

O QUE DECLARAM AS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO SUPERIOR SOBRE SEUS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE? UM RETRATO CENSITÁRIO EM CHAVE DE IN/EXCLUSÃO

WHAT DO BRAZILIAN MUNICIPAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS DECLARE ABOUT THEIR ACCESSIBILITY CENTERS? A CENSUS PORTRAIT THROUGH THE LENS OF IN/EXCLUSION

¿QUÉ DECLARAN LAS INSTITUCIONES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SOBRE SUS NÚCLEOS DE ACCESIBILIDAD? UN RETRATO CENSAL EN CLAVE DE IN/EXCLUSIÓN

Kerla Cristina Parreira Lima¹
Aparecida Maira de Mendonça Rezende²
Eli Coelho Guimarães Carneiro³
Fábio Pereira Santana⁴
Regiane Müller Freiburger⁵

RESUMO: A política federal de indução dos núcleos de acessibilidade na educação superior, do Programa Incluir ao Decreto nº 12.686/2025, dirigiu-se às instituições federais, deixando às municipais a deliberação por gestão própria. Este estudo analisa como as universidades e os centros universitários municipais do Brasil declaram, em fontes documentais públicas, a existência e a configuração de núcleos de acessibilidade destinados ao público-alvo da educação especial. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e censitária das doze instituições do segmento, com análise documental orientada por ferramentas conceituais foucaultianas e contagem de frequências absolutas, tratando a informação não localizada como resultado. Oito instituições declaram estrutura dedicada, uma declara ações parciais e três não tornam pública informação que caracterize sua política. As nomenclaturas concentram-se no par acessibilidade e inclusão; o transtorno do espectro autista é nomeado por apenas três instituições, e somente uma explicita os três segmentos do público-alvo; cinco declaram ações voltadas aos docentes. Lidos pela noção de in/exclusão, os resultados descrevem gradientes de declaração, e não uma divisão binária entre incluir e excluir. Nomear o público e dar visibilidade à estrutura são condições de endereçamento da inclusão declarada.

Palavras-chave: Núcleos de acessibilidade. Instituições municipais de ensino superior. In/exclusão.

¹Mestre em Administração pela Universidade da Cidade de São Paulo, Docente na Universidade de Rio Verde.

²Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Docente na Universidade de Rio Verde.

³Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Docente na Universidade de Rio Verde.

⁴Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás, Docente na Universidade de Rio Verde.

⁵Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Docente na Universidade de Rio Verde.

ABSTRACT: Federal policy fostering accessibility centers in Brazilian higher education, from the Incluir Program to Decree No. 12,686/2025, has targeted federal institutions, leaving municipal ones to decide through their own administration. This study analyzes how Brazilian municipal universities and university centers declare, in their public documentary sources, the existence and configuration of accessibility centers for the target population of special education. It is a qualitative, documentary, census-based study of the twelve institutions in this segment, using documentary analysis guided by Foucauldian tools and a descriptive count of absolute frequencies, treating non-located information as a finding. Eight institutions declare a dedicated structure, one declares partial actions, and three make no public information available that would characterize their policy. Nomenclatures concentrate on the accessibility and inclusion pair; autism spectrum disorder is named by only three institutions, and only one explicitly lists the three segments of the target population; five declare actions directed at teaching staff. Read through the notion of in/exclusion, the results describe gradients of declaration rather than a binary division between including and excluding. Naming the target population and making the structure visible are conditions for addressing declared inclusion.

Keywords: Accessibility centers. Municipal higher education institutions. In/exclusion.

RESUMEN: La política federal de fomento de los núcleos de accesibilidad en la educación superior, del Programa Incluir al Decreto nº 12.686/2025, se dirigió a las instituciones federales, dejando a las municipales la deliberación propia. Este estudio analiza cómo las universidades y los centros universitarios municipales de Brasil declaran, en sus fuentes documentales públicas, la existencia y la configuración de núcleos de accesibilidad destinados al público objetivo de la educación especial. Se trata de una investigación cualitativa, documental y censal de las doce instituciones del segmento, con análisis documental orientado por herramientas foucaultianas y conteo de frecuencias absolutas, tratando la información no localizada como resultado. Ocho instituciones declaran una estructura dedicada, una declara acciones parciales y tres no hacen pública información que caracterice su política. Las nomenclaturas se concentran en el par accesibilidad e inclusión; el trastorno del espectro autista es nombrado por solo tres instituciones, y únicamente una explicita los tres segmentos del público objetivo; cinco declaran acciones dirigidas a los docentes. Leídos desde la noción de in/exclusión, los resultados describen gradientes de declaración, y no una división binaria entre incluir y excluir. Nombrar al público y dar visibilidad a la estructura son condiciones de direccionamiento de la inclusión declarada.

Palabras clave: Núcleos de accesibilidad. Instituciones municipales de educación superior. In/exclusión.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira ultrapassou, em 2024, a marca de dez milhões de matrículas na graduação (Brasil, 2026). Nesse universo, os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, definidos como público-alvo da educação especial pelo Decreto nº 12.686, de 2025, representam parcela ainda reduzida, de 95.572 matrículas, ou 0,9% do total (Brasil, 2026). O ingresso crescente desse público coloca às instituições a tarefa de organizar estruturas permanentes de apoio, entre as quais se destacam os núcleos de acessibilidade.

A política federal de indução dessas estruturas, contudo, não alcançou o conjunto das instituições públicas. O Programa Incluir, criado em 2005, restringiu seu fomento às instituições federais de ensino superior. O Decreto nº 12.686, de 2025, e a Portaria MEC nº 421, de 2026, que

o regulamenta, mantêm a vinculação expressa dos núcleos de acessibilidade às instituições federais. Às instituições públicas estaduais e municipais coube deliberar sobre ações dessa natureza por sua própria gestão administrativa (Ciantelli; Leite, 2016). É nessa margem da política federal que se situa o objeto deste estudo.

