

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Lara Felix Pinheiro

**Acessibilidade e Inclusão para estudantes do Instituto de Ciências Exatas da
UFJF: Compromisso com os Direitos Humanos**

Juiz de Fora
2026

Lara Felix Pinheiro

**Acessibilidade e Inclusão para estudantes do Instituto de Ciências Exatas da
UFJF: Compromisso com os Direitos Humanos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Liamara Scortegagna

Juiz de Fora
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lara, Pinheiro.

Acessibilidade e Inclusão para estudantes do Instituto de Ciências Exatas da UFJF : Compromisso com os Direitos Humanos / Pinheiro Lara. -- 2026.

253 p.

Orientador: Liamara Socortegagna

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Direitos Humanos. 4. Universidade Federal de Juiz de Fora. 5. Fluxo de Informação. I. Socortegagna, Liamara, orient. II. Título.

Lara Felix Pinheiro

Acessibilidade e Inclusão para estudantes do Instituto de Ciências Exatas da UFJF: Compromisso com os Direitos Humanos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Liamara Scortegagna - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Profa Dra. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof Dr. Tadeu Moreira de Classe
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Juiz de Fora, 22/12/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Liamara Scortegagna, Professor(a)**, em 11/02/2026, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tadeu Moreira de Classe, Usuário Externo**, em 11/02/2026, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 12/02/2026, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2804705** e o código CRC **33B07584**.

Dedico estas páginas às pessoas com
deficiência. Pela reafirmação de sua
dignidade, autonomia e equidade na vida
acadêmica e fora dela.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que, como professores, sempre construíram um ambiente rico em livros, conhecimento, carinho e cuidado, e me ensinaram, desde cedo, a pensar, questionar e acreditar que o estudo transforma vidas. O exemplo de vocês orienta meu caminho. Ao meu irmão, pelo amor constante, união para toda a nossa vida.

Ao meu companheiro, pela paciência com meus momentos de ausência (segundo ele, passados em Nárnia) durante aulas, leituras e escrita, pelas longas conversas, pelas escutas atentas e pelas ideias de caminhos possíveis quando tudo parecia confuso. Você esteve comigo em cada passo e mal posso esperar pelas próximas aventuras que nos aguardam. Aos meus enteados, pelas leituras, opiniões e pela generosidade em acompanhar esse percurso, compartilhando comigo reflexões, curiosidade e afeto.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, pelo incentivo cotidiano, pelas trocas, pela compreensão e pelo apoio ao longo desta empreitada. À minha orientadora e à minha ASA, pela confiança, pela liberdade de me colocar no texto, inclusive com referências menos usuais, e pelo apoio cuidadoso na condução de toda a pesquisa e da escrita.

Ao grupo de TAEs da UFJF, pela união, pela partilha e pela força coletiva neste caminho. Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo espaço de formação, diálogo e amadurecimento crítico que tornou este percurso possível. À UFJF, enquanto instituição pública que viabiliza trajetórias comprometidas com o direito à educação e à inclusão.

Por fim, a todas as pessoas que concederam seu tempo para participar das entrevistas, roda de conversa e responder aos questionários. Sem essas escutas, esta pesquisa não existiria.

Quando pedi para você apagar a luz,
você disse, Vai me mostrar sua perna primeiro?
Ouvi Rachmaninov¹ pela parede,
um casal fazendo amor sem pré-requisitos.
Você dorme com ela?
Eu esqueci que teria essa conversa.
Você toma banho com ela?
Preciso ensaiar respostas para essas perguntas.
Vai tirá-la na minha frente?
Uma vez entrei num peep show em Nova Orleans.
Acima da porta, os avisos diziam: Mãos longe das nossas garotas.
Posso tocar ela?
Estou pensando num banho quente, num livro.
O casal do outro lado da parede ri.
Ela encontrou a parte de trás dos joelhos dele.
(Jillian Weise, Poema The Old Questions, tradução própria)²

¹ Compositor russo, conhecido por obras musicais de forte carga emocional.

² Poema The Old Questions da escritora norte-americana Jillian Weise, PcD, amputada. Este poema antecipa, em tom cru e sensível, a exclusão sentida no corpo, evocando, sobretudo, a exposição forçada e repetida de sua intimidade. Ele nos desloca da neutralidade acadêmica e nos aproxima da experiência encarnada da exclusão. Um convite para sentir, antes de explicar...

RESUMO

A inclusão, como direito fundamental, é defendida internacional, nacional e institucionalmente, por marcos legais e deve ser entendida como uma materialização da ideia de dignidade e dos direitos humanos. No entanto, apesar desses compromissos éticos e formais, a prática cotidiana universitária ainda parece apresentar barreiras, muitas vezes invisíveis, que impactam na rotina das Pessoas com Deficiência (PcD). Nesse contexto, esta dissertação foca em como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) organiza o fluxo de informação relacionado aos estudantes com deficiência e de que forma esse fluxo influencia a efetivação da acessibilidade e da inclusão no Instituto de Ciências Exatas (ICE). Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a comunicação entre os setores responsáveis pelo apoio aos estudantes com deficiência e o ICE se organiza, e de que forma ela influencia as práticas de inclusão e acolhimento desses alunos. Adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando a análise documental de relatórios, planos e programas institucionais, a aplicação de questionários a estudantes e docentes do ICE, a realização de rodas de conversa com alunos PcD e entrevistas semiestruturadas com gestores do ICE, da Coordenação de Registros Acadêmicos (CDARA), do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e da Diretoria de Imagem Institucional, com triangulação dos dados. Os resultados evidenciaram que o fluxo de informação sobre estudantes PcD na UFJF, especialmente no ICE, apresenta rupturas sucessivas, caracterizadas por comunicação tardia, fragmentação entre setores e dependência excessiva da iniciativa individual do estudante para que suas necessidades sejam reconhecidas. A análise revelou que tais falhas não decorrem da ausência de normativas ou do empenho dos agentes envolvidos, mas de arranjos institucionais que não garantem continuidade, registro e responsabilidade compartilhada. Como produto da pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), voltado à reorganização do fluxo informacional, à redistribuição de responsabilidades entre os setores e à consolidação da acessibilidade como prática institucional, orientada pelo princípio da dignidade e da participação paritária dos estudantes PcD na vida acadêmica.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Direitos Humanos. Universidade Federal de Juiz de Fora. Fluxo de Informação.

ABSTRACT

Inclusion, as a fundamental right, is defended internationally, nationally, and institutionally through legal frameworks and must be understood as a materialization of the idea of dignity and human rights. However, despite these ethical and formal commitments, everyday university practice still seems to present barriers, often invisible, that impact the routine of Persons with Disabilities (PwD). In this context, this dissertation focuses on how the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) organizes the flow of information related to students with disabilities and how this flow influences the realization of accessibility and inclusion at the Institute of Exact Sciences (ICE). This research aimed to understand how communication between the sectors responsible for supporting students with disabilities and the ICE is organized, and how it influences the practices of inclusion and support for these students. A qualitative approach was adopted, combining documentary analysis of institutional reports, plans, and programs; the application of questionnaires to students and faculty members of the ICE; the conduct of discussion groups with PwD students; and semi-structured interviews with managers from the ICE, the Academic Records Coordination (CDARA), the Inclusion Support Center (NAI), and the Institutional Image Directorate, with data triangulation. The results showed that the flow of information about PwD students at UFJF, especially at the ICE, presents successive ruptures, characterized by delayed communication, fragmentation between sectors, and excessive dependence on the individual initiative of the student for their needs to be recognized. The analysis revealed that such failures do not result from the absence of regulations or from the lack of commitment of the agents involved, but from institutional arrangements that do not guarantee continuity, record-keeping, and shared responsibility. As a product of the research, an Educational Action Plan (EAP) was developed, aimed at reorganizing the informational flow, redistributing responsibilities among sectors, and consolidating accessibility as an institutional practice, guided by the principle of dignity and the parity of participation of PwD students in academic life.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Human Rights. Federal University of Juiz de Fora. Information Flow.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Perfil percentual das deficiências entre alunos e servidores PcD38
- Figura 2 – Percepção da Comunidade Acadêmica sobre Espaços Físicos da UFJF 47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos metodológicos e etapas da coleta de dados.....	90
Quadro 2 –Tipos de Triangulação utilizados na pesquisa	94
Quadro 3 - Rupturas do fluxo de Informação mapeadas e ações propostas	177
Quadro 4 - 5W2H – Ação 1: Fluxo mínimo obrigatório CDARA–NAI–ICE.....	181
Quadro 5 - 5W2H – Ação 2: Campo de acessibilidade e aviso prévio no SIGA.....	184
Quadro 6 - 5W2H – Ação 3: Protocolo institucional de busca ativa e acolhimento inicial de estudantes PcD	186
Quadro 7 - 5W2H – Ação 4: Rotina de comunicação entre NAI, coordenações e docentes com prazos definidos	189
Quadro 8 - 5W2H – Ação 5: Integração da modalidade EAD ao fluxo de acessibilidade	192
Quadro 9 - 5W2H – Ação 6: Formação e apoio continuado a docentes e TAEs	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ADT	Análise Textual Discursiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEAD	Centro de Educação à Distância
CDARA	Coordenação de Assuntos Estudantis
CF	Constituição Federal
CGCO	Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
CID	Classificação Internacional de Doenças
COSBE	Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar
CPA	Comissão Própria da Avaliação
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DIAAF	Diretoria de Ações Afirmativas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ELA	Esclerose Lateral Amiotrófica
ICE	Instituto de Ciências Exatas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	Lei de Acesso à Informação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
NRC	Núcleo de Recursos Computacionais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas

PAE	Plano de Ação Educacional
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROAE	Pró Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGEPE	Pró Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
PROSDAV	Pró-Reitoria de Sistemas de Dados e Avaliação
QI	Quociente de Inteligência
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TA	Tecnologia Assistiva
TAEs	Técnico Administrativo em Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INÍCIO DA JORNADA.....	16
2 TERRENO ACIDENTADO: DESAFIO DA ACESSIBILIDADE E DA INCLUSÃO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS (ICE) DA UFJF	24
2.1 ESTÁ NO PAPEL: LEIS E DIRETRIZES RELATIVAS À ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	25
2.3.1 A estrutura física: os espaços são acessíveis?	42
2.3.2 Desafios pedagógicos e o Fluxo de Informação como Barreira Invisível	48
3 EXPLORANDO OS CAMINHOS DA INCLUSÃO	58
3.1 OLHAR HISTÓRICO SOBRE O PCD: DA EXCLUSÃO ATÉ A ADMISSÃO DE SUA DIGNIDADE	59
3.2 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....	66
3.2.1 Tecnologias Assistivas e Recursos Inclusivos	77
3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS PCD: O FLUXO DE INFORMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO.....	81
3.4 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO QUE PERCORREMOS.....	88
3.5.1 Trilhas: o que cada instrumento revela?.....	96
3.5.1.1 A LGPD como base do fluxo de informação – Entrevista com o representante da LGPD/ UFJF.....	98
3.5.1.2 Bloco 1: Setores Administrativos da UFJF – Entrevistas com representantes da CDARA, NAI, CGCO e Diretoria de Imagem Institucional.....	102
3.5.1.3 Bloco 2: Dentro do ICE – Entrevistas com Direção do Instituto, Coordenação do curso presencial de Ciências Exatas e questionários para docentes, coordenadores de curso e chefias de departamento	118
3.5.1.4 Bloco 3: Estudantes dos cursos presenciais do ICE – questionário de mapeamento e roda de conversa.....	136
3.5.1.5 Bloco 4: Núcleo EaD – Entrevistas com Coordenação do curso EaD de Licenciatura em Computação, representante do CEAD e questionário aplicado aos alunos EaD.....	147
3.5.2 Encruzilhadas: o que os dados contam quando se encontram	160
4 MAPA DE ROTAS: REDESENHANDO O FLUXO DE INFORMAÇÃO SOBRE ALUNOS Pcd - PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	175

4.1 AÇÃO 1 – FLUXO MÍNIMO OBRIGATÓRIO CDARA-NAI-ICE	180
4.2 AÇÃO 2 – CAMPO DE ACESSIBILIDADE E AVISO PRÉVIO NO SIGA	183
4.3 AÇÃO 3 – PROTOCOLO DE BUSCA ATIVA E ACOLHIMENTO INICIAL	185
4.4 AÇÃO 4 – ROTINA DE COMUNICAÇÃO NAI-COORDENAÇÕES-DOCENTES	188
4.5 AÇÃO 5 – INTEGRAÇÃO DA EAD AO FLUXO DE INFORMAÇÃO SOBRE ACESSIBILIDADE.....	191
4.6 AÇÃO 6 – FORMAÇÃO E APOIO CONTINUADO A DOCENTES E TAES	194
5 A PARTIR DAQUI: CONCLUSÕES E NOVOS PERCURSOS	199
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO AOS ALUNOS DO ICE.....	215
APÊNDICE B – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA, DIRECIONADO AOS ALUNOS DO ICE (TAMANHO A3).....	216
APÊNDICE C – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA, DIRECIONADO AOS ALUNOS DO ICE (TAMANHO A7).....	217
APÊNDICE D – RODA DE CONVERSA COM ALUNOS PCD MATRICULADOS EM DISCIPLINAS OFERTADAS PELO ICE.....	218
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS DOCENTES DO ICE...	220
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO ÀS CHEFIAS DE DEPARTAMENTO E AOS COORDENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO ICE	221
APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIREÇÃO DO ICE ..	222
APÊNDICE H – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM REPRESENTANTES DO CDARA/UFJF.....	224
APÊNDICE I – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM REPRESENTANTES DO NAI/UFJF	226
APÊNDICE J – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA DIRETORIA DE IMAGEM INSTITUCIONAL	228
APÊNDICE K – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DO CGCO	230
APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA LGPD NA UFJF	232
APÊNDICE M – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS	234

APÊNDICE N – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM VICE-COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO.....	236
APÊNDICE O – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TAE QUE ATUA COMO SECRETARIO DO CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS.....	238
APÊNDICE P – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TAE QUE ATUA COMO SECRETARIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO.....	240
APÊNDICE Q – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TAE PcD do ICE	242
APÊNDICE R – QUESTIONÁRIO A APLICADO AOS TAES E FUNCIONÁRIOS TERCEIRIZADOS ADMINISTRATIVOS DO ICE.....	243
APÊNDICE S – QUESTIONÁRIO A APLICADO AOS ESTUDANTES DO CURSOS EaD DO ICE	245
APÊNDICE T – PLANÍLHA MATRIZ DE ANÁLISE	247

1 INTRODUÇÃO: INÍCIO DA JORNADA

Antes de iniciarmos, gostaria de convidar você, leitor(a), para pensar em um mundo provavelmente diferente do que você experienciou em sua vida acadêmica. Se imagine entrando em uma sala de aula na qual você nunca esteve antes... só que você está de olhos fechados. O chão, agora perigoso, é um misto de degraus, carteiras, pés e mochilas espalhadas. Se você preferir, mantenha seus olhos abertos e tente subir um ou mais lances de escadas, sentado em uma cadeira de rodas ou apoiado em muletas, apenas para chegar até a sua sala de aula. Durante a aula, a voz do professor chega até você apenas como um sussurro muito distante e letras e números são apagados no quadro antes de se transformarem em palavras e conceitos. Muitas vezes, essa é a universidade para uma parcela dos seus alunos. Se essa fosse a sua realidade, você teria vivido uma experiência acadêmica enriquecedora e acolhedora?

