caracteriza o ser humano como um ser social.

Nesse sentido, a formação na Educação Superior brasileira é tida por muitos como a possibilidade de galgar patamares maiores dentro da sociedade capitalista. Para Antunes (2009) deve se considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, sendo este o ponto de partida no processo de humanização, contudo, a sociedade capitalista o transformou em trabalho assalariado, alienado e romantizado pela classe trabalhadora. O que no começo era uma finalidade central do ser social transformou-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital.

Toda essa mudança de valores envolvendo a educação superior no Brasil, é reflexo do processo histórico de como ela se constituiu. Se analisarmos as tentativas de universalização da educação, perceberemos que as primeiras instituições de educação superior foram criadas por e para atender as classes dominantes. Morgado (2022) afirma que no Brasil, as primeiras instituições de Educação Superior surgiram de maneira tardia se comparado com o restante das Instituições de Educação Superior (IES) do continente americano. Segundo Gomes (2002) a primeira universidade fundada no continente americano é a Universidade de São Domingos. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738)”.

No Brasil, a partir das ações do governador da Capitania de São Paulo, Antônio José de França e Horta, em 1803, foi criado um curso com ênfase específica na cirurgia. Esse registro marca o primeiro curso de ensino médico do país e também o seu primeiro curso superior. (Gomes, 2002)

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, foram criadas as Escolas de Cirurgia da Bahia e Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro, atual Faculdade de Medicina da UFBA e Faculdade de Medicina da UFRJ, respectivamente”. (Morgado, 2022, p. 37). Apesar dos traços genealógicos que ligam as atuais Faculdades às Escola de Cirurgia, a função desta última instituição é diferente do que se comumente associa a uma faculdade de medicina, pois segundo Britto (2003) as “Escola de Cirurgia” foram instituídas para formar “cirurgiões”, mas não formaria “médicos”. Somente estudando em Portugal, e outras faculdades de medicina da Europa, poderiam se formar como médicos.

Segundo Martins (2002)

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de Educação Superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República de 1891. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920.

Nesse período a Educação Superior apresentou duas ramificações, aquelas de caráter estatal laico, particular religioso ou particular laico.

Em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira, sendo ela a “Universidade do Rio de Janeiro na, então, Capital Federal, estimulando os outros Estados a reproduzirem essa iniciativa, o que resultou diretamente na fundação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, e na Universidade de São Paulo, em 1934”.

Com o decorrer dos anos, o número de IES, públicas e privadas, continuou em expansão, mas, se comparado ao número de concluintes do ensino médio, no mesmo período, nota-se que o acesso continua restrito. (Morgado, 2022, p. 38)

Os impulsos de modernização se submeteram ao Imperialismo por uma associação das burguesias nacionais e o Estado burguês com as multinacionais, que interpuseram uma condição de dependência permanente às nações periféricas, concedendo uma agenda produtiva e social que conserva diversos traços “arcaicos”

na materialização das condições de existência da classe trabalhadora, inclusive no que se refere às suas condições de acesso ao conhecimento. (Barão; Sartori e Silva, 2023, p. 5)

Esse movimento de expansão gera desconforto, pois ameaçava o monopólio do Estado na concessão de privilégios profissionais da época. Como estratégia de contenção do acesso à Educação Superior, em 1890, Benjamin Constant elaborou o decreto 981, que tornou o exame de saída do ensino secundário, passou a ser exame de entrada para a Educação Superior. Mas ao mesmo tempo que aumentava o acesso, cresciam as resistências a esse processo. (Flores, 2017)

Os opositores da expansão da Educação Superior queixavam-se da invasão dessa modalidade por candidatos inabilitados, acrescentavam que a falta de preparo dos estudantes do ensino secundário prejudicava o desempenho dos alunos na Educação Superior.

A partir de tal demanda, em 1911 foi promulgado por decreto a Lei Orgânica do Ensino Superior, redigida pelo ministro do Interior, o deputado Rivadávia da Cunha Corrêa, que instituiu o exame de admissão para o ingresso nas escolas superiores, cujo objetivo era identificar a capacidade intelectual dos candidatos para realizarem com êxito o estudo das matérias que constituíam o ensino da faculdade. (Flores, 2017)

A normatização do exame se deu com a promulgação dos decretos 8.661 e 8.662, ambos de 5 de abril de 1911. De acordo com esses decretos, os candidatos deveriam apresentar, no ato da matrícula, os seguintes documentos: certidão de idade, provando ter, no mínimo, 16 anos; atestado de idoneidade moral; certificado de aprovação no exame de admissão; e, recibo da taxa de matrícula.

Segundo Flores (2017) em 1915, foi promulgado o decreto 11.530, pelo então ministro da Justiça e do Interior Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, que reorganizou a Educação Superior rebatizando os exames de admissão para exames vestibulares, além disso, para que o candidato fosse admitido também era necessário apresentar um certificado de aprovação das matérias do curso ginasial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Tais exigências ajudaram a reduzir bastante o ingresso de alunos na Educação Superior.

A crise do petróleo de 1970, que se estendeu até a década de 1990, gerou mudanças por todo mundo. Tal mudança é gerada a partir do encontro realizado em 1989 em Washington, conhecido por Consenso de Washington, por representantes do governo norte-americano, FMI, BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes de vários países, com

o objetivo de sistematizar as principais diretrizes de política econômica com base no ideário neoliberal e que deveriam ser implementadas pelos países participantes do encontro. Essas diretrizes abrangiam as seguintes áreas: a) disciplina fiscal; b) priorização dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização financeira; e) regime cambial; f) liberalização comercial; g) investimento direto; h) privatização; i) desregulação; j) propriedade intelectual (Silva Júnior; Sguissardi, 2013).

Segundo Pena (2017) em paralelo a esse momento histórico, no Brasil, nos anos 1970, ocorreu um grande desenvolvimento econômico no país, conhecido como “milagre econômico”, que gerou novas oportunidades de trabalho em setores mais modernos da economia e da tecnoburocracia estatal e proporcionou o crescimento das camadas médias. A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão de obra industrial e de serviços forçaram o governo a aprovar a abertura de milhares de vagas e de novos cursos superiores. Segundo Barreyro (2008), o mapa da Educação Superior revelou que o número de matrículas subiu de cerca de 425 mil (1970) para 1,4 milhão (1980). Outro aspecto marcante dessa década foi o aumento nos estímulos à pós-graduação e à capacitação docente pela política governamental.

Já na década de 1980, o cenário brasileiro foi marcado por um processo de mudanças políticas e econômicas. No campo político, o Brasil, que acabara de sair de um regime militar, estava vivendo o processo de redemocratização. No âmbito econômico, o cenário era de descontrole das finanças públicas e de prevalência de baixas taxas de crescimento, devido ao impacto da dívida externa e da alta inflação. Houve uma grande redução dos investimentos públicos, o que afetou vários setores, entre eles a educação. (Pena, 2017)

A partir da realidade apresentada, percebemos o olhar mercantilista que percebeu na Educação Superior um grande negócio. Na concepção de Santos (2009), os donos de instituições privadas não tinham nenhum comprometimento com a educação nem com a pesquisa e viam, por parte de um grande percentual de pessoas da sociedade, a necessidade da obtenção de um diploma, como forma de ganhar muito dinheiro, por meio de uma necessidade imediata que o mercado demandava.

Segundo Sguissardi (2021) essas mudanças no Brasil são marcas da adoção da racionalidade neoliberal, vestígios do Consenso de Washington (1989) que a partir do Governo Collor de Mello (1990-1992), e, Itamar Franco (1993-1994), substituto de Collor de Mello que sofrera impeachment – pelo Governo Fernando H. Cardoso (FHC) em seus dois mandatos

(1995-1998 e 1999-2002) movimentam a economia nacional para atender às diretrizes estabelecidas em Washington.

Esse movimento de internacionalização do capital brasileiro provoca fortes mudanças na Educação Superior. A necessidade de mão de obra qualificada impulsiona a criação de políticas de estímulo ao investimento em IES privadas, com isso surge a diferenciação de universidades e os centros universitários. O primeiro é caracterizado por sua obrigatoriedade da produção científica e o segundo é voltado apenas para o ensino.

Brasil (1996, p. 16) define as universidades como sendo

“[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.” E devem se caracterizar por meio da: “Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”

Nesse formato, segundo Chaves (2010) as universidades apresentam um alto custo de manutenção em decorrência de sua meta enquanto local de produção científica; já os centros universitários por possuírem apenas o ensino como eixo estruturante, se tornaram mais condizentes com o empreendimento comercial.

Essa realidade apresentada de acordo com as necessidades colocadas em questão, o Governo Federal lançou uma série de programas que visam realizar esta expansão da Educação Superior. Quatorze novas universidades públicas foram criadas além de se realizar a expansão de novos campi nas universidades públicas existentes, por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. O Programa Universidade para Todos - PROUNI foi ampliado e agora atuando juntamente ao Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, aumentando assim a possibilidade de financiamento para os alunos, além da criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs e também tem sido realizado um incremento da educação superior à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com a criação de vários pólos em todo país, inclusive em regiões até então desprivilegiadas. (Costa; Costa; Barbosa, 2013)

O FIES é um programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, com renda familiar de até 20 salários mínimos para pagamento total ou parcial das mensalidades. Segundo Caseiro (2016) os juros do financiamento do FIES são menores que as taxas de mercado, e os estudantes podem pagar a maior parte de seus débitos após a conclusão do curso. Podem recorrer ao financiamento os

estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001). Em virtude do excesso de demanda, o MEC adicionou, em 2009, critérios para a seleção dos beneficiários, privilegiando estudantes com baixa renda familiar, negros, indígenas, egressos de escolas públicas e aqueles que nunca haviam cursado anteriormente uma graduação (BRASIL, 2009).

Neste contexto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas as pessoas com deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica. (Carvalho, 2006)

Para Sguissardi (2015) essas ações focais revelam uma ideologia capitalista e a dificuldade no investimento maciço na educação superior, na tentativa de garantir alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho.

Na mesma linha de pensamento, Mészáros (2008) compreende que o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais, que praticamente agravam o apartheid social, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Um exemplo claro desse processo de mercantilização da educação é o PROUNI, cuja finalidade inicial era atender os alunos de escolas públicas, no entanto, agora atende a todos os alunos, sendo estes de escolas públicas ou privadas.

Se analisarmos as realidades vivenciadas nos dias atuais a partir do materialismo dialético, percebemos que essa diferenciação dos papéis entre universidades e centros universitários possibilitou o credenciamento de novas IES privadas, bem como a fragmentação e ramificação dos cursos oferecidos, resultando em um aumento do número de vagas aliado ao barateamento dos cursos, o que pode ser visto como uma primeira medida no caminho da massificação da Educação Superior, principalmente após a criação do Fundo do Financiamento do Estudante de Ensino Superior, o FIES, em 1999, oferecendo linha de crédito para estudantes. (Morgado, 2022)

Segundo o Censo da Educação Superior de 2022, foram ofertadas 22.829.803 vagas em curso de IES, sendo 17.227.468 novas vagas oferecidas, 37.550 vagas de Programas Especiais e 5.564.785 de vagas remanescentes. A tabela a seguir detalha as vagas por categoria administrativa.

**Tabela 1: Lista de trabalhos sobre ações de inclusão e acessibilidade na educação superior.**

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	22.829.803	17.227.468	37.550	5.564.785
Pública	870.659	669.239	10.163	191.257
Federal	533.973	390.711	7.634	135.628
Estadual	264.087	225.443	1.761	36.883
Municipal	72.599	53.085	768	18.746
Privada	21.959.144	16.558.229	27.387	5.373.528
Privada com fins	16.882.354	13.105.657	9.318	3.767.379
Privada sem fins	5.076.790	3.452.572	18.069	1.606.149

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base no Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil. Inep, 2023a).

Segundo os dados do INEP, a rede privada ofertou 21.959.144 do total de vagas em cursos de graduação em 2022, o que representa 96,2%. Já a rede pública ofertou 870.659 do total de vagas, o que correspondeu a 3,8%. Em relação às vagas remanescentes, as IES privadas ofertaram 5.373.528 o que significa 96,6% do quantitativo geral.

Nesse contexto, percebemos uma massificação das instituições de Educação Superior privadas. A pesquisa de Sguissardi (2015, p. 882), revela que

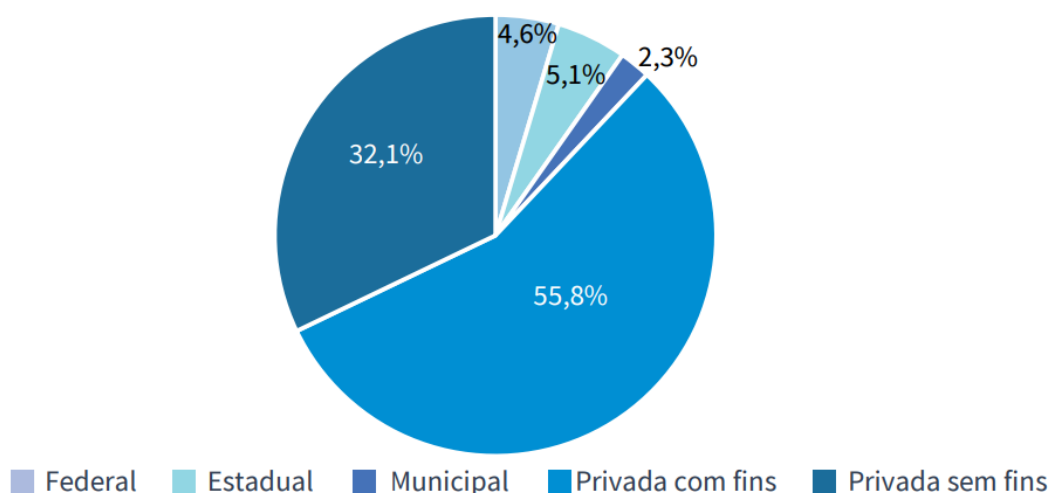
O total de IES de 1999 a 2010 passa de 1.097 para 2.378, com 116% de crescimento. Mas as IES públicas aumentam em número apenas 44,8%, isto é, de 192 para 278, enquanto as IES privadas têm aumento de 132%, isto é, passam de 905 a 2.100, e, dentre estas, as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 34%, ou seja, passam de 379 para 250, enquanto as IES particulares ou com fins de lucro têm um aumento de 252%, mais do que o dobro do total das IES do país (116%), isto é, passam de 526 para 1.850. As proporções que eram, em 1999 – 17,5% públicas; 34,5% comunitárias ou confessionais; e 48% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 11,7% públicas; 10,5% comunitárias ou confessionais; e 77,8% particulares ou com fins de lucro.

A pesquisa de Sguissardi (2015) mostrou que desde a década de 1990, o Brasil passou por uma liberalização do setor educacional, incentivando a participação do setor privado na Educação Superior. A demanda crescente por vagas e a incapacidade do setor público de

atender a essa demanda foram fatores que impulsionaram essa expansão. Com isso, o número de instituições privadas de Educação Superior cresceu significativamente, superando o número de instituições públicas.

Os dados do Censo da Educação Superior revelam essa realidade, vejamos no gráfico a seguir:

**Gráfico 1: Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – 2022.**

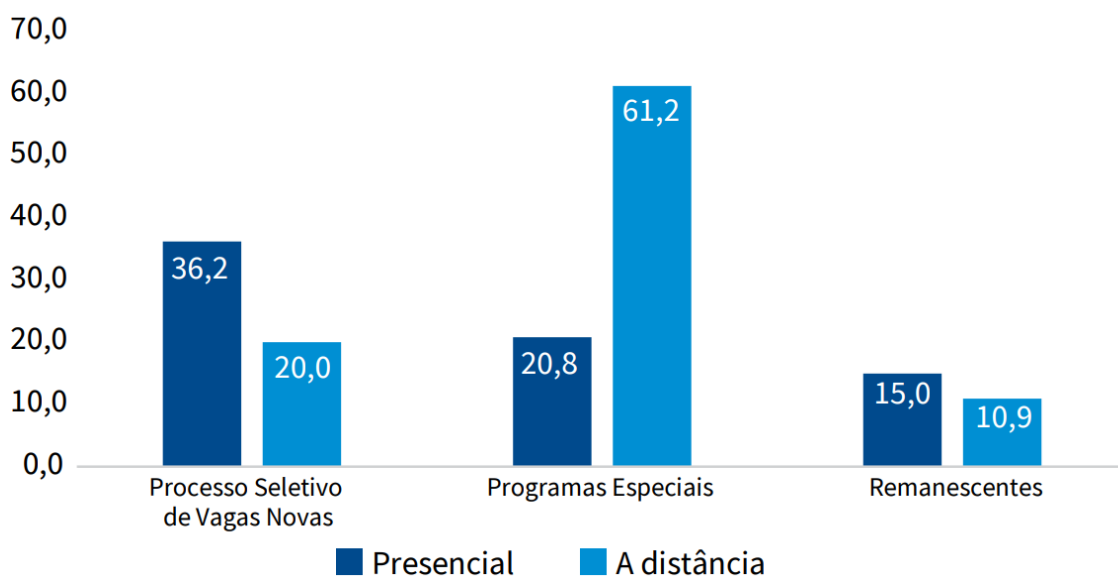


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base no Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil. Inep, 2023a).

Em 2022, o INEP registrou o quantitativo de 2.595 instituições de Educação Superior, sendo 312 IES públicas e 2.283 IES privadas no Brasil, isso significa dizer que 88% das IES brasileiras são privadas. Em relação às IES públicas 42,6% são estaduais que em números representam 133 IES; 38,5% são federais, o que representa 120; e 18,9% são municipais, cujo quantitativo é 59. Realizando uma análise dos dados, percebemos que a maioria das universidades são públicas, representando 56,1%. No contexto das IES privadas, predominam as faculdades, sendo 79,8%. Os dados do censo também revelaram que quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,2% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets). (Brasil. Inep, 2022)

A ampliação do número de IES privadas no Brasil, também impacta no número de ingresso e modalidade de ensino, conforme veremos no gráfico abaixo:

**Gráfico 2: Proporção de Vagas Ocupadas, por Tipo de Forma de Ingresso e por Modalidade de Ensino.**



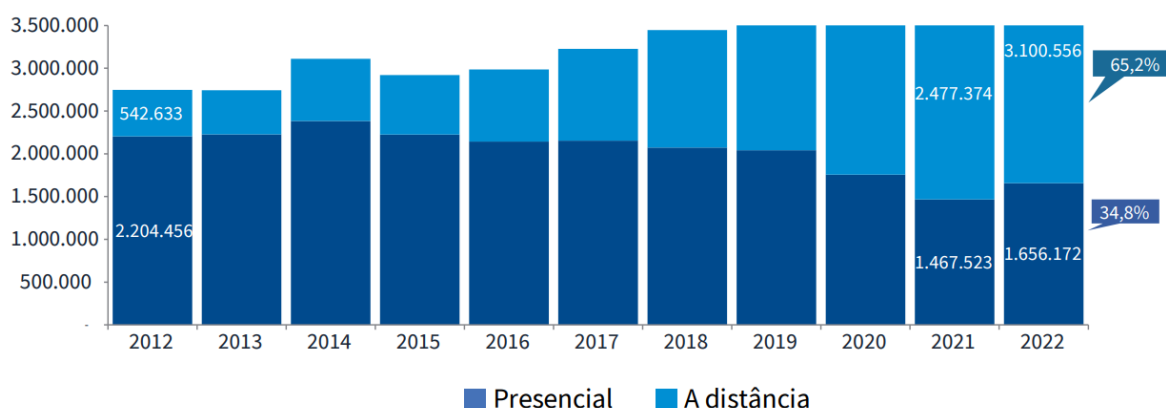
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base no Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil. Inep, 2023a).

Segundo os dados do INEP, 36,2% das vagas ofertadas nos processos seletivos de vagas novas para cursos presenciais foram preenchidas, enquanto na educação a distância apenas 1/5 foram ocupadas. Na categoria programas especiais, a porcentagem de vagas ocupadas na modalidade a distância foi a mais alta de todas as formas e modalidades, representando 61,2%. Nas vagas remanescentes, a modalidade presencial ocupou 15% e a distância, 10,9%. (Brasil. Inep, 2022)

Um dos principais argumentos a favor da expansão das instituições privadas é o aumento do acesso à educação superior. Muitas dessas instituições oferecem cursos noturnos e de educação a distância, permitindo que estudantes que trabalham durante o dia possam continuar seus estudos. Isso tem ampliado as oportunidades de ingresso à Educação Superior para diversos segmentos da população, incluindo aqueles de baixa renda. (Pena, 2017)

Em relação ao número de ingresso em cursos de nível superior, o gráfico do INEP revela que:

**Gráfico 3: Número de Ingresso em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino.**



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base no Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2023a)..

Os dados do INEP revelaram que o aumento do número de ingressantes entre 2021 e 2022 foi ocasionado, na maior parte, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 25,2% nesse período; já nos cursos presenciais, houve um acréscimo de 12,9%. No intervalo de 2012 a 2022, o número de ingressos variou negativamente em -24,9% nos cursos de graduação presencial, enquanto nos cursos a distância houve um aumento de 471,4%. A participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2012 era de 19,8%, enquanto em 2022 foi de 65,2%. (Brasil. Inep, 2022)

No entanto, a rápida expansão das instituições privadas também levanta preocupações sobre a qualidade do ensino. Muitas vezes, a busca por lucro pode levar à redução dos investimentos em infraestrutura, contratação de professores qualificados e recursos pedagógicos. Isso pode resultar em cursos de qualidade inferior e em uma formação inadequada dos alunos. A falta de regulamentação e fiscalização adequada pode agravar esses problemas.

Segundo Sguissardi (2015, p. 869), essas políticas focais revelam uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais, “visam somente a expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço. Produto comercial ou mercadoria”.

O impacto da economia neoliberal nas universidades públicas tem sido um tema amplamente debatido, especialmente no contexto de políticas que buscam a redução do papel do Estado na economia e a promoção do mercado livre. O neoliberalismo, com seu foco em privatização, desregulamentação e austeridade fiscal, tem gerado profundas mudanças nas

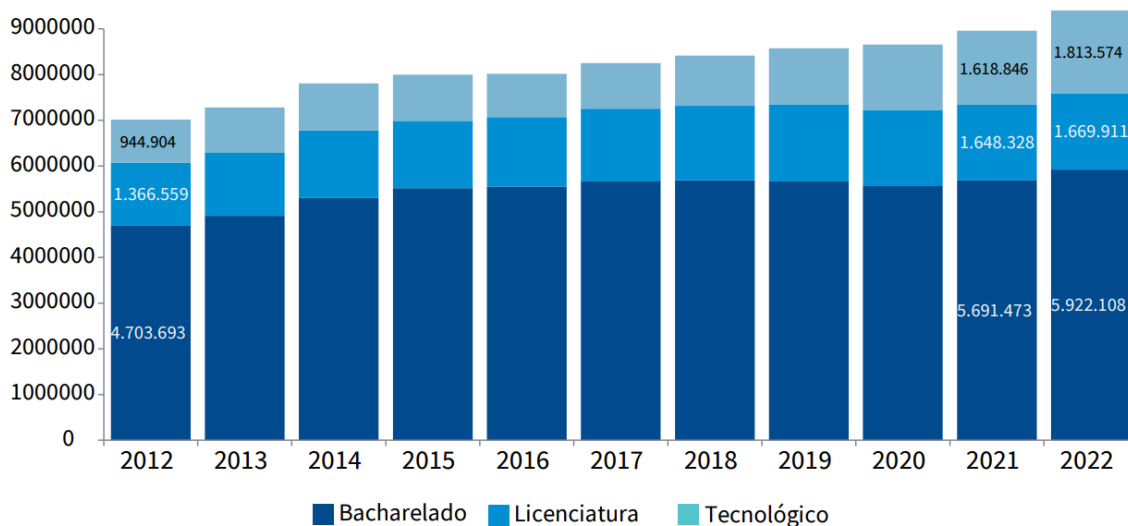
instituições da Educação Superior, com implicações significativas para a qualidade, o acesso e a missão das universidades públicas.

Uma das consequências mais diretas do neoliberalismo nas universidades públicas é a redução do financiamento estatal. Governos neoliberais frequentemente adotam políticas de austeridade que resultam em cortes nos orçamentos das universidades. Isso força as instituições a buscar fontes alternativas de financiamento, como parcerias com o setor privado, aumento de mensalidades (nos países onde elas existem), e a criação de cursos pagos e programas de extensão com fins lucrativos.

A lógica de mercado introduzida pelo neoliberalismo leva à comercialização da educação. As universidades são pressionadas a adotar modelos de gestão empresarial, focando em eficiência, produtividade e retorno financeiro. Isso pode resultar na priorização de cursos que geram mais receita e no desinvestimento em áreas que são consideradas menos rentáveis, mas que são fundamentais para a formação integral dos estudantes e para o avanço do conhecimento em áreas como ciências humanas e sociais.

Essa realidade é apresentada no gráfico a seguir:

**Gráfico 4: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmica.**



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base no Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2023a).

O gráfico acima demonstra que os cursos de bacharelado permanecem com predominância na Educação Superior brasileira, representando uma participação de quase 2/3 das matrículas. Os cursos tecnológicos registraram um crescimento de 12,0% entre os graus acadêmicos em 2022, se comparado com 2021. Os cursos de licenciatura representaram 17,8%

e os tecnológicos, 19,3% do total de matrículas de graduação em 2022. Se realizarmos uma análise temporal de 2012 a 2022, percebemos que as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram 91,9%, enquanto nos cursos de bacharelado, o crescimento das matrículas foi de 25,9% no mesmo período e os cursos de licenciatura aumentaram 22,2%. (Brasil. Inep, 2022)

A introdução de práticas neoliberais nas universidades públicas também impacta as condições de trabalho dos professores e funcionários. Há uma tendência à precarização do trabalho acadêmico, com aumento de contratações temporárias e redução dos direitos trabalhistas. Professores e pesquisadores enfrentam maiores exigências por produtividade e publicações, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino e da pesquisa.

A austeridade e a redução de financiamento público podem comprometer a inclusão e o acesso à Educação Superior. Programas de assistência estudantil, como bolsas, auxílios e políticas de cotas, podem ser reduzidos ou eliminados, dificultando a permanência de estudantes de baixa renda e de grupos historicamente marginalizados. Isso contraria a missão das universidades públicas de promover a equidade e a justiça social.

A maior dependência de recursos privados pode levar a uma influência desproporcional do setor privado nas universidades públicas. Isso pode afetar a autonomia acadêmica e a liberdade de pesquisa, com o setor privado direcionando investimentos para áreas que atendam seus interesses econômicos, em vez de áreas que respondam a necessidades sociais mais amplas. (Mészáros, 2008)

O impacto do neoliberalismo nas universidades públicas é complexo e multifacetado. Embora alguns argumentem que a introdução de práticas de mercado pode trazer eficiência e inovação, é crucial reconhecer os riscos e as consequências negativas dessas políticas. As universidades públicas desempenham um papel essencial na promoção do conhecimento, da cultura e do desenvolvimento social. A redução do financiamento público e a mercantilização da educação ameaçam esses princípios fundamentais. (Sguissardi, 2015)

1.1. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): do que estamos falando?

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado pelo governo federal em 2007, tinha como objetivo principal aumentar o acesso à Educação Superior pública no Brasil, promovendo a expansão e a reestruturação das

universidades federais. Embora a proposta tenha trazido avanços significativos, também gerou debates e críticas em diversos setores da sociedade.

O processo de interiorização das universidades brasileiras é uma iniciativa estratégica voltada para ampliar o acesso à Educação Superior em regiões mais afastadas dos centros urbanos, promovendo a democratização do conhecimento e o desenvolvimento regional. Esse movimento ganhou força nas últimas décadas, visando reduzir as desigualdades educacionais e proporcionar oportunidades a estudantes de diferentes localidades do país.

Entretanto, é importante destacar que o processo de interiorização enfrenta desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada, o incentivo à permanência dos estudantes nessas regiões e a oferta de cursos alinhados às demandas locais. A busca por soluções eficazes requer a colaboração entre o poder público, as instituições de Educação Superior e a sociedade civil, visando a construção de uma rede educacional mais inclusiva e equitativa.

O panorama histórico aqui apresentado evidencia os desafios que a educação brasileira encontra, pois apresenta relação direta com o processo de desenvolvimento econômico, político e social do país. Entende-se que é imprescindível considerar a complexidade destes fatos históricos, aqui brevemente apresentados, que resultam na construção de um projeto de nação, influenciado pelo capitalismo industrial e produtivo.

Uma das principais conquistas do REUNI foi a ampliação do número de vagas nas universidades federais, o que contribuiu para a democratização do acesso à Educação Superior. A criação de novos campi e cursos possibilitou que mais estudantes, especialmente de regiões periféricas e menos desenvolvidas, tivessem a oportunidade de ingressar na universidade. Além disso, o REUNI incentivou a adoção de políticas de permanência estudantil, como bolsas de estudo e assistência social, fundamentais para a inclusão de alunos de baixa renda. (Pena, 2017)

Outro ponto positivo foi a modernização da infraestrutura universitária. O investimento em novas edificações, laboratórios e equipamentos melhorou as condições de ensino e pesquisa, potencializando o desenvolvimento acadêmico e científico nas instituições federais.

No entanto, o REUNI também foi alvo de críticas e levantou preocupações. Um dos principais pontos negativos apontados foi a implementação rápida e, em alguns casos, desorganizada do programa. Muitas universidades não estavam preparadas para lidar com a expansão acelerada, resultando em problemas como superlotação de salas de aula, falta de professores e recursos insuficientes para manter a qualidade do ensino.

Sob a perspectiva marxista, o REUNI reflete a dinâmica histórica das forças produtivas e das relações de produção, em que o Estado desempenha papel central na formação de capital

humano voltado às demandas do mercado. Autores como Frigotto (1999) e Saviani (2007) destacam que a expansão das universidades, embora necessária para ampliar o acesso, está imersa em contradições. Enquanto promove inclusão social formal, ela também responde a interesses econômicos hegemônicos, reforçando a mercantilização da educação e sua subordinação às exigências do capital.

Além disso, críticos argumentam que a expansão quantitativa não foi acompanhada por uma expansão qualitativa. Aumentar o número de vagas sem garantir condições adequadas de ensino e infraestrutura pode comprometer a formação dos estudantes e a produção científica das universidades. A precarização das condições de trabalho dos docentes e servidores técnico-administrativos também foi um problema recorrente, impactando negativamente o ambiente acadêmico. Para Mészáros (2008) essa realidade desloca o processo de exclusão educacional, isso significa que atualmente a exclusão não se dá mais em questão do acesso, mas sim, dentro do contexto universitário.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), por exemplo, aponta que a expansão da Educação Superior sob o REUNI atende à lógica de reprodução do sistema capitalista, mascarada por discursos de democratização e equidade. Saviani (2007) enfatiza que o modelo adotado não rompe com a estrutura histórica de desigualdades, mas reproduz o padrão de oferta educacional fragmentado e insuficiente, principalmente para as classes populares.

Outro aspecto controverso foi o modelo de financiamento adotado. Embora tenha havido um aumento significativo de recursos destinados às universidades, muitos consideram que o financiamento foi insuficiente frente às demandas geradas pela expansão. A dependência de repasses federais deixou as universidades vulneráveis a cortes orçamentários e a mudanças nas políticas educacionais.