As instituições municipais de educação superior ocupam posição singular no sistema. Resultantes de um processo de municipalização anterior à Constituição de 1988, são mantidas pelo poder público, mas a maior parte cobra mensalidades, com amparo no artigo 242 da Constituição Federal, que excepciona da gratuidade do ensino público (artigo 206, inciso IV) as instituições oficiais criadas por lei estadual ou municipal antes da promulgação (Brasil, 1988), cobrança que é a base parcial ou integral do custeio. Configura-se a dupla condição que fundamenta nosso interesse: instituições públicas que operam com características próximas às das privadas e que permaneceram fora da política federal de indução dos núcleos. Se a criação dessas estruturas depende da deliberação de cada instituição, cabe perguntar o que elas próprias declaram publicamente a esse respeito.

Delimitamos o estudo às instituições municipais de organização universitária, isto é, universidades e centros universitários, decisão fundamentada no referencial teórico. A partir do cadastro e-MEC, com confirmação da mantenedora pública municipal de cada instituição, identificamos as doze instituições do universo censitário, em cinco unidades da federação: cinco universidades, a Universidade de Rio Verde (UniRV), em Goiás, a Universidade de Gurupi (UnirG), no Tocantins, a Universidade de Taubaté (UNITAU) e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em São Paulo, e a Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Santa Catarina; e sete centros universitários, o Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE), o Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI), o Centro Universitário de Santa Fé do Sul (UNIFUNEC) e o Centro Universitário Municipal de Franca (UNIFACEF), em São Paulo, o Centro Universitário de Goiatuba (UniCerrado) e o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), em Goiás, e o Centro Universitário de União da Vitória (UNIUV), no Paraná.

Diante desse quadro, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como as universidades e os centros universitários municipais do Brasil declaram, em suas fontes públicas, a existência e a configuração de núcleos de acessibilidade voltados ao público-alvo da educação especial? Nosso dado é o que as instituições declaram em fontes de acesso público, e

não a prática efetiva dos serviços, razão pela qual empregamos verbos de declaração ao reportar os achados.

O objetivo geral é analisar como essas instituições declaram, em suas fontes documentais públicas, a existência e a configuração de núcleos de acessibilidade destinados ao público-alvo da educação especial. De modo específico, buscamos identificar a existência e a visibilidade dos núcleos nos sites e documentos institucionais; caracterizar as nomenclaturas adotadas e as concepções de acessibilidade e inclusão que elas sugerem; verificar em que medida os núcleos explicitam os três segmentos do público-alvo definidos pelo Decreto nº 12.686, de 2025; e examinar a presença de ações de formação docente nos serviços declarados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presença de estudantes com deficiência na educação superior brasileira é recente e está em expansão. Beltrão, Teixeira e Simas (2023) mostram que esse contingente mais que dobrou entre 2009 e 2019, com crescimento médio de 9,0% ao ano e participação entre 0,32% e 0,49% das matrículas, e que instituições com tecnologia assistiva e outras condições de acessibilidade pareciam atrair mais os estudantes com deficiência. O Censo de 2024 confirma a tendência: são 95.572 matrículas, ou 0,9% do total de 10.226.873; em 2014, eram 33 mil, ou 0,4% (Brasil, 2026). Os tipos de declaração mais comuns em 2024 são a deficiência física (30,5%), a baixa visão (22,8%) e o transtorno do espectro autista (16,7%) (Brasil, 2026).

A posição do transtorno do espectro autista merece registro. Em 2022, quando 79.262 matrículas apresentavam alguma declaração, prevaleciam a deficiência física (34,8%), a baixa visão (26,1%) e a deficiência auditiva (10,3%) (Brasil, 2024); em 2024, o autismo passou à terceira posição. A série histórica recomenda cautela nessa leitura. No Resumo Técnico do Censo 2015, o primeiro a discriminar as matrículas por tipo, o autismo e a síndrome de Asperger figuravam como categorias distintas, com 173 e 165 declarações em um total de 37.927, ou 0,5% da graduação (Brasil, 2018), lógica herdada do DSM-IV mesmo após o DSM-5, de 2013, reunir essas condições no diagnóstico único de TEA (American Psychiatric Association [APA], 2014). A edição de 2022 agrupou essas declarações como transtorno global do desenvolvimento, com 6.063 registros (Brasil, 2024), e a de 2024 voltou a nomear o autismo, com 15.941 declarações (Brasil, 2026). Parte do salto resulta dessas mudanças de nomenclatura.

2.1 MARCOS NORMATIVOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A trajetória legal da inclusão na educação superior brasileira é composta por marcos sucessivos. A Lei nº 13.146, de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, define a pessoa com deficiência como aquela com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições. Anterior a esta lei, tivemos a Lei nº 12.764, de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e equiparou essa pessoa, para os efeitos legais, à pessoa com deficiência. Já quanto ao acesso, a Lei nº 13.409, de 2016, alterou a Lei nº 12.711, de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas nas instituições federais de ensino.

No plano institucional, o Programa Incluir, criado em 2005 pelo Ministério da Educação, foi a principal ação federal de indução dos núcleos nas instituições federais de ensino superior (Melo; Araújo, 2018). O Decreto nº 12.686, de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, definiu como público-alvo os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação e caracterizou os núcleos como os grupos, os colegiados e as estruturas que promovem ações para a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e informacionais nas instituições federais. A Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que o regulamenta, estabeleceu no artigo 8º que a oferta do atendimento educacional especializado nesse nível será consolidada por núcleos de acessibilidade nas instituições federais. Mantém-se a vinculação expressa dos núcleos às instituições federais, sem menção às públicas estaduais ou municipais.