A simulação do parágrafo anterior, que perpassa por adaptações estruturais e pedagógicas falhas, representa algumas situações reais vividas por Pessoas com Deficiência (PcD), mais especificamente, por alunos PcD³. Muitos desses obstáculos não são visíveis para quem não os enfrenta e, por isso, podem passar despercebidos por docentes, colegas, gestores e outros agentes acadêmicos. Ressaltamos que as essas imagens trazidas aqui neste texto servem apenas de recurso ilustrativo e não como uma representação totalizante. Porém, ainda assim, podem nos dar um vislumbre do cotidiano acadêmico na ótica dos estudantes PcD – uma experiência educacional que, sem o suporte adequado, pode ser marcada por desigualdade de oportunidades e barreiras significativas para estes alunos. Ela também nos convida a refletir que acesso e inclusão não são apenas complementos ou ajustes, mas elementos estruturantes da experiência educacional.

A Universidade, dessa forma, deve agir para que a justiça educacional seja atingida. Como lembra Paulo Freire (1996), a prática educativa não pode se reduzir à

³Os termos "alunos PcD" e "estudantes PcD" podem ter conotações distintas dependendo do contexto. O termo "aluno" muitas vezes é associado à pessoa matriculada em uma instituição de ensino, enquanto "estudante" pode abranger um termo mais amplo, incluindo qualquer indivíduo que se dedique aos estudos, independentemente de sua formalização institucional (Michaelis, 2024). No entanto, nesta dissertação, ambos os termos são utilizados como sinônimos, referindo-se a indivíduos com deficiência que estão matriculados na UFJF.

simples presença física dos estudantes. Ela precisa ser fundada na ética e na justiça social, criando condições concretas para o aprendizado e o reconhecimento da dignidade e pertencimento. É preciso buscar a garantia de condições equitativas de aprendizagem e participação, sem barreiras adicionais para nenhum aluno. Quando uma universidade se compromete com esses princípios, ela não está apenas cumprindo uma exigência legal, mas honrando um compromisso com os Direitos Humanos.

A acessibilidade não pode ser resumida a adaptações pontuais ou visíveis, ela envolve várias dimensões interdependentes – arquitetônica, instrumental, metodológica e comunicacional – que precisam atuar juntas. Em termos gerais, conforme Sasaki (2009), a acessibilidade arquitetônica refere-se à eliminação de barreiras físicas em ambientes urbanos e escolares; a instrumental, às adaptações de equipamentos, ferramentas e recursos tecnológicos que promovem autonomia. Acessibilidade metodológica tem relação com a revisão de métodos e práticas pedagógicas para garantir aprendizagem para todos e a comunicacional, à possibilidade de comunicação clara, acessível e efetiva entre pessoas, incluindo o uso de diferentes linguagens e tecnologias assistivas (Sasaki, 2009). Os estudantes PcD podem participar com maior autonomia e menos dependência de intermediações, reforçando que a comunicação é um componente essencial da inclusão. Corroborando, Lisboa (2020) ressalta que a acessibilidade não se limita a adaptações técnicas, mas deve ser entendida como um processo permanente de tornar acessível⁴ o que estava restrito, expressando um compromisso ético, social e político com a dignidade humana.

Quando esses recursos estão disponíveis, a experiência universitária tende a se tornar mais equitativa ao reduzir a necessidade de mediação constante ou favores. Mais do que entender a inclusão como garantia de acesso para quem precisa, ela enriquece o convívio de todos, ampliando o repertório de convivência e respeito à diversidade. Sasaki (2009) ainda destaca que a acessibilidade não se limita a garantir

⁴O “tornar acessível” não se restringe a eliminar barreiras físicas ou fornecer recursos técnicos; trata-se de um movimento contínuo de democratização do comum, que desloca práticas antes restritivas e produz pertencimento (Lisboa, 2020). Mais do que cumprir normas, significa assumir a acessibilidade como responsabilidade ética e política frente à dignidade das pessoas com deficiência.

direitos individuais, mas se apresenta como um processo coletivo que qualifica as interações sociais e educativas.

Essa compreensão do processo de inclusão numa perspectiva mais ampla foi, no meu⁵ caso, um processo que se intensificou e aprofundou no decorrer da minha vida acadêmica e profissional na UFJF. Dessa forma, diante da sensibilidade da temática, eu me identifico com ela e defendo a sua importância. A minha formação inicial é em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com especialização em Direitos Humanos. Embora tenha atuado brevemente como professora em cursos pré-vestibulares de projetos sociais, foi no campo administrativo da UFJF que desenvolvi uma visão ampliada sobre o funcionamento da instituição. Atualmente, ocupo o cargo de Secretária de Unidade no Instituto de Ciências Exatas (ICE) da UFJF, incluindo, entre outras atividades, o apoio logístico de manutenção e reforma da infraestrutura do Instituto. Também faz parte de nossa rotina lidar com dificuldades de acesso dos alunos com deficiência – Pessoa com Deficiência (PcD) – a inúmeros espaços devido à falta de adaptações necessárias para sua inserção no ambiente acadêmico de forma digna e independente.

A acessibilidade falha do ICE é evidenciada por uma série de questões estruturais e despreparo ou desconhecimento sobre inclusão por parte dos servidores das unidades acadêmicas que impactam diretamente os estudantes PcD. Somado a isso, a secretaria de coordenações dos cursos de graduação, a secretaria e direção do ICE não recebem informações sobre a quantidade ou especificidades de cada aluno PcD. Assim, não sabem ao certo quantos alunos PcD estão matriculados nas disciplinas ministradas pelos cursos deste instituto. Apenas tomam conhecimento quando algum aluno ou familiar os contata para solicitar acessibilidade ou diante de alguma reclamação feita através de seus e-mails ou diretamente na ouvidoria da UFJF. Não há a oportunidade de tentar preparar o ambiente ou orientar os demais servidores para melhor atender a estes alunos. Diante disso, o que percebemos é uma possível falha na comunicação entre os diversos setores da instituição. Esta situação é corroborada por e-mails enviados por alunos PcD com pedidos de troca de salas devido ao acesso. E mostra que, como ressalta Glat (2018), as barreiras não são apenas físicas, mas também no campo das atitudes, alimentadas pela ausência

⁵ Quando a pesquisadora estiver falando de sua experiência, o texto estará redigido em primeira pessoa do singular.

de políticas sistemáticas e pelo despreparo institucional. Para a autora, a inclusão exige uma transformação cultural que ultrapassa repostas pontuais e se torna compromisso permanente.

Conforme Sasaki (2009), a acessibilidade se manifesta em diferentes camadas, incluindo a acessibilidade tecnológica. Até o momento não localizamos documentos ou registros sistematizados de ações voltadas diretamente à acessibilidade tecnológica. Porém, diante da complexidade da realidade institucional, não podemos negar a existência das mesmas, embora não pareçam estar acessíveis ou devidamente institucionalizadas. Assim, acreditamos que, com o avanço da pesquisa e coleta de dados poderá revelar elementos mais precisos a respeito da temática. Lira e Ruas (2020) apontam em seu trabalho que a ausência de sistematização das informações é um dos principais obstáculos para que a acessibilidade seja efetivamente incorporada nas políticas universitárias.

Tal déficit de informações sistematizadas também se reflete na realidade cotidiana do ICE em relação aos estudantes PcD, uma vez que o instituto sabe muito pouco sobre o perfil dos alunos que pertencem à sua comunidade acadêmica. Os dados desses alunos não são centralizados, com fácil acesso por parte das unidades acadêmicas, sobre quem são, suas especificidades e barreiras enfrentadas na rotina acadêmica, nem há a aplicação de questionários ou formulários direcionados a este público no ICE. Essa falta de dados organizados e precisos pode indicar um descompasso entre as políticas de inclusão da UFJF.

Na prática, isso pode influenciar as iniciativas já existentes na instituição que poderiam oferecer uma experiência educacional mais equitativa e inclusiva. E, como destacam Paiva (2020), Lira (2020) e Ruas (2020), a ausência de informações sistematizadas compromete o planejamento e reforça a não visibilização dos estudantes PcD nas instituições de ensino. Uma das consequências dessa possível falha informacional é o comprometimento do planejamento e capacidade de resposta do ICE às necessidades dos alunos PcD, já que muitas adaptações, como a realocação de salas, só ocorrem após a solicitação dos próprios alunos ou familiares, atrasando as soluções e reforçando o apagamento que este grupo enfrenta na sociedade, incluindo dentro de uma universidade pública.

As falhas encontradas na infraestrutura do ICE evidenciam uma questão mais ampla: a possível falha no fluxo dos dados acerca dos alunos PcD. Como aponta

Moura (1996), a comunicação organizacional precisa ser entendida como um fluxo contínuo e articulado, e não apenas como a transmissão pontual de informações. Quando esse fluxo é frágil ou inexistente, as consequências podem ser tão relevantes quanto barreiras estruturais. Isso impacta diretamente no comprometimento da instituição com os Direitos Humanos e com a dignidade individual. Sem a disponibilização dos dados adequados desse público para os institutos acadêmicos, é impraticável pensar em políticas inclusivas que os acolham verdadeiramente na UFJF.

Com base no que observamos nas práticas institucionais, existem ações sendo feitas, mas a sua simples existência não é garantia de eficácia, sendo que, muitas vezes há lacunas que permanecem invisíveis até que alguém as enfrente. Dessa forma, promover acessibilidade real requer não só compromisso, mas uma prática cotidiana articulada, com responsabilidade institucional ativa, escuta, ação contínua e revisão constante. Nessa mesma linha, Freire (1996) enfatiza que a escuta e a responsabilidade são práticas éticas indispensáveis para uma educação dialógica e inclusiva. Essa perspectiva nos permite interpretar que quando uma instituição se abre ao diálogo, também cria condições para superar situações de invisibilidade e para reconhecer as demandas de seus estudantes como legítimas.

Assumir, na rotina da universidade, a responsabilidade de garantir dignidade e equidade— conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)(ONU, 1948) – se traduz em valorização de cada aluno, oferecendo reais condições de permanência, não apenas de ingresso. Assim, quando buscamos a acessibilidade e o apoio aos PcD, não estamos somente desejando uma universidade mais inclusiva, mas colocando na prática a responsabilidade com os princípios universais dos direitos humanos. Isso significa que não se trata de um discurso abstrato: os Direitos Humanos defendem a dignidade intrínseca a toda pessoa e garantir acessibilidade é transformar esse conceito de dignidade em ação cotidiana real, inicialmente através de respaldo legal como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015). Assim, a DUDH se materializa em adaptações, profissionais capacitados e fluxo de informação eficiente.

Diante do exposto, temos a questão problema dessa pesquisa: como se processa a comunicação entre os setores responsáveis pelas ações de apoio aos alunos PcD e o ICE/UFJF no que tange à sua inclusão e acolhimento?

A partir desta questão base, definimos que o objetivo geral deste estudo é analisar como se processa/ou ocorre a comunicação entre os setores responsáveis pelas ações de apoio aos alunos com deficiência (PcD) e o ICE da UFJF no que tange às práticas de inclusão e acolhimento, propondo estratégias de melhoria para otimizar os fluxos comunicativos e fortalecer o atendimento inclusivo e humanizado a esses estudantes.

A fim de atender ao objetivo supracitado, podemos definir os seguintes objetivos específicos: mapear os canais de comunicação existentes entre os setores de apoio aos alunos PcDe o Instituto de Ciências Exatas da UFJF, buscando identificar quais são os setores responsáveis por este apoio; identificar e analisar as principais necessidades e desafios notados pelos alunos PcD em sua vivência acadêmica no Instituto de Ciências Exatas da UFJF; investigar a percepção dos envolvidos sobre a eficácia da comunicação para a promoção da inclusão; construir propostas de estratégias para otimizar a comunicação entre os setores de apoio e o ICE/UFJF, a fim de melhorar o acolhimento e fortalecer o atendimento inclusivo e humanizado dos alunos PcD.

Ressaltamos que a temática da inclusão e acessibilidade é de grande relevância para a sociedade, pois está fundamentada nos princípios básicos dos Direitos Humanos – equidade e dignidade– e na remoção de barreiras (Maior, 2015). Considerando que, para que indivíduos PcD possam ter uma vida plena e com autonomia, a sociedade tem que trabalhar para que não haja barreiras adicionais no exercício dessa autonomia (Mello, 2017).

A garantia de inclusão e acessibilidade é uma exigência legal, como vimos anteriormente, sendo uma preocupação de protocolos e legislação nacionais e internacionais, desenhando diretrizes para inclusão do público PcD. A ausência de organização e planejamento objetivando a efetivação de ações inclusivas aos PcD pode resultar em uma maior desigualdade e exclusão, prejudicando o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional dessas pessoas. Situação que, como ressalta Sasaki (2009), surge quando as dimensões da acessibilidade não são trabalhadas de forma integrada. Dessa forma, o esforço em prol do aprimoramento de políticas e práticas inclusivas na UFJF podem contribuir efetivamente para atingirmos a equidade e a igualdade de oportunidade para todos na comunidade acadêmica.