O REUNI representou um marco na tentativa de ampliar o acesso à Educação Superior pública no Brasil, mas sua implementação trouxe à tona desafios estruturais e operacionais significativos. A crítica ao programa não diminui sua importância, mas ressalta a necessidade de um planejamento mais cuidadoso e de um financiamento adequado para garantir a qualidade da educação superior.

Para as iniciativas de expansão, é fundamental que haja um equilíbrio entre quantidade e qualidade, assegurando que a democratização do acesso à Educação Superior venha acompanhada de condições adequadas de ensino, pesquisa e permanência estudantil. Além disso, a participação ativa da comunidade acadêmica no processo de planejamento e

implementação de políticas educacionais pode contribuir para que os objetivos de inclusão e excelência sejam efetivamente alcançados.

## 1.2 FIES

Para uma análise do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) sob a ótica das políticas públicas, é relevante examinar o contexto, os objetivos, os impactos e os desafios desse programa. Lançado em 1999 e reformulado ao longo dos anos, o FIES tem como objetivo principal democratizar o acesso à Educação Superior no Brasil, especialmente para estudantes de baixa renda, por meio de financiamentos subsidiados.

O FIES surgiu em um cenário de crescimento na demanda pela Educação Superior e de ampliação da oferta de vagas no setor privado. Dada a insuficiência de vagas no setor público, o FIES buscou possibilitar o acesso a instituições privadas para jovens de classes menos favorecidas. Esse tipo de programa é típico de políticas de acesso, visando reduzir as barreiras econômicas e promover a inclusão social por meio da educação.

Sob a perspectiva marxista, porém, a questão não se limita ao acesso, mas aos fins a que esse financiamento serve e se contribui para a transformação das condições materiais de existência dos estudantes.

Originalmente, o FIES oferece juros subsidiados e prazos de pagamento extensos, com o intuito de atrair estudantes que de outra forma não poderiam arcar com os custos da educação privada. A reformulação do FIES em 2018 segmentou o programa em modalidades de financiamento, com condições específicas para diferentes faixas de renda e novos critérios de juros para oferecer maior sustentabilidade fiscal. No entanto, o modelo de financiamento continuou a gerar um peso considerável para os estudantes e, em muitos casos, resultou em endividamento significativo.

Com o FIES, estudantes de classes trabalhadoras têm acesso a uma educação que, idealmente, oferece a promessa de mobilidade social. No entanto, essa mobilidade pode ser limitada, dado que o sistema educacional ainda está inserido em uma estrutura que, em última instância, busca atender às necessidades do mercado capitalista.

O FIES teve um papel importante na expansão do acesso à Educação Superior. Dados indicam que o programa contribuiu significativamente para o aumento da matrícula de alunos de baixa renda em faculdades privadas, promovendo inclusão social e potencialmente aumentando a mobilidade social. No entanto, a qualidade dos cursos financiados pelo FIES tem

sido um ponto crítico, já que muitos estudantes acabam em cursos com baixa empregabilidade, resultando em dificuldades para pagar o financiamento após a conclusão.

Analogamente, na Educação Superior financiado pelo FIES, o estudante pode ser alienado de uma educação que realmente emancipe, caso essa educação esteja orientada apenas para a inserção no mercado de trabalho, sem desenvolver uma consciência crítica das estruturas opressoras. É nesse contexto de alienação que Marx (1982) descreve como os trabalhadores são alienados do produto de seu trabalho.

### 1.3 Programa Future-se

O Programa Institutos e Universidades Inovadoras (FUTURE-SE), lançado em 2019 pelo Ministério da Educação do Brasil durante o governo de Jair Bolsonaro, propunha uma nova forma de gestão para as universidades e institutos federais.

O objetivo do programa era aumentar a autonomia financeira dessas instituições por meio de parcerias com a iniciativa privada e fundos patrimoniais, promovendo uma maior captação de recursos próprios e reduzindo a dependência do orçamento público. (Wegner, 2020)

Uma das promessas do FUTURE-SE era aumentar a autonomia financeira das universidades e institutos federais. A possibilidade de captar recursos de outras fontes, além do orçamento público, poderia proporcionar uma maior flexibilidade financeira para as instituições, permitindo investimentos em infraestrutura, pesquisa e inovação.

O projeto também visava incentivar a inovação e o empreendedorismo dentro das universidades. Parcerias com a iniciativa privada poderiam trazer novas oportunidades para a transferência de tecnologia, criação de startups e desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada. Isso poderia aproximar as instituições acadêmicas do mercado, facilitando a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

A criação de fundos patrimoniais para financiar projetos de longo prazo nas universidades foi outra proposta do FUTURE-SE. Esses fundos, baseados em doações e investimentos, poderiam fornecer uma fonte de financiamento sustentável para a pesquisa e a infraestrutura, reduzindo a dependência das universidades de repasses públicos anuais.

O programa se divide em três eixos: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; e Internacionalização.

No eixo Gestão, Governança e Empreendedorismo o programa prevê os seguintes objetivos:

- 1) promover a sustentabilidade financeira, ao estabelecer limite de gasto com pessoal nas universidades e institutos — hoje, em média, 85% do orçamento das instituições é destinado para isso;
- 2) estabelecer requisitos de transparência, auditoria externa e compliance;
- 3) criar ranking das instituições com prêmio para as mais eficientes nos gastos;
- 4) gestão imobiliária: estimular o uso de imóveis da União e arrecadar por meio de contratos de cessão de uso, concessão, fundo de investimento e parcerias público-privadas (PPPs);
- 5) propiciar os meios para que departamentos de universidades/institutos arrecadem recursos próprios, estimulando o compartilhamento de conhecimento e experiências entre eles;
- 6) autorizar naming rights (ter o nome de empresas/patrocinadores e patronos na instituição) nos campi e em edifícios, o que possibilitaria a manutenção e modernização dos equipamentos com apoio do setor privado.

No eixo Pesquisa e Inovação, é apresentado os seguintes objetivos:

- 1) instalar centros de pesquisa e inovação, bem como parques tecnológicos;
- 2) assegurar ambiente de negócios favorável à criação e consolidação de startups, ou seja, de empresas com base tecnológica;
- 3) aproximar as instituições das empresas, para facilitar o acesso a recursos privados de quem tiver ideias de pesquisa e desenvolvimento;
- 4) premiar os principais projetos inovadores, com destaque para universidades e institutos que tiverem melhor desempenho, respeitada as condições iniciais e especificidades de cada um.

No eixo Internacionalização, os objetivos propostos são:

- 1) estimular intercâmbio de estudantes e professores, com foco na pesquisa aplicada;
- 2) revalidação de títulos e diplomas estrangeiros por instituições públicas e privadas com alto desempenho, de acordo com critérios do MEC;
- 3) facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em plataformas online;

- 4) firmar parcerias com instituições privadas para promover publicações de periódicos fora do país;
- 5) possibilitar bolsas para estudantes brasileiros com alto desempenho acadêmico e atlético em instituições estrangeiras.

Uma das principais críticas ao FUTURE-SE foi a percepção de que o projeto promovia a privatização da educação superior pública. Ao incentivar parcerias com a iniciativa privada e a captação de recursos no mercado, havia preocupações de que as universidades pudessem perder sua missão pública e se tornar mais orientadas por interesses comerciais. Isso poderia comprometer a autonomia acadêmica e a liberdade de pesquisa. Tal premissa revela a preocupação de Mészáros (2008), ao afirmar que a educação se torna uma mercadoria, onde o conhecimento é tratado como um produto a ser comprado e vendido. Nesse sentido, as instituições de ensino são pressionadas a operar como empresas, buscando lucros e eficiência em detrimento da qualidade e da formação integral dos estudantes.

Segundo Leher (2019) a “autonomia financeira” das universidades está prevista nos art. 1 do capítulo V; e arts. 22, 23 da seção IV, e o programa FUTURE-SE está em confronto com o texto constitucional que, em 1988, recusou a proposição de que as universidades deveriam buscar meios de autofinanciamento para assegurar suas atividades fins e, por isso, dispôs sobre a “autonomia de gestão financeira” e não sobre a autonomia financeira, tal como foi tentado na PEC 370/1996, medida que provocou intensa luta nas universidades, o que levou FHC a abandoná-la.

Outra preocupação era que o FUTURE-SE poderia acentuar as desigualdades entre as instituições de Educação Superior. Universidades mais prestigiadas e localizadas em regiões ricas teriam mais facilidade para captar recursos privados, enquanto instituições menores e em regiões menos desenvolvidas poderiam ficar em desvantagem. Isso poderia ampliar as disparidades existentes no sistema de Educação Superior brasileiro.

A busca por parcerias e recursos privados também levantou questões sobre a qualidade do ensino e da pesquisa. Havia temores de que a pressão por resultados financeiros poderia levar a uma redução do investimento em áreas de conhecimento menos lucrativas, mas igualmente importantes para o desenvolvimento social e cultural do país, como as ciências humanas e sociais.

A implementação do FUTURE-SE dependeria de uma regulação eficaz para garantir que os recursos captados sejam utilizados de forma transparente e em benefício da comunidade

acadêmica. A sustentabilidade dos fundos patrimoniais e a gestão eficiente dos recursos também seriam desafios cruciais para o sucesso do programa.

O projeto FUTURE-SE apresentou propostas inovadoras para aumentar a autonomia financeira e promover a inovação nas universidades e institutos federais. No entanto, a sua implementação levantou várias preocupações legítimas sobre a privatização da Educação Superior, a qualidade da educação e a desigualdade entre as instituições.

Neste capítulo, abordamos a formação intelectual e social proporcionada pela universidade, enfatizando a perspectiva marxista que articula com o trabalho, caracterizando o ser humano como social. A Educação Superior no Brasil, historicamente, foi moldada para atender às classes dominantes e, desde sua criação, refletiu as desigualdades sociais. As primeiras instituições surgiram tardiamente em relação ao restante da América Latina, com a primeira universidade fundada no Brasil em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro. Apesar da expansão, o acesso à Educação Superior continuou restrito, com barreiras como exames vestibulares, criados para filtrar os ingressos.

O texto também discutiu a mercantilização da Educação Superior, especialmente a partir das políticas neoliberais implementadas após a crise do petróleo e o Consenso de Washington (1989). Esse contexto impulsionou a expansão das instituições privadas, que visavam lucrar com a demanda por diplomas, sem comprometimento com educação ou pesquisa. A criação de universidades e centros universitários refletiu essa tendência, com os centros voltados ao ensino e as universidades à produção científica.

A partir dos anos 2000, políticas públicas como o REUNI e o PROUNI ampliaram o acesso, embora a introdução de práticas neoliberais tenha gerado precarização do trabalho acadêmico e restrição de recursos para as universidades públicas.

Este capítulo traçou o percurso histórico da educação superior no Brasil, enfatizando seus momentos iniciais, as influências coloniais e a formação das primeiras instituições educacionais. A avaliação expôs como a Educação Superior foi concebida originalmente para servir às elites dominantes, espelhando a lógica excludente que marcou as políticas educacionais por séculos. Ao longo dos anos, o crescimento das instituições educacionais e a aplicação de políticas governamentais focadas na democratização do acesso resultaram em progressos notáveis, mas também apresentaram desafios consideráveis, tais como a disparidade regional e os conflitos entre os setores público e privado. Este contexto histórico é crucial para entender os alicerces do sistema atual, oferecendo subsídios para uma avaliação mais detalhada das questões atuais que impactam a educação superior no país.

No próximo capítulo, ampliaremos o debate ao investigar como as dinâmicas de inclusão e exclusão se manifestam no cenário atual da Educação Superior brasileira, ressaltando os desafios de construir um sistema verdadeiramente democrático e equitativo.

## **CAP 2. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: FACES DA MESMA MOEDA**

Dando continuidade à análise histórica, este capítulo explora as dinâmicas de inclusão e exclusão no contexto da educação superior brasileira contemporânea. A partir da expansão das políticas públicas de acesso, investigaremos como esses esforços impactaram diferentes grupos sociais e quais barreiras ainda persistem na trajetória de democratização da educação superior. Além disso, discutiremos como o acesso e a permanência nas instituições de ensino, configura um cenário de avanços e limitações. Este capítulo visa compreender como essas dinâmicas refletem e reforçam as contradições de um sistema educacional em constante transformação.

O materialismo histórico-dialético, como definido por Karl Marx e Friedrich Engels, é um instrumento de análise da sociedade da história e da economia que descreve relações materiais e resistência interna de transformações sociais. De acordo com a lógica do materialismo histórico, as condições materiais de existência, as ofertas produtivas e as relações de produção “os molda”. Em outras palavras, o estado de “sociedade de direcionamento histórico, toda história social é história das lutas de classe” e, no próximo nível, “do progresso da indústria”.

Marx e Engels (1848) sustentam que a dinâmica histórica das sociedades é estruturada pela luta entre classes sociais. Responsável por esse princípio norteador é o materialismo histórico que chama as classes sociais de principal mudança histórica da teoria, pois a opressão é sua tal resistência. Cada maneira de produção, desde o feudalismo ao capitalismo, emerge da dominação de uma classe sobre a outra; a economia é o eixo. Em outras palavras, os processos sociais e históricos não emanam de ideias ou de uma essência abstrata da humanidade, isto é, as formas de superestrutura se originam da infraestrutura, ou a infraestrutura econômica, determinada pela superestrutura.

No Prefácio de Para a crítica da economia política (1859), Marx explicita essa relação ao afirmar que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. Tal formulação constitui um dos fundamentos do materialismo histórico, ao sustentar que os sistemas de crenças, as ideologias e as instituições não se originam autonomamente no plano das ideias, mas são condicionados pelas relações materiais de produção que estruturam a vida social.

Isso significa que a forma como os homens produzem sua existência material organiza o conjunto das relações sociais e, a partir delas, as formas de consciência correspondentes. Contudo, essa determinação não deve ser compreendida de maneira mecânica ou linear. A estrutura econômica, enquanto base material da sociedade, determina “em última instância” as demais instâncias sociais, mas estas possuem relativa autonomia e eficácia própria no interior da formação social.

Nessa direção, Althusser (2012), em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, contribui ao afirmar que a ideologia não é mera ilusão ou simples reflexo da realidade econômica, mas um conjunto de práticas e representações materialmente inscritas nos aparelhos ideológicos do Estado. Assim, as ideologias não criam as relações econômicas; ao contrário, expressam e organizam simbolicamente essas relações, contribuindo para sua reprodução e para a manutenção da ordem social vigente.

Marx utiliza um método dialético que se origina em Hegel, mas é por ele reconfigurado em bases materialistas, afastando-se das abstrações idealistas para situar a análise nas relações concretas de produção. No Posfácio à segunda edição de *O capital*, Marx esclarece essa inversão ao afirmar que seu método dialético é “o directo oposto” do de Hegel, pois, para este, “o processo do pensamento (...) é o demiurgo do real”, ao passo que, para Marx, “o ideal não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 1873).

Reconduzindo-se ao argumento, por meio dessa inversão, a matéria, as condições objetivas e o trabalho humano tornam-se motores das transformações históricas, e não uma Ideia que se realizaria no mundo.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a sociedade é vista como um processo contraditório, onde se desenvolvem as condições internas para a superação de um sistema. Portanto, o capitalismo, com suas contradições internas entre a classe burguesa e o proletariado, provoca crises cíclicas que, de acordo com Marx, podem resultar na superação do capitalismo por uma nova estrutura social, o socialismo. Esses paradoxos não são acontecimentos isolados, mas consequência das interações entre as forças produtivas e as relações de produção, isto é, entre a tecnologia e a maneira como a sociedade estrutura a produção.

## 2.1 Dialética Inclusão e Exclusão

O princípio aristotélico do terceiro excluído sustenta que uma proposição não pode ser simultaneamente verdadeira e falsa sob a mesma perspectiva. Isso implica que A e B não podem ser simultaneamente verdadeiros, pois são contraditórios entre si. Este princípio se baseia na lógica clássica e vê os opostos de maneira abstrata, cada um com suas particularidades e determinados por circunstâncias, fatores e circunstâncias imediatas e específicas. Não se leva em conta aqui a percepção de que ambos estão interligados, ou seja, que ambos são partes de um todo maior. (Guhur, 2003).

Todavia, distinguir as coisas e classificar as ideias apenas no diálogo, impossibilita considerar a relação do contexto com a realidade a qual se apresenta, nesse sentido, não entendendo que as proposições são constituídas da manifestação da realidade universal.

Segundo Marx (1885), a dialética considera a complexidade da realidade que não pode ser entendida através de abstrações. Esse pressuposto é evidenciado ao tratar de categorias que surgem do real, concreto, enfim, como resultado da própria produção social da vida.

Nesta visão, entendemos a dialética inclusão e exclusão como uma relação que não se limita ao campo das ideias, mas também reflete um contexto social, econômico e cultural específico.

De acordo com Guhur (2003), o conceito de inclusão apresenta ambiguidades devido à complexidade e contradição inerente ao fenômeno que descreve, podendo representar diversas experiências e realidades sociais, dependendo de como suas diversas dimensões estão organizadas.

Enquanto processo que expressa, atualmente, as lutas travadas para que pessoas com deficiências sejam consideradas participantes da sociedade, seu surgimento formal pode ser situado ao final dos anos 60, com a disseminação do princípio de normalização, entendido como a possibilidade que deve ser dada a essas pessoas de vivenciar experiências as mais próximas possíveis das que fazem parte do cotidiano normal da vida humana (ter expectativas e desejos respeitados, realizar projetos, participar de atividades comuns à vida coletiva, etc.). Proposto inicialmente na Escandinávia e Dinamarca em 1959, e Suécia em 1969, esse princípio torna-se diretriz básica para outros países na orientação das lutas de diversas categorias sociais, em diferentes âmbitos das atividades e etapas da vida, bem como nos movimentos de criação de leis educacionais para inserção de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino. (Guhur, 2003, p. 40)

O conceito de normalização é aplicado nas propostas pedagógicas e nas políticas governamentais no campo da Educação Especial, sob a ótica da integração e inclusão. Na literatura, esses conceitos são descritos como possuindo orientações metodológicas distintas na realização de seus objetivos ou como formas similares de inserção, que diferem apenas na sua

manifestação, à medida que se atualizam paradigmas, concepções e os termos que os representam.

Portanto, é essencial analisar a inclusão escolar de indivíduos com deficiência para entender que se trata de um fenômeno histórico. Isso significa que se trata de um acontecimento que se dá dentro de uma realidade tangível, em paralelo às mudanças econômicas, sociais, políticas, ideológicas, entre outras. Entender a inclusão como um processo simultâneo à exclusão escolar e de diversas outras categorias sociais, além do indivíduo com deficiência, implicam reconhecer que esse processo está intrinsecamente ligado ao crescimento e à obrigatoriedade da Educação Básica nos séculos XIX e XX no Brasil.

Neste cenário de educação em larga escala, estimulada pelos processos de industrialização e urbanização em ascensão, emergem os "potenciais excluídos" provenientes de várias camadas da população (econômica, social e cultural). Em outras palavras, estamos nos referindo a indivíduos cujo rendimento acadêmico não corresponde às expectativas da escola e cujas necessidades a instituição não consegue suprir: aqueles com problemas de aprendizado, problemas emocionais e/ou comportamentais, distúrbios ou deficiências. Esses indivíduos, que antes não eram visíveis, eram marginalizados porque a produção industrial necessitava apenas de habilidades manuais básicas. (Bourdieu; Champagne, 1998)

As políticas públicas de ações afirmativas visam diminuir as desigualdades raciais, sociais, econômicas, de gênero, religiosas, entre outras. Essas políticas são implementadas de várias maneiras, variando conforme o cenário e o contexto, por exemplo, através de subsídios, bolsas-creche, empréstimos, cotas em diversos níveis de educação e em concursos públicos, reserva de vagas, entre outros instrumentos. Uma das metas das cotas é proporcionar oportunidades de participação em ambientes que, em certos períodos históricos, eram restritos ou restritos a certos grupos sociais. (Silva, 2023)

De acordo com Guhur (2003), a implementação de programas de educação compensatória nas décadas de 1960 e 1970, em nações avançadas como Estados Unidos, Grã-Bretanha, Holanda e Austrália, através de políticas públicas, visava amenizar a segregação informal no ambiente escolar, provocada por reprovações e abandono escolar, de grupos sociais vulneráveis (crianças da classe operária, pobres, imigrantes e minorias raciais). Em outras palavras, nessa época, o objetivo era superar o insucesso na ampliação da educação básica após a guerra e na igualdade de acesso para os grupos marginalizados. Para muitos, essa tática tinha como objetivo interromper a perpetuação da pobreza de uma geração para a outra, ou seja, o ciclo de pobreza (pobreza - carências - desempenho escolar insuficiente - insucesso no mercado

de trabalho - pobreza). Assim, na visão de Guhur (2003), a responsabilidade pelo fracasso no acesso igualitário às instituições recai sobre as famílias e as próprias crianças, vistas como carentes e deficitárias, sendo a compensação desses déficits atribuída ao contexto escolar.

De acordo com a visão de Connell (1991), a inadaptação cultural do indivíduo de baixa renda ao grupo é vista como um déficit psicológico e/ou falta de características pessoais necessárias para um bom rendimento escolar. Durante anos, essa concepção simplificada de déficit cultural alimentou não só pesquisas em diversas áreas, mas também o saber dos docentes e as políticas de educação pública, inclusive no Brasil, na década de 1970. Apesar de tais conceitos terem sido criticados e contestados, o conceito de déficit persiste até os dias atuais, uma vez que se alinha de maneira confortável com ideologias mais abrangentes sobre diferenças raciais e sociais.

Os fatos aqui apresentados demonstram que houve ampliação de oportunidades com o ingresso na escola de categorias sociais que antes não tinham acesso a ela. Ou seja, crianças foram efetivamente incluídas em um contexto que enfatizava a igualdade entre as pessoas e o direito de todos à educação. No entanto, essa inclusão já continha em si elementos de exclusão, os quais foram legitimados ao longo do próprio processo educativo, entre outros fatores, por meio de mecanismos de seletividade, implementados dentro da escola (como a atribuição de notas e conceitos, avaliação psicodiagnóstica, programas compensatórios, reprovação, etc.), até culminar na explicitação das diferenças individuais e no encaminhamento para classes de apoio e/ou educação especial. Nesse sentido, ficam evidentes as contradições de uma forma de organização social que não só se baseia na desigualdade, mas que dela se nutre, apesar do discurso dominante em contrário e da crença no poder libertário e democratizador da educação.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (Sawaia, 2001, p. 8)

Em concordância com Sawaia (2001), Mendes (2001) sustenta que as iniciativas de inclusão escolar para indivíduos com deficiências se fundamentam na histórica postura de segregação e exclusão social a que essas pessoas foram submetidas pela sociedade durante sua formação. Conforme a escritora, essas propostas surgiram de maneira hegemônica em períodos de crises econômicas, justamente quando a exclusão é mais acentuada devido ao crescimento do desemprego, salários baixos, subempregos, entre outros fatores. No Brasil, evidenciando a

contradição entre inclusão e exclusão, o surgimento do movimento integracionista nos anos 70 ocorreu simultaneamente à crise do petróleo, cujas repercussões econômicas forçaram as instituições a diminuir seus gastos devido aos cortes econômicos de verbas. Ainda nos dias de hoje, percebemos que

O modelo econômico vigente atinge níveis insuportáveis de concentração de renda e exclusão social [...] Muitas vezes os propulsores desses movimentos ditos “integracionistas” ou “inclusionistas” são na verdade determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas das políticas públicas sociais (Mendes, 2001, p. 22-23).

A visão de Mendes (2001) nos leva ao argumento neoliberal contrário aos princípios democratizantes que fundamentam, no Estado de Bem-Estar Social, as políticas e programas focados em "preservar" a igualdade social: a ideia de que as políticas sociais intensificam os impactos da desigualdade e que somente o mercado tem a capacidade de eliminá-los.

A esse respeito, Frigotto (2000) aponta três estratégias utilizadas pelos defensores do capital e opera para sustentar essa “nova era do mercado”:

- 1) A desregulamentação: que seria a redução ao mínimo, de leis, normas e regulamentos criados para garantir os direitos conquistados;
- 2) A descentralização e autonomia: que se caracteriza pela transferência da responsabilidade do Estado em prover os direitos aos agentes econômicos – transmutação da educação como direito, em serviços que cada um deve comprar, e;
- 3) A privatização: que seria a redução de recursos do Estado para a educação e alocação dos mesmos para a iniciativa privada.

Esta estratégia do neoliberalismo acaba por diminuir os direitos civis anteriormente garantidos pelos sistemas de assistência social. O que antes era visto como um direito, agora é visto como um produto, uma mercadoria a ser paga (serviço privado) ou como um favor. Essa perspectiva, incorporada por políticas públicas assistencialistas, gera e perpetua a exclusão, em vez de uma inclusão marginal e errônea. Indivíduos que têm recursos financeiros o fazem de forma individual, já que o ensino público não atende às suas habilidades e aspirações. Por outro lado, aqueles que não têm acesso a serviços filantrópicos, oferecidos por entidades, associações, fundações e outros.

Sobre essa realidade, Chauí (2001) salienta que aqueles que podem pagar mensalidades e impostos, são vistos como cidadãos e os outros não; para esses, a educação é compreendida

como direito e para os pobres, assistencialismo, reforçando-se, assim, a situação de exclusão num espaço social reduzido a duas classes sociais, a que tem privilégios e a que tem carências.

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação. (Ferreira; Ferreira, 2007, p. 43-44)

Logo, num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, a expressão inclusão surge, a partir das relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, como a solução para quem se encontra, de alguma forma, excluído. Em vista disso, a lógica da inclusão pressupõe a existência da exclusão. (Nozu; Bruno, 2015)

Nesse sentido, a interpretação dialética da relação inclusão e exclusão permite a compreensão do fenômeno da inclusão não como negação da exclusão social, mas como fenômeno idêntico a ela, e mais, como estando nela contido; como diz Sawaia (2001) “exclui-se para incluir”. Ambos os processos são fenômenos históricos e concebidos de acordo com a ordem social vigente; caracterizam-se como mecanismos de legitimação da também contraditória relação igualdade/ desigualdade, o que não poderia ser diferente numa sociedade que promove a crescente dissolução de suas políticas públicas, ainda que de maneira asseguravam os direitos sociais.

## 2.2 A dialética inclusão e exclusão na Educação Superior Brasileira

Ao abordar os direitos das pessoas com deficiência sob uma perspectiva histórica, encontramos movimentos de pequenos grupos em vários lugares do mundo que levantam questões relacionadas ao tema. No entanto, podemos destacar algumas políticas que impulsionaram o pensamento sobre a educação inclusiva, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948; a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 1975; a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia; a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha; e a Convenção da Guatemala, em 1999. Todos esses eventos resultaram em documentos que orientam aos seus países signatários a assumir que as diferenças

humanas são normais e era necessário oportunizar condições de aprendizagem adaptadas às necessidades individuais de cada um (Silva, 2023).

Para Landim et al. (2024) esses eventos internacionais influenciaram de forma significativa a Educação Especial brasileira, tais como a Convenção de Guatemala (2001) e a Convenção de Nova Iorque (2006), com ampla divulgação de uma perspectiva inclusiva com foco na educação, de modo que em 2008, foi divulgado o documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, que apresentou alterações acerca do atendimento pela Educação Especial, cujo público passa a ser denominado alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (pela Política de Nacional de Educação Especial de 1994 eram chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). Com o documento, há uma modificação na proposta de Educação Especial como uma ação pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços, destacando-se o Atendimento Educacional Especializado - AEE (Brasil, 2008).

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação, sendo necessário a adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades educacionais dos alunos da educação especial. (Brasil, 2008, 1996).

No Brasil, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu artigo 27, que faz parte da Lei Brasileira de Inclusão, estabelece direitos a pessoa com deficiência tais como: a garantia da educação inclusiva em todos os níveis escolares durante toda a vida, de maneira que se atinja o máximo da evolução possível das aptidões físicas, sensoriais, sociais e intelectuais do seu conhecimento (Brasil, 2015).

Todo esse movimento de acesso à educação também repercute na Educação Superior. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), traz em suas diretrizes a formação de professores para a Educação Especial, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada e o acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior (Brasil, 2010).

Em 2016, a Lei de cotas do Sistema Nacional, nº 12.711 de 2012 sofreu alterações, incorporando o ingresso de PcD nos 50% de vagas reservadas para estudantes de escola pública. A presente Lei define no art. 3º que em cada instituição federal de ensino superior, as vagas seriam preenchidas, “por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em

proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE”.

A Portaria nº 1.117, de novembro de 2018, introduziu uma alteração importante relacionada ao cálculo da reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD) oriundas de escolas públicas em processos seletivos, como os de ingresso em instituições de educação superior. Essa alteração foi incorporada ao artigo 3º, II, § 1º, e diz respeito ao cálculo do percentual de vagas reservadas para PcD, com base no último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa realidade que se apresenta nas IES, também traz consigo grandes desafios para a permanência e qualidade na formação acadêmica que é um direito previsto na Constituição Brasileira.

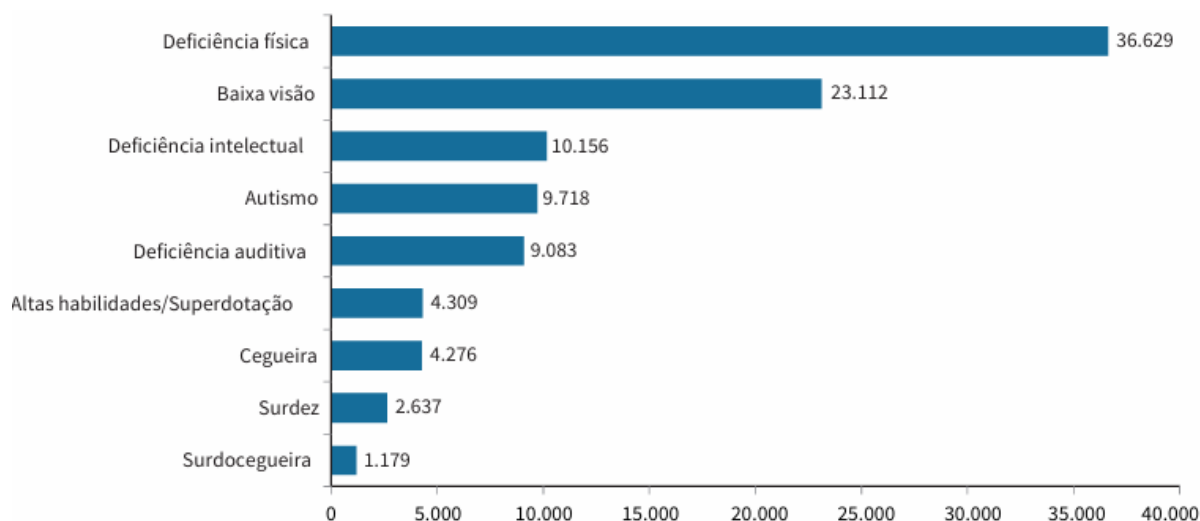
Na Educação Superior, uma das ações desenvolvidas foi a criação dos núcleos de acessibilidades, cujo objetivo é eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (Brasil, 2011)

Como uma das ações afirmativas no contexto das IFES, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criou em 2005 o Programa Incluir, cujo objetivo é fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade para atender os alunos com NEE. Segundo o Programa Incluir, os núcleos de acessibilidade são

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

Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no apoio a estudantes com deficiência que ingressam na Educação Superior. Em virtude das políticas de cotas voltadas ao acesso da educação em nível superior, percebemos um crescente número de pessoas com deficiência ingressando na Educação Superior, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 5: Número de Matrículas de Graduação, segundo o Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação Declarados.**



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Conforme as informações do Censo da Educação Superior - INEP (2025), o total de matrículas de alunos na Educação Superior atingiu 10.227.266. No que diz respeito à população da Educação Especial (PEE), que inclui alunos com deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento, cegueira, altas habilidades/superdotação e surdocegueira, o número total atingiu 101.099 estudantes, representando apenas 1,11% do total de estudantes que ingressam na Educação Superior.