5

2.2 OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os núcleos de acessibilidade constituem estruturas institucionais voltadas à promoção da inclusão e da acessibilidade nas instituições de educação superior. Conforme o Documento Orientador do Programa Incluir, desenvolvem ações destinadas à eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, estruturando-se nos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa. Entre suas atribuições destacam-se o cadastro de estudantes com deficiência, a orientação a docentes e servidores, o planejamento de ações institucionais de acessibilidade, a proposição de alterações em normas internas e o acompanhamento das políticas e condições de acessibilidade da instituição (Ciantelli; Leite, 2016).

Os benefícios dos núcleos distribuem-se entre os sujeitos, docentes e discentes. No estudo de caso de Silveira et al. (2023), o Núcleo de Acessibilidade constituiu a porta de entrada para o acompanhamento institucional da estudante, enquanto a elaboração colaborativa do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), envolvendo docentes, pesquisadoras e a própria estudante, mostrou-se uma estratégia eficaz para favorecer sua permanência na universidade. Kraemer e Farias (2026) destacam que a formação docente, embora central para a inclusão, é insuficiente quando dissociada de investimentos em infraestrutura, reorganização do trabalho pedagógico, equipes multiprofissionais e políticas públicas.

Para a instituição, o núcleo de acessibilidade representa um mecanismo de organização das políticas de inclusão e acessibilidade, favorecendo a articulação entre os diferentes setores institucionais e o cumprimento das normas de proteção aos estudantes com deficiência. Embora a Portaria MEC nº 421/2026 estabeleça a consolidação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por núcleos de acessibilidade especificamente nas instituições federais de ensino, seus princípios reforçam a importância dessas estruturas para a efetivação da inclusão na educação superior.

2.3 A INCLUSÃO COMO OBJETO DE PROBLEMATIZAÇÃO

6

A adoção da inclusão como referência das políticas educacionais não é isenta de tensões teóricas. Em perspectiva foucaultiana, Lopes (2009) argumenta que inclusão e exclusão se constituem no interior de um mesmo jogo, e não como termos opostos, e adverte que a igualdade de acesso não garante a inclusão. Nessa direção, Veiga-Neto (2001) observa que incluir o outro nas instituições é também colocá-lo ao alcance dos saberes que o classificam e governam. Veiga-Neto e Lopes (2011) questionam a transformação da inclusão em um imperativo imune à crítica e propõem a grafia in/exclusão para designar o modo contemporâneo em que inclusão e exclusão se articulam por meio do sujeito e de sua subjetividade. Registramos essa problematização não para negar os avanços das políticas inclusivas, reconhecidos pelos próprios autores, mas para situar a inclusão como construção histórica passível de exame crítico.

Nessa perspectiva, a in/exclusão deixa de ser compreendida como uma condição dicotômica para constituir um operador analítico capaz de revelar diferentes formas de participação produzidas pelas práticas institucionais. Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010) propõem sua leitura por gradientes de inclusão, permitindo analisar como os sujeitos são posicionados em distintos níveis de acesso, participação e pertencimento. Em teses recentes,

essa noção tem sido empregada como ferramenta metodológica para a análise de estatísticas educacionais e sociais (Enzweiler, 2022; Birnfeldt, 2025), oferecendo respaldo para sua utilização na análise dos materiais documentais que compõem o corpus desta pesquisa.

A perspectiva da in/exclusão dialoga com a compreensão de que as políticas de inclusão operam também como estratégias de produção de saberes sobre as populações, nas quais registros, cadastros e estatísticas assumem papel central. Nessa direção, Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010) interpretam as políticas de inclusão como estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco social. Esse tensionamento é particularmente relevante para o objeto desta pesquisa, pois os núcleos de acessibilidade e os censos também constituem dispositivos de registro e produção de visibilidade. Nomear os segmentos atendidos é, simultaneamente, condição para o endereçamento de direitos e operação que torna esse público conhecível, acompanhável e passível de intervenção pelas políticas institucionais. Assumir essa perspectiva não significa negar a importância dos núcleos de acessibilidade; significa, antes, problematizar os efeitos produzidos pelos processos de registro, classificação e monitoramento sobre os sujeitos que pretendem incluir.

No campo da formação docente, Kraemer e Farias (2026) mostram, a partir da noção de in/exclusão, que a presença de estudantes com deficiência nos registros oficiais não garante, por si só, condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, podendo configurar práticas de inclusão excludente. As autoras concluem que a formação docente, embora central para a inclusão, é insuficiente quando não acompanhada de investimentos em infraestrutura, reorganização do trabalho pedagógico, equipes multiprofissionais e outras condições institucionais capazes de sustentar a inclusão como princípio político.

7

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental, conduzida sob a forma de um levantamento censitário das instituições municipais de ensino superior de organização universitária em funcionamento no Brasil, isto é, credenciadas como universidade ou centro universitário e mantidas pelo poder público municipal. A opção documental decorre da natureza do objeto, pois buscamos compreender como essas instituições enunciam, em suas fontes públicas, a existência e a configuração de núcleos de apoio às pessoas com deficiência. Trabalhamos com aquilo que as instituições declaram, e não com a verificação empírica de suas práticas.