Frente a identificação um número grande de possíveis falhas e problemas enfrentados pelos alunos PcD no ICE, nos concentramos na questão da comunicação, com a hipótese de que, com um compartilhamento de informações mais eficiente, possa ser possível aprimorar e sanar as demais áreas sensíveis na acessibilidade, tendo como início, o mapeamento das principais necessidades e dificuldades encontradas pelos alunos PcD e como essas informações são disponibilizadas.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos principais, além das reflexões finais. O primeiro capítulo é a Introdução. No segundo capítulo, intitulado “Terreno Acidentado: Desafio da Acessibilidade e da Inclusão no Instituto de Ciências Exatas (ICE) da UFJF”, temos uma abordagem que gira em torno dos desafios da efetivação da acessibilidade no ICE. Nele trazemos a análise, não somente das diretrizes legais que servem de fundamentação das políticas inclusivas locais, mas também das potencialidades e das dificuldades encontradas pelo instituto na busca pela inclusão. São apresentados e discutidos dados de infraestrutura física, desafios pedagógicos e o papel do fluxo de informação, que ao invés de ser uma ferramenta, pode atuar como mais uma barreira para a inclusão PcD.

O terceiro capítulo, “Explorando os caminhos da inclusão” traz um histórico sobre a inclusão de PcD na sociedade e discute a questão da acessibilidade em instituições de ensino superior, enfatizando o papel crucial das tecnologias assistivas, a gestão de políticas institucionais e a importância da comunicação entre setores da UFJF para que a inclusão possa ser fortalecida na vida acadêmica. Nele, também apresentamos, de forma geral, a metodologia desta pesquisa, que envolve aplicação de questionários online aos estudantes do ICE, realização de entrevistas com servidores de setores-chave da universidade, uma roda de conversa com discentes PcD voluntários e análise documental. Todos esses dados serão articulados por meio do método de triangulação, que será explicado com mais detalhes na segunda metade do capítulo. Ainda neste mesmo capítulo, detalharemos o percurso metodológico adotado e discutiremos os desafios e potencialidades percebidos até o momento. Por fim, este capítulo antecipa os caminhos que foram desenvolvidos após a qualificação, com a organização e a análise integrada dos dados coletados, a elaboração do novo fluxo de informação e a redação das considerações finais da dissertação.

Ao final do presente trabalho, no capítulo 4, será apresentado um conjunto ações propositivas para um Plano de Ação Educacional (PAE), visando propor

estratégias concretas que respondam às barreiras identificadas na pesquisa e contribuam para o fortalecimento da cultura de inclusão no ICE/UFJF. Essas ações serão organizadas de forma articulada aos objetivos da pesquisa, tendo como base os relatos e percepções dos estudantes com deficiência, docentes, coordenadores e gestores, e buscarão influenciar diretamente na melhoria da comunicação entre setores, no aprimoramento dos fluxos institucionais e na construção de um ambiente mais acessível, colaborativo e humano. Mais do que um conjunto de medidas pontuais, o PAE se propõe como um exercício de escuta, corresponsabilidade e transformação institucional, oferecendo caminhos possíveis para que a inclusão, tão reivindicada nos discursos, possa também ser vivida nas práticas cotidianas.

2 TERRENO ACIDENTADO: DESAFIO DA ACESSIBILIDADE E DA INCLUSÃO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS (ICE) DA UFJF

Este capítulo trata de situações observadas na realidade Instituto de Ciências Exatas (ICE) da UFJF, analisando suas causas, consequências e relações. O texto apresenta as barreiras que podem dificultar a experiência dos alunos PcD no ICE. Estas fragilidades não são apenas estruturais, mas atravessam práticas, políticas e as formas estabelecidas de comunicação interna.

A partir disso, buscamos identificar os desafios presentes em relação à acessibilidade, inclusão e, de forma especial, ao fluxo de informação que permeia os processos necessários para sua efetivação. Não apenas um mapeamento, mas uma reflexão sobre esses entraves encontrados por alunos PcD no ICE que podem comprometer sua experiência e aproveitamento acadêmico. Nos ancoramos tanto em dados institucionais, legislação e normas vigentes quanto em experiências concretas observadas ao longo de minha vida profissional, enquanto servidora lotada neste Instituto, para a construção desse caso.

Dividimos o presente capítulo de modo a abordar aspectos diferentes e complementares do problema de gestão abordado. Ele possui três seções e cada uma dessas partes examina uma dimensão importante para entender como a questão da acessibilidade e da inclusão se manifesta na prática institucional. A primeira seção (2.1) discute os fundamentos legais que embasam as políticas de inclusão no ensino superior. Isso é fundamental para entender como a universidade deve se organizar e por que as falhas são mais do que problemas operacionais, são violações de direitos, uma vez que se trata, não apenas de dever legal, mas da sua responsabilidade institucional frente à inclusão.

Na seção 2.2 analisamos como a UFJF incorpora esses princípios nas suas diretrizes institucionais, discutindo os compromissos firmados, os documentos orientadores (PDI, PPI, Plano de Acessibilidade) e as estruturas criadas para gerir a política de inclusão. Mostra que, embora os compromissos existam no papel, há desafios na implementação prática. Já na seção 2.3, focamos no ICE, trazendo uma análise detalhada dos desafios enfrentados no Instituto, tanto no que diz respeito à estrutura física, quanto aos desafios pedagógicos e institucionais, com ênfase no problema central desta pesquisa: o fluxo de informação como uma barreira invisível

que compromete o processo de inclusão. A partir desse caminho traçado, esperamos compreender que ações em prol de uma universidade inclusiva envolvem escolhas políticas, planejamento e compromisso institucional de forma articulada e comprometida com os direitos humanos.

2.1 ESTÁ NO PAPEL⁶: LEIS E DIRETRIZES RELATIVAS À ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Como podemos falar em igualdade ou equidade se o básico parece ainda não ter sido atingido? Falhas em acessibilidade não são incomuns quando olhamos com mais atenção ao nosso redor, nos mais diversos ambientes que frequentamos, incluindo universidades públicas. Assim, o questionamento de até onde os direitos humanos interferem nas ações em prol da inclusão na sociedade pode surgir. Os Direitos Humanos não estão apenas ligados à ideia da dignidade humana, mas suas raízes partem dessa concepção. Eles são um conjunto de direitos e liberdades básicas com a finalidade maior de proteger todo ser humano de quaisquer manifestações de discriminação, opressão e/ou violência. Estes direitos protegem e propagam a dignidade humana, independente da raça, nacionalidade, religião ou quaisquer outras condições ou características, assim, eles representam garantias fundamentais do Estado perante o indivíduo como reconhecimento de sua condição humana. De acordo com Pequeno (2016), os direitos humanos objetivam a garantia uma vida plena e com dignidade, englobando as dimensões cultural, política, social, psicológica, biológica, dentre outras.

Neste contexto, o primeiro documento internacional que desejamos destacar por sua importância mundial é a Declaração dos Direitos Humanos⁷ (DUDH), de 1948. A DUDH foi escolhida como o pano de fundo deste trabalho, devido às suas reflexões profundas e diretrizes trazidas que são pontos de partida para construirmos uma

⁶ Neste trabalho, a expressão estar no papel é utilizada para marcar a distância entre a existência formal de leis, diretrizes e normativas e sua efetivação concreta no cotidiano institucional. É reconhecer que o arcabouço legal é condição necessária, mas não suficiente, para garantir acessibilidade e inclusão.

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, como resposta à brutalidade e às violações de direitos cometidas durante o conflito. Embora não tenha força jurídica vinculante, tornou-se referência global para a formulação de legislações nacionais e tratados internacionais.

sociedade mais equitativa. Esse documento, já em seu artigo 1º, escancara sua intenção na direção de um mundo com menos injustiças trazendo uma afirmação corajosa de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 01).

Afirmamos que a DUDH representou um ato corajoso ao considerarmos o contexto histórico em que foi proclamada. Em 1948, o mundo ainda se recuperava da brutalidade da Segunda Guerra Mundial, entrava na Guerra Fria e mantinha, em muitos países, o colonialismo estruturado em hierarquias raciais e políticas de exclusão. A afirmação de igualdade e dignidade de todos os seres humanos, independentemente de origem ou condição, colocava em xeque a legitimidade dos impérios coloniais e antecipava o movimento de descolonização das décadas seguintes, como aponta Menin (2018), ao destacar que a historicidade da DUDH está profundamente marcada pelas contradições políticas e sociais do período.

Além de reconhecer a dignidade como um direito de todos, a DUDH também entende, em seu artigo 2º, que ninguém pode ser privado desses direitos, reforçando a necessidade de uma universidade que propicie o acesso e promova a remoção de barreiras – como as de acessibilidade – que impeçam o exercício pleno desses direitos. Podemos citar, ainda outro artigo, o 26º, que versa que toda pessoa tem direito à educação e este direito está ligado ao pleno desenvolvimento da personalidade humana (ONU, 1948).

Podemos entender que a educação mencionada na DUDH não se refere apenas à escolarização, mas a algo mais amplo. Se trata da formação integral da pessoa humana. Esse desenvolvimento ocorre, principalmente, no contexto das relações humanas, da troca, do ambiente que legitima a existência do sujeito como alguém digno de aprender e conviver. Freire (1996) entende que a educação acontece no encontro, na relação e no conhecimento mútuo e contribui para pensarmos a educação como vivência, uma vez que ninguém se forma sozinho e a aprendizagem se concretiza na convivência e no reconhecimento mútuo.

Para Freire (1996), essa educação é sempre dialógica e relacional, e sua obra traz um caminho metodológico para a prática pedagógica. Nesse sentido, ele se torna uma ponte entre princípio e prática, reforçando a conexão entre o ideal de uma educação humanizadora e a sua efetivação no cotidiano. Assim, a educação passa a

ser um caminho para o desenvolvimento dos potenciais de cada pessoa, que perpassa pelo sentimento de pertencimento ao espaço educativo. Esse ideal, entretanto, esbarra em práticas institucionais que ainda não reconhecem a diversidade como parte constitutiva do espaço educativo (Lisboa, 2020).

Na década de 50, após a Segunda Guerra Mundial, apesar da ausência de políticas públicas consistentes em inclusão no Brasil, foi marcada com o surgimento de instituições de reabilitação e um discurso mais técnico sobre a deficiência, sendo o início de um percurso institucional mais definido no país. Já na década de 80, o debate se ampliou com o Ano Internacional da Pessoa Deficiente – de caráter mais político e menos restrito à reabilitação – estabelecendo a transição de um discurso centrado na deficiência para um centrado na cidadania e nos direitos (Lisboa, 2020).

A Constituição Federal (CF) de 1988 é tido como marco jurídico de mudança real e simbólica forte que fecha essa década. De acordo com Gugel (2009), este documento insere, de forma inédita, o termo portador de deficiência e, ainda que esse termo hoje esteja superado, sua presença reconhece a dignidade e cidadania deste grupo. A acessibilidade e a inclusão no Brasil foram construídas progressivamente, não de forma abrupta, nem espontânea. Assim, podemos notar uma linha de continuidade entre esses três momentos.

Neste mesmo período a comunidade internacional se posicionou de forma mais concreta sobre a questão da inclusão educacional através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), representou outro marco para a inclusão, ao trazer as necessidades dos PcD, de forma explícita no seu texto, para o campo da educação, sendo, aqui, apenas educação básica e aprendizagem (UNESCO, 1990). Este documento já apresentava preocupações estruturais com os sujeitos em desvantagem, entre eles as PcD, aparecendo explicitamente a menção a este público em seu art. 5º. Ele destaca que as necessidades básicas de aprendizagem das PcD precisam receber atenção especial, reforçando que medidas específicas devem ser tomadas para garantir igualdade de acesso à educação a todos (UNESCO, 1990). O reconhecimento, aqui, implica não apenas em atenção, mas em ações concretas e estruturais, como um chamado à reformulação da lógica do sistema educacional, como metodologias, materiais e espaços, para que o direito seja realmente exercido por todos. Esse posicionamento internacional reafirma que a inclusão das PcD deve

ocorrer dentro da escola comum, desde o seu planejamento, não como adaptação posterior.

Outro documento fundamental nas iniciativas internacionais em prol da inclusão é a Declaração de Salamanca⁸, em 1994, complementando e avançando as diretrizes anteriores de forma mais incisiva. Esta Declaração aproxima a inclusão do debate político-educacional de forma mais ampla, não se limitando ao acesso, ela trata de permanência e integração. Toda a trajetória educacional é abarcada por ela, da educação básica ao ensino superior e enfatiza, ainda, o compromisso dos países com políticas mais estruturadas, voltadas à educação comum para PcD. Em seu texto, se preocupa em garantir um escopo legal nesse sentido, afirmando que a legislação tem o dever de reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade nesses espaços (UNESCO, 1994).

Tais documentos têm como ponto em comum a ênfase da necessidade de ações concretas que promovam o acesso, a permanência e a participação efetiva de estudantes PcD no sistema educacional. Para além do que foi posto, esses documentos apontam a necessidade de ações práticas, políticas públicas e decisões institucionais embasadas que realmente corroborem para a criação de condições de acesso, permanência e participação real.

Diante do que vimos sobre os documentos legais desenvolvidos, fica claro que houve avanços legais na garantia da inclusão e acessibilidade, ou seja, diversas leis e políticas públicas foram promulgadas para este fim, mas o que vemos na prática é que isso nem sempre se traduz em realidade. Assim, embora haja avanços legais, ainda há lacunas na implementação dessas políticas.

Nesse sentido, torna-se importante diferenciar a existência formal dos direitos de sua vivência concreta nos espaços educacionais. A presença de leis, decretos e diretrizes não garante, por si só, que estudantes com deficiência experimentem a universidade como um espaço de pertencimento, autonomia e reconhecimento. Entre o texto normativo e o cotidiano institucional existe um campo intermediário marcado por decisões administrativas, interpretações legais, fluxos de informação, práticas pedagógicas e relações humanas que pode tanto viabilizar quanto esvaziar os direitos

⁸ A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) desloca a inclusão de um “programa paralelo” para princípio organizador dos sistemas educacionais, mas sua relevância é sobretudo ética: lembra que a inclusão exige mudança institucional real, e não apenas discurso normativo.

assegurados no papel. É justamente nesse intervalo, muitas vezes invisibilizado, que a acessibilidade deixa de ser apenas um princípio jurídico e passa a depender da capacidade institucional de transformar normas em ações concretas.