A quantidade de estudantes com deficiência matriculados em universidades do Brasil aumentou de 33.377 para 101.099 no período de 2014 a 2024, o que equivale a um crescimento de aproximadamente 119%, enquanto o total de matrículas teve um crescimento de 58,6%. Ao comparar o total de matrículas com as de estudantes com deficiência, percebemos que a proporção de estudantes com deficiência nas universidades oscila entre 0,4% e 0,9% durante o período em questão. Cabe destacar que uma mesma inscrição pode conter mais de uma dessas declarações.

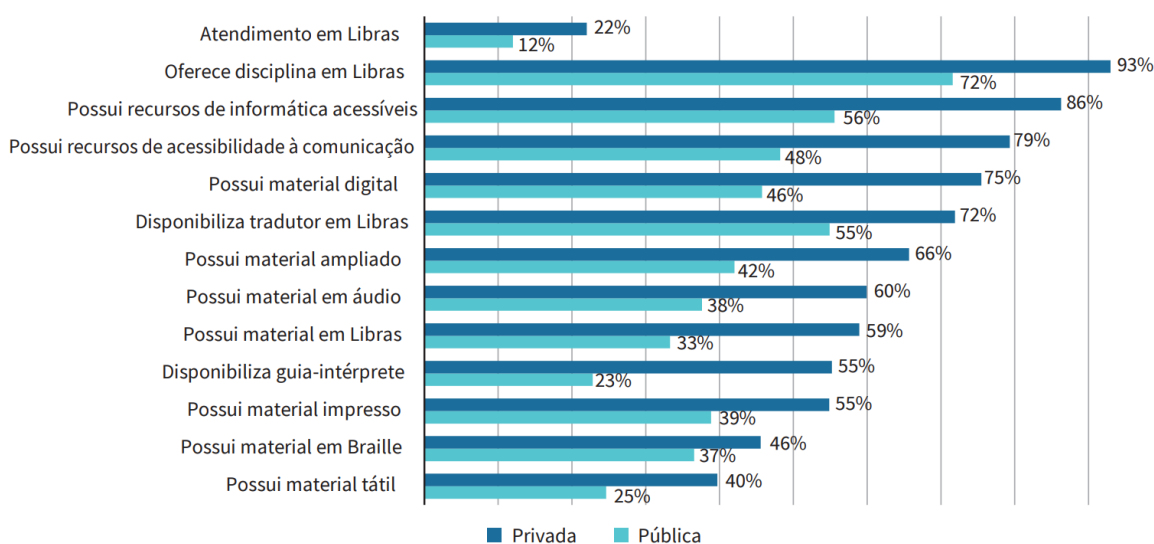
As três categorias mais frequentes: deficiência física (34,8%), deficiência visual (26,1%) e deficiência intelectual (10,3%) juntas representam mais de 70% do total de registros,

o que aponta para uma concentração das políticas de inclusão e das adaptações institucionais nesses tipos de deficiência.

Os dados quantitativos do Gráfico 5 não apenas informam sobre a distribuição das inscrições por tipo de deficiência, mas também expõem as limitações e impasses do modelo de expansão e inclusão na educação superior, ao evidenciar que o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência ocorre de forma desigual e seletiva, em consonância com a lógica mercantil criticada por Sguissardi (2000). Ele alerta que a política educacional, quando guiada por princípios de mercado, tende a gerar inclusões formais e excludentes na prática, pois atende preferencialmente aos perfis considerados “menos onerosos” ou “mais fáceis de adaptar” às estruturas já existentes das instituições.

No que diz respeito à acessibilidade, às informações do Censo da Educação Superior indicam que, do total de cursos de graduação em 2022, 42.189 (93,9%) asseguram condições de ensino e aprendizado para indivíduos com deficiência. A acessibilidade de conteúdo envolve o uso de ferramentas para tornar os conteúdos mais acessíveis, como textos impressos com letras ampliadas e em formato especial. Brasileiro. (Brasil. Inep, 2023).

**Gráfico 6: Percentual de recursos que garantem condições de acessibilidade, segundo o tipo e a categoria administrativa.**



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Em todos os itens mencionados, a categoria privada apresenta um percentual superior ao da categoria pública. Os aspectos mais frequentes na garantia de acessibilidade aos

conteúdos incluem: a disponibilidade de matéria em Libras (93% em instituições privadas e 72% em instituições públicas), a disponibilidade de recursos de informática acessíveis (86% em instituições privadas e 56% em instituições públicas), a disponibilidade de tradutores de Libras (79% em instituições privadas) e a disponibilidade de intérpretes de Libras (55% em instituições públicas).

Os dados sobre a garantia de acessibilidade aos conteúdos nas instituições de educação superior podem ser analisados considerando a relação entre as condições materiais de produção e as contradições que emergem nas práticas educacionais. A maior disponibilidade de recursos nas instituições privadas em comparação com as públicas reflete uma divisão estrutural na sociedade, evidenciada pelas desigualdades no acesso e na qualidade da educação. A discrepância nos percentuais de disponibilização de matéria em Libras, recursos de informática acessíveis, tradutores e intérpretes entre instituições privadas e públicas pode ser compreendida a partir da teoria marxista da base e superestrutura, onde a base econômica (orçamento, financiamento, e políticas públicas) influencia diretamente a superestrutura (as práticas educacionais e as condições de acessibilidade).

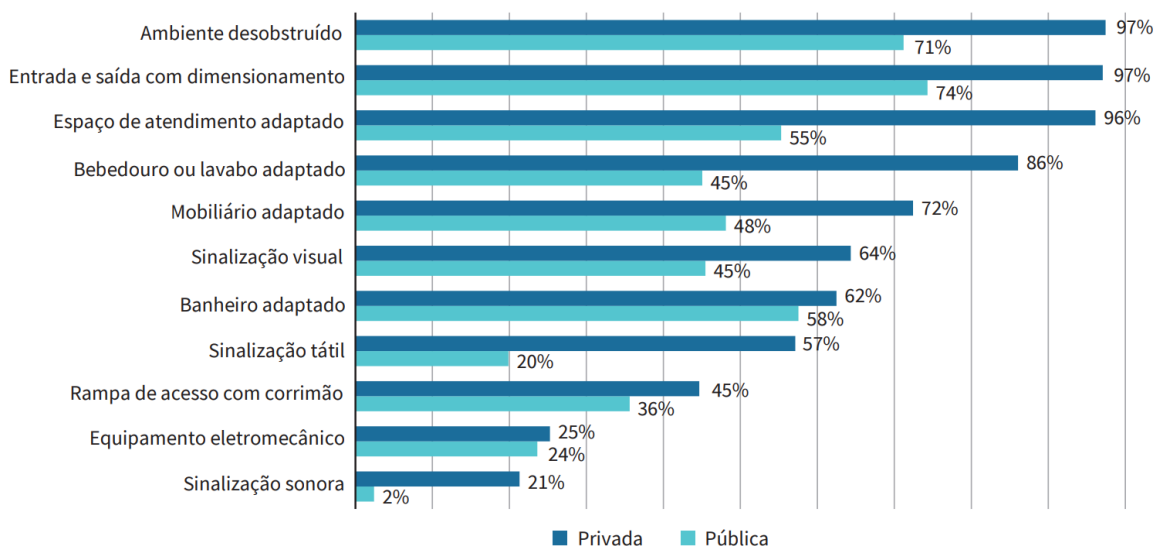
As instituições privadas, possuem autonomia financeira e podem direcionar recursos de maneira mais flexível, são capazes de oferecer uma gama maior de recursos de acessibilidade, como a disponibilização de matéria em Libras (93%) e tradutores de Libras (79%). Por outro lado, as instituições públicas, que enfrentam limitações orçamentárias e dependem de um financiamento estatal frequentemente insuficiente, têm mais dificuldades em garantir esses recursos, como evidenciado pelos dados que indicam 72% de disponibilidade de matéria em Libras e 55% de intérpretes de Libras.

A diferença na oferta de recursos também reflete uma contradição intrínseca do sistema capitalista, enquanto a educação é uma ferramenta potencialmente emancipatória, ela é, ao mesmo tempo, subordinada às leis do mercado e às limitações de financiamento público. A Educação Superior, particularmente nas instituições privadas, assume um caráter excludente, em que os estudantes com deficiência, dependendo de sua classe social, têm maior ou menor acesso a recursos essenciais para o aprendizado. Os dados aqui apontam para a contradição entre a promessa de universalização da educação e as barreiras materiais que persistem, evidenciadas nas desigualdades de acesso e no descompasso entre a demanda por acessibilidade e a oferta de recursos.

Esse panorama quantitativo pode ser analisado à luz das contribuições de Sguissardi (2021), que se debruça sobre os efeitos das reformas neoliberais na educação superior e os impactos da lógica de mercado sobre as instituições públicas e privadas. Para o autor, a expansão da educação superior brasileiro, especialmente a partir dos anos 1990, ocorreu sob o predomínio de um modelo privatista e excludente, no qual as políticas de acesso e permanência passaram a ser moldadas por critérios de produtividade, eficiência e competitividade.

Contudo, como ressalta Sguissardi (2015) essa priorização revela a seletividade das políticas de inclusão, fortemente condicionadas pelas restrições orçamentárias impostas às instituições públicas e pela lógica da racionalidade gerencial, que orienta a alocação de recursos com base em critérios de custo-benefício. Nesse cenário, as deficiências que demandam adaptações mais complexas e estruturais, como a deficiência intelectual, múltipla ou o próprio TEA, acabam sendo negligenciadas ou subatendidas, pois envolvem transformações mais profundas nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente, aspectos que exigem investimentos contínuos e compromisso institucional de longo prazo.

**Gráfico 7: Percentual do Número de Bibliotecas que Possuem o Tipo de Acessibilidade Arquitetônica ou Física.**



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior

Quanto à acessibilidade arquitetônica ou física das bibliotecas, o gráfico 7 informa o percentual de bibliotecas que possuem os referidos itens que compõem essa acessibilidade, considerando a categoria administrativa.

Para todos os itens listados, o desempenho da categoria privada supera o da categoria pública. Os itens mais comuns no atendimento à acessibilidade arquitetônica ou física são: ambiente desobstruído (97% das IES privadas e 71% das públicas), entrada e saída com dimensionamento (97% das privadas e 74% das públicas), espaço de atendimento adaptado (96% das privadas) e banheiro adaptado (58% das públicas).

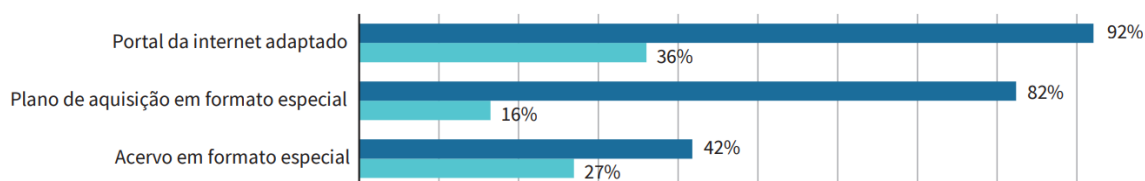
Os dados sobre acessibilidade arquitetônica ou física nas bibliotecas das instituições de Educação Superior (IES) revela uma contradição estrutural entre as instituições privadas e públicas, refletindo as desigualdades materiais e sociais que permeiam o sistema educacional. A maior presença de acessibilidade nas instituições privadas, como mostrado pela alta porcentagem de ambientes desobstruídos (97%), entradas e saídas com dimensionamento adequado (97%) e espaços de atendimento adaptados (96%), pode ser compreendida à luz das relações de classe e do acesso desigual aos recursos, características intrínsecas ao sistema capitalista. Marx (2013) argumenta que as condições de educação estão intrinsecamente ligadas à base econômica, que, no caso, é determinada pela capacidade financeira das instituições.

Por outro lado, as instituições públicas apresentam uma acessibilidade arquitetônica ou física das bibliotecas significativamente mais restrita, evidenciada pela disponibilidade inferior de ambientes desobstruídos (71%), entradas e saídas com dimensionamento adequado (74%) e a ausência de espaços de atendimento adaptados em um percentual considerável.

A falta de investimentos significativos em infraestrutura nas universidades públicas reflete as limitações orçamentárias do Estado, que muitas vezes prioriza áreas consideradas "mais urgentes" e negligência as necessidades de inclusão, gerando uma contradição entre a universalidade da educação pública e a exclusão material de certos grupos sociais.

As instituições públicas enfrentam um paradoxo adicional, já que são, de certa forma, reféns das políticas de austeridade fiscal e da limitação de recursos destinados à educação pública. A falta de infraestrutura de acessibilidade nessas instituições não é apenas uma questão de gestão, mas sim uma expressão da desigualdade no sistema capitalista, onde as instituições privadas podem investir em infraestrutura de maneira mais eficiente, enquanto as públicas, com orçamentos restritos, muitas vezes não conseguem atender a todas as demandas de acessibilidade, o que agrava ainda mais a exclusão de grupos marginalizados.

### Gráfico 8: Percentual do Número de Bibliotecas que Possuem o Tipo de Acessibilidade de Conteúdo.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Também no caso da acessibilidade de conteúdo da biblioteca, o gráfico 8 ilustra que a situação das IES privadas é mais favorável que a das IES públicas, em 2022.

Os dados apresentados sobre a acessibilidade digital e de acervo nas Instituições de Educação Superior (IES) revelam uma clara contradição entre as instituições privadas e públicas, refletindo as desigualdades estruturais do sistema capitalista.

O dado de que 92% das IES privadas possuem portal da internet adaptado, em contraste com 36% das públicas, e a diferença na disponibilização de plano de aquisição em formato especial (82% das privadas versus 16% das públicas) e de acervo em formato especial (42% nas privadas versus 27% nas públicas) indicam como as instituições privadas, com maior autonomia financeira, estão em melhor posição para investir em acessibilidade digital e em materiais de ensino adaptados. Para Harvey (2014), a desigualdade no acesso aos recursos e à educação reflete as dinâmicas de acumulação de capital, onde as instituições privadas, ao buscarem lucro, podem direcionar mais investimentos para essas melhorias, ao passo que as públicas, dependentes de financiamento público e submetidas às limitações orçamentárias do Estado, têm seu acesso a recursos controlado por uma lógica de mercado que prioriza a eficiência em detrimento da inclusão.

Essa análise pode ser aprofundada a partir das contribuições de Sguissardi (2021), que critica a lógica neoliberal presente na expansão da educação superior brasileira, sobretudo a partir dos anos 1990. Segundo o autor, as reformas educacionais empreendidas nesse período favoreceram a consolidação de um modelo de expansão baseado na mercantilização do ensino, em que as instituições privadas se tornaram protagonistas por meio de incentivos estatais indiretos, como financiamento estudantil e isenções fiscais. Para Sguissardi (2000), esse modelo privilegia a lógica do capital, transformando a educação superior em um serviço sujeito às regras do mercado, o que acarreta graves consequências para a equidade e a qualidade da educação.

No contexto da acessibilidade, essa lógica se expressa na maior capacidade das IES privadas de responder às exigências legais e sociais relacionadas à inclusão, não apenas por possuírem mais recursos, mas também por perceberem tais investimentos como diferenciais competitivos que ampliam sua atratividade junto ao público consumidor. Já as instituições públicas, apesar de seu compromisso histórico com a democratização do ensino, enfrentam severas restrições orçamentárias impostas por políticas de austeridade e racionalização gerencial, que subordinam o financiamento à eficiência operacional e à produtividade acadêmica. Como aponta Sguissardi (2000), a gestão das universidades públicas passa a ser regida por critérios mercadológicos, o que compromete sua autonomia e sua capacidade de desenvolver políticas estruturantes de inclusão, como a promoção da acessibilidade.

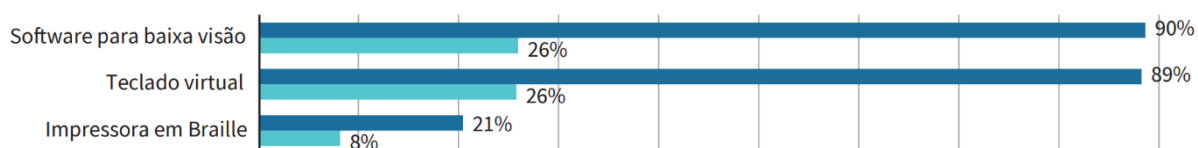
Dessa forma, a menor presença de recursos acessíveis nas IES públicas não decorre de negligência, mas de um modelo de financiamento e gestão que limita suas possibilidades de atuação. A análise revela que as desigualdades entre instituições privadas e públicas, no que se refere à acessibilidade digital e à oferta de materiais adaptados, são reflexos de um sistema educacional estruturado sob os imperativos do mercado, em que a lógica da concorrência se sobrepõe à lógica da equidade. Para Sguissardi, (2015) enfrentar essas desigualdades exige romper com essa racionalidade mercantil e fortalecer o financiamento público, a autonomia universitária e o compromisso social das instituições de educação superior, de modo a garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Brecht (2008), embora mais conhecido por suas obras teatrais, também contribuiu para o entendimento da dialética social, ao discutir como a cultura e a educação em uma sociedade capitalista são usadas como ferramentas de controle e dominação. Segundo ele, os recursos de educação e cultura, como os acervos e plataformas de aprendizagem, são um reflexo das relações de poder. No caso das universidades públicas, a dificuldade em adaptar suas plataformas digitais e oferecer acervos e planos de aquisição acessíveis pode ser vista como uma forma de alienação educacional, onde a falta de investimentos públicos resulta na exclusão de uma parcela significativa dos estudantes, particularmente aqueles com deficiência.

Em contrapartida, Althusser (2012) propõe que as instituições educacionais funcionam como aparelhos ideológicos de Estado, cuja função é manter a ordem social vigente. A falta de acessibilidade nas universidades públicas não é apenas uma questão de recursos, mas também uma consequência das políticas públicas que priorizam a manutenção do status quo e a reprodução das desigualdades estruturais.

A acessibilidade tecnológica, por sua vez, compreende equipamentos, produtos, softwares, sistemas e aplicações capazes de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, de modo a viabilizar a acessibilidade aos conteúdos (Brasil. Inep, 2023d).

**Gráfico 9: Percentual do Número de Bibliotecas que possuem o tipo de Acessibilidade Tecnológica – BRASIL.**



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior

A análise dos dados sobre a acessibilidade tecnológica nas bibliotecas das IES revela uma clara divisão entre as instituições privadas e públicas, evidenciando as desigualdades estruturais dentro do sistema educacional, que refletem as contradições do sistema capitalista. A maior presença de recursos como software para baixa visão (90% nas privadas versus 26% nas públicas), teclado virtual (89% nas privadas versus 26% nas públicas) e impressora em Braille (21% nas privadas versus 8% nas públicas) demonstra, mais uma vez, que as instituições privadas têm mais recursos financeiros para implementar tecnologias assistivas, enquanto as instituições públicas, devido a restrições orçamentárias e políticas de financiamento insuficientes, apresentam uma cobertura significativamente menor.

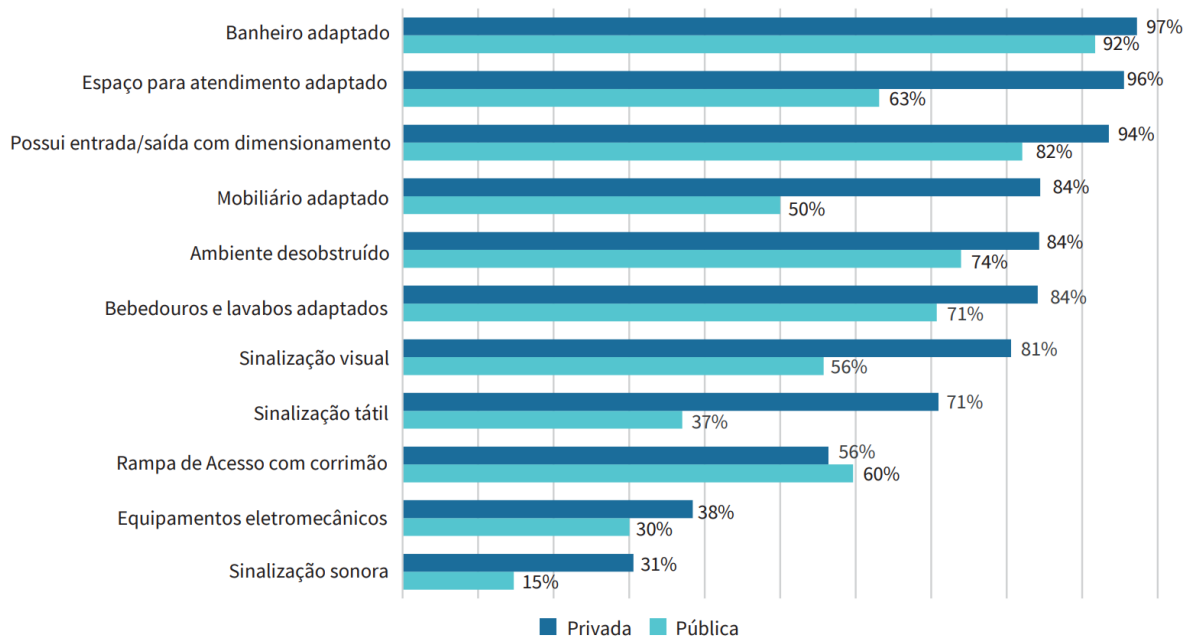
No contexto educacional, a infraestrutura digital e de acessibilidade tecnológica nas bibliotecas é diretamente influenciada pelos recursos financeiros e pela política de investimentos das instituições. As instituições privadas, com maior autonomia econômica, podem direcionar seus recursos para atender a uma demanda crescente por tecnologias inclusivas, como softwares de baixa visão e teclados virtuais. Por outro lado, as instituições públicas enfrentam limitações financeiras que dificultam a implementação desses recursos, refletindo as contradições do capitalismo, onde as necessidades da classe trabalhadora e de grupos marginalizados, como os estudantes com deficiência, muitas vezes são negligenciadas em nome de uma gestão orçamentária voltada para áreas prioritárias ou de maior retorno imediato.

A análise dialética também pode ser ampliada à luz das teorias de Harvey (2014), que destaca como a acumulação de capital e a lógica de mercado influenciam a distribuição desigual dos recursos. Para Harvey (2014), o sistema capitalista e suas dinâmicas de acumulação de capital criam uma hierarquia de acesso aos bens e serviços, onde aqueles com maior poder aquisitivo (estudantes em instituições privadas) têm acesso a melhores condições, enquanto os que dependem do financiamento público (estudantes em instituições públicas) ficam à mercê de políticas de austeridade e cortes orçamentários, que afetam diretamente o acesso a tecnologias assistivas essenciais para uma educação inclusiva.

Além disso, o conceito de alienação, tal como desenvolvido por Marx na análise da produção de mercadorias, refere-se ao processo pelo qual o trabalhador é separado do produto de seu trabalho e das condições que estruturam sua própria existência social (MARX, 2013). Trata-se de uma categoria vinculada às relações sociais de produção no capitalismo, nas quais o trabalho se converte em mercadoria e se autonomiza frente ao sujeito que o produz.

Ao transpor essa categoria para o campo das bibliotecas públicas, é necessário reconhecer seu caráter analógico. A ausência de acesso adequado a tecnologias assistivas não configura, em sentido estrito, a alienação tal como formulada por Marx; contudo, pode ser compreendida como expressão das desigualdades estruturais produzidas pela forma social capitalista. Quando instituições públicas deixam de garantir condições materiais de acesso ao conhecimento, contribuem para a reprodução de barreiras que limitam a participação plena de estudantes com deficiência, reforçando processos de exclusão social e educacional. Essa disparidade entre as bibliotecas privadas e públicas também pode ser analisada como uma expressão da luta de classes, um conceito marxista central que descreve a competição por recursos entre diferentes grupos sociais. As IES privadas, ao oferecerem melhores condições de acessibilidade tecnológica, podem ser vistas como respondendo a uma demanda de um público mais favorecido economicamente, enquanto as IES públicas, em virtude da luta política por mais financiamento, acabam priorizando outras áreas, deixando de lado a acessibilidade digital e tecnológica.

**Gráfico 10: Percentual do Número de Locais de Oferta que Possuem Algum Tipo de Acessibilidade Arquitetônica ou Física.**



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

A análise dos dados sobre a acessibilidade arquitetônica ou física nas instituições de Educação Superior (IES), a partir de uma perspectiva dialética, revela as contradições estruturais presentes entre as instituições privadas e públicas, refletindo as desigualdades do sistema capitalista na distribuição dos recursos e na oferta de condições adequadas para todos os estudantes. Em 2022, 78,5% dos locais de oferta informaram possuir condições de acessibilidade arquitetônica ou física, mas, como os dados mostram, a categoria privada possui um percentual superior em quase todas as opções de acessibilidade comparado à categoria pública, o que indica uma profunda disparidade material entre as duas categorias de instituições.

No que se refere à acessibilidade arquitetônica ou física, as instituições privadas demonstram ter uma estrutura mais adaptada, com 97% dos locais oferecendo banheiro adaptado, 94% possuindo entrada/saída com dimensionamento adequado, e 96% apresentando espaço para atendimento adaptado. Já as instituições públicas, apesar de apresentarem uma porcentagem significativa, não alcançam os mesmos índices, com 92% para banheiro adaptado, 82% para entrada/saída dimensionada e 74% para ambiente desobstruído. Esses dados refletem a maior capacidade de investimento das IES privadas, que, com maior autonomia financeira, podem direcionar recursos para essas adaptações. Por outro lado, as IES públicas, que

dependem do orçamento público e enfrentam cortes frequentes, não conseguem realizar as mesmas adaptações, o que evidencia uma contradição material nas condições de acesso à educação para estudantes com deficiência.

Harvey (2014) argumenta que a acumulação de capital e a distribuição desigual dos recursos em uma sociedade capitalista geram territórios de exclusão. No contexto educacional, a maior presença de acessibilidade nas instituições privadas está diretamente relacionada à disparidade econômica entre as duas categorias de IES. As universidades privadas, com maior flexibilidade financeira, conseguem investir mais em infraestrutura, enquanto as públicas ficam restritas a políticas orçamentárias mais rígidas, que muitas vezes não priorizam adaptações necessárias para garantir a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

A falta de recursos nas IES públicas é também uma expressão da luta de classes. As IES privadas, ao oferecerem melhores condições de acessibilidade, atendem às demandas de um público predominantemente mais favorecido economicamente, enquanto as IES públicas, que atendem a uma população mais diversa, incluindo estudantes de classes mais baixas, ficam limitadas pelas condições financeiras impostas pelo Estado.

Neste capítulo, abordamos a forma como os processos de inclusão e exclusão na educação superior no Brasil se intersectam, formando dinâmicas que espelham as disparidades históricas do país. Embora as políticas de expansão do acesso tenham permitido progressos notáveis na democratização do ensino, elas expõem restrições estruturais que mantêm a exclusão de grupos socialmente desfavorecidos. A continuidade de obstáculos econômicos, culturais e institucionais dificulta a implementação de um sistema realmente justo. Portanto, tanto a inclusão quanto a exclusão não são vistas como forças antagônicas, mas como forças complementares que coexistem e interagem no cenário da educação superior no Brasil. Esta avaliação é fundamental para compreender as contradições intrínsecas ao sistema e as estratégias para vencê-las.

No capítulo seguinte, serão discutidas as características geográficas e territoriais da Região Norte do Brasil, com ênfase no estado do Pará, espaço que constitui o lócus da pesquisa apresentada neste trabalho.

### CAP 3. CONTEXTUALIZANDO A REGIÃO NORTE

O Brasil é conhecido por sua extraordinária diversidade regional, que se manifesta tanto em aspectos geográficos quanto culturais e econômicos. Essa diversidade é fruto de processos históricos e ambientais que moldaram cada região de maneira única, gerando uma vasta gama de expressões culturais, práticas econômicas e características sociais.

Destacamos aqui, a região norte brasileira que conta com sete unidades federativas, sendo composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins, integradas por 450 municípios. A região Norte corresponde a 45% do território nacional, sendo a região com maior extensão territorial do país, com cerca de 3,9 milhões de km<sup>2</sup>. Possui uma população de 17,3 milhões de habitantes segundo os dados do IBGE de 2022, o que corresponde a apenas 8,5% da população brasileira (IBGE, 2022).

**Figura 2: Mapa da região Norte**



Fonte: [https://www.infoescola.com/geografia/regiao-norte/#google\\_vignette](https://www.infoescola.com/geografia/regiao-norte/#google_vignette)

A Região Norte tem uma das maiores taxas de analfabetismo do Brasil, principalmente entre as populações rurais e indígenas. Em 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais na região era de cerca de 8,6%, acima da média nacional, que era de aproximadamente 5,6%.

A maioria das crianças têm acesso ao ensino fundamental, mas as taxas de evasão e repetência ainda são preocupantes, especialmente em áreas rurais e isoladas. Em 2022, aproximadamente 94% das crianças entre 6 e 14 anos estavam matriculadas, mas muitas enfrentam dificuldades de infraestrutura escolar, como acesso a materiais e transporte.

O ensino médio enfrenta desafios ainda maiores. A taxa de conclusão até os 19 anos é inferior à média nacional, em torno de 60% na Região Norte, enquanto a média do Brasil é cerca de 75%. A dificuldade de acesso, associada a fatores como trabalho infantil e deslocamento, contribui para a evasão escolar.

A taxa de escolarização na educação superior é uma das mais baixas do país. Em 2022, segundo dados do IBGE, apenas cerca de 14% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados em cursos de graduação, em comparação com 24% na média nacional. A Universidade Federal do Pará (UFP) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) são as principais instituições de Educação Superior da região.

Sob a perspectiva econômica, a região Norte possui uma vasta gama de recursos naturais, minerais e energéticos ainda por explorar, além de um grande potencial biotecnológico associado à sua imensa diversidade biológica. A região também conta com áreas férteis de cerrado, propícias à expansão da agricultura e agropecuária. Do ponto de vista ambiental, o Norte é considerado um espaço fundamental para o equilíbrio do ecossistema global, sendo constantemente observado em fóruns ambientais internacionais. Esses fatores ajudam a explicar parte dos fluxos migratórios recentes em direção à região (Silva; Silva Filho; Cavalcante, 2019).