A pesquisa documental constitui um procedimento metodológico voltado à coleta, organização e interpretação de documentos, cuja análise exige técnicas específicas e uma leitura contextualizada. Os documentos não são registros neutros da realidade, mas produções situadas historicamente, marcadas pelas circunstâncias, interesses e relações de poder presentes no momento de sua elaboração. Por isso, a compreensão de seu conteúdo demanda um processo de problematização que ultrapasse a informação explícita, buscando identificar as condições históricas e sociais que lhes conferem significado (Fávero; Centenaro, 2019). Assumimos essas orientações ao tratar as páginas institucionais, os regulamentos, guias dos estudantes e os planos de desenvolvimento como enunciados situados, produzidos pelas instituições para comunicar publicamente suas políticas.

3.1 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E FONTES

A definição do universo partiu da consulta ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC), com os filtros de organização acadêmica universidade e centro universitário. Como nenhuma instituição figura registrada como pública municipal na base, todas constando na categoria especial, verificamos individualmente a mantenedora de cada instituição retornada e, confirmadas como municipais, consideramos aquelas mantidas por ente da administração pública municipal, autarquia ou fundação pública. O procedimento resultou nas doze instituições do universo: cinco universidades e sete centros universitários.

8

As fontes, acessadas entre os dias 2 e 6 de julho de 2026, com verificação final concluída em 10 de julho de 2026, data de corte do corpus, foram exclusivamente de acesso público: institucionais e, quando disponíveis, regimentos, estatutos, resoluções dos conselhos superiores e Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Por não envolver seres humanos de forma direta nem dados de acesso restrito, a pesquisa não se enquadra nas hipóteses de submissão ao Sistema CEP/Conep, nos termos da Resolução CNS nº 510/2016. Registramos, para cada instituição, o endereço eletrônico das fontes e a data de acesso, de modo a assegurar a rastreabilidade.

3.2 COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

A coleta seguiu um protocolo comum: existência de núcleo ou setor de apoio, nomenclatura, ano e norma de criação, público declarado, serviços enunciados, menção à

formação de docentes e visibilidade da acessibilidade no sítio. A busca partiu do sítio institucional, cujas páginas e seções pertinentes ao protocolo percorremos sistematicamente, com emprego, na busca interna dos sites, dos descritores inclusão, núcleo e educação especial; quando a informação não constava do sítio, recorremos aos documentos institucionais disponíveis (PDI, regimentos, resoluções e manual do estudante), com registro em quadro padronizado. Somente após esgotadas essas duas camadas registramos a condição de não localizada, que indica a indisponibilidade ou a baixa localizabilidade da informação nas fontes e estratégias de busca empregadas. Tratamos essa ausência como um dado do corpus constituído, e não como falha da coleta, pois a invisibilidade em fontes públicas é reveladora do modo como a instituição comunica sua política.

O tratamento dos dados combinou quantificação descritiva e análise documental qualitativa, orientada por ferramentas conceituais foucaultianas. Recorremos à contagem de frequências absolutas para compor o panorama do universo, apresentada em valores absolutos, sem pretensão de generalização estatística, dado o universo pequeno. Essa contagem não é estranha à perspectiva assumida, pois descrever a regularidade e a raridade dos enunciados é parte do trabalho de descrição arqueológica (Foucault, 2008).

Como adverte Veiga-Neto (2006), Foucault não serve para dizer as verdades sobre as coisas, e sim para compreender por quais caminhos aquilo que se toma por verdade se tornou, um dia, verdadeiro. Não perguntamos, portanto, se as declarações correspondem à verdade das práticas, mas como a inclusão se tornou dizível nessas fontes, sob quais nomes e para quais destinatários.

A isso somamos a compreensão dos discursos como objetos de apropriação: para Ferreira e Traversini (2013), o que importa não é a propriedade intelectual sobre o que foi escrito, mas a apropriação de um discurso que permite a alguém falar e ser ouvido, o que nunca se dá de lugar nenhum, pois amarra discurso, sujeito e instituição. Lemos assim as declarações do corpus, de instituições que se apropriam, cada qual a seu modo, do discurso da inclusão. Dessa escolha decorrem três deslocamentos: tratamos as fontes como monumentos a descrever, atentos aos nomes e às fórmulas de designação do público; buscamos as regularidades e as dispersões do conjunto; e tomamos o silêncio como parte do discurso, um modo de dizer por omissão. Essa atitude é solidária à lente da in/exclusão e acompanha pesquisas recentes do campo (Enzweiler, 2022; Birnfeldt, 2025).

A escolha por fontes documentais públicas define o alcance e os limites do estudo. Nosso corpus é o discurso institucional, e por isso empregamos verbos que marcam a enunciação, e não a efetivação: as instituições declaram, preveem, mencionam ou registram. A adesão entre esse discurso e as práticas cotidianas não pode ser inferida dos documentos, e sua verificação demandaria estudos de campo que ouvissem gestores, docentes e estudantes. Essa fronteira delimita com honestidade o que a pesquisa documental permite conhecer e aponta um percurso para investigações futuras, voltadas à distância entre o que se declara e o que se pratica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos o que as doze instituições declaram em suas fontes públicas, em bloco único, com o tipo de organização acadêmica como característica descrita quando pertinente. Mantemos os verbos de declaração, e a ausência de informação, registrada como não localizada (NL), é tratada como resultado, em coerência com o método. A apresentação segue a ordem dos objetivos específicos. O Quadro 1 sintetiza a existência, as nomenclaturas e a formação docente declaradas; o Quadro 2 reúne os serviços e os públicos declarados como destinatários do atendimento pelas instituições com alguma declaração de estrutura, ação ou previsão institucional.