Além disso, a discriminação ao público PcD persiste em diversas esferas sociais, desde o acesso à educação e ao transporte público até a entrada no mercado de trabalho. Assim, apenas legislar não basta para a resolução dos problemas de inclusão, é preciso transformação social. Conforme discutido por autores como Lisboa (2020), as leis são importantes, mas insuficientes se não forem acompanhadas por uma mudança cultural profunda. Essa autora sustenta, dessa forma, que preconceitos estão enraizados na cultura e que o enfrentamento deles exige mais que regras, exige revisão de valores e comportamentos sociais. Nessa mudança social podemos combater preconceitos estruturais, alterar práticas institucionais e reconhecer a diversidade como valor e não como exceção.

Ainda podemos destacar o Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999), que, em 1999, instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Embora mantivesse uma definição ainda ligada a aspectos médicos, ele ajudou a firmar a compreensão da deficiência também como questão social. E, sendo social, é do poder público a responsabilidade por garantir a inclusão nos diferentes âmbitos da vida. Assim, a integração educacional do PcD deve ser promovida preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 2001, o Brasil ratificou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, a Convenção da Guatemala, através do Decreto nº 3.956. Essa convenção define a discriminação como violação de direitos, impondo obrigações menos abstratas ao Estado (Brasil, 2001). Dessa forma, ao aderir a esse tratado, o país passou a reconhecer que a discriminação é barreira à cidadania plena das PcD e seu combate deve ocorrer em todas as dimensões sociais, incluindo a educacional.

O Decreto nº 5.296/2004 surge regulamentando leis anteriores (Brasil, 2004), apresentando a regulamentação mais abrangente e técnica sobre acessibilidade até aquela data. Detalhou as obrigações para espaços públicos, transportes, comunicação e educação. Intentando viabilizar o cumprimento real dessas normas no ensino superior, o MEC criou o Programa Incluir, em 2005, o qual contava com apoio

técnico e financeiro como uma ação institucional de fomento às novas exigências normativas.

Em 2008, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento que se tornou divisor de águas na compreensão da inclusão escolar no Brasil. Diferentemente de políticas anteriores, que ainda admitiam espaços segregados, a PNEEPEI assumiu a educação comum como *lócus* privilegiado para todos os estudantes, incluindo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política passou a orientar os sistemas de ensino a organizarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar, e não substitutiva, ao ensino regular, reafirmando o direito à convivência na diversidade. Sua importância reside em oferecer um marco normativo e conceitual que fundamentou legislações posteriores, como o Decreto nº 7.611/2011, e consolidou a noção de escola inclusiva como responsabilidade do Estado brasileiro.

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2008, ocorre como resposta internacional a necessidade de mudança estrutural. Neste ano, o Brasil ratificou um documento com a finalidade de auxiliar mudanças no modo como a deficiência é compreendida, abandonando a ótica biomédica para adotar o modelo social. Essa convenção defendeu que a acessibilidade deve ser entendida como instrumento de justiça social, não apenas cumprimento burocrático da lei, uma vez que ela oferece as condições materiais para a autonomia e o desenvolvimento pessoal. Reforçamos, aqui, o valor ético e humanista da acessibilidade, alinhado aos valores dos Direitos Humanos.

Assim, a acessibilidade predial em universidades, frente a esse entendimento, deve ser encarada como uma obrigação legal e moral, uma efetivação de direitos fundamentais. O fortalecimento da equidade de oportunidades na educação pode ser visto não apenas na remoção de degraus, adequação de banheiros e bebedouros ou instalação de elevadores, mas também em salas de aula equipadas com recursos adequados, materiais acessíveis e ambiente acolhedor com apoio psicológico e pedagógico.

Já em 2011, o Decreto nº 7.611 veio reforçar esse compromisso, em conformidade com a PNEEPEI (Brasil, 2008). A proposta aqui é a superação do modelo segregador e a construção de um sistema educacional inclusivo em todos os

níveis. Esse decreto deixou claro que o AEE deve ser um apoio, e não uma substituição da escola regular. A proposta é simples e, ao mesmo tempo transformadora, garantindo que o aluno com deficiência esteja junto, e não à parte. Ainda que o AEE seja previsto prioritariamente para a Educação Básica, sua lógica de complementariedade deve inspirar o Ensino Superior. As Universidades devem criar mecanismos de apoio que garantam recursos, adaptações e serviços sem segregar os estudantes, mas promovendo sua permanência no espaço comum.

O Brasil, em 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)⁹, por meio de lei federal específica (Lei nº 13.005/2014), definindo metas e estratégias para a política educacional no país. O período de 10 anos confere continuidade às suas ações, sendo um instrumento de planejamento nacional obrigatório (Brasil, 2014). Ele busca enfrentar desigualdades, promover qualidade e garantir o direito à educação em todas as etapas, do básico ao superior. A Meta 12 do PNE está voltada especificamente ao ensino superior, tratando da ampliação do acesso, permanência e qualidade nessa etapa. Esta meta explicita que o plano reconhece a necessidade de transformar o ensino superior em um espaço mais acessível e inclusivo. Apesar de ser formalmente voltada à educação básica, a Meta 4 traz um princípio que extrapola essa etapa, pois afirma que a inclusão deve ser tratada como valor estruturante de todo o sistema educacional:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A LBI (Lei nº 13.146/2015) traz uma espécie de consolidação, um amadurecimento legislativo neste tema. Podemos perceber esta lei como uma consequência de um processo anterior, nacional e internacionalmente, em especial no que tange a defesa do modelo social da deficiência. O conteúdo da LBI foi formulado em consonância com os princípios universais dos direitos, não apenas

⁹O Plano Nacional de Educação (PNE) foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 por meio da Lei nº 14.934/2024. A prorrogação foi adotada para garantir continuidade às políticas educacionais, enquanto o novo PNE (2024–2034), previsto no PL 2.614/2024, tramita no Congresso.

como uma política momentânea, dando ao Brasil uma postura ativa nesse debate. Mas afinal, o que a LBI determina e para quem? Em linhas gerais, ela aponta a responsabilidade direta de instituições públicas e privadas na efetivação da inclusão. Através dele fica definido claramente que promover acessibilidade nas universidades públicas é uma obrigação legal, que deve independer de vontade política ou administrativa.

Outro ponto a ser destacado, a LBI não se limita a dizer que a inclusão deve ser promovida, mas especifica como ela deve ocorrer no ensino superior. Não se trata apenas de remoção de barreiras físicas, mas de uma transformação da forma como as pessoas trabalham, se relacionam, educam e se posicionam diante da diversidade. Esta lei trata, em suma, de pertencimento e adaptação institucional (Brasil, 2015).

Ainda que tenhamos visto até o momento avanços no tema da inclusão, nem toda política pública com aparência inclusiva de fato promove a inclusão. O Decreto nº 10.502/2020, que se propunha ser uma política de educação especial, se apresenta como uma ruptura no processo histórico de avanços legais, com reações sociais e acadêmicas imediatas contra seu conteúdo. Diversas instituições, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e a própria UFJF, baseando-se em termos de segregação, inconstitucionalidade e violação dos direitos humanos, publicaram posicionamentos formais contra o decreto.

Na UFJF, a Faculdade de Educação, em posicionamento público, reiterou o compromisso com a inclusão e denunciou os riscos de retrocesso representados por esse decreto (UFJF, 2020). A ABPEE destacou que o decreto se desalinhava dos princípios, normativos e conceituais, defendidos até então no campo da educação inclusiva (ABPEE, 2020). Por este decreto retomar uma visão ultrapassada (modelo biomédico), ele poderia abrir espaço para práticas segregadoras, como escolas separadas, classes especiais e institucionalizações, o oposto do que se busca na inclusão. A ABRASCO, entidade ligada à saúde coletiva, por sua vez, ampliou ainda mais a crítica ressaltando que não se tratava apenas de uma questão educacional, mas de saúde pública, direitos sociais e condições estruturais da vida (ABRASCO, 2020). A sua nota trata do receio de segregação, que se justifica, mesmo que veladamente, ao retornarmos a uma lógica de separação de grupos aptos e inaptos, naturalizando espaços distintos para PcD, pois

na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno (ABRASCO, 2020).

Alguns termos usados neste decreto, como inclusão e equidade são expressões que, numa primeira leitura, podem soar compatíveis com o avanço legal e social da inclusão. No entanto, o simples uso delas não garante coerência com os princípios que vinham sendo construídos. Assim, essas palavras não estão, necessariamente, conectadas com práticas e concepções que sustentam uma inclusão real. Mesmo usando o vocabulário da inclusão, o texto do decreto apresenta uma lógica de separação e reforço de modelos antigos, como uma desconexão entre forma e conteúdo. O próprio texto evidencia essa contradição, sendo que um dos trechos mais criticados está no artigo 4º, parágrafo único:

A oferta da educação especial ocorrerá, em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (...), e, quando necessário, em escolas e classes bilíngues de surdos, escolas e classes especializadas ou em instituições que ofertem atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização (Brasil, 2020).

Ao trazer no seu texto “quando necessário”, o decreto pode criar uma brecha para retomar práticas segregadoras. Ao invés de reforçar o direito à convivência em ambientes inclusivos, como prevê a Convenção da ONU e a própria LBI, ele normaliza a separação. E não se trata, de uma interpretação forçada, já que é no espaço da dúvida, da ambigüidade e da falsa neutralidade que políticas públicas excludentes podem se instalar. Quando se enfraquece a presença obrigatória dos alunos com deficiência na escola comum, enfraquece-se também o próprio conceito de inclusão.

A intensa mobilização social gerada por este decreto pode reforçar que a sociedade está, sim, atenta e se opondo a quaisquer políticas ou programas que possam ser sinais de retrocesso para o tema da acessibilidade e inclusão educacional.

O decreto foi revogado em 2023, pelo Decreto nº 11.370, que reafirma que a inclusão deve ser regra, e não exceção.

Conforme vimos, as normativas no Brasil demonstram um avanço na afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, porém apenas sua existência não é uma garantia de que a acessibilidade e a inclusão estejam concretizadas para este grupo. As universidades públicas, como a UFJF, são agentes importantes para a efetivação desses direitos – uma vez que elas estão diretamente relacionadas com a transformação e quebra de paradigmas na sociedade – sendo um espaço onde eles devem ser colocados em prática, impreterivelmente, através de diretrizes institucionais próprias.

Nesse contexto, é fundamental considerar também outras legislações que, embora não sejam voltadas exclusivamente ao público PcD, impactam diretamente as ações de inclusão no ambiente universitário. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais¹⁰ (LGPD – Lei nº 13.709/2018) é um exemplo disso, apesar de não ser diretamente ligada às ações voltadas aos alunos PcD, ela é complementar na efetivação das políticas de inclusão e acessibilidade, uma vez que trata da proteção da privacidade e da autonomia informacional dos sujeitos. Contudo, a LGPD não pode ser interpretada de forma a restringir o exercício de direitos fundamentais, como o acesso à educação inclusiva – assegurado pela CF-88 e pela LBI. A própria LGPD, em seu artigo 2º, afirma como fundamento a proteção dos direitos fundamentais de liberdade, de privacidade e de livre desenvolvimento da personalidade, o que inclui a plena participação educacional (Brasil, 2018). Assim, é necessário que as instituições públicas de ensino superior encontrem formas seguras, éticas e legalmente embasadas de compartilhar informações essenciais à oferta de recursos de acessibilidade, garantindo que o direito à privacidade não se sobreponha ao direito de aprender com dignidade.

Podemos, portanto, compreender que a trajetória normativa da acessibilidade e da inclusão não se resume a uma sucessão de marcos legais, mas à construção de

¹⁰O artigo 2º da LGPD estabelece que a proteção de dados deve observar a boa-fé e os seguintes fundamentos: o respeito à privacidade; a autodeterminação informativa; a liberdade de expressão, de informação, de comunicação e de opinião; a inviolabilidade da intimidade, da honra e da imagem; o desenvolvimento econômico e tecnológico e a inovação; a livre iniciativa e a concorrência; e a defesa dos direitos humanos, do livre desenvolvimento da personalidade, da dignidade e do exercício da cidadania pelas pessoas naturais (Brasil, 2018).

uma consciência coletiva sobre o que significa dignidade em contextos educacionais. Como lembram Lisboa (2020) e Gugel (2009), legislar é passo necessário, mas não suficiente: a efetivação desses direitos depende da capacidade de as instituições educacionais ressignificarem seus próprios papéis diante da diversidade. Nesse sentido, a DUDH (ONU, 1948) e a LBI (Brasil, 2015) não são apenas textos normativos, mas convites a um exercício ético constante, em que a educação, como ressalta Freire (1996), é experiência dialógica que só se concretiza na convivência e no reconhecimento mútuo. Assim, pensar a inclusão universitária implica revisitar criticamente cada conquista jurídica e cada diretriz institucional, de modo a transformá-las em práticas vividas que, mais do que cumprir a lei, afirmem o pertencimento de todos ao espaço acadêmico.

Diante dessas reflexões trazidas até o momento, na próxima seção apresentamos como a Universidade Federal de Juiz de Fora propõe em suas diretrizes uma contribuição para um caminho acadêmico mais inclusivo a todos.

2.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA E SUAS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS – COMPROMISSOS FIRMADOS E DESAFIOS

A UFJF apresenta a inclusão como um princípio em documentos¹¹ como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico Institucional (PPI)¹² e planos de acessibilidade. No PDI, esse compromisso se expressa de forma direta ao afirmar que a instituição valoriza “a diversidade, a inclusão social e a acessibilidade como fundamentos essenciais para promover um ambiente universitário mais democrático e igualitário” (UFJF, 2022, pag. 38). Essa mesma orientação aparece em outros documentos institucionais, que reafirmam a inclusão como eixo estruturante das práticas acadêmicas. O PPI reforça essa perspectiva ao declarar que:

¹¹ Os documentos institucionais analisados nesta seção são compreendidos como expressões formais das intenções, compromissos e diretrizes da universidade. Sua análise não se confunde com a avaliação da implementação dessas políticas, mas contribui para compreender o quadro normativo que orienta as práticas institucionais relativas à acessibilidade e à inclusão.