Este fluxo migratório em ascensão é fruto de um processo histórico de ocupação da Região Norte, que pode ser segmentado em três etapas interconectadas. De acordo com Brasil (1997), a etapa inicial se refere à exploração do território amazônico pelos colonizadores portugueses, e se estende até a expulsão final dos grupos europeus que tentavam se estabelecer na área. Durante essa fase inicial, a população foi distribuída ao longo dos rios e seus principais afluentes. Neste período, a região era predominantemente percebida como um depósito de produtos florestais e das conhecidas "drogas do sertão". (Brasil, 1997, p. 61).

A segunda etapa refere-se ao período imperial brasileiro, onde a economia era inicialmente sustentada pelo ciclo das "drogas do sertão" e depois pelo ciclo da borracha. Desde a segunda metade do século XIX até 1920, a região experimentou um considerável desenvolvimento econômico baseado na extração de borracha, gerando uma grande necessidade de trabalhadores e, conseqüentemente, uma grande migração de nordestinos devido às secas. Nesta situação, começam a surgir muitos novos assentamentos, vilas e cidades com o objetivo de vender a produção de gomíferas e prover alimentos para os extratores. Essas circunstâncias fizeram com que Belém e Manaus se tornassem os principais pontos de distribuição e venda da produção destinada aos mercados internacionais, especialmente os europeus e americanos. Com a queda da produção de borracha, surgiram novas atividades de

extração, como a castanha, porém mais restritas em relação aos seus impactos demográficos e econômicos. (Brasil, 1997)

A terceira fase é marcada pela implantação de políticas governamentais, tais como a Operação Amazônia e, posteriormente, o Programa de Integração Nacional, que tinha como objetivo desenvolver e povoar a Região Norte de forma a promover, de maneira definitiva, sua integração à economia brasileira.

É a partir dessa década que irão acontecer profundas modificações na dinâmica demográfica da Região Norte. A população, que estava próxima a 1,9 milhão, em 1960, passou, em 1980, para quase 6 milhões de habitantes. Delinearam-se, de forma mais nítida, novas tendências demográficas na Região, com a migração de nordestinos e sulistas em busca de "novas fronteiras" para explorar, e a maior urbanização que surge com a impossibilidade de fixação da crescente população nas zonas rurais. Principalmente na década de 70, verifica-se o impacto dos programas governamentais sobre a dinâmica demográfica da Amazônia. (Brasil, 1997, p. 62)

Percebemos que o processo de expansão da fronteira agrícola nacional iniciada nos anos de 1960 funcionou como um estímulo para ocupação de áreas menos povoadas do ponto de vista populacional. (Camarano; Abramovay, 1998).

A intensificação do fluxo migratório para o Norte permitiu diversidade acentuada em todas as escalas regionais. De todas as regiões do país, o movimento migratório se intensificou em busca de novas oportunidades de trabalho e de inserção socioeconômica na região despontada pela fronteira agrícola brasileira. Isso tudo, permitiu que a corrente migratória fosse intensa de todas as regiões, mas com destaque acentuado para os nordestinos que vislumbravam nova oportunidade de inserção ocupacional (Lima; Vale, 2001).

Segundo Moura e Moreira (2001) é possível identificar três grandes eixos de desenvolvimento econômico capazes de atrair migrantes para a região Norte. O primeiro é a Zona Franca de Manaus (ZFM), polo industrial que é diversificado e bastante interligado com as demais regiões brasileiras. O segundo é o polo de Carajás, mundialmente conhecido por abrigar a maior província mineral do planeta, a Serra dos Carajás; está vinculado diretamente à produção mineral e está inserido em um contexto de grandes exportações para o mercado internacional. E por fim, o terceiro tem finalidade agropecuária e se estende desde o sul do Pará até áreas de Rondônia, Acre e Amazonas, onde a soja e a pecuária são os principais ativos econômicos.

A interligação internacional também vem sendo importante para o desenvolvimento econômico da região e pode explicar parte do dinamismo local e os novos fluxos migratórios para a região. Um exemplo desse processo, ainda de acordo com Moura e Moreira (2001), pode

ser observado na busca do Acre por uma maior integração com os países fronteiriços, que têm como o objetivo escoar a produção de soja para a Ásia pelo pacífico. Outro exemplo dessa interligação internacional foi a construção de uma moderna rodovia que liga os estados de Roraima e do Amazonas até o Caribe venezuelano, que pode servir de rota por mar para exportar os produtos da região. Por fim, temos o projeto de uma rodovia que irá interligar Macapá, capital do Amapá, à Guiana Francesa, país que já possui uma considerável relação comercial com esse estado brasileiro. (Silva; Silva Filho e Cavalcanti, 2019)

Na concepção de Martins (2012) esse período histórico da Amazônia é marcado por rápidas transformações econômicas, todavia tem seu cerne é marcado pelas consequências sociais negativas. Isso porque segundo o autor, em regiões remotas do país os valores são vulneráveis e em virtude disso, é mais fácil a violação de direitos e de costumes.

Corroborando com Martins (2012), em uma análise histórica, Raiol (2002) destaca que a Amazônia brasileira enfrenta diversos processos de degradação, como desmatamento, fragmentação de habitats, superexploração de espécies e queimadas, além de sofrer com profundas desigualdades sociais. Nas últimas décadas, essa devastação tem se intensificado, impulsionada por políticas ambientais que facilitaram a implementação de grandes projetos relacionados à geração de energia elétrica e à extração mineral, além da expansão da fronteira agrícola e pecuária no bioma amazônico.

Todavia essa realidade impacta no contexto social com altos índices de desigualdade, isso porque a concentração de riqueza, falta de investimento em infraestrutura, saneamento e esgotamento, políticas de preservação da floresta, sustentabilidade e políticas de acesso permanência escolar, e principalmente que as políticas considerem as particularidades geográficas, históricas, culturais, econômicas e sociais da região. (Raiol, 2022)

O aumento das queimadas na região norte do Brasil nos últimos 10 anos pode ser compreendido sob diversas perspectivas geográficas, que consideram aspectos ambientais, econômicos, políticos e sociais. Esse fenômeno é multifacetado, com causas e consequências que se inter-relacionam.

O norte do Brasil, incluindo a Amazônia, é caracterizado por um clima quente e úmido, com uma biodiversidade rica e solos em grande parte vulneráveis ao desmatamento. No entanto, a intensificação de períodos de seca e o aumento da temperatura global têm criado condições mais propícias para queimadas. A redução da umidade e a maior frequência de temperaturas extremas nos últimos anos têm ampliado a probabilidade de incêndios florestais, tanto os

naturais quanto os provocados. Esses eventos têm também maior probabilidade de se espalhar rapidamente devido ao clima seco e à perda de cobertura vegetal.

As pressões econômicas sobre a região são intensas e crescentes, sobretudo pela demanda de terras para a agropecuária e para o cultivo de soja, milho e outras commodities. O Brasil é um dos maiores exportadores de carne bovina e soja do mundo, e grande parte da terra necessária para essas produções é adquirida por meio de desmatamento e queimadas. Nos últimos anos, há uma prática recorrente de “limpeza” do terreno por meio de queimadas, facilitando a conversão de florestas em pastagens e plantações, o que fragmenta ainda mais os ecossistemas e agrava a crise ambiental.

As políticas públicas e ambientais desempenham um papel significativo nesse contexto. A flexibilização de leis ambientais e de proteção territorial, bem como a redução de fiscalização, têm facilitado as queimadas. A fiscalização ambiental nos últimos anos sofreu um enfraquecimento, com cortes de recursos e menor suporte a agências como o IBAMA e o ICMBio. Essa redução de fiscalização incentiva práticas ilegais de desmatamento e queimadas, já que a sensação de impunidade é reforçada em regiões onde o acesso e a presença do poder público são limitados.

A abertura de estradas na Amazônia, como a BR-319, facilita o acesso a regiões antes isoladas, incentivando atividades de exploração e expansão urbana. Essas estradas aumentam o fluxo migratório e o crescimento de pequenas cidades e assentamentos, gerando pressões adicionais sobre a vegetação. Essa ocupação induz novos ciclos de desmatamento, onde a prática de queimadas é utilizada para limpar áreas para a agricultura, causando um aumento na frequência e intensidade das queimadas na última década.

As queimadas na região norte têm implicações severas, que vão desde a perda de biodiversidade até o impacto direto nas populações indígenas e ribeirinhas. A destruição de habitats afeta espécies endêmicas e pode resultar em desequilíbrios ecológicos. Para as populações locais, o aumento das queimadas significa maior exposição à fumaça, impactos na saúde, perda de recursos naturais essenciais e deslocamento de comunidades. Ademais, a degradação ambiental ameaça os serviços ecossistêmicos, como a regulação do clima e o ciclo das chuvas, essenciais tanto para o norte quanto para outras regiões do Brasil.

A análise geográfica do aumento das queimadas na região norte, portanto, revela um complexo sistema de forças naturais e sociais, onde a pressão econômica e a flexibilização das políticas públicas têm contribuído significativamente para a intensificação desse fenômeno.

Para analisar as queimadas na região norte do Brasil sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx, podemos explorar como este método analisa as relações materiais e a dinâmica de produção que moldam o ambiente social e natural. Marx e Engels, ao longo de suas obras, argumentam que as relações de produção e as forças produtivas influenciam todas as outras relações na sociedade, inclusive as relações com o meio ambiente.

Segundo o materialismo histórico, as forças produtivas (como o conhecimento técnico, as ferramentas e a força de trabalho) são centrais para entender como as sociedades se organizam e como transformam a natureza para atender suas necessidades. No caso das queimadas na Amazônia, podemos ver essa prática como um reflexo do modo de produção capitalista que, em busca de lucros, explora intensamente a natureza. Marx (2010) destaca que "o que distingue épocas econômicas umas das outras não é o que é produzido, mas como, com quais meios de trabalho". Assim, as queimadas representam não apenas uma atividade agrícola, mas uma forma de apropriação destrutiva da natureza incentivada pelo capitalismo.

Na visão marxista, a relação entre seres humanos e natureza é mediada pelas formas de produção, e o capitalismo tem uma tendência intrínseca de exploração ilimitada dos recursos naturais. Marx menciona, na mesma obra, que o capitalismo tende a esgotar a natureza em busca de ganho "toda progressão capitalista gera novas formas de degradação dos recursos naturais" (Marx, 2010). No caso das queimadas, a terra é frequentemente incendiada para abrir espaço para monoculturas e pastagens, destruindo a biodiversidade e alterando o clima local e global, fenômeno este impulsionado pela lógica capitalista de extração máxima.

Outro aspecto relevante é a alienação, uma característica central no método dialético de Marx. Os trabalhadores e as comunidades locais são, muitas vezes, alienados dos processos decisórios sobre o uso da terra, enquanto grandes corporações e elites locais concentram o poder sobre os recursos naturais. Como Marx destaca, o trabalhador é separado dos meios de produção e dos resultados de seu trabalho "o trabalhador se torna um mero apêndice da máquina e qualquer prazer ele perde na alienação" (Marx, 1982). Nesse sentido, as populações locais na região norte são frequentemente desconsideradas nos processos de desmatamento e queima, cujas decisões beneficiam uma minoria econômica.

O uso indiscriminado das queimadas leva à degradação do solo e perda de recursos naturais, o que representa uma contradição: ao mesmo tempo em que o capital exige uma natureza fértil e produtiva, suas práticas se esgotam. Marx observa que o próprio capital contém as sementes de sua autodestruição ao "destruir a fonte originária de toda riqueza: a terra e o

trabalhador” (Marx, 2010). No contexto das queimadas, o capitalismo intensifica a exploração, o que pode levar a uma crise ecológica irreversível.

Nessa perspectiva, compreendemos que as queimadas na Amazônia não são apenas questões ambientais, mas sim expressões de um sistema de produção que prioriza o lucro sobre a sustentabilidade ambiental e o bem-estar social.

Na Educação Superior, o Censo da Educação Superior revelou a distribuição de vagas de graduação no Brasil, evidenciando desigualdades regionais significativas. O total de vagas ofertadas no país foi de 22.829.803, com 75,5% delas sendo vagas novas e 24,5% remanescentes. A Região Sudeste, que concentra grande parte da população brasileira, lidera a oferta com 1.394.668 vagas, representando uma grande parte da educação superior no país, devido à sua maior infraestrutura e capacidade de investimento. A Região Sul segue com 627.960 vagas, enquanto o Centro-Oeste, com uma população jovem menor, ofertou o mesmo número de vagas.

A Região Norte, por sua vez, apresentou uma discrepância significativa, com 504.717 vagas, apesar de ter uma população jovem considerável de 8.895.899 pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos. Embora a quantidade de vagas seja significativa, a Região Norte tem uma oferta proporcionalmente inferior à de outras regiões, como a Sudeste e a Sul. A Região Nordeste, com 1.809.205 pessoas dessa faixa etária, apresentou uma oferta de 504.717 vagas, o que demonstra que, apesar do aumento nas matrículas, a desigualdade permanece.

Esse quadro é reflexo de desafios históricos de infraestrutura educacional e da falta de políticas públicas eficazes para expandir a educação superior na região. A menor oferta de vagas na Região Norte e o maior número de jovens sem acesso à educação superior apontam para uma necessidade urgente de estratégias que reduzam essas desigualdades. Isso inclui a implementação de ações que visem ampliar a infraestrutura, aumentar o financiamento e garantir maior inclusão educacional para os jovens dessa região.

As desigualdades na oferta de vagas refletem não apenas uma falta de recursos, mas também a concentração das oportunidades educacionais nas regiões mais desenvolvidas do país, enquanto outras regiões, como a Norte e a Nordeste, ainda enfrentam desafios significativos para garantir um acesso equitativo à educação superior. Essas disparidades exigem uma reflexão crítica sobre as políticas públicas e os investimentos necessários para garantir a inclusão educacional em todo o território nacional.

O objetivo deste tópico foi situar a Região Norte do Brasil, ressaltando suas particularidades geográficas, culturais, sociais e econômicas. A avaliação evidenciou como a

variedade ambiental e o extenso território afetam as dinâmicas sociais e educacionais da área. Embora a Região Norte possua abundância natural e cultural, ela lida com desafios históricos ligados à desigualdade social, à infraestrutura insuficiente e ao acesso restrito a serviços fundamentais, como a educação superior. Esta contextualização é crucial para entender as especificidades que influenciam as políticas públicas e as ações focadas no progresso educacional na região, preparando o caminho para debates mais profundos sobre o assunto.

### 3.1 Conhecendo o Pará

**Figura 3: Estado do Pará.**



Fonte: <https://www.maioresemelhores.com/maiores-estados-do-brasil/>

O Pará está localizado na região Norte do Brasil e ocupa uma área de 1.245.870,704 km<sup>2</sup>. Faz fronteira ao norte com o Suriname e o Estado do Amapá; a nordeste com o Oceano Atlântico; a leste com os Estados do Maranhão e Tocantins; ao sul com o Estado de Mato Grosso; e a noroeste com a Guiana e o Estado de Roraima. É o segundo Estado do Brasil, ocupando mais de 14,6% da superfície do país. Possui 144 municípios e sua área urbanizada é de 1.745,77 km<sup>2</sup>. (Brasil, 2022)

A população do estado, segundo os dados do IBGE de 2022, é de 8.120.131 pessoas, esse quantitativo de pessoas o coloca na posição 9<sup>o</sup> em relação aos demais estados. Ainda segundo os dados do IBGE de 2019, a porcentagem de pessoas com deficiência é de 8,2% da população, o que representaria 665.850,742 pessoas em todo o estado.

A origem do nome Pará vem do termo Pa'ra, que significa rio-mar na língua indígena tupi-guarani. Era como os índios denominavam o braço direito do rio Amazonas, engrossado com as águas do rio Tocantins, que o torna tão vasto ao ponto de não se poder ver a outra margem, mais parecendo um mar do que um rio. Ao chegarem à região, os portugueses deram primeiramente o nome à terra de Feliz Luzitânia, que foi depois substituída pelo de Grão-Pará (grande rio), para finalmente se tornar apenas Pará. (Ministério das Relações Exteriores, s/d)

Em 1616, os portugueses fundaram Belém, que se tornou um importante centro de colonização e comércio. O estado foi parte da capitania de São Paulo, e posteriormente, da capitania do Maranhão.

Durante o século XIX, o Pará prosperou economicamente com o auge do ciclo da borracha, que atraiu imigrantes e promoveu o crescimento urbano, especialmente em Belém e Manaus. Este período trouxe grande riqueza, mas também significou exploração e conflitos com as populações indígenas.

O Pará se tornou um estado brasileiro em 1889, após a Proclamação da República. Ao longo do século XX, a economia do estado passou por mudanças, com a agricultura, a extração mineral e a indústria ganhando espaço.

O crescimento urbano e a exploração de recursos naturais levaram a desafios sociais e ambientais, incluindo desmatamento, conflitos de terra e desigualdade social.

### 3.2 A Universidade Federal do Pará (UFPA)

A UFPA foi fundada em 1957, em um período de intensas transformações econômicas e políticas no Brasil. Esse período foi marcado por políticas desenvolvimentistas no governo de Juscelino Kubitschek, que priorizou a industrialização e a modernização da infraestrutura, inclusive na região amazônica, tradicionalmente marginalizada. Sob a perspectiva do materialismo histórico, para entender a criação da UFPA, devemos analisar como as mudanças na base econômica influenciaram as necessidades de formação de mão de obra e desenvolvimento de conhecimento técnico-científico na região.

A instituição originou-se da fusão de sete faculdades já existentes em Belém, abrangendo áreas como Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, além de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

Essa iniciativa foi um marco importante para a Educação Superior na região, pois possibilitou a integração e o fortalecimento da educação superior no Pará, promovendo um ambiente acadêmico mais robusto e diversificado.

Assim, a fundação da UFPA pode ser vista como uma resposta a uma nova demanda da infraestrutura econômica nacional. A criação de universidades federais fora do eixo sudeste foi parte de uma política de integração e exploração de recursos, que tinha por objetivo ampliar a inserção do Norte no modelo capitalista de desenvolvimento brasileiro, transformando a região e sua população em ativos para o capital.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) passou por uma reestruturação significativa com a promulgação da Lei nº 4.283, em 18 de novembro de 1963. Esse processo foi marcado pela implementação de novos cursos e atividades essenciais, visando não apenas o desenvolvimento regional, mas também a melhoria das atividades principais da instituição. Esse movimento teve um papel fundamental na modernização do ensino e na ampliação das oportunidades educacionais, adequando-se às demandas sociais e econômicas da região.

Outra reestruturação da universidade foi feita em 1968, com um plano apresentado ao Conselho Federal de Educação. Do final de 1968 ao início de 1969, uma série de diplomas legais, destacando-se as Leis nº 5.539 e 5.540/68, estabeleceu novos critérios para o funcionamento das universidades.

A criação de uma universidade na Amazônia corresponde à necessidade de formar uma elite local e técnica que pudesse atender ao modelo desenvolvimentista nacional. Entretanto, sob a ótica dialética, a própria universidade carrega contradições: ao mesmo tempo em que forma profissionais e produz conhecimento regional, a instituição está inserida em uma estrutura que serve ao modelo capitalista, refletindo, ainda que parcialmente, os interesses das classes dominantes.

Nessa perspectiva, a UFPA pode ser interpretada como um espaço onde se manifestam as contradições da luta de classes, promovendo ao mesmo tempo uma formação para o mercado e um potencial conscientização dos trabalhadores locais e dos povos indígenas e ribeirinhos em relação a seus direitos e identidades culturais.

Hoje, a Universidade Federal do Pará é uma instituição federal de Educação Superior, organizada sob a forma de autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da

Secretaria de Ensino Superior (SESu). Seu princípio fundamental é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é constituída por 16 institutos, 9 núcleos, 37 bibliotecas universitárias, dois hospitais universitários e uma escola de aplicação. De acordo com o Anuário Estatístico de 2024, baseado nos dados de 2023, a UFPA alcançou 49.182 alunos na graduação, aproximadamente 11.438 na pós-graduação e 1.213 no ensino fundamental e médio. Adicionalmente, 5.361 estudantes estão matriculados em cursos técnicos e livres nas Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras.

A maior universidade pública da Amazônia possui 5.781 alunos matriculados no mestrado e 3.308 no doutorado. Atualmente, a UFPA possui 72 programas, dos quais 12 estão em campi do interior do Estado, situados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. (UFPA, 2024)

A fundação e o desenvolvimento da UFPA não apenas atenderam uma demanda técnica, mas também tiveram impactos sociais e culturais na região. É possível considerar a universidade como um campo de tensões entre a reprodução das relações de produção e a possibilidade de transformação social. A produção acadêmica pode servir tanto para reforçar o status quo quanto para fomentar a crítica social e o questionamento da exploração dos recursos e populações locais.

### 3.2.1 Divisões de Assistência Estudantil (DAEST) e Núcleos de Acessibilidade.

A partir do levantamento realizado em páginas institucionais da Universidade Federal do Pará (UFPA), é possível compreender que tanto as Divisões de Assistência Estudantil (DAEST) quanto os Núcleos de Acessibilidade constituem estruturas estratégicas para a materialização das políticas de permanência e inclusão na Educação Superior, estando ambas articuladas à Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil (PROAES) e a instâncias como a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST).

No que se refere às Divisões de Assistência Estudantil (DAEST), estas se configuram como estruturas descentralizadas responsáveis pela operacionalização da política de assistência estudantil nos diferentes campi da UFPA. Sua finalidade central consiste em ampliar as condições de permanência e êxito acadêmico dos estudantes, especialmente aqueles em

situação de vulnerabilidade socioeconômica, estando sua atuação alinhada às diretrizes do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e às normativas institucionais da universidade.

No âmbito organizacional, as DAESTs atuam como instâncias locais de implementação dessas políticas, sendo responsáveis por planejar, executar, acompanhar e avaliar ações, programas e projetos de assistência estudantil. Suas ações abrangem tanto a concessão de auxílios financeiros quanto a oferta de serviços, garantindo condições mínimas de permanência na educação superior.

Entre suas principais atribuições, destacam-se: a orientação aos discentes sobre políticas e programas institucionais; o acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiados; a realização de estudos socioeconômicos, por meio de entrevistas e, quando necessário, visitas domiciliares; além da promoção de ações de apoio social, pedagógico e psicoeducacional. Tais ações evidenciam o caráter multidimensional da assistência estudantil, que ultrapassa o suporte financeiro, incorporando dimensões formativas e de cuidado.

Outro aspecto relevante diz respeito à composição interdisciplinar das equipes, frequentemente constituídas por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais, o que possibilita uma abordagem ampliada das demandas estudantis, incluindo ações voltadas à saúde mental, ao acompanhamento pedagógico e à integração acadêmica e social.

Ademais, as DAESTs também contribuem para a promoção da inclusão e da acessibilidade, ao atender estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados, fortalecendo uma política de permanência orientada pelo princípio do direito à educação.

Por sua vez, os Núcleos de Acessibilidade configuram-se como estruturas institucionais voltadas especificamente à garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses núcleos estão articulados à política institucional de acessibilidade, sob coordenação de setores como a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) e a PROAES.

Em termos conceituais, os Núcleos de Acessibilidade são compreendidos como espaços técnico-pedagógicos que atuam na eliminação de barreiras físicas, comunicacionais,

informativas, pedagógicas e atitudinais, que possam comprometer a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No que tange à sua atuação, esses núcleos desenvolvem um conjunto articulado de ações, dentre as quais se destacam: o apoio pedagógico e acadêmico, por meio de adaptações curriculares e orientação a docentes; a oferta de serviços de acessibilidade comunicacional, como tradução e interpretação em Libras e audiodescrição; a disponibilização de tecnologias assistivas; o acompanhamento individualizado dos estudantes; a formação continuada da comunidade acadêmica; e a articulação com diferentes setores institucionais para a promoção de práticas inclusivas.

Além disso, os Núcleos de Acessibilidade desempenham papel fundamental na implementação da Política Institucional de Assistência e Acessibilidade Estudantil (PINAIE), especialmente no eixo da acessibilidade, ao promover condições equitativas de participação, aprendizagem e autonomia.

Assim como as DAESTs, esses núcleos também operam de forma descentralizada nos campi da UFPA, considerando as especificidades locais, ainda que frequentemente dependam de articulação com instâncias centrais para a disponibilização de recursos e serviços especializados.

### 3.2.2 Campus Universitário de Altamira<sup>2</sup>

O Campus Universitário de Altamira é fruto de ações articuladas ao projeto de interiorização da UFPA, o qual foi implementado em quatro fases. A primeira iniciada na década de 1970, tendo como modelo os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs). A segunda fase ocorreu no período de 1986 a 1989 com a regulamentação do I Projeto de Interiorização da UFPA, através da Resolução N° 1.355, quando foram eleitos oito campi para o trabalho, ocasião em que município de Altamira foi contemplado com a oferta de cursos de Licenciaturas. A terceira fase de interiorização compreendeu o período de 1994 a 1996. De 1998 a 2001, ocorreu a quarta fase de interiorização das ações da UFPA em que se objetivou consolidar e ampliar as ações desta IES, no interior do Estado.

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do site: <https://altamira.ufpa.br/index.php/historico.html>

O Campus iniciou suas atividades com os cursos de Letras, Pedagogia, Ciências, Matemática, e Geografia, ofertados no período intervalar, possibilitando o atendimento da demanda específica composta, em sua maioria, por professores vindos de outros municípios da região. Em outubro de 1992, iniciaram-se os cursos regulares de Licenciaturas em Letras e Matemática, seguidos por Pedagogia em 1994, que pretendiam atender parte da sociedade não contemplada pelos cursos intervalares.

Em 1998 atendendo a reivindicação dos movimentos sociais e dos sindicatos dos trabalhadores rurais da Transamazônica este Campus ofertou turmas de Educação no Campo por meio de seis projetos vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Também foi ofertado por intermédio do Centro Agropecuário 3, o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, atendendo a necessidade de melhor conhecer e trabalhar o potencial agropecuário da região.

Outro marco significativo para o Campus de Altamira foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Sua execução ocorreu no período de 2007 a 2012 que, objetivamente, visava a expansão e a reestruturação das IES Federais, por meio de financiamento de custeio e capital, além da contratação de docentes e técnicos-administrativos. Em contrapartida exigiu-se destas IES ampliação na oferta de vagas e melhoria dos indicadores acadêmicos como redução das taxas de evasão, e ampliação da taxa de sucesso na graduação.

Como estratégia para o alcance das metas pactuadas no REUNI foram criados novos cursos. Em 2008, Engenharia Florestal, no ano seguinte foram instalados os cursos de Geografia, Letras (Língua inglesa) e Etnodesenvolvimento. Para atender a esse novo contexto, o MEC determinou abertura de concurso público para contratação de 38 professores e 13 técnicos de nível médio e superior, além da liberação de recursos financeiros para construção de laboratórios, salas de aulas e prédios administrativos em Altamira.

Os eixos que norteiam o funcionamento do Campus estão pautados nas demandas sociais locais, assim centrados na melhoria do sistema educacional com a formação de professores para atuar na educação básica e de agentes de desenvolvimento com o propósito de transformação social e econômica, com vistas a apoiar a agricultura familiar, e as populações tradicionais como um todo.

Apesar de evidente a importância dessa unidade da UFPA no sudoeste paraense, não são poucos os problemas e os desafios a serem suplantados, principalmente no que diz respeito a logística e infraestrutura. Percebemos a necessidade urgente de uma melhor infraestrutura no que diz respeito a salas de administração e pesquisa para as faculdades recém-criadas, bem como aumento do número de salas de aula, laboratórios e outros espaços acadêmicos adequados ao processo educacional em visível expansão pela qual passa este Campus.

Observamos que, nesses 30 anos de atividades do Campus de Altamira no Território “TransXingu” ingressaram mais de 5000 alunos e foram diplomados mais de 2.500 nas áreas de Licenciatura em Letras, Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Ciências Sociais, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Agrárias, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado e Licenciatura em Etnodesenvolvimento, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Ciências do 1º Grau, além dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração na modalidade EaD. Dessa forma, essa unidade acadêmica responde a um dos principais desafios apresentados pela região: a carência de pessoal qualificado através da formação de profissionais em nível superior para atender as demandas dos municípios, principalmente na área da educação básica.

### 3.2.3 Campus Universitário de Ananindeua (CANAN)<sup>3</sup>

A criação do Campus Universitário de Ananindeua (CANAN), enquanto espaço de ensino e formação superior, está relacionada às ações de pactuação entre o Ministério da Educação do Brasil e a Universidade Federal do Pará (UFPA), através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). É uma ação pautada na perspectiva de uma Universidade Multicampi, que concebe a atuação da UFPA como fundamental para o desenvolvimento do Pará, exigindo sua atuação nas várias regiões do Estado, incluindo a Metropolitana.

Em cerimônia realizada em 12 de abril de 2012, na Granja do Icuí-Guajará, o governo do Pará fez a doação do imóvel, que abrigou a residência oficial dos governadores do estado

---

<sup>3</sup> Informações retiradas do site: <https://campusananindeua.ufpa.br/index.php/historico>

até 2006, à Prefeitura de Ananindeua, que posteriormente doou à UFPA. A área prevista para a implantação do CANAN é de 101.430,402 m<sup>2</sup> (10,143 ha) formando um quadrilátero com perímetro de 1.303,76 m e está inserido no cruzamento da avenida Independência com a estrada do Ícui, no bairro do Icuí-Guajará em Ananindeua, Pará. Deve abrigar um conjunto de prédios de laboratórios, sala de aula, administrativo e de biblioteca, assim como deve se constituir uma área devidamente urbanizada, com capacidade para atender 12.000 alunos, nos ensinos de graduação e pós-graduação.

O CANAN, criado através da Resolução nº 717, de 12 de agosto de 2013, apresenta como proposta, investir na formação profissional e tecnológica, em atenção às transformações sociais que se apresentam no Estado do Pará e, em particular, no município de Ananindeua e Região Metropolitana. No caso, trata-se de área que compreende ainda os municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Isabel, Santa Bárbara e outras localidades, como o distrito de Benfica, podendo atender outros municípios mais próximos, como Santo Antônio do Tauá, Vigia, Colares, São Caetano de Odivelas, Curuçá, São João da Ponta, Bujarú, Terra Alta e Marapanim. O novo Campus da UFPA surge como importante função de alavancar as potencialidades da região Metropolitana e cidades adjacentes, com a formação de mão de obra qualificada.

Importante ressaltar, que a instituição do CANAN não corresponde apenas de um prolongamento da UFPA para outras áreas do Estado. Constitui a implantação de um Campus com vocação para compreender as demandas locais, atuar em parcerias e consonâncias com as agências públicas e privadas que desenvolvem atividades na região, em um movimento pautado pela valorização das potencialidades locais através da construção de estratégias que tenham na formação superior e na pesquisa científica os instrumentos centrais de atuação. Em outras palavras, significa promover o conhecimento com capacidade de ampliar consórcios e parcerias com o setor produtivo regional, abrindo novos caminhos nas áreas estratégicas da ciência, tecnologia e da formação de professores.