10

Quadro 1. Síntese do que as doze instituições declaram em fontes públicas

Instituição	Org.	Núcleo declarado	Nomenclatura declarada	Formação docente
UniRV	U	Sim	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sim
UnirG	U	Sim	ATENDEE	NL
UNITAU	U	Sim	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN)	NL
USCS	U	Sim	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	Sim
FURB	U	Sim	Núcleo de Inclusão (NInc)	Sim
UNIFAE	CU	Sim	Comitê de Acessibilidade	Sim
UNIFAI	CU	Sim	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NL
UniCerrado	CU	NL	-	NL
UNIFIMES	CU	Parcial	NUPAE (ações previstas no PDI)	NL
UNIFUNEC	CU	NL	-	NL
UNIUV	CU	Sim	Núcleo de Acessibilidade (NAU)	Sim
UNIFACEF	CU	NL	-	NL

Fonte: elaboração própria, a partir das fontes institucionais consultadas (2026). Legenda: U = universidade; CU = centro universitário; NL = não localizado.

Não localizamos informação pública de UniCerrado, UNIFUNEC e UNIFACEF, razão pela qual o Quadro 2, a seguir, que trata dos serviços ofertados e dos públicos que as instituições declaram atender, omite essas três instituições.

Quadro 2. Serviços ofertados e públicos declarados como destinatários do atendimento

Instituição	Serviços ofertados	Públicos declarados como destinatários do atendimento
UniRV	Atendimento Educacional Especializado (AEE); acolhimento ao estudante; elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade; orientação aos docentes; encaminhamento institucional	Estudantes com deficiência e com diagnóstico de autismo, TDAH ou outro transtorno que interfira na aprendizagem
UnirG	Acolhimento; atendimento psicossocial; acompanhamento pedagógico; encaminhamentos; protocolos de atendimento; equipe multiprofissional	Estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais
UNITAU	Atendimento Educacional Especializado; apoio psicopedagógico; acessibilidade digital; acessibilidade audiovisual; orientação acadêmica; acompanhamento do estudante	Pessoas com deficiência, TEA, TDAH, dislexia, transtornos específicos e altas habilidades/superdotação
USCS	Acompanhamento e orientação individual do estudante; orientações pedagógicas; adaptações acadêmicas; apoio às coordenações; impressão em braile; leitores e ampliadores de tela; intérpretes de Libras; letores e escribas em avaliações; formação continuada	Pessoas com deficiência, TEA, TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia e outras necessidades específicas
FURB	Apoio à permanência; eliminação de barreiras; ações de acessibilidade; acompanhamento institucional; apoio à inclusão	Pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação
UNIFAE	Acompanhamento acadêmico; adaptações pedagógicas; assessoria a alunos e professores na adaptação de materiais didáticos; planejamento de tecnologia assistiva; tutorias vinculadas a monitorias; planos de eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais; programa de atendimento educacional especializado	Estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas
UNIFAI	Apoio pedagógico; acompanhamento de estudantes; ações de acessibilidade	Público-alvo da educação especial
UNIFIMES	Apoio psicopedagógico; assistência estudantil; encaminhamentos; políticas de inclusão previstas no PDI	Assistência estudantil e inclusão; estudantes com deficiência (conforme PDI)
UNIUV	Avaliação das necessidades; orientação aos estudantes; eliminação de barreiras; elaboração de plano de acessibilidade; acompanhamento institucional	Pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida

Fonte: elaboração própria, a partir das fontes institucionais consultadas (2026). Nota: UniCerrado, UNIFUNEC e UNIFACEF não figuram no quadro porque nenhum serviço ou público de atendimento foi localizado em suas fontes públicas.

Lidos em conjunto, os dois quadros antecipam os contrastes que a análise percorre, a começar pela existência declarada das estruturas e pela visibilidade dessa declaração. A seguir apresentamos e discutimos os dados, dimensão a dimensão, iniciando pela existência das estruturas e pela visibilidade de sua declaração nas fontes públicas de cada instituição.

4.1 EXISTÊNCIA E VISIBILIDADE DOS NÚCLEOS

Das doze instituições, oito declaram, em suas fontes públicas, a existência de núcleo, setor ou serviço de apoio à pessoa com deficiência: as cinco universidades (UniRV, UnirG, UNITAU, USCS e FURB) e três centros universitários (UNIFAE, UNIFAI e UNIUV). A UNIFIMES apresenta situação intermediária, classificada como declaração parcial: não localizamos página ou norma de um núcleo específico, mas o PDI prevê políticas de inclusão e o Núcleo de Políticas e Assuntos Estudantis declara ações de apoio a estudantes. Em três centros (UniCerrado, UNIFUNEC e UNIFACEF), não localizamos, após busca sistemática, informação pública que permita caracterizar uma estrutura dedicada.

Essas três instituições pedem análise em bloco, porque nelas o não localizado atravessa todas as dimensões do roteiro: existência, nomenclatura, público, serviços e formação docente. Na perspectiva analítica que assumimos, esse silêncio integra o arquivo do que cada instituição enuncia sobre si, no sentido que Foucault (2008) atribui ao enunciado, pois o estudante que consulta essas fontes não encontra estrutura nomeada a que se endereçar. Convém demarcar o alcance do achado: o não localizado não autoriza afirmar que a instituição deixe de realizar atendimentos; autoriza afirmar, apenas, que eles não foram localizados nas fontes e estratégias que constituíram o corpus. No UNIFACEF, aliás, o PDI prevê políticas de inclusão e acessibilidade, previsão que permanece sem estrutura, serviço ou público declarados que a operacionalizem.

No caso da UNIFIMES, o corpus reúne um dado adicional que confirma a classificação. As Políticas Acadêmicas Institucionais de Ensino, aprovadas pela Resolução nº 84(A)/CONSEPE/2026, atribuem no art. 20 a uma Diretoria de Inclusão o planejamento, a coordenação e a avaliação das políticas de acessibilidade (UNIFIMES, 2026). A diretoria, contudo, não mantém página localizável no sítio e não enuncia serviços nem público, permanecendo no plano da previsão normativa: uma estrutura que existe na norma e não se dá a encontrar na navegação ilustra a zona entre o dito e o acessível que este estudo descreve.