¹² O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento estratégico que orienta o planejamento administrativo, acadêmico e financeiro da universidade em um período de cinco anos (UFJF 2022). Já o Plano Pedagógico Institucional (PPI) define os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que fundamentam a prática acadêmica, com ênfase no processo formativo e na missão educativa da instituição (UFJF, 2022).

A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos (UFJF, 2022, p. 60).

Tais diretrizes expressam uma orientação importante e desejável. No entanto, considerando a complexidade das dinâmicas institucionais, torna-se relevante refletir sobre como essas metas e objetivos vêm sendo efetivados no cotidiano, contribuindo, de fato, para uma universidade mais inclusiva e plural. Assim, apresentamos, nesta seção, algumas diretrizes de inclusão da UFJF presentes em seus documentos internos, buscando entender as normativas a fim de compreender como se processa a comunicação entre os setores responsáveis pelas ações de apoio aos alunos com deficiência e o ICE da UFJF no que tange às práticas de inclusão e acolhimento.

As práticas de inclusão podem ser entendidas como tentativas em estabelecer os parâmetros para as ações inclusivas, dando forma às políticas públicas e diretrizes internas. Além disso, efetivar o compromisso declarado nos documentos institucionais brasileiros vinculados à inclusão e acessibilidade.

O PDI (2022-2026) é o instrumento, na UFJF, de direcionamento institucional no período, agindo como um guia estratégico. A partir dele podemos perceber a tentativa de sintonia dessa instituição com os marcos legais em relação à inclusão, trazendo várias ações nesse sentido, tais como: cursos de formação continuada para docentes; aumento no número de docentes com qualificação em inclusão; reformas em espaços acadêmicos para acessibilidade; revisão de documentos institucionais para alinhar com a legislação de inclusão; e programas de apoio a estudantes com deficiência ou altas habilidades (UFJF, 2022).

Ao mesmo tempo que o PDI aponta possíveis ações para seus objetivos e metas, ele possui algumas lacunas relacionadas à falta de cronogramas definidos e indicadores mensuráveis, além da ausência de definição de responsáveis pelas ações. Martins (2019), ao analisar a permanência de alunos com deficiência no

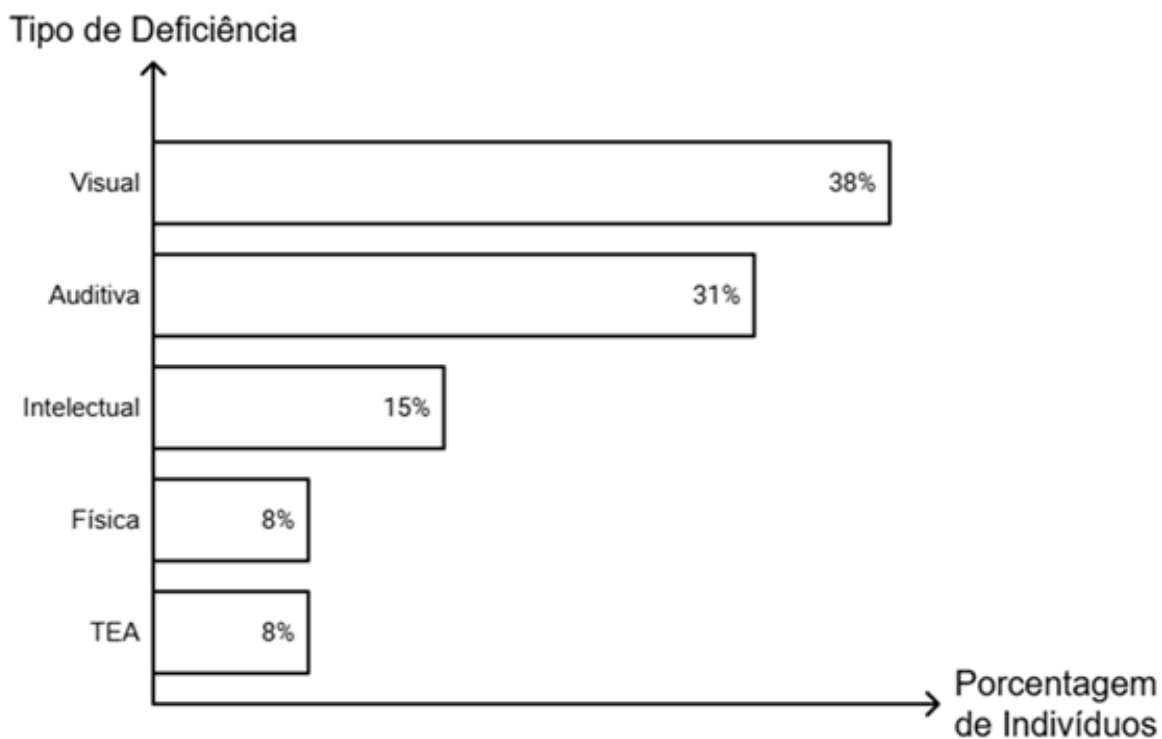
ICH/UFJF¹³, aponta que muitas iniciativas institucionais permanecem na esfera do planejamento. Ela traz a ideia de que o excesso de planos sem mecanismos reais de acompanhamento é recorrente nas políticas educacionais. Isso, de acordo com a autora, ocorre muitas vezes, por não prever formas de responsabilização nem estrutura de apoio efetiva, o que torna difícil sair da retórica para a ação. Apesar dessas lacunas, o PDI serve de base para outros documentos mais específicos, como o Plano de Garantia de Acessibilidade.

O Plano de Garantia de Acessibilidade (2022-2027) é um dos desdobramentos do PDI, que organiza suas propostas com base em dados mapeados, como Censo Estudantil (2020), Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal (SIASS) e Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) (UFJF, 2022). Aqui, os objetivos estão atrelados nos números e perfis reais de PcD da instituição, algo que, no PDI é apresentado em termos mais genéricos. Neste documento os dados são apresentados por setores, assim, os que apresentamos, relativos ao ICE, estão junto com os do Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), um setor administrativo da Universidade.

O documento mostra, de acordo com o gráfico abaixo (Figura 1), que cerca de 7% das pessoas com deficiência da UFJF pertencem a este setor (ICE e GCCO), além disso, dentre os casos de alunos e servidores PcD há a prevalência de deficiências visuais (38%) e auditivas (31%), seguidas pela intelectual (15%) e pelas físicas e Transtorno do Espectro Autista (TEA), ambas com 8% (UFJF, 2022). Essas informações corroboram para a importância de utilizar dados quantitativos, como os apresentados, como ferramenta no planejamento e na gestão. Eles permitem uma noção de quem são, quantos são e onde estão os alunos PcD e, assim, definir os pontos de atenção e urgência para a inclusão e acessibilidade no instituto.

¹³O Instituto de Ciências Humanas (ICH) é uma das unidades acadêmicas da UFJF, que congrega cursos como História, Filosofia, Geografia e Ciências Sociais.

Figura 1 – Perfil percentual das deficiências entre alunos e servidores PcD vinculados ao ICE e ao CGCO da UFJF.¹⁴



Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em dados institucionais UFJF (2022), por meio das ferramentas Napkin e Canva.

Ainda que este documento apresente dados relevantes, eles parecem desarticulados de ações práticas, não explicitando como estes dados podem se tornar base para ações estruturadas ou sugestões críticas. Lira (2020) discute a limitação do uso de dados apenas como diagnóstico descritivo, sem integração entre setores da instituição. A autora defende que, para que os dados coletados tenham real efetividade, é fundamental que haja articulação intersetorial, envolvendo setores pedagógicos, administrativos e de apoio estudantil, de modo que essas informações subsidiem a implementação de práticas alinhadas aos objetivos institucionais.

¹⁴Descrição do gráfico para fins de acessibilidade: Gráfico em formato de barras horizontais, intitulado “Perfil percentual das deficiências entre alunos e servidores PcD vinculados ao ICE e ao CGCO da UFJF”. O gráfico apresenta cinco categorias de deficiência com suas respectivas porcentagens: 38% deficiência visual, 31% deficiência auditiva, 15% deficiência intelectual, 8% deficiência física e 8% Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fonte: elaboração da autora com base em dados institucionais da UFJF (2022), por meio da ferramenta Napkin.

O PPI da UFJF propõe um compromisso formativo com a inclusão, especialmente no campo da formação docente e curricular. Assim, enquanto o PDI e o Plano de Garantia de Acessibilidade focam mais na estrutura institucional e dados quantitativos, o PPI propõe ações ligadas à prática educativa, pensando a acessibilidade sob o ponto de vista pedagógico. Porém este documento não se limita ao currículo, havendo incentivo destinados desde o apoio projetos de extensão, até a criação de canais para denúncias de preconceitos e violências. Por meio do PPI, a UFJF reforça seu engajamento em

[...] criar e promover, assim como dar visibilidade, a disciplinas obrigatórias e eletivas em direitos humanos, diversidade e inclusão na formação inicial e continuada de professoras/es e demais profissionais da Educação Básica, considerando os princípios da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (UFJF, 2022, p. 59).

No plano institucional mais amplo, a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF)¹⁵, instituída por meio da Resolução nº 14/2014 (atualizada pela Resolução nº 104/2024) e regulamentada, atualmente, pela Portaria nº 133, de 10 de maio de 2024, é vinculada ao gabinete da Reitora, com papel de articulação política e institucional. Embora mostre amplitude institucional, com escopo abrangendo cotas, diversidade, acessibilidade e articulação com outros setores, ela não garante ação coordenada. Corroborando, Paiva (2020), critica o desalinhamento entre setores e a ausência de fluxos permanentes de responsabilização, ressaltando o risco de que estruturas administrativas isoladas fiquem encarregadas sozinhas da inclusão, fragilizando a política intentada. De acordo com o site da DIAAF, as suas competências são:

[...] estabelecer diretrizes que permitam a contextualização das ações da comunidade universitária frente à Política de Cotas para o ingresso no ensino superior para cursos de graduação, determinada pela Lei nº 12.711 de agosto de 2012; adotar estratégias técnicas e político-institucionais que visem ao acompanhamento dos grupos de alunos cotistas, mediante o levantamento de dados diversos e o incentivo de oferta de políticas institucionais a serem mobilizadas por órgãos e

¹⁵A DIAAF foi criada no contexto da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), refletindo a necessidade de estruturar ações institucionais voltadas à diversidade, inclusão e acompanhamento de estudantes beneficiados por políticas afirmativas. Na UFJF, a DIAAF atua como órgão articulador das políticas de cotas, acessibilidade e diversidade, buscando integração entre diferentes setores da universidade.

agentes públicos da UFJF e da sociedade em geral; constituir e articular ações próprias à sensibilização e à mobilização da comunidade universitária para a convivência cidadã e social com as diversas realidades presentes na diversidade social (correlacionadas a gênero e sexualidade, à tradição das culturas, etnia e vulnerabilidade socioeconômica) atuando especialmente na diretriz da discriminação positiva, em todos os segmentos da universidade; fomentar e consolidar o cuidado e a atuação no campo da acessibilidade física e psicológica das pessoas integrantes da universidade, propiciando sua convivência integrada na comunidade universitária; assessorar órgãos diversos no planejamento e programação de ações que apontem para a atenção à vivência da diversidade na Universidade (UFJF, 2025).

Além disso, desde 2018, a UFJF conta com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)¹⁶, com profissionais de diferentes áreas, pensando a inclusão de maneira integrada. O NAI propõe apoiar estudantes e servidores PcD para que seus direitos sejam respeitados na vida acadêmica e institucional. Este núcleo é vinculado à diferentes Pró-Reitorias – DIAAF, Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) – a fim de unificar as ações voltadas à inclusão e acessibilidade da instituição.

A PROAE se configura como um espaço dedicado à formulação, implantação, gestão e acompanhamento de políticas de assistência estudantil na UFJF. Segundo a descrição institucional, essas políticas englobam tanto o enfrentamento das demandas socioeconômicas, por meio de bolsas e auxílios que garantam permanência, quanto das demandas psicopedagógicas, visando ao acolhimento e ao reconhecimento da diversidade e das singularidades do corpo discente (UFJF, 2025). Desse modo, a PROAE não apenas complementa a atuação do NAI, mas também se afirma como um dos pilares para a efetivação da inclusão e da acessibilidade no ensino superior.

Esse papel de articulação, de acordo com Ruas (2020), é essencial, uma vez que ele observa que a ausência de canais eficazes de comunicação compromete a efetividade das ações em organizações formais. Para este autor, a falta de um fluxo de informação consolidado não significa apenas um desajuste operacional, mas um fator que enfraquece a própria capacidade institucional de cumprir seus objetivos. A

¹⁶O NAI foi instituído pela UFJF em 2018, com a finalidade de apoiar estudantes e servidores com deficiência no acesso, permanência e participação na vida acadêmica. O núcleo atua de forma articulada com diferentes Pró-Reitorias (DIAAF, PROGRAD e PROAE), funcionando como espaço de planejamento e execução de ações de acessibilidade pedagógica, tecnológica e institucional.

partir dessa ideia, podemos entender que políticas inclusivas podem se enfraquecer quando não há fluxos claros de informação institucional, especialmente em universidades com grande estrutura e múltiplas unidades.

Nessa perspectiva, o fluxo de informação não se restringe ao âmbito burocrático, mas abrange dimensões pedagógicas e políticas. Quando ele não se estabelece de forma integrada, o risco não é apenas a ineficiência, mas a produção de um tipo de exclusão discreta, mas que impacta diretamente a experiência dos estudantes. Ruas (2020) ressalta que o funcionamento de uma organização depende do fluxo de informação como elemento estrutural, de tal forma que sua ausência compromete o alcance dos objetivos da instituição. Essa análise permite trazer a discussão para o contexto universitário, no qual a falta de integração entre setores pode naturalizar barreiras e dificultar a efetivação da inclusão. Assim, o NAI precisaria ser parte de um sistema interconectado, com apoio administrativo, pedagógico e político contínuo, para cumprir sua função com efetividade.