O Campus Universitário de Ananindeua, criado através de sua Resolução de criação nº 717, de 12 de agosto de 2013, é uma unidade acadêmica da Universidade Federal do Pará. Apresenta como proposta, investir na formação profissional e tecnológica, em atenção às transformações sociais que se apresentam no Estado do Pará e, em particular, nos municípios de Marituba, Benevides, Santa Barbará do Pará, Santa Izabel do Pará e o distrito de Benfica.

Registra-se ainda que o Núcleo Universitário de Curuçá e os municípios de seu entorno, estão vinculados ao Campus de Ananindeua.

### 3.2.4 Campus Universitário de Bragança<sup>4</sup>

Em 1987 a Universidade Federal do Pará iniciou o seu processo de interiorização e Bragança foi uma das cidades escolhidas para implantação de um campus avançado da Universidade Federal do Pará. Em solo fértil esse Campus se constituiu inicialmente com cinco cursos ofertados na modalidade intervalar e paulatinamente solidificando-se no município de Bragança. Em 1992 foram ofertados na modalidade regular, os cursos de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Pedagogia e Matemática. Nesse período ingressam os primeiros docentes para assumirem os cursos implantados. Em 1997, o então Reitor da Universidade Federal do Pará, professor Dr. Cristóvão Wanderley Picanço Diniz, decide implantar um polo de Pesquisa em Estudos Costeiros no Campus Universitário de Bragança. Essa iniciativa culminou com a implantação de um programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental e, posteriormente, com a criação do Instituto de Estudos Costeiros através de um ato do Conselho Universitário Superior consolidado da resolução 632/2007. Em 2010 com o programa de Reestruturação da Educação Superior do governo federal, a oferta de vagas do Campus foi ampliada, substancialmente, dos três cursos de licenciatura existentes para 7 (sete) licenciaturas: História, Letras com habilitação em língua Inglesa, Matemática e Ciências Naturais.

A cidade de Bragança está localizada no litoral da Amazônia brasileira e está inserida na maior faixa contínua de manguezais mais bem preservado do mundo, além de receber o maior rio em termos de descarga de volume de água na terra, além disso, esta região é a única do país com regime de macro marés. É uma região densamente povoada da Amazônia Atlântica, este município da região nordeste do estado do Pará possui uma população de aproximadamente 123.082 habitantes, segundo dados do IBGE em 2022. Localizada na zona costeira do nordeste do Pará, Bragança é considerada uma das cidades mais antigas do estado, tendo uma forte tradição histórica, cultural, grande expressão popular e reconhecida importância econômica

---

<sup>4</sup> Informações retiradas do site:  
[https://www.campusbraganca.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=266](https://www.campusbraganca.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=266)

para o desenvolvimento do estado. As principais bases da economia local são o turismo e a pesca. Nesta cidade está localizado o Campus Universitário de Bragança.

A costa Bragantina é uma das mais estudadas do litoral amazônico, devido principalmente às pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental (PPGBA-Mestrado e Doutorado) e Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA-Mestrado), conseqüentemente, é intensa a cooperação estabelecida entre pesquisadores vinculados aos programas e pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais, bem como a formação de recursos humanos na região. O nível de Doutorado recente estabelecido no PGBA, com ênfase nos ecossistemas costeiros e demais ambientes associados na região Norte, é indispensável ao conhecimento sobre a dinâmica dos seus recursos naturais e sociais, tão peculiares e pouco conhecidos no mundo. Por sua vez, o PPLSA é fundamental para expandir e melhorar a formação de recursos de pessoal titulado em uma das regiões mais carentes do país.

Os grupos de pesquisa do Campus de Bragança mantêm importantes colaborações científicas nacionais e internacionais, dentre as interações internacionais destacamos colaboração com Universidades e Institutos de Pesquisa em países como Alemanha, Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Austrália, Japão, etc. A Faculdade de Letras abriga o Programa Fullbright com colaboração com universidades nos Estados Unidos da América e através deste programa realiza intercâmbio de alunos.

Além de ofertar os cursos na modalidade regular e intensivo o Campus de Bragança, objetivando atender demandas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Governo Federal (PARFOR), emanadas pelo Decreto nº. 6.755/2009 de 29 de janeiro de 2009, oferta ainda 12 (onze) cursos na modalidade presencial em Bragança e Augusto Corrêa.

### 3.2.5 Campus do Marajó/Breves<sup>5</sup>

A Universidade Federal do Pará instalou-se no município de Breves na década de 1990, inicialmente como um núcleo subordinado ao campus de Soure, oferecendo os cursos de

---

<sup>5</sup> Informações retiradas do site: <https://www.campusbreves.ufpa.br/index.php/historico>

licenciatura e bacharelado em História, em regime intervalar. As turmas regulares iniciaram-se em 1993, com os cursos de Matemática e Geografia.

Ainda na década de 1990, mediante articulações de representações políticas, empresariais, estudantis e de trabalhadores da área de educação, com o apoio de diferentes municipalidades (particularmente Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel), uma empresa local cedeu um terreno, em favor da instituição, onde se deu início a construção da base física do recém-criado núcleo, cuja inauguração se deu no ano 2000.

Em 2006, o núcleo passou para o status de campus, denominando-se Campus Universitário do Marajó-Breves. A continuação do processo de consolidação da nova unidade deu-se com a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2009, que possibilitou a realização de concursos públicos e a contratação de professores e técnicos.

Atualmente, a Unidade oferece quatro cursos de licenciatura – Pedagogia, Letras, Ciências Naturais e Matemática – e um de bacharelado – Serviço Social e possui mais quarenta professores no quadro efetivo e dezenove técnicos.

No que se refere à acessibilidade, a Divisão de Assistência Estudantil (DAEST) da UFPA desempenha um papel fundamental na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas de assistência, integração, inclusão e permanência dos discentes. A DAEST atua em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e outras normas pertinentes ao tema, assegurando que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira eficaz. Essa atuação visa garantir um ambiente acadêmico inclusivo, que promova a acessibilidade e suporte adequado para todos os alunos, independentemente de suas condições.

### 3.2.6 Campus do Tocantins/ Cametá<sup>6</sup>

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS/Cametá) é uma unidade regional da Universidade Federal do Pará (UFPA), instalada na mesorregião Nordeste do estado do Pará com autonomia administrativa e acadêmica, tendo como objetivo desenvolver o ensino,

---

<sup>6</sup> Informações retiradas do site: <https://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/historico>

a pesquisa e a extensão por meio de cursos de graduação e de pós-graduação, regulares e intervalares, na forma do Estatuto e do Regimento Geral da UFPA.

Atualmente, o Campus de Cametá mantém os seguintes cursos: Agronomia, Ciências Naturais, História, Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Sistemas de Informação, estando presentes no interior das 10 Faculdades que integram o Campus de Cametá: Faculdade de Ciências Exatas, Faculdade de Ciências Agrárias e Naturais, Faculdade de Educação, Faculdade de Linguagem, Faculdade de Língua Inglesa, Faculdade de História.

Presente também nos municípios de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, o CUNTINS/Cametá reúne professores (Doutores, Mestres e Especialistas) e técnicos da UFPA, além de funcionários cedidos pelas Prefeituras de Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras.

O CUNTINS/Cametá foi inicialmente instalado, em 1987, nas dependências da Escola Municipal de 1º Grau “Maria Cordeiro de Castro”, que foi posteriormente doada à UFPA, por meio da Lei Municipal Nº 1.207, de 27 de março de 1991.

A UFPA, a partir da perspectiva de Universidade Multicampi (Instrução Normativa nº 01, de 20/01/2003), inaugurou um movimento importante entre os campi, visando alavancar o desenvolvimento regional, por meio de parcerias e socialização educacional-científico-cultural, que permitiu a rotatividade de cursos, articulação entre docentes para constituir novos cursos de graduação e de Pós-Graduação, dentre outras ações.

O CUNTINS/Cametá, articulado com essa política, tem envidado esforços para, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, ampliar sua ação e seu campo de abrangência na região, o que lhe vem requerendo, haja vista as peculiaridades, as potencialidades e o contexto sócio-histórico-econômico-político-cultural e educacional da região de Integração do rio Tocantins, maior contribuição, atuação, envolvimento, participação, orientação e formação de profissionais críticos, criativos, competentes, hábeis e investidos de conhecimentos capazes de propor, contribuir, indicar soluções, diretrizes e direcionamentos para o estabelecimento de políticas públicas voltadas à melhoria da região.

A Divisão de Inclusão Educacional (DIE) foi criada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA em 9 de março de 2016. Sob a coordenação da Professora Mestranda Waldma Oliveira, a DIE tem como objetivo promover a inclusão educacional e

garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. A divisão atua na implementação de políticas e ações que favoreçam a inclusão, contribuindo para um ambiente acadêmico mais diversificado e acessível.

### 3.2.7 Campus Universitário de Capanema<sup>7</sup>

Com a necessidade de se promover acesso à educação superior à população do município de Capanema – PA, a Universidade Federal do Pará fez-se presente no ano de 1992, começando como polo de Bragança, permanecendo até o ano de 2001 ligado ao Campus Bragantino. Em janeiro de 1994, aconteceu o primeiro vestibular do Campus de Capanema, ao qual foi ofertado o curso de Ciências Contábeis do regime intervalar, funcionando na escola estadual Maria Myrtes. Em 1995, devido à distância da escola Maria Myrtes a turma de Ciências Contábeis, passou a estudar no auditório da Igreja Matriz Frei Daniel Samarati. No todo, a turma era composta por 50 alunos, porém só 35 chegaram à reta final e se formaram.

No dia 27 de dezembro do ano de 1996, ocorreu em Capanema a inauguração do prédio do Núcleo Universitário de Capanema vinculado ao Campus de Bragança, localizado na Avenida Barão de Capanema, no Centro da Cidade, atualmente conhecido como Campus I. De 2001 a 2004, o Campus de Bragança transferiu a administração e a responsabilidade do Núcleo de Capanema para o antigo Centro Socioeconômico, hoje, o Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas, sendo naquele momento a servidora Neusaly Dib Taxi, coordenadora do Núcleo. O Núcleo ficou ligado à Vice-Reitoria durante o período de 2004 até maio de 2009, sob a administração da professora Marlene Rodrigues Medeiros Freitas, e posteriormente, da professora Regina Fátima Feio Barroso. Em 09 de novembro de 2005, a servidora Walmeire Alves de Melo Costa foi nomeada coordenadora do Núcleo de Capanema, a mesma permaneceu no cargo até o ano de 2009. Nessa época o núcleo ainda não possuía regimento interno, frisamos que, o regimento é uma ferramenta muito importante, pois, normatiza como se dará o funcionamento de determinado órgão, visando o cumprimento de sua função pública regularmente instituída. No ano de 2009, o núcleo transformou-se em Campus Universitário de Capanema, através da resolução nº 673 em 18 de maio de 2009 durante a 6ª reunião extraordinária do CONSUN.

---

<sup>7</sup> Informações retiradas do site: <https://campuscapanema.ufpa.br/index.php/historico-1.html>

Em junho de 2009, um convênio de 20 anos foi assinado entre a Prefeitura de Capanema e a Universidade Federal do Pará, comprometendo o gestor municipal a ser parceiro da Universidade no Campus criado. No de 2010, o profº. Álvaro Lobo Filho chegou ao campus como interventor para realização de ofertas de cursos do PARFOR. Posteriormente o mesmo foi nomeado coordenador do campus, no qual, se mantém até os dias atuais. Atualmente o campus I conta com 3 salas de aula climatizadas, 2 banheiros, auditório climatizado, cantina, secretaria acadêmica, sala de comunicação, gabinete da coordenação com sala de reunião. Os nossos cursos são flexibilizados por Bragança, Castanhal e Belém são eles: REGULARES; Ciências Naturais e Letras; INTERVALARES; Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa, Pedagogia, História, Ciências Contábeis e Matemática, além de quatro cursos ofertados no PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores). Distribuídos nos campus I e II.

A infraestrutura do campus II teve ampliação significativa com a construção de 2 blocos multiusos onde ao todo, contabilizam: 9 salas de aula, 6 gabinetes, 2 laboratórios de informática, 2 salas de estar e um miniauditório. O campus ainda conta com um prédio cedido pela prefeitura onde abriga a biblioteca e uma sala de aula, além da cantina multiuso.

No ano de 2013 mais avanços aconteceram no campus de Capanema com a abertura até então inédita de vagas para os cargos Técnicos Administrativos em Educação. Os novos servidores trouxeram melhoras significativas em termos de atendimento e serviços prestados pelo Campus aos usuários. Hoje o campus conta com sete servidores ativos permanentes. Além de 15 Bolsistas e funcionários cedidos da prefeitura de Capanema em cumprimento ao convênio firmado entre as partes.

Houve ampliação significativa também em relação à internet, com a recente instalação da tecnologia da via fibra ótica, garantindo à comunidade acadêmica uma internet de altíssima qualidade, além da aquisição de novos computadores para os laboratórios dos Campus I e II.

### 3.2.8 Campus Universitário de Castanhal

A criação do campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) no município de Castanhal representa um marco importante na história da educação superior pública no estado do Pará e na Amazônia. Esta iniciativa está inserida no contexto de expansão e interiorização da Educação Superior.

O campus de Castanhal foi oficialmente criado em 1978. O município foi escolhido por sua localização estratégica no nordeste paraense, a apenas 70 quilômetros da capital, e por ser um polo regional com forte influência econômica, cultural e social sobre dezenas de municípios do entorno (UFPA, 2023).

A instalação do campus trouxe uma nova realidade para o município e região: o acesso à Educação Superior pública sem a necessidade de migração para a capital. Inicialmente, os cursos de licenciatura, como Pedagogia, Ciências Biológicas e Letras, foram priorizados, atendendo à demanda por formação de professores, especialmente em áreas historicamente carentes de profissionais qualificados. Ao longo dos anos, o campus expandiu sua atuação e incluiu graduações em áreas como Zootecnia, Medicina Veterinária, Engenharia de Produção e Ciência da Computação, fortalecendo seu papel como agente de desenvolvimento científico, tecnológico e social na região (SILVA, 2021).

O campus Castanhal da UFPA também se destaca pelas suas ações de pesquisa e extensão universitária, muitas delas diretamente conectadas com a realidade amazônica. Essas iniciativas são fundamentais para que o conhecimento produzido na universidade retorne à sociedade em forma de soluções práticas, inovação e políticas públicas.

A UFPA Castanhal, oferece diversos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de fortalecer a formação acadêmica e científica no interior do estado, atendendo às demandas regionais da Amazônia. Os cursos são voltados para diferentes áreas do conhecimento, abrangendo tanto a formação de professores quanto a produção científica em ciências agrárias, saúde animal e tecnologia.

Um dos programas oferecidos é o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), voltado para professores da educação básica que desejam aprofundar seus conhecimentos em matemática. O curso é ofertado na modalidade semipresencial, com apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e tem como objetivo qualificar profissionais do ensino fundamental e médio, fortalecendo o ensino de matemática nas escolas públicas. O PROFMAT é reconhecido com conceito 5 pela CAPES, o que demonstra sua qualidade e impacto na formação docente.

Na área das ciências agrárias e da saúde animal, destacam-se dois programas de referência. O Programa de Pós-Graduação em Saúde Animal na Amazônia (PPGSAAM) oferece mestrado e doutorado e é voltado para profissionais das áreas de Medicina Veterinária,

Zootecnia, Biologia e afins. Suas linhas de pesquisa abordam temáticas como saúde pública, segurança alimentar, epidemiologia, sanidade animal e doenças infecciosas, com ênfase na realidade amazônica. O programa busca produzir conhecimento que contribua para o controle de doenças em animais de produção e de companhia, bem como para o aprimoramento das políticas públicas de saúde.

Outro programa importante é o Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal (PPGCAN), que também oferece mestrado e doutorado. Este programa é desenvolvido em parceria com instituições como a UFRA e a EMBRAPA, e foca na pesquisa sobre nutrição, reprodução, melhoramento genético e sanidade de animais. As pesquisas envolvem espécies nativas e domesticadas, além de aspectos ligados à sustentabilidade da produção animal na região amazônica. A atuação do PPGCAN reforça a vocação agropecuária do campus Castanhal e contribui para o desenvolvimento científico regional.

Na área da tecnologia, o campus também conta com o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, com ênfase em Computação Aplicada (PPGEE - Castanhal). O curso de mestrado tem como objetivo formar profissionais capacitados para atuar em pesquisa e desenvolvimento de soluções tecnológicas, com foco em inteligência computacional, redes e sistemas distribuídos. Essa formação é estratégica para o avanço da inovação tecnológica na região, especialmente no interior do estado, onde ainda há carência de profissionais especializados nessas áreas.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), criado em 2017 no campus Castanhal da UFPA, é o primeiro mestrado acadêmico na área de Humanidades ofertado por um campus do interior da instituição. Com área de concentração em Estudos Antrópicos, o programa aborda de forma interdisciplinar as relações entre sociedade, cultura, natureza e território na região amazônica. Está estruturado em duas linhas de pesquisa: “Etno-Sociobiodiversidade e Sustentabilidade Ambiental” e “Etno-Saberes e Tecnologias Sociais”, valorizando os saberes tradicionais e a diversidade sociocultural das populações amazônicas.

O PPGEAA tem como objetivo formar pesquisadores críticos, capazes de dialogar com os saberes locais e propor soluções sustentáveis para os desafios enfrentados na Amazônia. O programa possui conceito 4 na CAPES e realiza processos seletivos regulares, sendo aberto a profissionais de diversas áreas.

O campus é também um espaço de diversidade e inclusão, com ações afirmativas que garantem o acesso de populações historicamente excluídas, como indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda.

### 3.2.9 Campus Universitário Marajó-Soure<sup>8</sup>

O Campus Universitário do Marajó, com sede em Soure, foi criado em 1986, como um dos pólos regionais de atuação da Universidade Federal do Pará, dentro de uma estratégia que norteou a implantação dos seus Projetos de Interiorização. No ano de 1987, realizou-se o primeiro vestibular do interior do Estado, no qual foram oferecidas Licenciaturas Plenas de Matemática, História, Geografia, Pedagogia e Letras. Nos anos de 1988 e de 1990 foram ofertados os Cursos de Licenciatura em Ciências, uma turma em cada ano. Tais cursos funcionaram inicialmente nas escolas de Ensino Fundamental e Médio Professor Gasparino Batista da Silva e Edda de Sousa Gonçalves até o ano de 1990, quando se inaugurou o Campus Universitário do Marajó/Núcleo Soure.

Por conta de atrasos, provocados pelo cancelamento de duas etapas dos cursos do Projeto de Interiorização, junho de 1989 e julho de 1991, somente a partir de 1992 as turmas que ingressaram através do vestibular realizado em 1987 puderam concluir suas respectivas licenciaturas. Assim, colaram grau as turmas de Letras (setembro de 1992), Pedagogia (janeiro de 1993); de História (março 1993), de Ciências (1988) e de Geografia e Matemática (março de 1994). Em abril de 1994 foram realizadas colações de graus das habilitações de Orientação Educacional e Administração Escolar, da turma de Pedagogia.

Em 1990, criou-se o Núcleo de Breves, situado na parte ocidental da Ilha do Marajó, com o propósito de atender a comunidade impossibilitada de tentar a formação superior no núcleo de Soure devido às grandes distâncias e às dificuldades de transporte entre um município e outro. Inicialmente, foi ofertada uma turma de Licenciatura Plena e Bacharelado em História.

A partir do ano de 1993, tendo o Projeto de Interiorização ultrapassado a etapa de implantação e reunido plenas condições para consolidar-se, o vestibular no interior do Estado passa a acompanhar o calendário do Campus do Guamá, preocupando-se, porém, em distribuir

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do site: <https://soure.ufpa.br/historico>

um número de turmas e cursos de acordo com a capacidade infraestrutura do Campus voltados às expectativas educacionais da mesorregião do Marajó.

No concurso vestibular do ano de 1993 foram ofertadas duas turmas no Núcleo de Breves, Licenciaturas em Matemática e Geografia; e duas turmas para o Núcleo de Soure, Licenciaturas em Letras e Pedagogia. No ano de 1994, foram ofertadas para Soure uma turma de Ciências Sociais e uma turma de Pedagogia, que está em regime regular. No ano de 1995 foram ofertadas para Breves, as licenciaturas de Pedagogia e de História, em caráter regular, uma turma para cada curso. Foram ofertadas, em Soure, as licenciaturas de Geografia e Matemática, também uma turma para cada curso. Em 1996 ofertou-se uma complementação em Biologia para os alunos já formados em Ciências. Tanto o Núcleo de Soure quanto o de Breves desenvolviam atividades de extensão universitária (cursos de treinamento, oficinas, etc) oferecidas, ininterruptamente, na maioria dos municípios da Ilha.

No ano de 2004, o Campus Universitário do Marajó/Soure, buscando atender a vocação regional, formulou um novo Projeto Político Pedagógico para o Curso de Letras, ano em que ofertou a primeira turma de Língua Estrangeira – Língua Inglesa. Em 2005, foram ofertadas duas turmas, sendo uma de Língua Inglesa e outra de Língua Francesa.

No ano de 2006, atendendo a demanda detectada através de levantamentos realizados pelo Projeto Marajó em Dados, o Campus ampliou a oferta e a variedade de cursos no processo seletivo, ofertando os cursos de Biologia, História, Música (em regime de flexibilidade) e mais uma turma de Língua Estrangeira - Habilitação em Língua Alemã, além da Habilitação em Língua Inglesa em Bragança. Em 2007, foi ofertado novamente o curso de Letras-habilitação em Língua Inglesa. Para o PSS/2008, o Campus ofertou 30 vagas para o Curso de Letras - Habilitação em Língua Inglesa, em regime intervalar e, em 2009, ofertou mais 30 vagas para o Curso de Letras-Habilitação em Língua Inglesa, desta vez em período regular, e mais 30 vagas para o Curso de Letras-habilitação em Língua Francesa, em regime intervalar.

Voltando-se à necessidade de se criar cursos coordenados pelo Campus voltados para o potencial dos recursos naturais e biológicos e para a inclusão social de pessoas com deficiência, o Campus ofertou, em 2010, 40 vagas para o Curso de Ciências Biológicas e 40 vagas para o Curso de Letras Libras e Português como Segunda Língua. Tal desafio exigiu muito esforço e a construção de um projeto pedagógico multidisciplinar inovador e compatível com o perfil do profissional que se deseja formar.

No PS 2011 o Campus ofertou mais 40 vagas para o curso de Ciências Biológicas, desta vez no período vespertino, e mais 40 vagas de Língua Inglesa, sendo todas as vagas preenchidas.

A infraestrutura do Núcleo Universitário de Soure era formada por dois campi: Campus I e Campus II. O primeiro situa-se, ainda hoje, à décima terceira rua s/n, bairro do Umarizal, em uma área com aproximadamente 26.900 m<sup>2</sup>, doada pela Prefeitura Municipal de Soure, através da Lei Nº 2.672 de 26 de setembro de 1990.

O Campus I possuía oito salas de aulas, um laboratório, um complexo administrativo com seis salas, nas quais funcionavam a Coordenação, a secretaria, a reprografia, o almoxarifado, a secretaria de extensão, pesquisa e pós-graduação e uma maloca, onde funcionava a lanchonete. Havia, ainda, uma caixa d'água com capacidade para 10.000 litros e uma casa de força com um gerador desativado.

No Campus II funcionava o alojamento dos professores. Este prédio foi cedido pela Prefeitura municipal de Soure, através da Lei nº 2.673/90, de 26 de dezembro de 1990, por um prazo de 10 anos. Hoje não está mais disponível ao uso da UFPA.

### 3.2.10 Campus Universitário de Tucuruí (CAMTUC)<sup>9</sup>

A Universidade Federal do Pará (UFPA), no cumprimento de sua missão enquanto instituição pública e buscando enfrentar o desafio de se fazer educação superior na Amazônia brasileira, estabeleceu como política organizacional o modelo de Universidade Multicampi. Historicamente a UFPA tem levado para o interior do Estado do Pará cursos de formação em nível superior das mais diversas áreas do conhecimento, de acordo com a vocação e/ou necessidade de cada região em que se insere, e já é considerada a Universidade mais interiorizada do Brasil.

Nota-se que até pouco tempo a quase totalidade dos cursos do interior ofertados pela UFPA concentravam-se na área das Ciências Humanas, possivelmente por serem cursos que requerem uma infraestrutura menos custosa que aquela demandada por cursos de base tecnológica, em particular os de engenharia.

---

<sup>9</sup> Informações retiradas do site: <https://www.camtuc.ufpa.br/index.php/historico>

Estes só eram ofertados na UFPA pelo seu Instituto de Tecnologia (ITEC) em Belém. O ITEC concentra as grandes escolas de engenharia da Pará, e tem em seu histórico a formação de algumas gerações de engenheiros, possui um corpo docente altamente qualificado que realiza pesquisa de ponta em engenharia, notadamente a partir dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, Civil e Mecânica.

O ITEC tem estabelecido parcerias, por meio dos seus Programas de Pós-Graduação, com outras Universidades do Brasil e do mundo e com empresas públicas e privadas. Merecem destaque neste aspecto os diversos projetos desenvolvidos com a Empresa Eletrobrás/Eletronorte ao longo dos últimos anos. Estes projetos têm permitido gerar conhecimento, formar recursos humanos e oferecer soluções para atacar problemas de natureza técnica enfrentados pela estatal de energia elétrica brasileira.

Diversos destes projetos foram desenvolvidos junto à Eletrobrás/Eletronorte a partir do seu principal centro gerador de energia elétrica na Região Amazônica, a Usina Hidrelétrica - UHE de Tucuruí.

A UHE Tucuruí é um empreendimento de grandes dimensões que alterou radicalmente as características econômicas, demográficas, sociais, culturais e mesmo geográficas do município de Tucuruí se considerar os impactos devido à inundação de uma grande extensão territorial pela formação do lago da usina, em decorrência do represamento das águas do rio Tocantins.

Tucuruí deixa assim de ser uma típica cidade ribeirinha da Amazônia e passa a conviver com aquela que foi considerada, por alguns anos, como uma das maiores obras de engenharia do ocidente do planeta, resultando na maior UHE genuinamente brasileira, pouco lembrando a antiga vila de Alcobaça que deu origem ao município.

Toda esta infraestrutura de engenharia operada pela Eletrobrás/Eletronorte e que passa a se constituir em objeto de estudos do ITEC da UFPA desperta o interesse dos agentes dessas duas instituições, que vislumbram a possibilidade de utilizá-la para gerar mais que energia elétrica, busca-se então implantar cursos de Engenharia em Tucuruí para a formação de recursos humanos em nível superior.

Assim, em decorrência de um acordo firmado entre a UFPA, a Eletrobrás/Eletronorte e a Prefeitura Municipal de Tucuruí, foi criado no ano de 2005, o Núcleo Universitário de Tucuruí - NUT da UFPA, ofertando inicialmente os cursos de graduação em engenharia elétrica

e de engenharia civil e posteriormente o curso de engenharia mecânica. Em 2007, o NUT passa à condição de Faculdade de Engenharia de Tucuruí - FET. Em 2009 a FET passa à condição de Campus Universitário de Tucuruí – CAMTUC da UFPA, integrando assim a política da Universidade Multicampi, com os seus cursos de engenharia.

#### 4. MÉTODO

Para assegurar a consistência e a confiabilidade deste estudo, este capítulo apresenta os percursos metodológicos adotados ao longo da investigação. Serão detalhados os procedimentos utilizados, desde a definição do tipo de pesquisa e da abordagem metodológica até os critérios de seleção dos participantes e das instituições investigadas. Além disso, serão descritos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como as estratégias de análise empregadas, evidenciando como cada etapa foi planejada e executada para atender aos objetivos propostos.

Vale destacar que, durante o processo de elaboração deste texto, foi utilizada uma ferramenta de inteligência artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) como apoio à revisão textual, ao aprimoramento da clareza argumentativa e à verificação da precisão conceitual. Entretanto, a construção teórica, a análise dos dados e as interpretações apresentadas são de inteira responsabilidade da autora.

Nessa perspectiva, a pesquisa constitui-se como um processo de aproximação crítica da realidade, exigindo do pesquisador rigor teórico e metodológico na produção do conhecimento. Conforme afirma José Filho (2006, p. 64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Assim, a investigação científica demanda uma postura reflexiva e comprometida com a compreensão dos fenômenos estudados, possibilitando a construção de análises fundamentadas e socialmente relevantes.

A abordagem qualitativa é tomada como referência na realização deste estudo. Por meio dela temos a possibilidade de, na visão de Trivinos (1987), possibilitar ao pesquisador uma relação orgânica com o contexto e com os sujeitos.

Desse modo, os estudantes atendidos se constituem como vidas que carregam sentidos e significados relacionados à inclusão universitária e que podem, portanto, gerar proficuas possibilidades de reflexões em processos de produção de conhecimento científico.

Quanto ao caráter descritivo, destacamos que a pesquisa descritiva procura conhecer a realidade estudada, suas características e seus problemas. Objetiva “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 100).

Assim, é um estudo que se inscreve na lógica das pesquisas de campo que segundo Gonsalves (2001, p. 67) é um “tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o

pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”.

#### 4.1 Lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no estado do Pará (PA), a instituição selecionada para a realização desta tese foi a Universidade do Pará (UFPA), instituição essa criada com o objetivo de atender as demandas do estado.

A escolha desse estado se deu por sua extensão territorial, por ser um dos estados mais populosos segundo os dados do IBGE de 2022 e pela especificidade territorial dos multicampi. Destacamos que a pesquisa foi realizada em nove multicampi da UFPA. Tal pesquisa se faz necessária, uma vez que levantamentos anteriores demonstraram que a maioria das pesquisas estão concentradas nas capitais. Nesse sentido, torna-se essencial entender como essas ações de inclusão são implementadas nos multicampi.

A UFPA possui unidades em diversas cidades, como Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Castanhal, Capanema, Cametá, Salinópolis, Soure, Tucuruí e Marabá. A UFPA é a maior instituição de Educação Superior da região Norte e se destaca como referência em pesquisa e extensão, especialmente em estudos sobre desenvolvimento sustentável e questões ambientais da Amazônia.

#### 4.2 Procedimentos éticos

Em relação aos aspectos éticos, na fase inicial deste estudo foram realizadas as conduções dos procedimentos éticos, a qual foi submetido o projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e obteve aprovação através do parecer consubstanciado nº 4.667.846. É importante destacar, que o referido estudo foi desenvolvido de acordo com os parâmetros das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510 de 07 de abril de 2016, as quais regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos em ciências sociais aplicadas. A proposta de pesquisa buscou assegurar a autonomia e a liberdade dos participantes da pesquisa, visto que será garantida a confidencialidade e a privacidade de sua identidade.

Dentre os cuidados éticos a serem tomados no ato da inscrição dos participantes, haverá a disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE com o intuito de efetivar, em relação aos aspectos legais, a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais na proposta de pesquisa. Outro cuidado que foi tomado é a substituição dos nomes dos participantes por nomes fictícios, tais foram criados de acordo com as características do município de pesquisa.

#### 4.3 Identificação e seleção dos participantes

A realização desta pesquisa se deu na Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada na região norte do país. Os participantes da pesquisa foram coordenadores de núcleos de acessibilidades, coordenadores das Divisões de Assistência Estudantil e um discente atendidos pelos núcleos de acessibilidade. Para a seleção dos participantes usou-se como critério de seleção está atuando a pelo menos 1 anos na condição de coordenação em núcleo ou divisão de assistência estudantil.