O tipo de organização acadêmica descreve bem essa distribuição: todas as universidades declaram alguma estrutura, enquanto, entre os centros, três declaram, um declara parcialmente e três não apresentam informação localizável. A visibilidade varia mesmo entre as que declaram. Quatro mantêm página ou menu próprio na navegação comum (UniRV, UnirG, UNITAU e UNIFAE); em cinco, a informação só se alcança pela busca interna ou por regulamentos e boletins (USCS, FURB, UNIFAI, UNIFIMES e UNIUV), constando, na USCS, do guia do estudante, com página de difícil localização. Nas três restantes, nenhuma página foi localizada. Como observam Ciantelli e Leite (2016), muitos estudantes com deficiência desconhecem seus direitos e, por isso, nem sempre identificam as possibilidades de acesso e permanência na educação superior. Nesse contexto, informações sobre acessibilidade que dependam de conhecimento prévio para serem localizadas tendem a reduzir sua efetividade.

A leitura pela lente da in/exclusão evita tratar a declaração de existência como ponto final. Kraemer e Farias (2026) lembram que a presença de estudantes com deficiência na instituição de ensino, por si só, não garante condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, podendo configurar práticas de inclusão excludente. Declarar um núcleo em documento de difícil acesso mantém a estrutura numa zona intermediária entre o dito e o acessível, e a ausência de informação em um quarto do universo confirma que os documentos de política também comunicam pelo que silenciam (Fávero; Centenaro, 2019). Onde nenhuma política federal induz essas estruturas, a heterogeneidade é o resultado esperado de um campo entregue à deliberação de cada gestão.

4.2 NOMENCLATURAS E CONCEPÇÕES DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

A regularidade enunciativa mais forte do corpus está nas nomenclaturas, concentradas em torno do par acessibilidade e inclusão. Três instituições adotam variações de Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: o NAIN da UNITAU, o NAI da USCS e o núcleo homônimo do UNIFAI. O UNIFAE declara um Comitê de Acessibilidade, formato colegiado composto por docentes e nomeado por portaria; a UNIUV declara um Núcleo de Acessibilidade (NAU) e a FURB, um Núcleo de Inclusão (NInc), cada qual retendo um dos termos do par. Dois casos fogem ao padrão: a UniRV apresenta sua estrutura pelo nome do serviço, Atendimento Educacional Especializado, e a UnirG, pela sigla de um programa de atendimento, ATENDEE. Na UNIFIMES, as ações declaradas abrigam-se no Núcleo de Políticas e Assuntos Estudantis, setor de assistência estudantil.

Essas escolhas sugerem concepções distintas. A convergência para o par acessibilidade e inclusão indica a incorporação do vocabulário da política nacional, o mesmo que nomeia os núcleos das instituições federais. A nomeação pelo Atendimento Educacional Especializado transpõe para a educação superior uma categoria consolidada na educação básica, o que sugere a educação básica como matriz de referência da instituição, e a alocação das ações na assistência estudantil aproxima a inclusão da chave da permanência material. São diferenças de ênfase, e não hierarquia entre modelos, mas mostram que, sem um desenho federal comum, cada instituição nomeia sua estrutura a partir de referências próprias.

Quanto às normas e aos anos de criação, o quadro combina registros dispersos e lacunas. A FURB declara norma e ano em fonte de fácil localização, a Resolução CONSUNI nº 59/2014, anterior, portanto, à Lei Brasileira de Inclusão. A verificação final das fontes localizou outros três marcos temporais: a USCS registra no guia do estudante a criação de seu núcleo em 2007, o registro mais antigo do corpus; o UNIFAE declara a nomeação dos membros de seu Comitê de Acessibilidade pela Portaria nº 81, de 20 de maio de 2014; e a UNITAU refere o ano de 2023 na página institucional do NAIN. A UNIUV declara a existência de regulamento sem ano localizado e, nas demais instituições, nem a norma foi encontrada.

Os anos localizados, quando dispostos em linha, acompanham marcos da política nacional. A criação do núcleo da USCS em 2007 antecede em um ano a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); as normas da FURB e do UNIFAE, ambas de 2014, precedem de pouco a Lei Brasileira de Inclusão; e o ano de 2023, referido pela UNITAU, coincide com a expansão das declarações de autismo nos censos. Nenhuma dessas instituições foi alcançada pelo fomento federal, e ainda assim os marcos que declaram ecoam o calendário da política nacional, o que sugere que o discurso da inclusão circula para além do alcance formal dos programas.

4.3 O PÚBLICO-ALVO DECLARADO

A explicitação dos três segmentos do público-alvo da educação especial definidos pelo Decreto nº 12.686, de 2025, é minoritária. O transtorno do espectro autista aparece nomeado em três instituições (UniRV, UNITAU e USCS). As altas habilidades ou superdotação aparecem em duas (UNITAU e FURB). Apenas a UNITAU explicita os três segmentos. A FURB declara atender pessoas com deficiência e com altas habilidades ou superdotação, sem menção localizada ao TEA; a UNIUV declara como público as pessoas com deficiência e com

mobilidade reduzida; UnirG e UNIFAE empregam fórmulas genéricas, como estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais ou específicas; o UNIFAI refere o público-alvo da educação especial sem discriminar os segmentos.