A existência de documentos, núcleos e programas, por si só, não garantem a efetivação dos direitos. Nesse sentido, apenas essa positivação do direito à acessibilidade através de leis e regulamentações pode não bastar para tornar este direito efetivo, sendo necessárias ações reais e urgentes nesta direção, assim como vontade política para implementação e monitoramentos rotineiros com a responsabilização do não cumprimento das diretrizes.

Possíveis falhas de planejamento ao direcionar as verbas orçamentárias da UFJF, principalmente durante a construção do PDI, podem ter impacto em diversas áreas, em especial na efetivação da inclusão de PcD no ambiente acadêmico, seja na adequação de infraestrutura, seja em projetos e programas de apoio psicológico e pedagógico, incluindo tecnologia e recursos educacionais, voltados para este público. A falta de investimento adequado pode afetar a acessibilidade predial, como banheiros acessíveis, rampas e elevadores, sinalização, tanto em construções novas, quanto em reformas, resultando em ambientes que podem não atender as necessidades dos alunos PcD.

É nesse cenário que se insere o Instituto de Ciências Exatas, cujas experiências e desafios em relação à sua estrutura e funcionamento revelam importantes aspectos sobre a promoção da inclusão em nível local dentro da UFJF.

2.3 INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS SOBRE A SUA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Conforme já apresentado anteriormente, a escolha deste Instituto está relacionada à minha atuação profissional atual, que se dá no âmbito dessa unidade. Porém, a sua definição também é justificada por ser um recorte interessante dos desafios encontrados por unidades acadêmicas maiores originados, possivelmente, por um fluxo de informação incompleto nesta instituição. A análise deste trabalho está organizada em duas partes: estrutura física local e os desafios pedagógicos, incluindo o fluxo de informação como barreira invisível à efetivação da inclusão. Nossa intenção é buscar evidências e ponderar sobre o que se deseja para a educação inclusiva e o que é posto na realidade, pensando no papel da gestão da informação para este cenário.

2.3.1 A estrutura física: os espaços são acessíveis?

A acessibilidade da infraestrutura é um dos fatores essenciais na garantia da inclusão e equidade de oportunidades na rotina acadêmica. Dessa forma, salas de aula, laboratórios, biblioteca e outros locais de ensino devem estar preparados para receber os alunos PcD, assim como o acesso às secretarias, coordenações e direção do instituto devem estar acessíveis a este público. Mazzotta (2011) trabalha com a ideia de que a presença do aluno PcD no espaço escolar só é significativa se houver condições adequadas, inclusive físicas. No ICE, ainda podemos identificar diversas lacunas estruturais nesse sentido, comprometendo a autonomia de alunos PcD e, ao pensarmos em acessibilidade e inclusão nas atividades acadêmicas, as salas de aula e laboratórios de ensino tem papel protagonista, uma vez que nesses ambientes podemos perceber as ações voltadas para essas questões colocadas em prática.

O ICE conta atualmente com trinta salas de aula e oito laboratórios de ensino distribuídos em um complexo de prédios, denominados ICE Antigo e Prédio REUNI¹⁷. O ICE Antigo possui dois andares, com dezoito salas no andar térreo e duas salas no

¹⁷ O prédio conhecido como REUNI no ICE foi construído com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Governo Federal, em 2007. O objetivo do programa era ampliar o acesso ao ensino superior público por meio da expansão física e acadêmica das universidades (Brasil, 2007).

segundo andar e é uma construção que data do início da década de 70, assim, uma arquitetura acessível não era uma questão prioritária na época, acarretando consequências que não foram sanadas até hoje. Dentre os desafios arquitetônicos que os alunos enfrentam estão: corrimãos inadequados, elevador com defeitos recorrentes e a ausência de rampas, que dificultam muito o acesso às salas do segundo andar.

Já o Prédio REUNI conta com dez salas de aula e quatro laboratórios distribuídos em cinco andares, é uma construção mais recente, inaugurada no ano de 2015 e projetada para ser um ambiente com infraestrutura que atenda à parte das necessidades específicas do público PcD, como dez banheiros e bebedouros adaptados em todos os andares, dois elevadores, rampas de acesso, salas de aula e laboratórios espaçosos, auditórios adaptados. Porém, na prática, os elevadores deste prédio estão interditados desde 2018, resultando na impossibilidade de acesso das PcD com deficiências locomotoras à grande parte das salas de aula e aos laboratórios de ensino de química. Apenas dois andares são acessíveis sem a necessidade do uso do elevador.

Ainda há, em ambos os espaços, a falta de sinalização tátil e visual para facilitar a orientação de estudantes com deficiências visuais, comprometendo sua independência e autonomia. A estrutura e organização das salas também não são adequadas para as necessidades de estudantes PcD, com espaços de circulação estreitos entre as fileiras de carteiras e falta de recursos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo mesas ajustáveis para cadeiras de roda, carteiras ergonômicas para apoio postural, sistemas de amplificação sonora para estudantes com deficiência auditiva e tecnologia assistiva para deficiência visual para apoiar os estudantes, limitando significativamente a participação e o desempenho alcançado por estes estudantes nas suas atividades acadêmicas.

Os banheiros acessíveis têm papel fundamental para garantir a autonomia e dignidade dos alunos PcD e, entre as adaptações necessárias, podemos citar: barras de apoio, corrimãos, pias e vasos sanitários de alturas adequadas para alunos usuários de cadeira de rodas, pias com sensor para abertura e fechamento, além de espaço para manobra da cadeira de rodas.

A inadequação desses espaços é uma imensa barreira para os PcD, sendo um fator de exclusão social desses estudantes, além de ir contra os princípios de

equidade reforçados por nossa CF de 1988 e pelos Direitos Humanos que versam que todos devem ter acesso igualitário a serviços básicos, independentemente de suas limitações.

Todos os banheiros do ICE Antigo possuem um box destinado a alunos PcD, contando com pia rebaixada e porta mais ampla, porém o tipo de porta não é adequado, dificultando a abertura e fechamento pela pessoa usuária de cadeira de rodas, os espaços internos do banheiro não são suficientes para a circulação adequada da cadeira de rodas, a descarga não é acessível pelo cadeirante e, na entrada dos banheiros, há um pequeno degrau, dificultando ainda mais o acesso.

Já no Prédio REUNI, os banheiros PcD estão presentes em todos os andares e sua entrada é independente do banheiro convencional, são espaçosos por dentro e a altura da pia e vaso sanitário são adequados ao público PcD, porém as portas também são inadequadas, as pias sem sensor e possuem o pequeno degrau que dificulta a sua utilização por usuários de cadeira de rodas. O esforço para a garantia de banheiros acessíveis na UFJF se mescla ao esforço em prol dos princípios de equidade e respeito a diversidade e aos direitos humanos no ambiente acadêmico.

A Secretaria dos Cursos de Graduação e a Secretaria e a Direção do ICE ficam num mesmo espaço, no segundo andar do ICE Antigo. Muitos alunos procuram este local para informações e serviços administrativos e acadêmicos, como estágios, matrículas, disciplinas ofertadas, colação de grau e achados e perdidos, porém seu acesso só se dá através de um elevador que, na prática, está frequentemente em manutenção, impossibilitando o acesso de alunos com deficiências motoras ao segundo andar. Não existem rampas que dão acesso ao andar, apesar de existir uma rampa de acesso na entrada das secretarias. Mesmo os corrimãos das escadas, não estão de acordo com as orientações, terminando antes do final da escada e atrapalhando o seu propósito. Existem outros meios de comunicação com estas secretarias, como telefone e e-mails, porém ignorar as dificuldades de acesso de PcD ao espaço é negar o compromisso de inclusão e equidade no ambiente acadêmico para todos.

Com base na minha vivência, enquanto aluna e funcionária da UFJF e, a partir do percurso desta pesquisa, a acessibilidade no ICE mostra ainda certas fragilidades. Isso pode impactar ainda mais a vida acadêmica, que naturalmente já é um momento desafiador para muitos estudantes e é ainda mais complexa se necessidades básicas

dos estudantes não estiverem sendo respeitadas, como o acesso e uso de salas de aula, laboratórios de informática, laboratórios de ensino, banheiros, cantina, biblioteca e secretarias de departamento, secretarias dos cursos de graduação e secretaria e direção do ICE.

A legislação no Brasil estabelece diretrizes claras em relação à acessibilidade e a inclusão de estudantes PcD, porém a realidade verificada no ICE mostra um cenário em que essas normas, apesar de existentes, nem sempre tem a sua implementação realizada de forma efetiva. Assim, apesar dos parâmetros legais vigentes traçarem caminhos estruturados em direção à real inclusão, as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos PcD mostram que a acessibilidade verdadeira na prática ainda é uma meta a ser buscada, não um objetivo atingido. Além disso, a avaliação das instituições com base em critérios estabelecidos de acessibilidade, em muitos casos, não reflete as dificuldades encontradas pelo público PcD em sua rotina, como veremos a seguir.

Os cursos de graduação das instituições de ensino superior passam por momentos específicos de avaliação conduzidos por agentes externos, o credenciamento e recredenciamento. Tais processos são padronizados nacionalmente e realizados por comissões designadas pelo MEC, geralmente por meio do INEP (INEP, 2017). Entre os quesitos observados, está a acessibilidade, direcionada a PcD, a fim de entender se a instituição está estruturada para atender estudantes com deficiência e se ações voltadas para este público estão formalizadas e implementadas. O Instrumento de avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP, 2017) amplia a compreensão da acessibilidade. Além da infraestrutura física, a avaliação também considera como dimensões para a inclusão, a acessibilidade atitudinal, comunicacional, digital, instrumental e metodológica.

Este instrumento tem o mérito de ampliar a noção do que é acessibilidade, não se atendo às questões físicas. Essa sua característica acaba agindo como uma ferramenta de indução que orienta as instituições a olharem para aspectos antes menos considerados, como comunicação e práticas pedagógicas, mostrando um avanço e um melhor compromisso com a temática. Mas, apesar das orientações desse instrumento de avaliação, ao se apoiar, principalmente, em comprovações formais (como documentação comprobatória ou normativas institucionais), pode não traduzir com exatidão, a experiência vivida pelos estudantes PcD. Dessa forma,

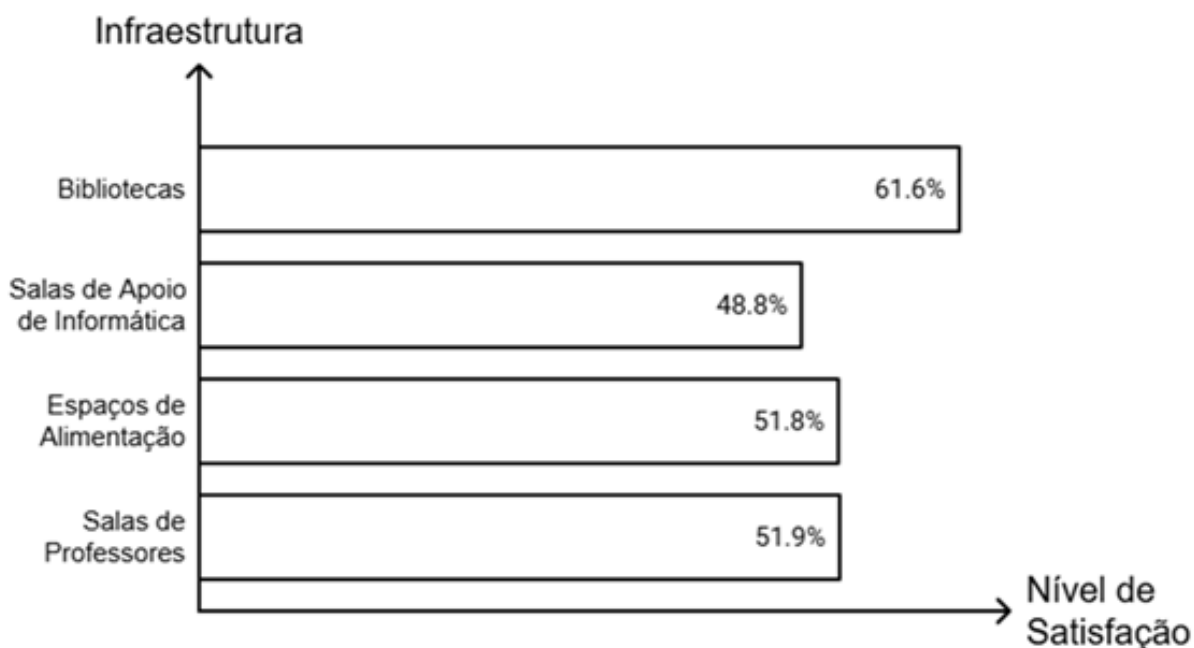
algumas instituições podem receber conceitos elevados (4 ou 5) nas dimensões avaliadas, inclusive na acessibilidade, ainda que persistam relatos e percepções da comunidade que evidenciem nuances não captadas pelas avaliações.

Corroborando com essa reflexão, Dias Sobrinho (2013), discute a avaliação como construção de sentido e afirma que ela não deve ser confundida com a mensuração ou a verificação de documentos, mas deve buscar a compreensão da realidade vivida pelos sujeitos da educação. Se a avaliação se restringe à verificação de documentos e à aplicação de critérios formais, corre o risco de perder significado e de não captar o contexto vivido pelos sujeitos (Dias Sobrinho, 2013).

Assim, é importante incorporar a percepção dos estudantes PcD durante os processos avaliativos representaria um enriquecimento significativo, permitindo que a avaliação possa se tornar mais sensível e contextualizada. O que nos leva a compreender a experiência da comunidade acadêmica passando pela escuta institucional. Alinhada com essa ideia, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFJF, parte integrante do processo de autoavaliação institucional, produz e divulga um relatório periódico com a percepção da comunidade acadêmica e da sociedade civil sobre diversas dimensões da universidade, incluindo acessibilidade.