**Quadro 2: Perfil dos coordenadores de núcleos ou divisões de assistência estudantil.**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>SETOR DE ATUAÇÃO</b>	<b>PERÍODO DE COLETA</b>
Participante 1	Mestre	1 ano	DAEST	2025
Participante 2	Mestre	2 anos	DAEST	
Participante 3	Mestre	1 ano	DAEST	
Participante 4	Doutora	8 anos	NÚCLEO	
Participante 5	Doutora	8 anos	DAEST	
Participante 6	Doutora	2 anos	DAEST	
Participante 7	Doutora	2 anos	DAEST	
Participante 8	Mestre	1 ano	DAEST	
Participante 9	Doutora	8 anos	NÚCLEO	

Fonte: Elaboração própria

Além da participação dos coordenadores, buscou-se também dar voz aos sujeitos atendidos por esses espaços, como forma de compreender como percebem os serviços e atendimentos ofertados. Nesse sentido, o participante da pesquisa é estudante do curso de

graduação em Pedagogia e está cursando sua segunda graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA). O estudante possui deficiência múltipla, apresentando mobilidade reduzida e dificuldades na comunicação oral.

#### 4.4 Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual se constitui como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Trivinos, 1987, p. 146)

No primeiro momento sem diálogo direto do pesquisador, a não ser para explicar possíveis dúvidas sobre as questões, enquanto no segundo é necessária uma interação que no nosso caso se dará por meio de questões abertas por meio de um roteiro semiestruturado, ou seja, que poderá sofrer modificações caso seja necessário. Isso ocorre quando no ato da entrevista aparecem questões que não estavam previstas, mas que são incorporadas porque agregam conteúdos importantes para as discussões posteriores.

As entrevistas junto aos coordenadores dos núcleos de acessibilidade ou da divisão de assistência estudantil se deu de maneira presencial e remota, em horário e dia previamente agendado. A escolha pela UFPA se deu pela importância de ser um dos maiores estados do país, localizado na região Norte. A escolha também foi influenciada pela escassez de matérias que mostrem a realidade dos multicampi do interior desses dois estados.

Para além dos coordenadores, a presente pesquisa contou, também, com a participação do estudante atendido pelas divisões ou coordenações de acessibilidade. Como critério de inclusão, considerou-se que o universitário estivesse matriculado a partir do 5º semestre, de modo a garantir maior vivência acadêmica e experiência com os serviços institucionais ofertados.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, identificou-se que, em alguns campi, não havia estudantes com deficiência regularmente matriculados e frequentando as atividades acadêmicas. Em outros casos, houve-se dificuldades relacionadas à participação, decorrentes

de conflitos de horário ou limitações de acesso à internet, o que impactou a realização das entrevistas.

A entrevista com o estudante com deficiência foi realizada em sala reservada na universidade, em dia e horário previamente agendados, garantindo condições adequadas de privacidade e conforto. Todo o processo foi registrado por meio de gravação em aparelho celular, mediante autorização dos participantes, assegurando o cumprimento dos procedimentos éticos da pesquisa, para posterior transcrição e análise dos dados, conforme os objetivos e a proposta metodológica do estudo.

Durante a entrevista, foi oferecido suporte conforme as necessidades do estudante, em parceria com a instituição à qual o estudante pertence. Participarão da pesquisa estudantes com deficiência que estejam no último ano do curso, pois acreditamos que sua longa trajetória acadêmica poderá fornecer subsídios valiosos para a pesquisa.

#### 4.5 Procedimentos de análise de dados

As etapas de análise seguirão os procedimentos descritos por Triviños (1987, p.161)

A pré-análise é, simplesmente, a organização do material. A descrição analítica, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. A fase de interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa sobre a função, do supervisor, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias, chegando, se é possível (no estudo, dos supervisores isso foi indispensável), a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Após finalizadas as etapas descritas por Triviños (1977) serão criadas as categorias de análise, tal procedimento visa não limitar os materiais que podem ser obtidos durante a pesquisa.

A análise das respostas será realizada, a priori, com base em cinco categorias temáticas, construídas à luz do referencial teórico e normativo da acessibilidade, especialmente em consonância com o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, abrangendo diferentes contextos sociais, incluindo a Educação Superior.

A primeira categoria refere-se à estrutura física, compreendida como o conjunto de condições materiais e espaciais que possibilitam, ou limitam, o acesso, a circulação e a permanência dos estudantes nos espaços universitários. Essa dimensão inclui elementos de urbanização (como calçadas, vias de acesso e sinalização externa), arquitetura (rampas, corrimãos, elevadores, pisos táteis) e edificações (salas de aula, auditórios, banheiros acessíveis, bibliotecas, entre outros). A análise dessa categoria busca evidenciar em que medida os campi atendem aos princípios do desenho universal e às normativas vigentes de acessibilidade.

A segunda categoria diz respeito à estrutura humana, abrangendo os aspectos relacionados aos sujeitos que compõem a instituição e às suas práticas. Inclui elementos como comunicação acessível, gestão institucional, práticas pedagógicas, didática inclusiva, bem como a formação inicial e continuada de professores e técnicos-administrativos para o atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência. Nessa categoria, busca-se compreender como as relações interpessoais e institucionais contribuem para a inclusão ou, ao contrário, reforçam barreiras atitudinais no contexto acadêmico.

A terceira categoria contempla a ajuda técnica, entendida como o uso de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovem a funcionalidade, a autonomia e a participação das pessoas com deficiência. Inclui instrumentos e tecnologias assistivas, tais como softwares leitores de tela, materiais em braille, lupas, intérpretes de Libras, mobiliário adaptado, entre outros recursos que podem ser adaptados ou especialmente projetados. A análise dessa dimensão permite avaliar a disponibilidade, o acesso e a adequação desses recursos às necessidades dos estudantes, bem como sua efetiva utilização no cotidiano acadêmico.

A quarta categoria refere-se aos desafios, buscando identificar os principais entraves enfrentados pelos estudantes e pelas instituições no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas. Essa dimensão engloba dificuldades estruturais, limitações de recursos financeiros e humanos, ausência ou fragilidade de políticas institucionais, centralização de serviços, lacunas na formação dos profissionais, além de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que impactam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

A quinta categoria aborda os avanços e possibilidades, com o intuito de evidenciar as conquistas já alcançadas e as potencialidades existentes no contexto investigado. Essa categoria permite identificar experiências exitosas, iniciativas institucionais, políticas implementadas,

bem como perspectivas de aprimoramento das ações voltadas à acessibilidade e inclusão. Busca-se, assim, não apenas reconhecer os progressos realizados, mas também apontar caminhos para o fortalecimento de práticas mais equitativas na Educação Superior.

Por fim, a categoria perspectiva discente fundamentou-se no relato de um estudante com deficiência participante da pesquisa. A categoria contempla percepções relacionadas ao acesso, à permanência e à participação na Educação Superior, evidenciando experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica. Os relatos abordam aspectos referentes ao apoio pedagógico, às práticas docentes, aos processos avaliativos e às barreiras institucionais presentes no cotidiano universitário. Também revelam estratégias de enfrentamento construídas pelo estudante diante dos desafios encontrados, bem como elementos que favoreceram sua permanência no curso. O depoimento permitiu identificar avanços e limitações das ações de inclusão e acessibilidade desenvolvidas pela instituição, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

Dessa forma, a organização analítica a partir dessas categorias possibilita uma compreensão abrangente e crítica do fenômeno investigado, articulando os dados empíricos às determinações legais e às condições materiais que estruturam a inclusão na Educação Superior brasileira.

## 5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

1. Caracterização do movimento de expansão universitária na região norte: considerações iniciais.

A análise do movimento de expansão universitária na região Norte do Brasil, permite compreender as contradições, os processos históricos e as relações entre as bases econômicas, políticas e sociais que moldam essa expansão. Nesse sentido, observa-se que, segundo o materialismo histórico, o desenvolvimento da sociedade está intrinsecamente ligado às condições materiais de produção, e a educação reflete as determinações de uma estrutura social em constante transformação. Assim, a expansão universitária na região Norte ocorre em um cenário marcado por desigualdades regionais, historicamente configuradas pelo modelo de desenvolvimento periférico e dependente, evidenciando as tensões entre a centralização do capital no eixo Sul-Sudeste e a precarização das regiões periféricas.

Em consonância com essa perspectiva, Saviani (2008) argumenta que a educação, enquanto superestrutura, está subordinada às demandas do capital, reproduzindo as condições estruturais de desigualdade social. Mesmo com o aumento da oferta de vagas e a democratização do acesso a educação superior em regiões como o Norte, a expansão universitária evidencia uma inserção subordinada dessas instituições às necessidades do mercado globalizado.

Além disso, a mercantilização da educação se intensifica com a proliferação de instituições privadas, muitas vezes com custos elevados e qualidade questionável. De acordo com Mészáros (2005), o sistema educacional capitalista prioriza a lógica do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipadora, reforçando uma educação voltada para atender às demandas imediatas do capital. Nesse contexto, é pertinente questionar quem realmente se beneficia desse processo. Marx (2013), já afirmava que o progresso no capitalismo tende a concentrar os benefícios em uma elite, enquanto precariza as condições de vida da maioria. Essa dinâmica manifesta-se, na região Norte, pela falta de articulação das universidades com as demandas reais das populações locais, ignorando as especificidades amazônicas, como os saberes tradicionais e os desafios logísticos.

Historicamente, a fundação da Universidade Federal do Pará (UFPA) reflete essas contradições. Dessa forma, a criação de instituições, durante um período de políticas desenvolvimentistas, foi influenciada pelas demandas econômicas e produtivas do capitalismo,

que buscava consolidar a presença brasileira na Amazônia, controlar seu território e explorar seus recursos naturais. O governo brasileiro, nesse período, necessitava de mão de obra qualificada e conhecimento científico para apoiar essa exploração, utilizando as universidades como veículos para formar uma força de trabalho integrada ao desenvolvimento econômico.

Entretanto, as universidades federais do Norte do Brasil não surgem como espaços neutros de produção de conhecimento, mas como aparelhos ideológicos que perpetuam a visão de uma Amazônia rica em recursos a serem aproveitados.

Por outro lado, também revela o potencial transformador dessas universidades. Embora criadas para atender às demandas do capitalismo, tornaram-se, com o tempo, centros de pensamento crítico e resistência contra a exploração ambiental e social na Amazônia. Dessa maneira, pesquisadores, estudantes e movimentos sociais têm desenvolvido críticas ao modelo de desenvolvimento imposto à região.

A expansão universitária da UFPA ilustra as contradições estruturais do capitalismo brasileiro. Embora avancem em certos aspectos, como o aumento da oferta da educação superior, essas iniciativas permanecem limitadas, pois reproduzem as desigualdades econômicas e sociais. Superar essa realidade exige a construção de um projeto educacional que priorize as necessidades humanas e valorize as especificidades regionais, rompendo com as lógicas do mercado e promovendo uma educação crítica e emancipadora.

A seguir, analisaremos os dados referentes à estrutura física dos multicampi das instituições participantes. Entende-se como estrutura física elementos de urbanização, arquitetura, edificações, entre outros.

## 5.1 Estrutura Física

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 208, assegura o direito à educação inclusiva, garantindo acesso e permanência a todos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, prevê a obrigatoriedade da acessibilidade nas instituições de ensino, incluindo estruturas físicas, para assegurar a plena participação das pessoas com deficiência. O Decreto nº 5.296/2004 estabelece critérios técnicos para acessibilidade arquitetônica, exigindo que edificações públicas sejam adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, em seu artigo 59, determina que as instituições promovam adaptações necessárias ao atendimento educacional especializado.

Durante a entrevista com os participantes, os aspectos de infraestrutura ficaram claro nas seguintes falas:

[...] o campus disponibilizou uma sala, mas na verdade naquele período ainda era uma sala no segundo andar do prédio principal, que você sabe que não tem acessibilidade para o segundo andar, dentro de outra sala. (PARTICIPANTE 4)

Nosso campus, a gente ainda não atua diretamente no nosso campus, no nosso prédio do campus. A gente ainda tem isso, a gente aluga uma parte de uma escola que se chama Intelectual. E essa escola que é alugada, algumas salas são utilizadas pela UFPA. (PARTICIPANTE 3)

Então, hoje a gente não tem um espaço específico, mas eu tenho já uma sala que futuramente vai ser organizado como divisão. A minha intenção é organizar um laboratório de acessibilidade e a divisão funcionar dentro do laboratório. Hoje, a divisão funciona na minha sala, no meu gabinete. (PARTICIPANTE 5)

O espaço que o psicólogo e eu conseguimos para ter um mínimo laboratório de inclusão, que nós conseguimos num prédio novo, que foi construído, nós saímos de licença para o doutorado, esse espaço foi ocupado por técnicos administrativos, por uma secretaria integrada, nem ao menos nos consultaram. Ai, porque a gente trocou de espaço com outro lugar, mas o espaço tinha sido pensado para ser ali o laboratório de inclusão, o espaço de acessibilidade para atender os alunos com deficiência, entendeu? Então, assim, a gente não tem hoje no campo de Bragança nenhum espaço próprio para atender os alunos com deficiência. (PARTICIPANTE 6)

[...] falta de acessibilidade arquitetônica, a falta de acessibilidade, barreiras atitudinais. (PARTICIPANTE 7)

Os relatos dos participantes evidenciam paradoxos significativos na materialização das ações de inclusão e acessibilidade nos campi investigados, especialmente no que se refere à infraestrutura física, à institucionalização dos núcleos e às barreiras atitudinais. As falas revelam que, embora existam iniciativas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, estas se desenvolvem em condições estruturais precárias e, muitas vezes, dependentes de esforços individuais, o que fragiliza sua consolidação enquanto política institucional.

O relato da Participante 4 é emblemático ao indicar que a sala disponibilizada para atendimento estava localizada no segundo andar de um prédio sem acessibilidade. Tal situação explicita uma incoerência entre a formalização administrativa de um espaço destinado à inclusão e a ausência de condições materiais que garantam seu uso efetivo. A existência do espaço, nesse caso, não assegura o direito de acesso, evidenciando que a acessibilidade não foi incorporada como elemento estruturante no planejamento físico do campus, mas como solução improvisada e posterior.

De forma semelhante, o Participante 3 aponta que o campus ainda funciona parcialmente em um prédio alugado, compartilhado com uma escola, o que demonstra a precariedade da infraestrutura nos processos de interiorização universitária. A dependência de espaços locados limita a autonomia institucional para adequações arquitetônicas e compromete a implementação de ambientes plenamente acessíveis. Esse cenário indica que a expansão multicampi não foi acompanhada, em igual medida, de investimentos estruturais suficientes para garantir condições adequadas de permanência e atendimento especializado.

As falas dos Participantes 5 e 6 aprofundam a análise ao evidenciar a fragilidade institucional das divisões de acessibilidade. Quando a divisão funciona no gabinete do próprio servidor responsável, como relata o Participante 5, percebe-se a personalização da política de inclusão. A ação institucional se confunde com a atuação individual, o que demonstra ausência de estrutura formal consolidada. No caso narrado pela Participante 6, a situação é ainda mais reveladora, o espaço planejado para funcionar como laboratório de inclusão foi posteriormente destinado a outros setores administrativos, sem consulta aos responsáveis. Tal episódio evidencia que a acessibilidade não ocupa posição prioritária na hierarquia decisória do campus, sendo passível de deslocamento conforme demandas administrativas consideradas mais urgentes.

Essas situações não se restringem à dimensão física. Quando o Participante 7 menciona a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais, amplia-se a compreensão do problema. As barreiras atitudinais se manifestam não apenas em posturas individuais explícitas, mas também na naturalização da precariedade, na ausência de planejamento específico e na falta de reconhecimento da acessibilidade como princípio transversal da gestão universitária. A não consulta sobre a retirada de espaços e a alocação de salas inadequadas demonstram que a temática da inclusão ainda é tratada como questão setorial, e não como responsabilidade coletiva da instituição.

A realidade atual dos multicampi, segundo os participantes, revela que

A gente tem algumas mudanças arquitetônicas, tentativas disso, que ainda não estão adequadas, como as passarelas. Eu vi que tiraram a porta do banheiro e botaram um negócio de mármore antes para poder ter o giro da cadeira de rodas. Mas aí o aluno com cadeira de rodas, por exemplo, estava falando que é difícil entrar no banheiro, porque dentro da cabine a cadeira não entra. Então ele tem que deixar a cadeira do lado de fora para poder ir no vaso. E aí ele falou depois, como é que eu pego a cadeira de volta, né? Ela ficou lá fora, porque pular da cadeira para o vaso é fácil, agora do vaso para a cadeira lá fora é mais difícil. (PARTICIPANTE 4)

[...] uma vez, teve um aluno que veio de fora, provavelmente não era daqui participar de um evento e ele era cadeirante. Então, foi colocada uma rampa pra que ele

acessasse essa parte mais baixa do auditório pra chegar mais próximo a, digamos que seria o palco. (PARTICIPANTE 3)

Inclusive tem uma dificuldade muito grande de ter espaços de acessibilidade. Nós temos um professor cadeirante. Então era muito difícil conseguir um espaço para esse professor dar aula. (PARTICIPANTE 6)

[...] O último aluno que tivemos foi um aluno com deficiência visual no curso de matemática. Então, era um aluno que reclamava muito da falta de acessibilidade arquitetônica, a falta de acessibilidade, barreiras atitudinais também. (PARTICIPANTE 7)

[...] Dentro do campus tem o chão, que já tem alguns detalhes. Banheiro, que já tem acessibilidade. Tem algumas placas táteis, que já tem acessibilidade. Mas, assim, fora o que já tem no campus, não tem outra novidade. Ninguém faz mais nada diferente. Então, como aqui a estrutura já está adaptada, não 100%, mas já está adaptada, por várias questões, até denúncias, até o Ministério Público também já veio aqui no campus, e já fez essa recomendação. Tudo que tem hoje aqui foi porque o Ministério Público pediu para que esteja e assim aconteceu. Não tem mais melhoras, o que está aqui. Banheiro adaptado, no chão, tem também alguns percursos, não é todo o campo, mas tem alguns percursos. (PARTICIPANTE 1)

O campus possui uma planta que foi feita, o desenho arquitetônico é o único campus que tem esse desenho arquitetônico voltado, já com todas as normas. Falta implementar. Conforme algumas partes do campus vão sendo reconstruídas, vão sendo reformadas, aquilo que propõe o desenho arquitetônico já vai sendo alterado. As partes, por exemplo, que passaram por reforma no piso, já possuem piso tátil. As portas já têm uma área na porta que possui um vidro, desde os 20 centímetros para cima. [...] . Tem também os corrimões, as escadas, as rampas. É claro que em alguns locais a gente vai ver que precisa. Por exemplo, a aluna, como ela precisava usá-la da cadeira de rodas, às vezes ela utilizou o elevador e ela ficou presa no elevador várias vezes, porque ela usava todo dia para subir até a sala de aula. E aí, às vezes, o elevador emperrava e tinha que esperar tirar ela de lá e ela ficava lá dentro. Essa era uma barreira. Para descer pela escada era um pouco difícil, porque tinha que carregar, duas pessoas carregavam, uma lá e outra aqui. e descer. Acho que a gente fez isso mais duas vezes com ela. (PARTICIPANTE 2)

Os relatos dos Participantes 1, 2, 3, 4, 6 e 7 evidenciam que, apesar de algumas adequações terem sido feitas, ainda há muitas limitações físicas para a circulação e o uso pleno dos espaços por pessoas com deficiência.

Segundo a Participante 4, há uma tentativa de adaptação de banheiro que, embora tenha retirado a porta e ampliado o espaço de entrada, não garante o uso autônomo, já que o aluno precisa deixar a cadeira do lado de fora da cabine sanitária. Esse caso representa uma violação ao princípio da autonomia e segurança, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015, art. 55 e 63), que exige acessibilidade integral nos banheiros de uso público.

A Participante 6, relata a dificuldade em encontrar uma sala adequada para um professor cadeirante revela a falta de planejamento inclusivo na estrutura universitária, ferindo o direito ao trabalho com igualdade e dignidade (LBI, art. 34 e 35).

O depoimento da Participante 7 destaca a inexistência de acessibilidade arquitetônica e de barreiras atitudinais, que afetam especialmente estudantes com deficiência visual. Isso reflete a ausência de uma política de acessibilidade que envolva sensibilização e formação da comunidade acadêmica.

Os relatos dos Participantes 1 e 2 demonstram que muitas ações de acessibilidade nos campi não são proativas, mas sim reacionais, feitas em resposta a denúncias ou apenas quando há uma demanda direta.

Para o Participante 1, a implementação de pisos táteis, banheiros adaptados e sinalizações foi motivada por recomendações do Ministério Público. Isso indica que a gestão não adota a acessibilidade como valor institucional permanente, mas apenas cumpre exigências legais sob pressão externa.

Segundo o Participante 2, o campus possui um projeto arquitetônico acessível, mas a implementação é parcial e fragmentada, ocorrendo apenas nas áreas reformadas. Além disso, o caso da aluna cadeirante que ficou presa repetidamente no elevador revela falhas graves na manutenção e segurança dos recursos acessíveis.

Um prédio sem acessibilidade, aponta para algumas falhas importantes; em primeiro lugar, demonstra a falta de planejamento institucional, visto que a ausência de infraestrutura acessível reflete o descumprimento das normas e a ausência de um planejamento estratégico voltado para a inclusão. Além disso, configura uma barreira tanto arquitetônica quanto simbólica, pois, além de restringir o acesso físico, reforça um sentimento de exclusão e marginalização para pessoas com deficiência. Essa situação também evidencia o descompasso entre normas e práticas, já que, apesar da existência de uma robusta base legal, sua implementação prática permanece deficitária em muitas instituições.

O relato da Participante 3 mostra a colocação de uma rampa provisória para um aluno cadeirante em evento. Embora demonstre uma tentativa de inclusão, trata-se de uma solução pontual e não sistematizada, que não garante o direito de acesso contínuo e digno aos espaços.

Esse tipo de atitude pode ser interpretado como uma inclusão temporária, que apenas aparenta atender aos direitos das pessoas com deficiência, sem modificar de fato a estrutura e a cultura institucional.

A seguir, analisaremos os dados referentes a estrutura humana dos multicampi das instituições participantes. Entende-se como estrutura humana questões relacionadas ao pessoal, como comunicação, administração, didática, formação de professores e funcionários, entre outros.

## 5.2 Estrutura Humana

Ao discutir as ações de inclusão e acessibilidade na educação superior, é imprescindível considerar a estrutura humana como elemento central para a efetivação de políticas institucionais voltadas ao público com deficiência. Essa estrutura compreende os profissionais diretamente envolvidos nos processos de acolhimento, atendimento, mediação pedagógica, orientação e acompanhamento dos estudantes com deficiência no ambiente acadêmico. A presença, qualificação e articulação desses profissionais influenciam diretamente na consolidação de práticas inclusivas e no fortalecimento de uma cultura institucional pautada na equidade.

Neste tópico, serão analisados trechos de entrevistas realizadas com sujeitos que atuam em diferentes espaços da universidade, a fim de evidenciar como percebem e vivenciam a atuação da estrutura humana no contexto da inclusão. As falas trazem à tona aspectos relacionados à presença (ou ausência) de intérpretes de Libras, profissionais de apoio, psicólogos, pedagogos, técnicos administrativos e docentes capacitados para lidar com a diversidade, além de revelarem desafios quanto à formação continuada, sobrecarga de trabalho e fragilidade de vínculos laborais. A partir dessa análise, busca-se compreender em que medida a estrutura humana existente nas instituições de educação superior contribui, ou limita, o avanço das ações de acessibilidade e inclusão.

Dessa forma, a análise dos excertos a seguir permite identificar tanto os avanços quanto às lacunas na constituição e no funcionamento da estrutura humana responsável por garantir o direito à educação inclusiva. Ao considerar as vozes dos participantes, pretende-se destacar as dinâmicas institucionais que favorecem ou dificultam a efetivação de uma universidade verdadeiramente acessível, ampliando o olhar sobre as condições concretas de trabalho e sobre o papel estratégico desses profissionais na promoção da inclusão na educação superior.

Nesse sentido, em relação aos recursos humanos, todos os relatos apontam para uma estrutura mínima ou limitada de pessoal nos setores que prestam atendimento a estudantes com deficiência, tanto em termos de quantidade quanto de formação específica. Isso pode ser observado nos seguintes trechos:

[...] agora nós estamos com três bolsistas, quando eu cheguei eram dois intérpretes, agora tem quatro intérpretes. O intérprete de concursado que estava de licença está retornando agora. [...] cedência de uma professora de educação especial, que hoje ela

está para atender os alunos com deficiência do Parfor Equidade, e em contrapartida ela atende os alunos com deficiência do campus. (PARTICIPANTE 4)

Atualmente, estou com duas bolsistas e não disponho de equipe técnica. Assim, todas as demandas mais específicas são encaminhadas ao pessoal de Belém, com quem mantenho um bom fluxo de comunicação, o que me permite encaminhar as solicitações necessárias e obter retorno. No momento, conto com duas bolsistas, uma atua mais na área de assessoramento, auxiliando nas instruções normativas e nos auxílios; a outra trabalha especificamente na monitoria, acompanhando uma aluna com deficiência visual em sala de aula. A permanência de apenas duas bolsistas decorre, em parte, da dificuldade de acompanhamento, considerando minhas outras demandas institucionais. Até pouco tempo, eu tinha três bolsistas, mas não consegui dar o suporte necessário a todas. Assim, atualmente, uma bolsista permanece comigo na divisão e a outra atua diretamente na sala de aula com a estudante com deficiência visual. (PARTICIPANTE 5)

[...] hoje nós estamos atuando em duas, psicóloga e pedagoga apenas. E nós estamos até com a falta de assistente social, que saiu para o doutorado, então tá só eu, a pedagoga e a assistente administrativa que faz um trabalho muito mais de sistema, mas ela também é supersensível, já aprendeu a acolher, então isso é muito legal. (PARTICIPANTE 3)

[...] No momento, só eu como pedagoga. Tenho três bolsistas, que são bolsistas administrativos, que ajudam na parte administrativa e tenho dois bolsistas que a gente chama de bolsistas de acessibilidade. (PARTICIPANTE 7)

A Participante 4, relata um aumento no número de intérpretes, o que sinaliza avanços no atendimento a estudantes surdos, com retorno de profissional concursado e presença de bolsistas. A cedência de uma professora de Educação Especial para atender alunos com deficiência no PARFOR Equidade e, simultaneamente, no campus principal, aponta para acúmulo de funções e talvez falta de pessoal efetivo dedicado exclusivamente ao atendimento especializado.

O relato da Participante 5 revela uma organização institucional marcada por limitações estruturais que impactam diretamente a consolidação das ações de acessibilidade. A inexistência de equipe técnica permanente demonstra que a política se sustenta em vínculos temporários, como bolsas acadêmicas, o que compromete a continuidade e a estabilidade do atendimento. A atuação das bolsistas, embora relevante, não substitui a necessidade de profissionais especializados e de uma equipe multiprofissional capaz de responder de forma sistemática às diferentes demandas da Educação Especial.

A realidade da Participante 3, é de ausência de assistente social (em licença para doutorado), restando apenas duas profissionais (psicóloga e pedagoga), o que pode comprometer a atuação multiprofissional necessária no atendimento a estudantes com deficiência. A valorização da atuação sensível da assistente administrativa aponta para a importância do acolhimento, mesmo por profissionais que não atuam diretamente na inclusão.

O Participante 7, relata uma estrutura também é enxuta, apenas uma pedagoga, com apoio de bolsistas administrativos e de acessibilidade. Isso mostra uma realidade comum em muitos campi, dependência de bolsistas e fragilidade de equipes permanentes.

Souza e Cani (2020) afirmam que, embora os bolsistas sejam fundamentais para apoiar as ações de inclusão, sua atuação deve estar sempre vinculada a supervisão técnica de profissionais efetivos, sob risco de substituição indevida de funções especializadas, o que compromete a qualidade do atendimento.

A constituição de equipes multiprofissionais nos campi do interior representa um avanço importante para a promoção de ações voltadas à permanência e à inclusão de estudantes com deficiência. O depoimento a seguir ilustra a composição da equipe no campus:

[...] Eu vou começar por mim. [...] Pedagogo, temos duas psicólogas, uma assistente social e também uma bolsista. (PARTICIPANTE 1)

Essa composição, embora denote uma tentativa de estruturação mínima para o acompanhamento dos estudantes, revela também a limitação quantitativa e qualitativa da estrutura humana disponível. O relato sugere a centralidade de poucos profissionais que, em geral, acumulam funções e atendem a múltiplas demandas, o que pode comprometer a eficácia das ações inclusivas e de suporte psicopedagógico.

Conforme aponta Marx (2013), o trabalho alienado nas instituições capitalistas tende a fragmentar as funções dos sujeitos e intensificar a exploração do tempo e da força de trabalho. No caso das universidades públicas, essa lógica se manifesta na precarização dos vínculos laborais e na sobrecarga dos profissionais, especialmente nos campi do interior, onde a escassez de recursos humanos é mais evidente. A menção à figura da bolsista como parte da equipe reforça esse cenário de improvisação institucional, indicando a substituição de vínculos estáveis por relações de trabalho transitórias, o que fragiliza a continuidade das ações de inclusão.

Nesse sentido, Sguissardi (2015) contribui ao destacar que as políticas de expansão da educação superior, especialmente aquelas impulsionadas pela interiorização, não foram acompanhadas de investimentos proporcionais na infraestrutura física e humana.

A análise dos entrevistados, à luz desses referenciais teóricos, evidencia uma contradição presente nos discursos institucionais, ao mesmo tempo em que se afirma o compromisso com a inclusão, as condições objetivas de trabalho e de composição das equipes revelam a permanência de práticas que reproduzem desigualdades e limitam o alcance das políticas de acessibilidade.

### 5.3 Ajuda Técnica

As ajudas técnicas são dispositivos, equipamentos e serviços que visam proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e participação plena em contextos educacionais. No âmbito da educação superior, sua oferta adequada é condição essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência, conforme assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), pelo Decreto nº 5.296/2004 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A análise que se segue busca evidenciar tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelos campi da UFPA no que diz respeito à infraestrutura de acessibilidade, ressaltando aspectos como o planejamento institucional, a desigualdade na distribuição dos recursos e os entraves relacionados à manutenção e ao uso efetivo das tecnologias assistivas. Esses elementos são fundamentais para compreender as possibilidades e os limites da inclusão no contexto da educação superior multicampi.