O contraste com o cenário nacional é o achado central desta seção. O TEA tornou-se, em 2024, o terceiro tipo de declaração mais comum entre os graduandos do público-alvo (Brasil, 2026), e a legislação o equipara à pessoa com deficiência desde 2012; ainda assim, três quartos das instituições não o nomeiam em suas fontes públicas. Embora a expressão pessoas com deficiência alcance juridicamente as pessoas com TEA, por força da Lei nº 12.764, de 2012, a nomeação explícita amplia a inteligibilidade da política para estudantes e famílias que não dominam essa equiparação legal. Na chave da in/exclusão de Veiga-Neto e Lopes (2011), o segmento não nomeado habita uma zona de indefinição, incluído no genérico e excluído do específico; o silêncio, como advertem Fávero e Centenaro (2019), também é enunciado.

Dois achados adicionais merecem registro. O primeiro é a menção ao TDAH em três instituições (UniRV, UNITAU e USCS), acompanhada, em duas delas, de referências à dislexia e a outros transtornos específicos de aprendizagem: públicos fora do recorte legal do Decreto nº 12.686, de 2025, cuja presença sugere que as instituições respondem a demandas concretas que excedem a categoria legal. O segundo é a declaração da UNIUV, que associa seu público à deficiência e à mobilidade reduzida, fórmula que evoca a concepção de acessibilidade centrada nas barreiras físicas e lembra, guardadas as diferenças entre declarar um público e conceber a acessibilidade, o que Ciantelli e Leite (2016) encontraram entre os coordenadores dos núcleos que estudaram.

15

4.4 SERVIÇOS DECLARADOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Os serviços enunciados pelas nove instituições com alguma declaração de estrutura, ação ou previsão institucional, reunidos no Quadro 2, concentram-se no apoio direto ao estudante. Todas enunciam alguma modalidade de apoio, acompanhamento ou orientação ao estudante, sob designações como acompanhamento pedagógico, acadêmico ou do estudante, e três mencionam o apoio psicopedagógico ou psicossocial (UnirG, UNITAU e UNIFIMES). O Atendimento Educacional Especializado aparece nomeado como serviço ou programa em três (UniRV, UNITAU e UNIFAE), e a elaboração de recursos ou adaptações pedagógicas também em três (UniRV, USCS e UNIFAE). Os serviços dirigidos à transformação do ambiente institucional seguem raros no corpus: a eliminação de barreiras é enunciada por FURB e

UNIUV, o UNIFAE declara planos específicos de eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, e a elaboração de plano de acessibilidade aparece apenas na UNIUV. Na dimensão comunicacional e instrumental, a UNITAU declara acessibilidade digital e audiovisual, e a USCS, em informações que constam do guia do estudante, enuncia impressão em braile, leitores e ampliadores de tela, intérpretes de Libras e leitores e escribas em avaliações.

Lido pelas dimensões de Sassaki (2009), o conjunto revela distribuição desigual. As declarações povoam sobretudo as dimensões metodológica e atitudinal, enquanto a comunicacional e a instrumental comparecem em duas instituições (UNITAU e USCS) e a arquitetônica se concentra na fórmula da eliminação de barreiras. A programática aparece no plano de acessibilidade da UNIUV, no plano geral do UNIFAE e nas previsões dos PDIs da UNIFIMES e do UNIFACEF. O serviço declarado desenha estruturas voltadas sobretudo ao estudante individual, e menos à revisão das condições institucionais que produzem as barreiras, ênfase que reencontra o diagnóstico de Ciantelli e Leite (2016) sobre a concentração das dificuldades dos núcleos na acessibilidade programática. Entre esses serviços, as ações dirigidas aos docentes merecem exame próprio.

Entre essas nove instituições, cinco mencionam ações voltadas aos docentes. A UniRV declara orientação e capacitação de docentes para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas; a USCS prevê, no regulamento do NAI, a orientação e a capacitação de docentes e coordenadores para práticas inclusivas; a FURB inscreve na Política Institucional de Inclusão ações de sensibilização e formação da comunidade acadêmica, incluindo docentes; a UNIUV prevê, no regulamento do núcleo, orientação aos docentes e apoio a práticas pedagógicas acessíveis; e o UNIFAE declara, na página de seu Comitê de Acessibilidade, a assessoria a alunos e professores na adaptação de materiais didáticos, além do planejamento de tutorias e de tecnologia assistiva, com programa de atendimento educacional especializado a partir de 2020. Na UNITAU, as fontes declaram apoio pedagógico e orientação acadêmica, sem que a formação docente seja explicitada. Nas outras três (UnirG, UNIFAI e UNIFIMES), não localizamos menção à formação docente nas fontes consultadas.

O conjunto sugere três perfis de declaração. No primeiro, as estruturas declaram atuação pedagógica ampla, dirigida também aos docentes (UniRV, USCS, FURB, UNIUV e UNIFAE). No segundo, as estruturas concentram-se no apoio direto ao estudante, sem que a formação docente apareça explicitada nas informações públicas (UnirG, UNITAU, UNIFAI e

UNIFIMES). No terceiro, a política institucional não pôde ser caracterizada por ausência de informação pública (UniCerrado, UNIFUNEC e UNIFACEF).

A literatura atribui à docência lugar decisivo na inclusão em nível superior. Melo e Araújo (2018) situam a capacitação de docentes e técnicos entre os eixos do núcleo que analisam, e Silveira et al. (2023) mostram que o envolvimento dos docentes, articulado ao núcleo, foi condição da permanência da estudante autista que acompanharam. Kraemer e Farias (2026) advertem que a formação docente é insuficiente quando isolada de condições institucionais que sustentem a inclusão como princípio político. Nos dados aqui apresentados, quase metade das instituições com alguma declaração não menciona formação docente explicitada, o que sugere uma inclusão enunciada sobretudo na chave do atendimento ao estudante.