Em 2023, a CPA publicou seu Relatório de Autoavaliação – Percepção da Comunidade Acadêmica e Sociedade Civil – Terceira Etapa do Ciclo Avaliativo. Nessa pesquisa, a CPA utilizou uma escala de satisfação padronizada, com pontuação de 0 a 100% (sendo 0 total insatisfação e 100 plena satisfação), incluindo a opção de resposta não sei/não se aplica. Os dados que apresentamos referem-se a percepção da comunidade sobre a infraestrutura física da UFJF, incluindo, salas de aulas, laboratórios, banheiros, bibliotecas, espaços administrativos, dentre outros. Notamos que entre os itens avaliados, nenhum ultrapassou 62% de satisfação, sendo que as bibliotecas obtiveram o melhor índice (61,6%) e os piores foram registrados nas salas de apoio de informática (48,8%), espaços de alimentação (51,8%) e salas de professores (51,9%). Os demais espaços também mostram um nível de satisfação moderada (Figura 2).

Figura 2 – Percepção da Comunidade Acadêmica sobre Espaços Físicos da UFJF¹⁸



Fonte: Elaboração da autora (2025) com base em dados institucionais da UFJF (2023) - Relatório de Autoavaliação, Percepção da Comunidade Acadêmica e Sociedade Civil, Terceira Etapa do Ciclo Avaliativo, por meio da ferramenta Napkin.

Esses dados ecoam situações vividas e observadas no meu cotidiano como servidora do ICE. Embora a biblioteca tenha o melhor índice dentro dessa categoria, não garante que a inclusão está estabelecida, especialmente considerando que o acesso ao espaço foi, por diversas vezes, comprometido pela indisponibilidade dos elevadores do ICE, o que limita a autonomia plena dos estudantes, incluindo os PcD. Por outro lado, os percentuais de satisfação – não ultrapassando 60% - relacionados a salas de aula, laboratórios, salas de apoio de informática e espaços de alimentação sugere obstáculos estruturais que vão além das estatísticas.

Um exemplo recorrente é o de um aluno usuário de cadeira de rodas que, no início de cada período acadêmico, entra em contato com a secretaria do ICE a fim de solicitar a mudança de sua turma para uma sala mais acessível, caso o elevador pare

¹⁸Descrição da Figura 2 para fins de acessibilidade: Gráfico de barras horizontais intitulado “Percepção Comunidade Acadêmica sobre Espaços Físicos da UFJF”. São apresentadas quatro categorias, cada uma representada por uma barra, indicando a porcentagem de satisfação: Bibliotecas — 61,6%; Salas de Apoio de Informática — 48,8%; Espaços de Alimentação — 51,8%; e Salas de Professores — 51,9%. Fonte: elaboração da autora com base em dados institucionais da UFJF (2023), Relatório de Autoavaliação, Percepção da Comunidade Acadêmica e Sociedade Civil, Terceira Etapa do Ciclo Avaliativo, por meio da ferramenta Napkin.

de funcionar, algo recorrente no Instituto. Por mais de uma vez, o mesmo estudante não pôde entrar em um dos espaços do ICE (Prédio REUNI) por conta de uma grade de drenagem quebrada na rua, impedindo sua passagem. Nos banheiros adaptados, por muito tempo, faltaram portas e, atualmente, nem as portas instaladas nem as rampas de acesso, são adequadas ou tiveram o apoio dos setores responsáveis pela acessibilidade para sua escolha e instalação. O cenário de lacunas de acessibilidade no ICE é agravada, conforme já vimos, pela frequente indisponibilidade dos elevadores no ICE, que, quebrados por longos períodos, impedem o acesso à biblioteca, laboratórios, salas de aula, departamentos, gabinetes de docentes, coordenações de cursos, secretarias e direção.

As percepções obtidas, articuladas aos dados da pesquisa, indicam que a acessibilidade no ICE tem sido incorporada de maneira progressiva, muitas vezes em resposta a demandas pontuais. Isso revela a importância de avançar para uma abordagem em que a acessibilidade esteja integrada desde o início aos processos de planejamento e estruturação dos espaços acadêmicos. Essa realidade impacta diretamente a vivência de estudantes e servidores, especialmente os PcD, que muitas vezes não dispõem de alternativas e acabam enfrentando barreiras físicas ainda pouco reconhecidas ou naturalizadas no cotidiano institucional.

Os dados apresentados também escancaram a necessidade de investimentos contínuos em prol da acessibilidade e inclusão para que a comunidade acadêmica, em sua totalidade, possa usufruir dos espaços acadêmicos de forma plena. Dentre os exemplos recorrentes e que infelizmente se repetem ao longo dos anos podemos citar elevadores inoperantes por longos períodos, corrimão e portas de banheiros adaptados fora do padrão e rampas com inclinação inadequada para o acesso a salas e laboratórios. Questões já conhecidas, visíveis e que reforçam a urgência de ação concreta em direção à real inclusão. Contudo, garantir o acesso físico é apenas o primeiro passo deste caminho. Para que a inclusão seja plena, é necessário enfrentar também os desafios que se impõem no cotidiano pedagógico da universidade.

2.3.2 Desafios pedagógicos e o Fluxo de Informação como Barreira Invisível

A acessibilidade relacionada à infraestrutura é um fator essencial na garantia do acesso físico do aluno PcD aos espaços da universidade. Porém este fator não

esgota todas as necessidades de preparo para o acolhimento pleno desses alunos, uma vez que, os desafios enfrentados por eles vão além das questões espaciais envolvendo outras dimensões, como a pedagógica, comunicacional e institucional. De acordo com Antunes (2020), uma proposta verdadeiramente inclusiva pressupõe revisão dos critérios de excelência e qualidade tradicionalmente vinculados à homogeneidade e ao exclusivismo, reorientando-os para cooperação, inclusão e coletividade. Nesse mesmo sentido, planejar a docência como ato ético-político requer diálogo com os estudantes e reconhecimento dos seus saberes, antes que as barreiras surjam em sala (Freire, 1996). Essa multiplicidade de barreiras não se transcreve apenas em consequências para os PcD, mas atinge, também para o próprio trabalho docente, limitando ou impedindo a efetivação de ações inclusivas nas suas aulas e atividades.

Dessa forma, a sala de aula, aqui pensada como uma representação dos espaços utilizados pelos docentes, é o espaço onde se manifesta, de forma concreta, os resultados das políticas internas de inclusão. É a fronteira entre o aluno PcD e a UFJF, onde as lacunas na articulação entre setores e falhas no fluxo de informação interno se mostram mais evidentes, pois é o ponto de convergência das barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais da instituição. Segundo, Marin e Zeppone (2012), é nesse espaço que as práticas pedagógicas se concretizam, demandando adaptações constantes para garantir a participação efetiva dos estudantes, o que reforça a centralidade da sala de aula para a efetivação das políticas institucionais em prol da inclusão.

Além disso, a literatura aponta que sem cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre agentes, a inclusão se inviabiliza na prática (Glat, 2018). Glat (2018) afirma que a própria formação docente precisa ser articulada em torno da diversidade como padrão, superando soluções isoladas e o monopólio da educação especial. É preciso que exista uma estrutura institucional bem articulada que seja capaz de dar sustentação às práticas de inclusão e acessibilidade na rotina acadêmica. Entendemos, aqui, que o ensinar exige pesquisa e planejamento (Freire, 1996) e convoca a instituição a oferecer condições para que as adaptações não sejam reativas, mas previstas e compartilhadas.

Experiências concretas no ICE evidenciam a ausência de uma estrutura mais integrada e efetiva de apoio aos alunos PcD, revelando que, embora existam na UFJF

políticas e setorizações¹⁹ formalmente estabelecidas, na prática elas ainda se mostram, possivelmente, desarticuladas ou insuficientes. Essa possível lacuna pode ser observada em alguns exemplos de dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos docentes do ICE no contexto da inclusão e acessibilidade, com maior ou menor grau de complexidade de resolução. Um exemplo significativo foi relatado por uma docente que, sem ser informada sobre as especificidades da turma, utilizava giz vermelho no quadro negro para ministrar suas aulas. Após algumas aulas, dois estudantes a procuraram para informar que, por serem daltônicos, não conseguiam enxergar o que era escrito no quadro com essa cor. A adaptação foi imediata e simples, porém não podemos ignorar o prejuízo já acumulado para estes alunos, além de extrapolar que se os docentes não são informados da condição deles pode gerar também outras dificuldades, como a leitura de gráficos e recursos digitais visuais.

Essa situação ilustra como a falta de um fluxo de informação eficaz entre os setores da UFJF e os docentes pode impactar diretamente o processo de ensino, comprometendo o planejamento para uma aprendizagem mais inclusiva. Evidências sobre uso de recursos e tecnologias assistivas apontam que escolhas didáticas informadas antecipadamente mitigam perdas e equiparam o acesso aos conteúdos (Al-Hakim, 2008), o que reforça que o detalhe da cor do giz é, na verdade, uma decisão pedagógica mediada por informação. Em termos de prática, a colaboração entre docentes e especialistas do setor responsável é estratégica e com grande potencial para promover aprendizagens (Glat, 2018), dependendo, contudo, de informação clara e circulante.

Outro caso que reforça essa lacuna no fluxo de informações institucional é o de uma aluna surda que, embora conte com a presença de uma tradutora em LIBRAS, disponibilizada pela UFJF, em sala de aula, enfrenta graves dificuldades de compreensão, uma vez que sua alfabetização ocorreu, exclusivamente, em LIBRAS, não em língua portuguesa. A sua particularidade faz com que o seu entendimento dos conteúdos, principalmente os que têm terminologia em outros idiomas, como o inglês,

¹⁹ "Políticas" são as ações e diretrizes que as instituições e o governo criam para garantir que todos, incluindo PcD, tenham seus direitos respeitados. Já a "setorialização" é quando essas políticas são divididas entre diferentes áreas ou setores, cada um cuidando de um aspecto específico da inclusão, por exemplo. Embora essa divisão seja necessária, ela só funciona quando há uma boa comunicação entre os setores, para que as ações de inclusão realmente se complementem e sejam eficazes.

se tornem limitados, devendo ser adaptados a ela, com estratégias direcionadas ao seu caso. Essa situação evidencia que apenas a presença de um intérprete de LIBRAS, apesar de fundamental, não é suficiente para sanar as necessidades de todos os alunos com deficiência auditiva.

É preciso o apoio mais próximo NAI, a fim de produzir, junto com os docentes e coordenação dos cursos, um planejamento educacional individualizado, com ações intersetoriais mais coordenadas. Por exemplo, podemos citar um estudo realizado na Universidade Federal do Espírito Santo por Pereira (2020) mostrou situação semelhante: o intérprete de LIBRAS é recurso essencial, mas insuficiente quando não há ajustes metodológicos, formação docente contínua e suporte institucional ampliado. Tal como nesse caso, a pesquisa evidencia que o perfil linguístico do estudante precisa ser conhecido e considerado antes do planejamento pedagógico, não somente quando a dificuldade se manifesta na sala de aula.

Por fim, podemos destacar o caso envolvendo dois irmãos autistas, que evidencia a falta de políticas institucionais mais claras e efetivas para garantir o apoio educacional a estudantes PcD. Desde a entrada desses estudantes no curso, sua mãe, médica, já havia entrado em contato com o NAI solicitando apoio, considerando a necessidade de monitoria em todas as disciplinas fora do horário das aulas para reforço do aprendizado e compreensão dos conteúdos. Diante da ausência de retorno e apoio constante, ela sugeriu custear um monitor particular, mas a coordenação do curso, como medida própria, designou um monitor com perfil que julgou adequado para assumir esta tarefa. A solução foi criativa e empática, mas foi conduzida sem envolvimento direto do NAI ou outro setor formalmente responsável para a escolha/treinamento do monitor para atender as necessidades dos alunos PcD, evidenciando a dependência das iniciativas individuais e a ausência de um sistema institucional eficiente. Em outras palavras, na falta de rede colaborativa e circulação de dados entre setores, a política virou improviso individual (Glat, 2018), quando o que se espera é um arranjo dialógico e planejado, conforme Freire (1996) defende.

Essas situações concretas, observadas na minha atuação profissional como secretária do ICE, mostram que a falha na circulação de informações é uma barreira invisível que impede a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva. Elas fundamentam a hipótese desta pesquisa: a de que o fluxo de informação entre os setores da UFJF, quando insuficiente ou desorganizado, compromete a qualidade

do atendimento aos estudantes PCD e limita a efetividade das políticas de inclusão em ambientes acadêmicos. Esse diagnóstico se alinha à perspectiva crítica de que a inclusão, enquanto princípio pedagógico exige ruptura com padrões excludentes ainda presentes no ensino superior (Antunes, 2020) e convoca uma prática dialogal, situada e responsável.

A ausência de formação específica, a falta de recursos e de tempo para adaptar materiais, o tamanho das turmas, a sobrecarga e até mesmo barreiras atitudinais oriundas de inseguranças ou desconhecimento dos próprios professores (Schmit, 2020) reforçam que a inclusão não pode ser tratada apenas como adaptação pontual, pois, assim, tende a falhar em seu propósito transformador. Schmit (2020), propõe ações práticas e, para isso é preciso conhecimento prévio das necessidades dos alunos, articulação entre preparo docente, apoio institucional e envolvimento dos estudantes como pontos fundamentais para a efetivação da inclusão, já que

os resultados dessa pesquisa mostraram algumas lacunas, sendo que uma das propostas de melhoria é a necessidade de expor e conscientizar o maior número possível de pessoas sobre a existência de várias barreiras em todos os espaços da sociedade. Outra alternativa é promover a capacitação semestral ou anual com os professores do Ensino Superior, visando a uma conscientização sobre a existência de barreiras atitudinais e quais são as maneiras de lidar com isso de modo que não interfira no processo educativo de alunos com deficiência (Schmit, 2020, p.149).

Convergindo com os autores apresentados até o momento, Gonçalves (2022) entende que a inclusão não se dá com ações isoladas ou simbólicas, havendo a necessidade de mudanças estruturais profundas nas práticas pedagógicas. O autor ainda aponta a necessidade de um fluxo de informação articulador para a concretização das políticas institucionais como essencial para o acesso e permanência dos estudantes PcD no ensino superior. Assim, a falta de articulação entre os setores não é apenas uma questão técnica e/ou organizacional, mas pode interferir diretamente na atuação cotidiana dos docentes e na viabilidade das políticas de inclusão. Essa análise dialoga com a perspectiva de Pimenta (2020), segundo a qual o trabalho de forma isolada e a ausência de troca de saberes podem dificultar a inclusão, tornando necessárias a construção de redes colaborativas e fluxos estáveis de informação.