A gente conseguiu tanto lupa que tem luz, tem a lupa que é a régua, tem a lupa comum, tem máquina braille, tem a de datilografar, tem reglete, tem guia de assinatura. A gente tem acionador de pressão, tem mouse para o acionador de pressão, tem teclado com braille, teclado colmeia, que tudo foi adquirido por projeto pensando no primeiro aluno. (PARTICIPANTE 4)

[...] a biblioteca tem computadores, um dispositivo do Dosvox, do NVDA para alunos cegos ou com baixa visão, tem livros em braille, isso sim, na biblioteca, mas na Daest nós não possuímos esses dispositivos de acessibilidade para estudantes, que são as tecnologias assistivas. (PARTICIPANTE 3)

[...] Aqui a gente tem tudo. O que pode acontecer agora, como as máquinas estão paradas, o meu problema é, será que elas vão funcionar depois da questão da calibragem? [...] como elas já estão três anos, quatro anos praticamente paradas, mas assim, a gente tem todo o material, tem papel, tem impressora, tradutor, cadeira, né? O que tá faltando mesmo é o discente. Caso a gente tenha surgido algum material que a gente não tenha, aí sim a gente solicita pra Belém. (PARTICIPANTE 1)

Os trechos dos participantes revelam aspectos significativos sobre a disponibilidade, o uso e os desafios relacionados às ajudas técnicas nos campi multicampi da UFPA. A fala da Participante 4 destaca um cenário positivo quanto à aquisição e diversificação desses recursos, como lupas com luz, régua, máquina braille, teclado colmeia, entre outros. Ao afirmar que “tudo foi adquirido por projeto pensando no primeiro aluno”, evidencia-se uma ação planejada e sensível à inclusão, ainda que de forma pontual e direcionada. A diversidade dos equipamentos

indica um esforço institucional para atender diferentes tipos de deficiência, o que está em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta para a oferta de recursos de acessibilidade em todas as etapas educacionais.

No entanto, a fala da Participante 3 revela uma desigualdade na distribuição dos recursos dentro da própria instituição. Ao mencionar que a biblioteca possui dispositivos como Dosvox, NVDA e livros em braille, mas que a diretoria de assistência estudantil (DAEST) não dispõe de tais recursos, evidencia-se uma fragmentação na oferta de acessibilidade. Essa desarticulação entre os setores pode comprometer o suporte integral ao estudante com deficiência, uma vez que o acesso às ajudas técnicas precisa estar garantido em todos os espaços institucionais e não apenas em ambientes específicos.

Já o depoimento do Participante 1 apresenta um desafio relacionado à manutenção e ao uso efetivo dos recursos. Apesar de relatar que o campus dispõe de todo o material necessário, incluindo impressora braille, tradutor e cadeira adaptada, levanta a preocupação quanto ao funcionamento desses equipamentos após anos de inatividade. A ausência de estudantes com deficiência agora faz com que os dispositivos permaneçam parados, o que pode levar à obsolescência dos recursos e à perda do investimento realizado. Essa realidade aponta para a necessidade de políticas institucionais voltadas à manutenção periódica dos equipamentos, à formação continuada dos servidores para seu uso adequado e à criação de estratégias de avaliação contínua das condições e funcionalidades dos dispositivos.

Esses trechos evidenciam que, embora existam esforços pontuais para aquisição de ajudas técnicas, ainda há desafios importantes relacionados à gestão, distribuição e manutenção desses recursos. A ausência de uma política institucional integrada e articulada de acessibilidade pode comprometer o direito à permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, conforme preconizado pelo Decreto nº 5.296/2004 e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Torna-se fundamental, portanto, que as instituições de educação superior promovam ações coordenadas entre seus setores, com foco na acessibilidade plena e na inclusão efetiva.

A DAEST não possui esses equipamentos, a gente não tem nenhum equipamento assim em nossos domínios da sala. [...] O que ocorre é quando há essa demanda, geralmente vem a terapeuta ou fisioterapeuta de Belém, aí a gente faz a questão da avaliação com o aluno. E aí, se houver necessidade de alguma criação de algo, é feito por Belém. Havia uma turma de assistência social, onde tinha uma aluna com baixa visão, se não me engano! Essa discente, não tinha acesso, ela não conseguia ler os livros de serviço social, como os outros alunos. Então, foi demandado para a Coaccess

que fizesse as adaptações. Não recordo agora o termo, mas que fizesse a impressão dos livros em braille para ela. Demoraram um pouco para chegar para a discente, mas ela recebeu, quase no final do curso, alguns livros, alguns livros do serviço social, ela recebeu aqueles da Biblioteca Básica de Serviço Social. A biblioteca, teve uma avaliação do MEC agora no final do ano, e um dos pontos negativos foi a questão do software que não tem, não tem uma biblioteca acessível, não é acessível para todos, os docentes que precisam, não tem livros em braille. E aí esse foi um ponto que foi um pouco negativo para a biblioteca. (PARTICIPANTE 2)

A análise do relato proveniente do Participante 2 revela fragilidades estruturais e operacionais na gestão das ajudas técnicas e na oferta de materiais acessíveis, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência visual. O participante aponta que a DAEST (Diretoria de Assistência Estudantil) local não dispõe de equipamentos de acessibilidade em seus próprios espaços, o que evidencia a ausência de uma estrutura mínima institucionalizada para atendimento imediato às necessidades desse público. Em vez de um suporte autônomo e descentralizado, observa-se a dependência funcional da sede da universidade, localizada em Belém, que precisa deslocar profissionais para realização de avaliações e encaminhamentos, como no caso de terapeutas e fisioterapeutas que visitam o campus apenas sob demanda.

Essa lógica de centralização decisória e de recursos compromete a efetividade e a tempestividade do atendimento, resultando em descompassos entre a necessidade real dos estudantes e a resposta institucional. Um exemplo concreto é o caso de uma estudante com baixa visão, do curso de Serviço Social, que permaneceu praticamente todo o curso sem acesso a livros adaptados. A solicitação de materiais em braille, embora formalmente encaminhada à Coordenadoria de Acessibilidade (Coaccess), resultou em uma entrega tardia, praticamente ao final da formação da aluna. Tal demora compromete o acesso equitativo ao conhecimento, impactando diretamente o desempenho acadêmico e, por extensão, a permanência com qualidade na educação superior.

Essa realidade pode ser compreendida à luz das contribuições de Sguissardi (2015), ao discutir os efeitos da expansão da educação superior sob a lógica gerencialista e com limitada previsão de recursos humanos e materiais para os campi interiorizados. Segundo o autor, essa expansão, orientada por princípios de eficiência e racionalização orçamentária, gerou instituições multicampi marcadas por desigualdades internas, em que os campi periféricos operam com menor autonomia e condições técnicas reduzidas, reproduzindo um modelo de funcionamento assimétrico e desigual.

Além disso, ao interpretar o funcionamento da universidade pública sob a perspectiva de Marx (2013), observa-se que a precarização das condições de trabalho e a alienação

institucional, marcada pela separação entre os que decidem (na sede) e os que executam (nos campi), são expressões de uma lógica produtivista que penetra o campo educacional. A morosidade na entrega de materiais acessíveis, a ausência de softwares leitores na biblioteca e a inexistência de acervo em braille revelam não apenas falhas administrativas, mas também a objetivação dos sujeitos com deficiência, que são inseridos em uma estrutura que não reconhece plenamente suas especificidades e direitos.

Tais evidências contrariam diretamente os dispositivos legais que fundamentam a política nacional de educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011, ambos determinando a garantia de acessibilidade educacional por meio da oferta de recursos, serviços e materiais adequados, em tempo oportuno. No entanto, o que se observa na fala dos participantes é uma atuação pontual, desarticulada e reativa, sem um planejamento institucional contínuo e articulado entre os setores.

A minha intenção, assim que a reforma da sala for concluída, é criar um laboratório para que possamos ter equipamentos específicos, pois, atualmente, a divisão não dispõe de nenhum. Por exemplo, tive um aluno do curso de Geografia e, diante da necessidade, entrei em contato com a faculdade, solicitei a relação das disciplinas que ele cursaria e pedi aos professores as referências básicas que seriam utilizadas. Encaminhei esse material para Belém, onde a Coaccess preparou todo o conteúdo em Braille e posteriormente me enviou, já que lá existe impressora Braille, recurso que não possuímos aqui. Assim, todo o material de que necessito preciso solicitar a Belém. Evidentemente, isso demanda mais tempo. Além disso, não disponho de equipe local que possa me auxiliar; não tenho profissionais que trabalhem com Braille, por exemplo, nem os materiais necessários. Também não contamos com laboratório de informática para utilização de softwares específicos. Portanto, trabalhamos conforme a demanda apresentada. No caso de uma aluna com deficiência visual, por exemplo, se ela solicitar apoio para aprender a utilizar algum software, como o Dosvox, entro em contato com Belém, organizo a demanda e conseguimos agendar o atendimento com o professor. Nesse caso, a estudante utiliza a minha sala, e o professor realiza a orientação a distância, por vídeo. No entanto, materiais específicos da Educação Especial, de forma permanente e estruturada, nós não possuímos. (PARTICIPANTE 5)

A necessidade de encaminhar materiais para Belém, a fim de que sejam produzidos em Braille e posteriormente enviados, explicita a centralização dos recursos e a desigualdade interna entre campi. A inexistência de impressoras Braille, de profissionais especializados e de equipe de apoio local indica que a política de acessibilidade não se encontra descentralizada, o que compromete a autonomia e a agilidade no atendimento aos estudantes. Ainda que a articulação intercampi demonstre uma rede de colaboração, o fato de depender exclusivamente de outro campus reforça a fragilidade da infraestrutura local.

Portanto, os relatos analisados evidenciam a urgência de descentralização da gestão da acessibilidade, bem como o fortalecimento da infraestrutura e da autonomia dos campi

interiorizados. É fundamental repensar os fluxos de decisão, investir na formação continuada dos servidores e instituir políticas intersetoriais permanentes que envolvam a administração central e os campi, de modo a superar a lógica da assistência eventual e instaurar um modelo estrutural de inclusão educacional baseado em justiça, equidade e reconhecimento da diversidade.

#### 5.4 Desafios

A consolidação da política de interiorização da educação superior público, materializada na Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio de seus multicampi, representa um avanço significativo na democratização do acesso à educação. No entanto, essa expansão territorial traz consigo desafios complexos, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência e à garantia de sua permanência nos cursos ofertados. Esses desafios não se restringem à presença física dos estudantes nos espaços acadêmicos, mas envolvem a efetivação de condições estruturais, pedagógicas, atitudinais e institucionais que assegurem uma participação plena e equitativa no processo educativo.

Neste tópico, analisamos os principais entraves enfrentados pelas unidades multicampi da UFPA no cumprimento de sua função social e inclusiva. Dificuldades relacionadas à ausência de infraestrutura acessível, à escassez de recursos humanos especializados, bem como à inexistência ou fragilidade de políticas de permanência que desconsiderem as especificidades desses estudantes, revelando assim limitações significativas.

Não tem nem muitos documentos que expliquem o que fazer ou como fazer. E eu acho que a gente ainda entra numa outra discussão, que só para finalizar, que eu venho batendo muito nessa discussão também, que o pessoal fala assim que no ensino superior a gente não pode fazer o AEE, tem que ser só acessibilidade. E aí, isso para mim ainda é uma questão ainda muito confusa, porque o pessoal fala assim, ah, não pode ter o AEE. Aí eu entendo, não tem que vir uma vez por semana igual é no AEE da educação básica. Mas eu percebo que a gente ainda tem que fazer muito do serviço, não sei se é porque a gente está no interior, não é um campus de capital, é o interior, e é o interior do Pará, que é do norte do país, que é um local com recursos financeiros mais escassos. A gente recebe alunos aqui que não têm as habilidades que eles deveriam ter adquirido no AEE. E aí eu ouço assim, ah, não, a gente não pode fazer AEE, tem que ser só acessibilidade. Semana passada a gente reunia com a aluna surda, a família dela, os intérpretes, as duas coordenadoras do NACESS. A professora de educação especial, vice-direção da faculdade dela, para a gente conversar, para entender o que a gente ia fazer. E aí o que a gente percebe? Ela precisa de um AEE de Libras, um AEE em Libras, um AEE de língua portuguesa para ela poder acompanhar o curso dela, porque ela está no nível de desinteresse, porque ela não entende o que está sendo feito. E é um curso que é difícil para os alunos ouvintes, para os alunos típicos. E aí você pega uma aluna que ela nem se alfabetizou. Vamos dizer assim, ela

não tem nem fluência nem na Libras nem na língua portuguesa escrita. Aí vai adiantar eu garantir a acessibilidade dela para o intérprete? Não vai. Eu vou precisar parar e voltar lá atrás. Por quê? Porque não foi feito o que deveria ser feito na educação básica. (PARTICIPANTE 4)

[...] E assim, a gente sente, eu me sinto muitas vezes perdida, com uma sensação de frustração, porque você sabe o que tem que ser feito, mas você não tem as condições para fazer. Eu sei que determinado aluno precisa de um acompanhamento pedagógico, mas eu não tenho tempo para fazer isso, porque tem um milhão de demandas que eu tenho que dar conta sozinha, porque só estou eu ali. Então, hoje eu me sinto desamparada, remando contra a maré, e sem apoio. Não vou dizer zero apoio, porque eu também estaria sendo injusta, mas eu não tenho o apoio que eu deveria ter e eu falo de apoio em todos os sentidos, apoio financeiro, apoio de ter uma equipe comigo para oferecer um trabalho de qualidade. E, assim, uma das coisas também que eu percebo é a falta de diálogo com a gestão dessa universidade. Nós que estamos nas DAEST, nós não somos ouvidos. Eu voltei do doutorado em agosto de 2023. Pergunta se alguém de lá, da gestão, perguntou o que eu estava precisando aqui. (PARTICIPANTE 6)

#### Ainda segundo a participante 6

[...] as barreiras que a gente tem, as dificuldades que a gente tem é justamente essa, de não ter uma equipe própria especializada para atender esses alunos, falta de profissionais, falta de espaço de referência no campo de Bragança, nós não temos um espaço voltado para as pessoas com deficiência, nós não temos, então isso continua sendo uma luta para conseguir, inclusive ontem eu conversava com uma professora que está de licença para o doutorado, mas graças a Deus ela está retornando em agosto, que é uma professora de Libras, que ela é muito engajada. (PARTICIPANTE 6)

O núcleo, ele tem parceria, mas essa parceria, ela é uma parceria fragmentada. Por que ela é fragmentada? Porque a gente tem uma parceria no sentido de garantia de formação a esses docentes, nós temos parcerias no sentido de formação, acompanhamento, assessoramento, adaptação de material, mas no sentido mais amplo, de trabalhar juntos, de estar dia a dia com eles, a gente não tem essa parceria. Principalmente nos cursos mais técnicos, como o de sistemas de formação, que existe toda uma cultura a respeito desses cursos de serem muito difíceis, que o aluno, pra ser bom, tem que reprovar três vezes pra conseguir chegar nessa disciplina, Então, a gente se envolveu assim, firmado no sentido de acolhimento, informação, acompanhamento, adaptações, formação de modo interno, externo, monitoramento com esses alunos, mas nesse sentido de parceria, de sentar lado a lado, no sentido de organização de materiais, no sentido de estruturação de um alimento, isso a gente ainda não conseguiu adentrar. (PARTICIPANTE 9)

Os relatos extraídos das entrevistas realizadas com profissionais da UFPA em seus campi do interior evidenciam tensões profundas entre a política de expansão da educação superior e a efetivação do direito à educação inclusiva e de qualidade. Em particular, os discursos revelam um cenário marcado por fragilidades estruturais, escassez de recursos humanos especializados, ausência de normativas claras e déficit de apoio institucional, sobretudo no que tange ao atendimento de estudantes com deficiência.

A crítica expressa pela profissional que atua no campus do interior, ao apontar a confusão conceitual entre Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE),

escancara o vácuo normativo e prático que permeia a atuação dos setores de apoio à inclusão na educação superior. Ao afirmar que "a gente recebe alunos aqui que não têm as habilidades que eles deveriam ter adquirido no AEE", a entrevistada denuncia a descontinuidade das políticas de educação especial, especialmente na transição da educação básica para a superior. Esse quadro evidencia a lógica de responsabilização individual de sujeitos e setores, quando, na verdade, trata-se de um problema sistêmico. Para Mészáros (2005), essa fragmentação das ações institucionais reflete a estrutura de um sistema educacional subordinado à lógica do capital, que desarticula os processos formativos em nome da eficiência técnica e da racionalização gerencial.

A ausência de um espaço institucionalizado para o AEE na educação superior, particularmente nos campi interiorizados, demonstra como o discurso da inclusão, embora presente nas normativas e nos planos institucionais, esvazia-se diante da precarização material do trabalho educacional. Essa precarização não é casual. Para Marx (2013), a lógica capitalista opera por meio da exploração contínua da força de trabalho, especialmente nas margens do sistema. Assim, quando a entrevistada afirma: "eu me sinto desamparada, remando contra a maré", ela explicita a condição de sobrecarga e desassistência, que é também uma forma de exploração simbólica e material das trabalhadoras da educação.

Essa sobrecarga, traduzida pela solidão funcional da Participante 4 que "tem que dar conta sozinha" de "um milhão de demandas", articula-se com a falta de escuta institucional por parte da gestão central, como se observa no trecho: "pergunta se alguém de lá, da gestão, perguntou o que eu estava precisando aqui". Essa lacuna evidencia o que Sguissardi (2015) nomeia como o "modelo de expansão precária", em que os campi interiorizados são incluídos na estrutura universitária sem a devida projeção de recursos, equipes e políticas de sustentação. O autor destaca que tal modelo tende a criar universidades "fragmentadas e desiguais", com centros periféricos destituídos de autonomia decisória e de meios efetivos para executar suas atribuições.

A ausência de uma equipe multiprofissional permanente, a inexistência de espaços físicos destinados à inclusão e a dependência de retornos esporádicos de docentes especializados, como se observa no relato da Participante 6, são sinais evidentes de um modelo institucional que reproduz internamente as desigualdades regionais e sociais.

A fala da Participante 9 sobre os cursos considerados mais técnicos, nos quais há uma cultura acadêmica marcada por alta reprovação e valorização da dificuldade como critério de

qualidade. Esse contexto sugere resistência implícita à flexibilização de práticas e à incorporação de princípios inclusivos, o que dificulta a atuação colaborativa mais profunda.

Nesse contexto, a interiorização da UFPA, embora concebida como estratégia de democratização, resulta, muitas vezes, na reprodução da exclusão, ao não garantir as condições materiais, pedagógicas e humanas para a permanência com qualidade dos estudantes com deficiência.

Acho que essa é a maior questão. Essa é o que mais me entristece. A falta de apoio. De me sentir sozinha. E eu particularmente não suporto esse negócio de levantar a bandeira da inclusão. Falei assim, eu não preciso levantar. A bandeira já está levantada. Eu preciso de alguém pra ficar comigo. Porque eu não sou a representante da inclusão. Tem uma aluna que fala: a senhora é a representa a inclusão. Eu não represento ninguém. Todos nós precisamos entender que a inclusão não diz respeito a algum grupo específico. O objeto de investigação da inclusão é a exclusão. Então, a gente precisa trabalhar, entender que a exclusão atravessa todos nós. Eu acho que isso é uma questão, essa falta de diálogo com as faculdades, pelo menos aqui, essa falta de adesão do campus em reconhecer, porque o campus entende, muitas vezes, a acessibilidade, a inclusão como uma questão física. E eu já ouvi cada coisa, sabe? Diante de um elevador que não funciona, questionar a condição do aluno e não a falha do aparelho! Eu já fiquei presa no elevador aqui. Você não conseguir garantir ao aluno, usuário de cadeira de rodas, ir e vir, porque o elevador só consegue entrar de frente, sair de costa, isso é desumano. Então, no mínimo, garantir salas embaixo, já que o elevador não funciona. No mínimo, ter uma consciência, uma discussão. Então, assim, são questões que a gente vai precisar talvez mais uns 10 anos, sei lá, para poder criar essa cultura mesmo de respeito, essa cultura de entendimento. E eu acho que é por isso também que talvez os alunos não queiram muitas vezes ser identificados como alunos. E aí, enfraquece o outro lado. Porque é necessário o protagonismo dos alunos. Uma movimentação por parte dos alunos. Coisa que não tem. Muitos deles não querem ser. (PARTICIPANTE 5)

O trecho da Participante 5 evidencia, de maneira profunda e atravessada por forte carga emocional, aspectos centrais discutidos ao longo desta tese, especialmente no que se refere à fragilidade institucional das ações de inclusão, às barreiras atitudinais e à disputa de sentidos em torno do projeto de universidade nos multicampi da região Norte. A fala revela, inicialmente, um sentimento de solidão e sobrecarga, a participante afirma que a “falta de apoio” e o fato de se sentir sozinha são os elementos que mais a entristecem. Tal manifestação indica que a política de inclusão, naquele contexto, tende a se concentrar na atuação de indivíduos específicos, como se a responsabilidade pela acessibilidade fosse atribuída a uma pessoa ou setor isolado, e não assumida como compromisso coletivo da instituição.

Quando a Participante 5 afirma que não precisa “levantar a bandeira da inclusão” porque “a bandeira já está levantada”, mas que necessita de alguém para sustentá-la junto, explicita-se a distinção entre o reconhecimento formal da inclusão, já consolidado em legislações, programas e discursos institucionais, e sua efetiva materialização no cotidiano universitário.

Essa diferença entre formalização jurídica e concretização material confirma a hipótese central da tese, segundo a qual as ações de inclusão, embora normativamente estabelecidas, ainda enfrentam limites estruturais e culturais para sua consolidação nos multicampi.

A afirmação de que “o objeto de investigação da inclusão é a exclusão” revela uma compreensão crítica da temática, alinhada à perspectiva dialética adotada nesta pesquisa. A inclusão não é compreendida como ação assistencial dirigida a um grupo específico, mas como enfrentamento das múltiplas formas de exclusão que atravessam a própria organização universitária. Ao afirmar que “a exclusão atravessa todos nós”, a participante desloca o debate da esfera individual para a dimensão estrutural, reconhecendo que as barreiras não estão no sujeito, mas na forma como a instituição se organiza.

Outro aspecto relevante da fala refere-se à compreensão restrita da acessibilidade como questão meramente física. Segundo a Participante 5, o campus frequentemente associa inclusão apenas à dimensão arquitetônica, evitando o diálogo por receio de que a pauta se restrinja a cobranças estruturais. No entanto, a própria narrativa evidencia que as barreiras vão além da infraestrutura. O episódio em que se questiona a condição do estudante diante de um elevador que não funciona ilustra a inversão de responsabilidade típica do modelo biomédico, no qual o problema é atribuído ao corpo do estudante e não à falha estrutural da instituição. Essa situação evidencia a permanência de barreiras atitudinais, manifestadas tanto na naturalização da precariedade quanto na dificuldade de reconhecer a acessibilidade como direito.

A descrição das condições do elevador, que impede circulação autônoma e expõe estudantes a situações constrangedoras, reforça a precariedade da acessibilidade arquitetônica e demonstra que soluções mínimas, como a garantia de salas no térreo, ainda não são plenamente asseguradas. Tal cenário confirma que a expansão multicampi, especialmente na região Norte, não foi acompanhada por planejamento inclusivo estruturado, permanecendo marcada por improvisações e adaptações pontuais.

A Participante 5 também aponta para a necessidade de construção de uma “cultura de respeito”, reconhecendo que a transformação institucional demanda tempo e mudança de mentalidade. Essa dimensão cultural dialoga com a análise da tese ao indicar que a inclusão não se consolida apenas por meio de normas ou equipamentos, mas exige alteração nas práticas, nas concepções e nas relações estabelecidas no interior da universidade.

No que se refere à descentralização do recurso financeiro, nós recebemos um recurso, porém ele é centralizado na Coordenadoria de Acessibilidade em Belém. A partir dessa centralização, são elaborados projetos que garantem contratações, bolsas acadêmicas e bolsas de produtividade para estudantes de graduação, mas sempre

dentro de uma lógica em que o recurso vem de cima para baixo. Assim, atualmente, permanecemos em um processo que pode ser caracterizado como de tutela, como se fôssemos um braço da Coordenadoria de Acessibilidade. Embora estejamos vinculados à Reitoria de Assistência Estudantil, é como se atuássemos fortalecendo um braço que é coordenado por eles, uma vez que dependemos dos recursos provenientes dessa instância para atender às demandas dos nossos campi. Essa dinâmica impacta diretamente na celeridade dos atendimentos. Muitas vezes, precisamos instaurar um processo administrativo que leva cerca de três dias para chegar a Belém, envolvendo solicitação, autorização e liberação do recurso. Durante esse período, o estudante permanece sem o suporte necessário e sem a efetivação das ações de inclusão. A descentralização de recursos foi uma das bandeiras de campanha, e temos dialogado com ele para que essa proposta seja implementada na universidade. A intenção é que ocorra a descentralização financeira, permitindo que possamos atuar como órgão suplementar, organizando os recursos a partir das nossas próprias demandas e em atendimento às especificidades dos nossos campi. (PARTICIPANTE 9)

O relato revela um modelo administrativo em que a concentração orçamentária em Belém restringe a capacidade decisória dos campi do interior. Ainda que haja previsão de verbas destinadas à acessibilidade, a dependência de autorização superior para sua utilização evidencia subordinação operacional e limita respostas imediatas às necessidades locais.

A tramitação de solicitações, que envolve envio, análise e liberação financeira, prolonga o tempo de atendimento e compromete o suporte aos estudantes. Nesse intervalo, permanecem lacunas no acompanhamento, o que demonstra um descompasso entre a existência formal da política e sua execução prática.

A defesa da redistribuição das verbas, apresentada como pauta de diálogo institucional, indica reconhecimento da necessidade de maior autonomia administrativa. A possibilidade de gerir recursos conforme as especificidades de cada campus, aponta para um movimento de fortalecimento organizacional, essencial para garantir respostas mais ágeis e adequadas às demandas cotidianas.

As falas aqui revelam que os desafios enfrentados pelos multicampi da UFPA extrapolam o campo técnico ou administrativo. Eles são expressão concreta da dualidade de um modelo de expansão que não rompe com as lógicas excludentes do capitalismo, mas antes as reconfigura sob novos moldes. Enfrentar tais desafios exige, portanto, não apenas rearranjos internos, mas uma crítica radical ao projeto de universidade vigente e o compromisso com uma concepção emancipadora de educação, como defendem os autores mobilizados nesta análise.

## 5.5 Avanços e Possibilidades

Embora os desafios estruturais e organizacionais enfrentados pelos campi interiorizados da Universidade Federal do Pará (UFPA) revelem limitações importantes no que tange à

efetivação de uma política educacional verdadeiramente equitativa, é igualmente necessário reconhecer os avanços e as possibilidades que vêm se consolidando nesse processo de interiorização da educação superior. Ao longo das últimas décadas, os multicampi da UFPA têm se constituído como importantes espaços de formação, pesquisa e extensão, contribuindo não apenas para a ampliação do acesso a educação superior, mas também para o fortalecimento das dinâmicas sociais, culturais e econômicas nas regiões em que estão inseridos.

Este tópico analisa, sob uma perspectiva crítica e propositiva, os avanços observados nas práticas inclusivas, nas iniciativas de permanência estudantil, na atuação de profissionais comprometidos com a transformação social, bem como nas experiências inovadoras de gestão e articulação comunitária. Além disso, discute as possibilidades que emergem a partir dessas iniciativas, especialmente no que diz respeito à construção de uma universidade mais sensível às especificidades regionais, mais atenta à diversidade dos sujeitos e mais capaz de promover justiça social. Ao valorizar as conquistas e identificar os potenciais ainda em desenvolvimento, pretende-se contribuir para o debate sobre uma educação superior pública, interiorizada e inclusiva, comprometida com os princípios democráticos e com a superação das desigualdades históricas da região amazônica.

Eu acho que é uma questão de descentralização de recursos, que a gente precisa de mais investimentos, tanto de recursos humanos, que a gente precisa de pedagogo, de psicólogo, os bolsistas a gente já tem, mas a gente precisa de questões financeiras, tanto para equipamentos, quanto para formação mesmo, dos próprios profissionais do núcleo e dos docentes do campus, técnicos do campus e outros contratados que trabalham no campus. Isso acho que é fundamental. E recursos para a questão de acessibilidade arquitetônica mesmo do espaço, que é muito difícil. (PARTICIPANTE 4)

Eu acho que primeiramente o código de vaga para profissionais da área da inclusão, Eu, por exemplo, eu sou desde 2018 psicóloga contratada via FADESP. Não tenho estabilidade no meu trabalho. E assim como não existe código de vaga para também pessoas profissionais da acessibilidade, da inclusão, não existe. Não existe vaga para o TO, concurso de vaga para o TO, fisioterapeuta, educador físico, psicopedagogo da inclusão, não existe. A gente tá aqui porque tem a FADESP e foi necessária a nossa presença, a gente tá aqui, mas a gente não tem estabilidade também. Então, eu acho que pra que esse serviço possa realmente ganhar força e pra que ele realmente tenha consolidação, precisaria que fossem regulamentados os códigos de vaga pra nós, profissionais da inclusão, abrir o concurso, fazermos o concurso e estarmos aqui como funcionários efetivos, como servidores efetivos da área da inclusão. (PARTICIPANTE 3)

[...] o avanço que a gente teve foi na questão de trabalhar a sensibilização dos professores para a questão da inclusão. Hoje, você vai encontrar professores que não são professores inclusivos, você vai encontrar, mas hoje eu percebo que boa parte desses professores, eles estão interessados em aprender, eles estão interessados em saber como fazer. Apesar de não participarem das formações, a grande maioria, mas eu percebo que há uma melhora na questão da conscientização em relação ao direito

dessas pessoas. Isso eu percebo. Houve um avanço em relação a isso. Está dentro do que o ideal? Não está. mas houve esse avanço em relação a essa questão de diminuição de barreiras atitudinais, eu colocaria dessa forma. (PARTICIPANTE 6)

[...] Pontos positivos é a questão da rapidez, da eficiência dos auxílios. Com a divisão, o aluno fica mais rápido quando ele vem aqui na divisão para ter acesso aos auxílios. A outra questão da pendência também é algo rápido. Quando ele vem aqui por alguma situação, estão pendentes com alguma queixa também, a nossa comunicação com o Belém é bem rápida também. E outra, por nível de informação, porque aqui a gente também tem acolhida psicológica, acolhida pedagógica. Então, isso dá uma certa qualidade, acredito! (PARTICIPANTE 1)

A trajetória recente dos multicampi da Universidade Federal do Pará tem revelado não apenas os limites da interiorização da educação superior público, mas também fissuras importantes no modelo excludente que historicamente conforma a universidade brasileira. As vozes dos profissionais que atuam nesses espaços tensionam as narrativas institucionais dominantes ao denunciar precariedades, mas também ao reivindicar, e produzir caminhos possíveis para a consolidação de políticas mais comprometidas com a inclusão e a permanência estudantil. Tais movimentos, ainda que parciais e desiguais, expressam o que Mészáros (2005, p. 79) reconhece como a "potência transformadora das contradições vividas", capazes de abrir brechas no metabolismo reprodutivo do capital.

Ainda que os multicampi da Universidade Federal do Pará estejam imersos em um contexto de limitações históricas, os relatos dos profissionais que atuam nesses espaços apontam avanços significativos e aberturas possíveis para a construção de uma universidade pública mais inclusiva e comprometida com a justiça social. A consolidação de núcleos de atendimento, a presença de profissionais especializados (ainda que de forma precária) e a ampliação de políticas de acolhimento pedagógico e psicológico são indicadores de que, mesmo diante das adversidades estruturais, iniciativas de resistência e transformação estão em curso.