Lidos em conjunto, os resultados descrevem gradientes de declaração, e não uma divisão simples entre quem inclui e quem não inclui. Num extremo, a UNITAU declara estrutura nomeada, normativa e os três segmentos do público-alvo; no outro, três instituições não tornam pública informação que caracterize sua política; entre eles, estruturas visíveis mas silenciosas quanto ao público e ações abrigadas na assistência estudantil. É a esse escalonamento que a noção de in/exclusão dá inteligibilidade: a inclusão declarada opera por gradientes, e a posição de cada instituição resulta da deliberação de cada gestão, na ausência de política federal que alcance o segmento. Este estudo documenta o que se declara; a distância entre o declarado e o praticado permanece como agenda futura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo perguntou como as universidades e os centros universitários municipais do Brasil declaram, em suas fontes públicas, a existência e a configuração de núcleos de acessibilidade voltados ao público-alvo da educação especial, por meio de levantamento censitário documental das doze instituições do universo, com análise documental qualitativa orientada por ferramentas conceituais foucaultianas, contagem de frequências absolutas e tratamento da informação não localizada como resultado.

Os objetivos específicos encontraram respostas precisas. Quanto à existência e à visibilidade, oito instituições declaram estrutura dedicada, uma declara ações parciais e três não tornam pública informação que caracterize sua política, com visibilidade que varia de páginas próprias a informações alcançáveis apenas pela busca interna. Quanto às nomenclaturas, predomina o par acessibilidade e inclusão. Quanto ao público, o TEA é nomeado por três

instituições e apenas uma explicita os três segmentos do Decreto nº 12.686, de 2025. Quanto aos serviços, predominam as modalidades de apoio ao estudante, com raras ações dirigidas ao ambiente institucional; cinco instituições declaram ações voltadas aos docentes.

O achado que atravessa esse conjunto é o escalonamento das declarações: entre a instituição que declara estrutura nomeada, normatizada e com público completo e as que não tornam pública informação que caracterize sua política, distribuem-se posições intermediárias que a in/exclusão ajuda a compreender. A política federal de indução, do Programa Incluir à Portaria MEC nº 421, de 2026, dirigiu-se às instituições federais, deixando ao segmento municipal a deliberação por gestão própria; o que cada instituição declara é o retrato de uma escolha feita sem parâmetro comum.

Entre as características descritas, a diferença entre universidades e centros universitários é a mais expressiva: todas as universidades declaram alguma estrutura, e a totalidade das ausências se concentra nos centros. Os dados documentais não explicam essa assimetria, que fica como hipótese para pesquisas futuras, mas indicam que um eventual desenho de política pública para o segmento precisaria priorizar os centros universitários.

O resultado relativo ao transtorno do espectro autista merece destaque final. No momento em que o autismo se torna o terceiro tipo de declaração mais frequente entre os graduandos do público-alvo no país, três quartos das instituições estudadas não o nomeiam em suas fontes públicas. Fórmulas genéricas alcançam juridicamente esse estudante, mas nomeá-lo amplia a inteligibilidade da política. Para instituições cujo custeio depende de mensalidades (Pickler; Silveira; Souza, 2021), explicitar o público atendido é também uma decisão de transparência com efeitos práticos sobre o acesso.

A contribuição do estudo é dupla: oferece, até onde alcançou o levantamento bibliográfico realizado, um dos primeiros retratos censitários do segmento municipal universitário quanto aos núcleos de acessibilidade, que a literatura concentrada nas instituições federais ainda não havia descrito, e demonstra o rendimento metodológico de tratar a ausência de informação pública como dado: o não localizado desenhou um dos três perfis encontrados e revelou que, para parte do segmento, o desafio anterior à política é a sua publicidade.

Os limites do estudo delimitam a agenda que ele abre. Documentamos o que as instituições declaram; a distância entre o declarado e o praticado requer estudos de campo que escutem gestores, docentes e estudantes. Caberá também acompanhar os efeitos do Decreto nº 12.686, de 2025, e da Portaria MEC nº 421, de 2026, sobre um segmento que eles não alcançam

expressamente, e examinar a demanda que os dados deixaram entrever: a menção recorrente ao TDAH sugere públicos concretos que excedem o recorte legal e que já batem à porta dessas instituições.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli; SIMAS, Hugo Segrilo. Inclusion of students with disabilities in Brazilian tertiary education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, e0234164, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003104164>.

BIRNFELDT, Caroline. Educação e (i) mobilidade social: uma análise a partir de estatísticas educacionais e sociais. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015*. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022*. Brasília, DF: Inep, 2024.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2024. Brasília, DF: Inep, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 45, 18 maio 2026.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS (UNIFIMES). Políticas Acadêmicas Institucionais de Ensino. Mineiros: EdUFIMES, 2026.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>.

ENZWEILER, Deise Andréia. Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição Federal de 1988. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KRAEMER, Graciele Marjana; FARIAS, Elisângela Acosta de Carvalho de. Formação docente: processos e práticas de in/exclusão de estudantes com deficiência. *Educação*, Santa Maria, v. 51, e93211, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644493211>.

LOPES, Maura. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU ideias*, São Leopoldo, v. 1, p. 3-36, 2010.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. *Psicologia*

Escolar e Educacional, São Paulo, número especial, p. 57-66, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/046>.

PICKLER, C. M.; SILVEIRA, F. E. B.; SOUZA, I. M. A municipalização do ensino superior no Brasil: um estudo de multicasos na dimensão estrutural e de gestão de pessoas. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 228-250, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e80173>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, v. 12, p. 10-16, 2009.

SILVEIRA, Victoria Gimenez; ROSA, Beatriz Ruiz; BENITEZ, Priscila; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 27, e238308, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-238308>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). Foucault 80 Anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. Inclusão, exclusão, in/exclusão. Verve, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