A participante 3, ao reivindicar a criação de códigos de vaga para profissionais da inclusão, lança luz sobre uma dimensão frequentemente negligenciada no debate sobre a democratização da universidade, a do reconhecimento institucional do trabalho da inclusão como função permanente e estratégica. A ausência de concursos e de vínculos efetivos para psicólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos evidencia que tais funções são, ainda hoje, tratadas como contingenciais, um "recurso de ocasião" e não como direito consolidado. Para Sguissardi (2015), essa lógica é parte integrante de um modelo de expansão universitária baseado na racionalização administrativa, em que a ampliação do acesso não se traduz, necessariamente, em estrutura de suporte adequada à diversidade dos sujeitos que chegam à universidade.

Já a fala da Participante 6, ao reconhecer que houve avanços na redução de barreiras atitudinais entre docentes, ainda que muitos resistam às formações, aponta para um deslocamento que, embora modesto, possui força simbólica significativa. Nesse sentido, é possível afirmar que há um processo em curso de reconfiguração das sensibilidades pedagógicas, ainda que limitado pelo peso de uma formação docente historicamente excludente e normatizada. Tal movimento, quando não cooptado por discursos institucionalmente superficiais, pode representar o início de um processo mais profundo de desnaturalização das hierarquias escolares, conforme defende Mészáros (2005), ao propor uma pedagogia da totalidade comprometida com a emancipação e não com a adaptação à ordem vigente.

A menção feita pelo Participante 1 aos serviços de acolhimento pedagógico e psicológico como parte da política de permanência estudantil indica o reconhecimento de que o acesso sem acompanhamento é uma forma disfarçada de exclusão. A celeridade no atendimento, a agilidade na comunicação com a sede e o caráter humanizado das ações locais contrastam com a lógica burocrática dominante, abrindo espaço para práticas institucionais mais dialógicas. Esses elementos, ainda que pontuais, colocam em questão a rigidez de uma estrutura universitária que, como afirma Marx (2013, p. 117), “naturaliza a desigualdade como se fosse reflexo das capacidades individuais, ocultando a materialidade das condições de produção do fracasso escolar”.

A fala da Participante 4, por sua vez, ao destacar a necessidade de descentralização de recursos e de formação para os profissionais do núcleo de acessibilidade, reforça a crítica à centralização administrativa e à marginalização orçamentária dos campi interiorizados. A exigência por investimentos estruturais em acessibilidade arquitetônica remete ao debate sobre quem tem direito à universidade e em quais condições esse direito pode ser exercido. Como observa Sguissardi (2015), a expansão das universidades federais em direção ao interior do país não foi acompanhada de uma política de equidade territorial. Ao contrário, muitas dessas unidades foram concebidas como extensões frágeis, carentes de autonomia e de condições materiais para efetivar sua missão pública.

Assim, os relatos analisados não apenas denunciam carências, mas também anunciam possibilidades concretas de reconfiguração da universidade a partir das margens. Na medida em que tensionam os limites impostos pela lógica da reprodução capitalista, que, como diria Marx, transforma tudo em mercadoria, inclusive os serviços educacionais, essas práticas e reivindicações se afirmam como expressões de um projeto contra hegemônico da educação superior. Um projeto que, ao se enraizar nas especificidades regionais, desafia o modelo único

e centralizado de universidade e propõe outra racionalidade, baseada no cuidado, na escuta e na justiça social.

➤ A perspectiva discente sobre a inclusão: relatos de estudante público da Educação Especial

A escuta atenta das experiências vividas pelos estudantes com deficiência na Educação Superior constitui um elemento essencial para compreender, de maneira concreta, os avanços e os limites das políticas de inclusão. Os relatos discentes permitem acessar não apenas os desafios enfrentados no cotidiano acadêmico, mas também as estratégias de resistência, de ressignificação e de permanência que esses sujeitos constroem ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, ao narrar suas angústias, dificuldades e conquistas, os estudantes revelam aspectos que ultrapassam os indicadores formais de acesso e apontam para a necessidade de uma análise mais profunda das condições reais de inclusão.

Assim, a perspectiva discente possibilita evidenciar contradições entre o que está assegurado em legislações e normativas institucionais e o que efetivamente se materializa na prática universitária. Mais do que descrever situações, esses relatos contribuem para desnudar as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais ainda presentes nas instituições de educação superior, ao mesmo tempo em que destacam os processos de identificação com o curso e os vínculos construídos como fatores fundamentais para a permanência. Dessa forma, compreender a inclusão pela ótica dos próprios sujeitos envolvidos amplia a análise crítica e fortalece o compromisso com uma universidade pública verdadeiramente democrática e acessível.

O relato a seguir ilustra, de forma marcante, as tensões vivenciadas por estudantes com deficiência em sua trajetória acadêmica, revelando como o ingresso em um curso não desejado, aliado às dificuldades de permanência, pode gerar sentimento de frustração, culpa e interrupções no percurso formativo. Ao mesmo tempo, a narrativa evidencia um movimento de ressignificação, no qual a identificação progressiva com o curso se transforma em fator de resistência e continuidade. Esse depoimento, portanto, expressa não apenas as barreiras enfrentadas, relacionadas ao processo avaliativo, à sobrecarga de tempo e às condições institucionais, mas também as estratégias subjetivas de reconstrução de sentido que sustentam a permanência, em diálogo com a categoria de análise referente à estrutura humana e apoio pedagógico.

As angústias foram que, no primeiro momento, eu achei o curso realmente muito difícil. Até porque não era o curso que eu queria fazer; eu queria fazer Língua Portuguesa. Mas eu me sentia culpado. E quero pontuar uma coisa: como eu não tinha condições, precisei interromper um ano e, depois disso, não conseguia mais aprovar nas disciplinas. Reprovava em muitas. Era por causa do tempo, da correção, então eu acabava reprovando. Aí eu refletia e tentava de novo. Passei no vestibular em 2011 e cursei de 2011 até 2014. No meio do curso, comecei a me identificar com ele, a me apaixonar e, assim, consegui dar continuidade. (ESTUDANTE 1)

A transcrição evidencia tensões entre expectativa e realidade acadêmica. No início, a entrevistada relata que sua primeira escolha de curso não foi atendida, pois desejava cursar Língua Portuguesa, mas acabou ingressando em outra graduação. Esse desencontro inicial gerou sentimentos de frustração e angústia, aspectos que frequentemente afetam a permanência de estudantes no ensino superior, principalmente quando não ingressam no curso de sua preferência (SGUISSARDI, 2015).

Outro ponto importante é o sentimento de culpa que aparece na narrativa. Esse sentimento pode ser interpretado como reflexo de uma cultura acadêmica meritocrática, na qual a responsabilidade pelo fracasso é atribuída exclusivamente ao indivíduo, desconsiderando as condições estruturais e pedagógicas que influenciam o desempenho. Essa lógica dialoga com análises críticas de Mészáros (2008), ao apontar como a educação superior, em contextos neoliberais, tende a transferir para o estudante a culpa pelas dificuldades de percurso.

A fala também evidencia as dificuldades com tempo e avaliação (“dos corres”), remetendo à sobrecarga acadêmica e possivelmente à rigidez das práticas avaliativas. As sucessivas reprovações geraram necessidade de “interromper” por um ano, o que reforça o impacto da estrutura institucional sobre a trajetória acadêmica. Essa interrupção pode ser associada ao fenômeno da evasão temporária, bastante discutido nos estudos sobre permanência na educação superior (CUNHA; SILVA, 2019).

Contudo, há um movimento de resignificação: apesar das angústias e dificuldades, a entrevistada relata que, “no meio do curso”, começou a se identificar e se apaixonar pela formação. Esse dado é relevante, pois mostra como a permanência não se restringe apenas ao suporte institucional, mas também envolve processos de apropriação subjetiva e construção de sentido em relação ao curso.

No geral, as relações com os professores eram boas nas aulas. Só que eu percebia que eles não tinham conhecimento sobre educação inclusiva. Não sabiam como lidar com a situação. Só houve uma vez em que uma professora copiou o conteúdo do quadro para mim, já que eu não conseguia copiar o tempo todo. Como eu tenho problema de coordenação motora, não conseguia acompanhar a escrita e, ao mesmo tempo, prestar

atenção na explicação. Então, eu tirava cópias do caderno dos meus amigos e, em casa, passava para o meu próprio caderno. Essa foi uma estratégia que encontrei para conseguir acompanhar o curso de Matemática, ideia que aprendi ainda no cursinho. Foi assim que consegui terminar a graduação. O mais interessante é que, depois, outros alunos começaram a adotar a mesma estratégia, porque é realmente muito difícil acompanhar a aula e ao mesmo tempo copiar todo o conteúdo. (ESTUDANTE 1)

O depoimento evidencia uma fragilidade importante na estrutura humana da instituição, a ausência de preparo dos docentes para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência. A entrevistada destaca que, de modo geral, as aulas eram boas, mas os professores não possuíam conhecimentos sobre educação inclusiva, o que se traduziu em práticas pouco adaptadas às suas necessidades.

O relato também chama atenção para a ausência de estratégias institucionais de apoio, levando a estudante a criar, por conta própria, métodos de adaptação. Ao relatar a dificuldade de copiar o conteúdo em razão de limitações motoras, ela aponta que dependia da solidariedade de colegas para acessar os conteúdos. Essa situação dialoga com o que Mészáros (2008) denomina de transferência da responsabilidade da instituição para o indivíduo, gerando sobrecarga ao estudante.

Ainda assim, a fala revela uma dimensão de resistência e criatividade, na medida em que a entrevistada desenvolveu soluções que lhe permitiram dar continuidade ao curso e até inspirar outros colegas a adotarem a mesma prática. Esse dado evidencia como os estudantes se tornam agentes ativos de sua permanência, mesmo diante de condições adversas.

A avaliação era igual à dos outros alunos. Na época, eu não tinha noção de que poderia haver adaptações. Mas houve um momento em que um professor foi muito atencioso comigo. Lembro que, na disciplina de Cálculo II, comecei a fazer a prova junto com a minha turma, mas percebia que não conseguia finalizar por falta de tempo. Eu tinha conhecimento e experiência sobre o conteúdo, mas não consegui terminar a avaliação dentro do prazo. Então, o professor fez um acordo comigo: eu começaria a prova junto com a turma da manhã e poderia finalizá-la na turma da tarde, às duas horas, com a condição de não consultar respostas ou informações de ninguém. Foi dessa forma que consegui realizar a prova, iniciando em uma turma e concluindo na minha. (ESTUDANTE 1)

Vale destacar, que o trecho acima, faz referência a 2009, quando o estudante adentrou a universidade no curso de matemática na modalidade intervalar. Quando o Estudante 1 afirma que “a avaliação era igual à dos outros alunos” e que “não tinha noção de que poderia haver adaptações”, observa-se a presença de uma concepção formal de igualdade, baseada no tratamento idêntico. Essa lógica desconsidera as especificidades das pessoas com deficiência e pode produzir barreiras pedagógicas. Trata-se de uma igualdade abstrata, que ignora o princípio

da equidade e o direito às adaptações razoáveis, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A ausência de informação institucionalizada sobre direitos, é outro aspecto relevante na fala do entrevistado. O estudante não sabia que poderia solicitar adaptações, o que sugere fragilidade na divulgação de políticas de acessibilidade e na atuação dos núcleos de apoio. Isso indica que a inclusão, nesse contexto, não estava estruturada como política institucional consolidada, mas dependia de iniciativas pontuais.

O episódio envolvendo o professor de Cálculo II demonstra uma prática inclusiva mediada pela sensibilidade individual do docente. Ao reconhecer que o estudante dominava o conteúdo, mas enfrentava limitação temporal para concluir a prova, o professor propôs uma flexibilização do tempo, estratégia que se configura como adaptação razoável. Contudo, é importante observar que tal medida foi fruto de um “acordo” pessoal, e não de um protocolo institucional formalizado. Isso evidencia uma inclusão baseada na boa vontade e na ética profissional do docente, e não necessariamente em diretrizes estruturadas da universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo analisar as ações de inclusão e acessibilidade desenvolvidas nos multicampi de uma universidade federal situada na região Norte do Brasil, considerando os desafios enfrentados para a efetivação do direito à Educação Superior das pessoas público da Educação Especial. Partiu-se da compreensão de que a inclusão não se reduz ao acesso formal, mas envolve condições concretas de permanência, participação e aprendizagem, inseridas em um contexto histórico, político e econômico determinado.

A análise do percurso histórico da Educação Superior brasileira evidenciou que sua constituição esteve, desde a origem, articulada aos interesses das classes dominantes e às demandas do desenvolvimento econômico nacional. Tal movimento, intensificado pelas reformas de orientação neoliberal e pela ampliação do setor privado, produziu uma expansão marcada por contradições: ao mesmo tempo em que ampliou vagas e interiorizou campi, manteve desigualdades estruturais que atravessam o acesso e, sobretudo, a permanência dos estudantes oriundos das classes populares e dos grupos historicamente marginalizados.

No contexto amazônico, essas contradições assumem contornos ainda mais complexos. A expansão das Instituições Federais de Educação Superior na região Norte ocorreu sob forte influência de um modelo econômico voltado à exploração de recursos naturais e à implementação de grandes projetos na Amazônia. Nesse cenário, a universidade multicampi se estrutura como resposta às demandas produtivas regionais, o que tensiona a centralidade das políticas de inclusão e acessibilidade. A materialização dessas ações, portanto, não é neutra: ela expressa disputas internas sobre o projeto de universidade e sobre o lugar ocupado pela garantia de direitos em sua agenda institucional.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os Núcleos de Acessibilidade e as Divisões de Assistência Estudantil desempenham papel estratégico na consolidação de práticas inclusivas. Observam-se iniciativas relacionadas ao acompanhamento pedagógico, à oferta de tecnologias assistivas, à orientação docente e ao apoio psicossocial. No entanto, ao analisar de forma mais aprofundada o funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade, evidencia-se uma ambiguidade estrutural e funcional que atravessa sua atuação na Educação Superior.

Essa ambiguidade manifesta-se, sobretudo, na indefinição de seu lugar institucional e de suas atribuições. Por um lado, os núcleos são concebidos como espaços técnico-pedagógicos responsáveis por promover acessibilidade e apoiar o processo de ensino-aprendizagem dos

estudantes com deficiência. Por outro, na prática, acabam assumindo funções que extrapolam esse escopo, sendo frequentemente acionados como instâncias de resolução de demandas imediatas, muitas vezes sem respaldo estrutural adequado. Tal cenário produz tensões entre uma atuação planejada e sistemática e uma atuação reativa, pautada por demandas emergenciais.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico, observa-se que este se constitui como uma das principais frentes de atuação dos Núcleos de Acessibilidade. Esse acompanhamento envolve desde a mediação com docentes para adaptação de estratégias de ensino e avaliação até o apoio direto ao estudante, por meio de orientações individualizadas. Entretanto, tal prática também revela ambiguidades: em muitos contextos, o núcleo passa a ser responsabilizado pelo sucesso acadêmico do estudante, deslocando para esse setor uma atribuição que deveria ser compartilhada por toda a instituição. Assim, o acompanhamento pedagógico, que deveria funcionar como ação articuladora, acaba, por vezes, sendo compreendido como substitutivo da responsabilidade docente.

Do ponto de vista da estrutura organizacional, identifica-se que os Núcleos de Acessibilidade operam, frequentemente, em condições de fragilidade institucional. Em diversos campi, apresentam equipes reduzidas, ausência de normativas claras, limitações orçamentárias e dependência de instâncias centrais para a aquisição de recursos e implementação de serviços. Além disso, a articulação intersetorial, fundamental para a efetivação da inclusão, nem sempre ocorre de forma sistemática, o que contribui para a fragmentação das ações.

Essa condição reforça a compreensão de que os núcleos ocupam uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que são reconhecidos como essenciais para a promoção da inclusão, não dispõem, em muitos casos, das condições objetivas necessárias para cumprir plenamente essa função. Tal ambiguidade evidencia uma contradição entre o discurso institucional de inclusão e as condições materiais concretas de sua implementação.

As evidências empíricas dialogam com a literatura analisada, que aponta a recorrência de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais nas IES brasileiras. No caso investigado, embora haja avanços institucionais, a inclusão ainda se apresenta, em muitos momentos, como prática localizada e não plenamente integrada ao planejamento estratégico da universidade. Tal constatação reforça a hipótese de que as políticas de acessibilidade tendem a ocupar posição secundária quando confrontadas com outras prioridades institucionais vinculadas à lógica produtivista e à racionalidade gerencial.

A partir da perspectiva teórica adotada, fundamentada no materialismo histórico-dialético, compreende-se que as ações de inclusão se desenvolvem em meio a contradições próprias da sociedade capitalista. A universidade, ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades, constitui-se também como espaço de disputa e de possibilidade de transformação social. Nesse sentido, a consolidação de uma Educação Superior inclusiva demanda não apenas ajustes administrativos, mas uma reorientação político-pedagógica que reconheça a diversidade como princípio estruturante e não como elemento periférico.

Conclui-se que a efetivação da inclusão nos multicampi da universidade investigada exige o fortalecimento institucional dos Núcleos de Acessibilidade, com definição clara de suas atribuições, ampliação de equipes multiprofissionais e consolidação de sua inserção na estrutura organizacional da universidade. Além disso, torna-se imprescindível promover a formação continuada de docentes, fortalecer a articulação intersetorial e garantir que o acompanhamento pedagógico seja compreendido como responsabilidade coletiva, e não restrita a setores específicos.

Por fim, esta pesquisa reafirma que discutir inclusão e acessibilidade na Educação Superior da região Norte implica reconhecer as especificidades socioterritoriais amazônicas, marcadas por desigualdades históricas e por uma pluralidade cultural que desafia modelos homogêneos de organização universitária. Ao evidenciar avanços, limites e contradições, especialmente no que se refere à ambiguidade dos Núcleos de Acessibilidade, o estudo contribui para o debate acadêmico e para o aprimoramento das políticas públicas, defendendo que a universidade pública, especialmente na Amazônia, deve assumir de forma inequívoca seu compromisso com a justiça social, com a democratização do conhecimento e com a construção de condições efetivas de participação para todos.

## REFERÊNCIAS

Althusser, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

Antunes, C. A. A educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

Barreyro, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior privado. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77 p.

Bourdieu, P; Champagne, P. Os excluídos do interior. In Bourdieu, P. (org.). Escritos sobre a educação. Petrópolis: Vozes, 1998 (cap. IX).

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2024.

Brasil. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1998.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024. 105 p.: il.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/legislacao/politicas-nacionais/politicas-nacionais-da-educacao-especial/politicas-nacionais-de-educacao-especial-1993-a-2008>. Acesso em 14 de junho de 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010.

Brecht, B. A educação como instrumento de transformação social. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

Booth, Tony; Ainscow, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.

Camarano, A. A.; Abramovay, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 15, n. 2, p. 45-66, 1998.

Carvalho, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Educação & Sociedade, v. 27, p. 979-1000, 2006.

Caseiro, Luiz Carlos Zalaf. Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 40 p.

Chauí, M. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

Ciantelli, A. P. C.; Leite, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 413–428, jul. 2016.

Connel, R. W. Pobreza e educação. In GENTILI, P. (org.). Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 11-42.

Costa, Danilo de Melo; Costa, Alexandre Marino; Francisco Vidal Barbosa. Financiamento Público e Expansão da Educação Superior Federal no Brasil: O Reuni e as perspectivas para o Reuni 2. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n1p106>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p106/23989>. Acesso em: 13 abr. 2023.

De Brito, R. M. 100 anos de UFAM. In Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC (p.1–13). Manaus: SBPC. 2009. Disponível em [http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO\\_RosaBrito.pdf](http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO_RosaBrito.pdf) Acesso em: 12 de out. 2024.

Ferreira, M. C. C.; Ferreira, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.p. 21-48.

Ferreira, S. S. A acessibilidade no ensino superior para deficientes visuais. Revista de Educação Inclusiva, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2014.

Flores, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Frigotto, G. A educação e formação técnico profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In Silva, L. H. (org.) A escola cidadã no contexto da globalização. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 218-238.

Gonçalves, A. M.; Teixeira, S. R. dos S. Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA: Experiências e Desafios no Ensino Superior. Educere et Educare, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 99–124, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29669. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669>. Acesso em: 13 out. 2023.

Gramsci, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Gramsci, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Guhur, Maria de Lourdes Periotto. Dialética inclusão-exclusão. Revista brasileira de educação especial, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.

Harvey, D. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2014.

Landim, C. C. da C. L. et al. Políticas Nacionais da Educação Especial Brasileira entre 1994 3 2023: Diferentes Propostas; Desafios Constantes. Revista Videre, Dourados–MS, v.16, n. 35 | Jul.–Dez. 2024.

Lara, P. T.; Sebastián-Heredero, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. Revista on-line de

Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1137–1164, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14337. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14337>. Acesso em: 31 out. 2023.

Leher, Roberto. Análise preliminar do Future-se. 2019. Disponível em: <https://adufcg.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Sobre-o-FUTURE-SE-notas-prelim-rleher-22-07PDF.pdf>.

Lima, L. C.; Vale, A. L. F. Migração e mudança social: influência do migrante do sertão nordestino no Norte do Brasil. *Revista Scripta Nova*, v. 82, n. 94, p. 1-10, 2001.

LUKÁCS, Georg. História e consciência de classe: estudos de dialética marxista. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

Mantoan, M. T. E. A inclusão de alunos com deficiência na educação regular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 8, p. 13-28, 2003.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Boitempo, 2007.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. Manifesto do partido comunista. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

Marx, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução de Olavo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

Marx, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. (Tradução de Rubens Enderle).

Martins, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. SciELO. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em 25 de abr. de 2024.

Melo, F. R. L. V. de.; Araújo, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. spe, p. 57–66, 2018.

Mendes, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In II Encontro de Educação Especial na UEM. Maringá, 2001. Maringá, Anais. 2001, p. 15-35.

Mészáros, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

Ministério das Relações Exteriores. O Estado do Pará. Col: Educação. [S.l.]: Biblioteca Virtual Domínio Público. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=84379](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84379). Acesso em: 09 de out. 2024.

Moura, H. A.; Moreira, M. M. A População da região Norte: processos de ocupação e de urbanização recentes. *Parcerias Estratégicas*, v. 6, n. 12, p. 214-238, 2001.

Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G. O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 26, n. 2, p. 4–21, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i2.3342. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342>. Acesso em: 2 ago. 2024.

Pena, Mariza Aparecida Costa. Caminhos de estudantes participantes da Política de Ação Afirmativa: oportunidades e desafios no ensino superior. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

Pereira, Daiane Flores. Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: ações do núcleo de acessibilidade da UFSM. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Pereira, Simeia Silva. Núcleo de acessibilidade e inclusão da Unievangélica: implementação e desafios no percurso. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO.

Pletsch, M. D.; Melo, F. R. L. V. de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 12, n. 3, p. 1610–1627, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 13 out. 2023.

PPGEAA. Apresentação do Programa e linhas de pesquisa. Disponível em: <https://ppgeaa.proesp.ufpa.br> Acesso em 02 de jul. 2025.

Raiol, Josivan João Monteiro. Programa de formação de professores do ensino médio: concepções e estratégias para a escolarização dos estudantes com deficiências. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos. 2022. 162f.

Saraiva, Luzia Livia Oliveira. Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Saviani, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Sawaia, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In (org.) As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.

Sguissardi, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc. 36 (133). Oct-Dec 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

Sguissardi, V. O neoliberalismo na educação superior: um programa chamado Future-se. In: ALENCAR JÚNIOR, O.; CRESPO, M.; GONÇALVES, W. (Org.). Economia na pandemia: crise global e o impacto na economia, na política, na sociedade e no meio ambiente. São Carlos: Diagrama Acadêmico, 2021. p. 211-244.

Sguissardi, V. Universidade e ensino superior: entre a crise e a reforma. São Paulo: Cortez, 2000.

Silva, Esther da Costa. História do pensamento geográfico no Amazonas: de sua gênese às bases epistemológicas. 2022. 100 f. TCC (Graduação em Geografia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

Silva, Lídia Martins da. Educação inclusiva e formação de professores. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SILVA, M. R. A interiorização da pós-graduação na Amazônia: desafios e perspectivas no campus Castanhal da UFPA. *Revista Amazônia em Foco*, Castanhal, v. 12, n. 2, p. 77-89, 2021.

Silva, Thayara Rocha. Políticas de Expansão das Matrículas de Estudantes com Deficiência nas IEES do Paraná.

Silva, Y. C. de L. e; Silva Filho, L. A. da; Cavalcanti, D. M. Migração, seleção e diferenciais de renda na região Norte do Brasil em 2010. *Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 141–160, 2019. Disponível em: <https://revistaaber.emnuvens.com.br/rberu/article/view/410>. Acesso em: 8 ago. 2024.

Teixeira, Francileuda de Lima Linhares. Caminhos para inclusão: diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Orientador: Lilia Asuca Sumiya. 2023. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal. Programas de Pós-Graduação – PPGEEA. Disponível em: [https://campuscastanhal.ufpa.br/?page\\_id=731](https://campuscastanhal.ufpa.br/?page_id=731). Acesso em: jul. 2025.

Victor, S. L.; Uzêda, S. de Q. Educação Inclusiva e Ensino Superior: Avanços e Desafios. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 225–246, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29706. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29706>. Acesso em: 13 out. 2023.

Vygotsky, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Wegner, Rubia Cristina. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – DESCAMINHOS PROPOSTOS PELO ‘FUTURE-SE’. *Revista Docência e Cibercultura*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 281–297, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.50100. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/50100>. Acesso em: 1 jul. 2024.

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA “AÇÕES DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES DOS MULTI CAMPI DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL”

Nós, Mara Cristina Lopes Silva Araújo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Maria Orlando, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “**AS AÇÕES DE INCLUSÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES DOS MULTI CAMPI DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE**”.

O objetivo geral do presente estudo é analisar as ações dos núcleos de acessibilidades dos multicampi de universidades federais da região norte brasileira.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) ser coordenador do núcleo de acessibilidade há pelo menos 6 meses; (2) ser pessoa com deficiência e estar cursando o nível superior em instituição pública federal; (3) estar cursando a partir do 5º semestre; (4) ter assinado o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sua participação não é obrigatória, nem remunerada e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem penalização alguma. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua trajetória enquanto Coordenador do Núcleo de Acessibilidade. Também haverá um questionário para levantamentos de dados em relação a estruturação do núcleo.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Se as lembranças trouxeram emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio das entrevistas e dos registros da pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Far-se-á ainda a devolução do texto final ao entrevistado. O texto só deverá ficar pronto para divulgação quando tiver a concordância do entrevistado.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de artigo científico para periódicos da área.

Toda pesquisa que envolve seres humanos, direta ou indiretamente, representa riscos, ainda que mínimos ou indiretos, como por exemplo, quebra de confidencialidade, desconforto ou constrangimento, no entanto, nosso compromisso com a pesquisa pauta-se na promoção de um estudo que considera a ética na pesquisa, o respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes. As resoluções que dispõe sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais serão referenciais desta pesquisa.

Quanto aos benefícios, entendemos que a pesquisa aqui proposta traz como benefício social a possibilidade de explicitar como as ações dos núcleos de acessibilidades dos multicampi de universidades federais da região norte brasileira tem se articulado no processo de garantia de direitos dos alunos com deficiência, além de mostrar quais os avanços e desafios encontrados nesse processo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

O presente documento (TCLE) está elaborado em duas VIAS, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, e assinadas ao seu término pelos participantes da pesquisa e pelo pesquisador, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. O pesquisador tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

---

Mara Cristina Lopes Silva Araújo  
(Pesquisadora do estudo)  
Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEES  
Universidade Federal de São Carlos  
Telefone: (91) 98242-5371  
E-mail: [mclsaraujo@estudante.ufscar.br](mailto:mclsaraujo@estudante.ufscar.br)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Maria Orlando  
(Orientadora e pesquisadora do estudo)  
Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEES  
Universidade Federal de São Carlos  
Fone: (16) 99623-2603  
E-mail: [meire\\_orlando@ufscar.br](mailto:meire_orlando@ufscar.br)

**Declaro que entendi o objetivo, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Parecer nº xxxx do Comitê de Ética em pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - CEP 13.565-905 - São Carlos/SP. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br). Fone (16) 3351-8110, atendimento das 08h às 11h.**

Local e Data: \_\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Número e tipo de documento de identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA  
PESQUISA “AÇÕES DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES DOS MULTI CAMPI DE  
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL”

Nós, Mara Cristina Lopes Silva Araújo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Maria Orlando, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “**AS AÇÕES DE INCLUSÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES DOS MULTI CAMPI DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE**”.

O objetivo geral do presente estudo é analisar as ações dos núcleos de acessibilidades dos multicampi de universidades federais da região norte brasileira.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) ser coordenador do núcleo de acessibilidade há pelo menos 6 meses; (2) ser pessoa com deficiência e estar cursando o nível superior em instituição pública federal; (3) estar cursando a partir do 5º semestre; (4) ter assinado o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sua participação não é obrigatória, nem remunerada e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem penalização alguma. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua trajetória enquanto Coordenador de Núcleo de Acessibilidade. Também haverá um questionário para levantamentos de dados em relação a estruturação do núcleo.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Se as lembranças trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio das entrevistas e dos registros da pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Far-se-á ainda a devolução do texto final ao entrevistado. O texto só deverá ficar pronto para divulgação quando tiver a concordância do entrevistado.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de artigo científico para periódicos da área.

Toda pesquisa que envolve seres humanos, direta ou indiretamente, representa riscos, ainda que mínimos ou indiretos, como por exemplo, quebra de confidencialidade, desconforto ou constrangimento, no entanto, nosso compromisso com a pesquisa pauta-se na promoção de um estudo que considera a ética na pesquisa, o respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes. As resoluções que dispõe sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais serão referenciais desta pesquisa.

Quanto aos benefícios, entendemos que a pesquisa aqui proposta traz como benefício social a possibilidade de explicitar como as ações dos núcleos de acessibilidades dos multicampi de universidades federais da região norte brasileira tem se articulado no processo de garantia de direitos dos alunos com deficiência, além de mostrar quais os avanços e desafios encontrados nesse processo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

O presente documento (TCLE) está elaborado em duas VIAS, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, e assinadas ao seu término pelos participantes da pesquisa e pelo pesquisador, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. O pesquisador trata a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

---

Mara Cristina Lopes Silva Araújo  
(Pesquisadora do estudo)  
Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEES  
Universidade Federal de São Carlos  
Telefone: (91) 98242-5371  
E-mail: [mclsaraujo@estudante.ufscar.br](mailto:mclsaraujo@estudante.ufscar.br)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Maria Orlando  
(Orientadora e pesquisadora do estudo)  
Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEES  
Universidade Federal de São Carlos  
Fone: (16) 99623-2603  
E-mail: [meire\\_orlando@ufscar.br](mailto:meire_orlando@ufscar.br)

**Declaro que entendi o objetivo, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Parecer nº xxxx do Comitê de Ética em pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - CEP 13.565-905 - São Carlos/SP. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br). Fone (16) 3351-8110, atendimento das 08h às 11h.**

Local e Data: \_\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Número e tipo de documento de identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_