Quando as informações sobre os estudantes PcD não circulam de forma clara entre os setores e professores, fica mais complexo o planejamento de atividades acessíveis, solicitar adaptações com antecedência ou garantir recursos pedagógicos adequados. Pimenta, Garcia e Silva (2020) oferecem um reforço teórico importante, mesmo tendo foco na educação básica. A lógica do funcionamento em ilhas, a falta de diálogo entre os profissionais e a ausência de uma rede colaborativa apontada por eles parece se repetir nas universidades, incluindo a UFJF e pode comprometer os processos de inclusão de forma semelhante. Nessa perspectiva, os autores reforçam que

a inexistência do trabalho em equipe e a falta de diálogo entre os professores [são] entraves para a efetiva inclusão. A prática do trabalho 'ilhado' colabora para que cada profissional exerça suas tarefas no mesmo espaço, mas sem a devida sintonia [...]. Enquanto a escola estiver desafinada em seus trabalhos, a verdadeira inclusão não será efetivada (Pimenta, Garcia, Silva, 2020, p. 98).

Este planejamento, ao invés ser um momento de organização e antecipação, muitas vezes se transforma em improviso e correção de rota, uma vez que a ausência de informações claras e antecipadas sobre as necessidades específicas dos estudantes PcD inviabiliza uma preparação docente mais consciente e compromete a qualidade das adaptações (Antunes, 2020; Schmit, 2020). Antunes (2020) aprofunda a questão e traz a inclusão educacional como um princípio pedagógico, enfatizando que, na busca por essa inclusão, os agentes envolvidos devem “romper com uma cultura seletiva e excludente que, de alguma maneira, marca o ensino superior” (Antunes, 2020, p. 1468) ao exigir padrões de excelência que desconsideram as especificidades de cada aluno.

Não estamos tratando aqui da falta de comprometimento individual com o processo de inclusão, o problema é estrutural. Quando o fluxo de informação da instituição falha, isso pode comprometer diretamente o trabalho docente, uma vez que, ao não saber, com antecedência, quem são e quais são as necessidades de seus alunos PcD ou quais são as estratégias e os recursos disponíveis, o professor se vê isolado nesse processo inclusivo. Isso gera uma contradição, já que o processo inclusivo deve ser, por essência, coletivo e compartilhado. Daí a necessidade de cultivar a colaboração docente e rever representações sociais que mantêm práticas

excludentes (Glat, 2018), aliada a uma postura docente que escuta e investiga o contexto como condição prévia para o ensinar (Freire, 1996).

Conforme destacam Pimenta, Garcia e Silva (2020), a inclusão escolar pressupõe o comprometimento e a responsabilidade da comunidade escolar como um todo, o que envolve troca de experiências e saberes, planejamento conjunto e ações educativas compartilhadas, reforçando que professores, gestores e famílias devem atuar em parceria. Neste cenário, o fluxo de informação assume papel central, sem uma comunicação clara e articulada entre setores, professores, alunos e gestores, qualquer esforço de inclusão estará fadado à fragmentação. Em termos organizacionais, a literatura sobre fluxo e comportamento informacional mostra que quebras na circulação de dados produzem fragmentação e dificultam a ação coordenada (Ruas, 2020).

O avanço efetivo de ações de inclusão no ensino superior, conforme discutimos até aqui, exige que elas sejam fruto de harmonia e interação entre os diversos setores, não bastando políticas ou programas isolados ou de alcance muito limitado. Nesse sentido, a maneira como a informação está disponível, de forma clara e imediata aos envolvidos, influencia o tipo de articulação possível entre as unidades administrativas e acadêmicas nas universidades, como a UFJF.

Contraditoriamente a isso, de acordo com Paiva (2020), muitas informações críticas em instituições se perdem por permanecerem de forma informal nos processos, às vezes restritas apenas à memória de pessoas. Essa ausência de registros pode comprometer ações mais integradas em toda a instituição, uma vez que a informação é o elo que sincroniza processos e pessoas (Moura, 1996). Al-Hakim (2008) ainda alerta que não basta que a informação esteja disponível, ela deve estar compreensível, contextualizada e ter valor funcional a todos os interessados ou as decisões institucionais não estarão sendo guiadas por dados confiáveis. Nesse sentido, ressalta-se que a informação é mais do que dado é significado em contexto. Ela humaniza o planejamento ao orientar a ação e permitir o ajuste constante (Ruas, 2020).

Dessa forma, podemos nos perguntar no plano da inclusão: o que acontece quando a informação não circula corretamente? Como indicam autores como Lira (2020) e Paiva (2020), boa parte dos obstáculos para efetivação de políticas institucionais – como o caso de políticas e programas em prol da inclusão e

acessibilidade – está, não na ausência de diretrizes e normas, mas na comunicação falha entre os setores que deveriam atuar em uníssono.

Lira (2020) ainda ressalta que qualquer processo depende da qualidade do fluxo de informação que o sustenta, não bastando apenas mapear etapas, mas garantir que os dados estratégicos estejam disponíveis para orientar as ações, delimitar possibilidades e compreender o seu andamento através de avaliações contínuas. Esse tipo de informação que orienta os processos é chamado informação de governança, ou seja, não se trata apenas de saber o que fazer, mas de organizar uma memória institucional coletiva que evite a repetição de falhas e promova um aprendizado organizacional.

Al-Hakim (2008) propõe que a informação de governança é composta por três elementos essenciais: orientação, que define como a atividade deve ser executada; restrição, que estabelece os limites e regras para sua realização; e feedback, que permite avaliar e ajustar o processo em andamento. Sem esse conjunto, a informação perde sua capacidade de regular as ações institucionais e acaba gerando ruído ou desorganização. Assim, lacunas de acesso às informações relevantes afetam diretamente a experiência do estudante PcD, uma vez que impede um planejamento inclusivo com bases sólidas de dados. Na prática, a informação pode ficar represada, se concentrando em poucas pessoas, não chegando aos setores que precisam orquestrar a ação e decisões cruciais de recursos financeiros ou de pessoal deixam de ser tomadas. Essa lógica de informação restrita transforma o que é direito em favores ou concessões pontuais, reforçando uma cultura de improviso e não de planejamento.

Esse tipo de lacuna transforma um direito já estabelecido pelo Estado em dependência de iniciativas pontuais ou individuais, geralmente improvisadas e desiguais. A desarticulação entre os diversos níveis e setores age como um entrave à inclusão, uma vez que ela depende de uma estrutura institucional integrada como política transversal.

Dessa forma, decisões estratégicas e operacionais, sejam elas pontuais ou recorrentes, exigem diálogo entre os envolvidos, se traduzindo num fluxo de informação coerente e eficiente. Marchiori (2018) traz que a estrutura organizacional, composta pelos níveis institucional (estratégico), gerencial (intermediário) e operacional (execução), deve estar interligada, permitindo uma comunicação fluida e

contínua. Para este autor, mudanças no fluxo de informação modificam o estado organizacional da instituição em questão, envolvendo fatores estruturais e culturais. Assim, o fluxo não é apenas um mecanismo técnico, é um processo cultural, onde a abertura para o diálogo e o reconhecimento do outro como sujeito de direito se materializam.

Mas, afinal, o que é fluxo de informação, como ele opera e por que é tão determinante para o funcionamento institucional? O fluxo de informação não é apenas o movimento das informações, mas um processo estruturado, com etapas e funções claras, sendo parte essencial da dinâmica organizacional. Para Moura (1996), é o fluxo de informação quem sincroniza atividades e processos – quem faz, quando faz e como faz – não bastando apenas gerar dados, mas a informação deve orientar a execução, além de registrar o que foi feito. É uma sequência de eventos entre emissor, mensagem e receptor, de caráter cíclico e multidimensional (Ruas, 2020). Assim, a informação deve circular, ganhando cada vez mais sentido, orientando e modificando práticas institucionais. Essa compreensão reforça que o fluxo é uma prática viva da organização, capaz de integrar experiências e dar consistência ao planejamento.

Dentre suas possíveis aplicações, podemos citar ações entre setores, antecipar demandas, avaliar e controlar processos e promover maior autonomia de decisão nos diversos setores. Com o conceito de fluxo de informação mais definido, de acordo com os autores citados acima, podemos relacioná-lo diretamente com a aplicação das políticas públicas institucionais, no nosso caso a inclusão e acessibilidade, afinal, o fluxo é o canal por onde essas políticas se operacionam. Logo, quando o fluxo falha, não é a informação que se perde, mas a própria política pública que deixa de se consolidar na prática.

Nesse contexto, Marchiori (2018) compreende que a estrutura organizacional precisa ter o fluxo como mecanismo de integração entre planejamento, ação e resposta e que, sem esse elo, qualquer política se fragmenta. Este pensamento é corroborado por Moura (1996) ao afirmar que um sistema de qualidade institucional depende diretamente do funcionamento eficaz de um sistema de informação. Sem esse suporte, a organização perde controle, pois não tem os subsídios para planejar, executar, monitorar ou melhorar suas ações. Este autor ainda reforça que documentação e circulação da informação são indispensáveis para garantir o

cumprimento de objetivos. Assim, a ausência de compartilhamento e sistematização pode impedir a existência de um planejamento integrado.

Podemos visualizar a presença de lacunas no fluxo de informação atual em casos já debatidos anteriormente, como a realocação de salas só ocorrer após solicitação do próprio aluno ou família, professores que não são comunicados ou orientados sobre as necessidades específicas de seus alunos até ocorrer algum problema. Além disso, não há nos sistemas da UFJF possibilidade de consulta sobre quem são e as especificidades de cada aluno nos Institutos e Faculdades.

Diferentemente das barreiras arquitetônicas, a falta de um fluxo de informação robusto e acessível não é notado facilmente, uma vez que não se trata de uma questão física, visível e palpável, porém seus efeitos são concretos no âmbito da inclusão. Embora o fluxo ineficiente de informações muitas vezes passe despercebido no cotidiano da instituição, ele se torna evidente justamente quando mais se precisa dele, como no caso de um PcD que demanda apoio e não o obtém. O estudante passa a ser o mensageiro das suas próprias necessidades, deslocando a responsabilidade da política institucional para um indivíduo. Quando isso se repete, o problema deixa de ser pontual e revela uma falha de estrutura: o fluxo de informação falha porque não foi planejado para circular com clareza, nem para garantir que os setores envolvidos tenham acesso ao que precisam saber antes do problema acontecer. Enquanto essa barreira não for nomeada e enfrentada, a inclusão continuará a depender de esforços isolados, boas vontades e improvisos e, não de uma responsabilidade institucional compartilhada e sistematizada. Reconhecer o fluxo de informação como parte do compromisso com os Direitos Humanos é, portanto, o primeiro passo para transformar essa lógica. É uma tarefa que vai além de melhorias técnicas, significa inscrever a informação no campo da dignidade humana, como direito inalienável e base de uma universidade que quer ser, de fato, inclusiva.

3 EXPLORANDO OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Este capítulo busca interpretar os achados apresentados através do referencial teórico, à luz de ideias da educação, sociologia, filosofia política e comunicação organizacional. A intenção é compreender como a UFJF constrói o pertencimento, observando especialmente o fluxo de informações, a cultura institucional, os mecanismos de responsabilização, as práticas de escuta e as epistemologias encarnadas – formas de produzir conhecimento a partir da experiência e da vivência.

Pretendemos, durante sua escrita, manter certo caráter interpretativo e não apenas descritivo, oferecendo categorias analíticas que ajudam a compreender o cenário mostrado no capítulo anterior. Uma interpretação comprometida com os direitos humanos, com a ética do cuidado e da justiça, considerando a escuta das PcD não apenas como técnica, mas como eixo epistemológico. A partir de uma lente teórica, este capítulo examina aspectos históricos, simbólicos, comunicacionais e pedagógicos da inclusão, com foco especial no fluxo de informações como categoria transversal.

Intentamos, também, provocar uma análise crítica das estruturas que operam silenciosamente na produção de inclusão ou exclusão. Nesse sentido, vale lembrar que a inclusão e exclusão não são polos opostos, mas forças que caminham juntas em tensão permanente (Sawaia, 2001). Muitas vezes, aquilo que chamamos de inclusão carrega marcas de exclusão, ainda que sutis; e certas práticas de exclusão podem estar revestidas de intenções de cuidado ou acolhimento. Sawaia (2001, p. 56) lembra que “a relação dialética entre elas não constitui categorias em si, cujos significados sejam fixos, mas sim uma relação da mesma substância, que se constitui na própria relação”.

Essa leitura ajuda a entender situações cotidianas em que políticas ou práticas bem-intencionadas acabam gerando novos modos de exclusão, mostrando que a tensão não é abstrata, mas vivida na prática diária. Reconhecer essa dialeticidade é fundamental para que possamos pensar políticas sociais mais eficazes e verdadeiramente inclusivas, capazes de enfrentar as ambiguidades e contradições que atravessam as instituições. Ou seja, não se trata de escolher entre uma coisa ou outra, mas de reconhecer que o cotidiano social se constrói nesse movimento

ambíguo, onde inclusão e exclusão se definem mutuamente e revelam os limites das nossas instituições.

3.1 OLHAR HISTÓRICO SOBRE O PCD: DA EXCLUSÃO ATÉ A ADMISSÃO DE SUA DIGNIDADE

Abrimos esta seção evocando a imagem de um peixinho com uma nadadeira menor e que todos conhecemos bem, o Nemo²⁰. Ele desejava estar no mundo e viver as experiências comuns, sendo aceito com suas diferenças – inclusive frequentar a escola e conviver com os outros animais marinhos. Mas seu pai, por amor e tentando protegê-lo dos perigos do mar, acabou por transmutar cuidado em desejo de contenção. O medo da inadequação estava no trauma do pai mostrado na obra, não na deficiência de seu filhote (Stanton, 2003). Nemo, apesar de apresentar uma limitação física, ela não era impeditiva para ele se relacionar, aprender ou agir. Analogicamente, a sociedade – possivelmente influenciada por ideias capacitistas – pode projetar seus medos sobre as PcD e transformar o que poderia ser apenas uma característica em um estigma. E, com isso, em vez de adaptar o mundo para acolhê-las, em diversos momentos, decidiu restringir e isolar, a fim de “proteger” estas pessoas.

Registros da antiguidade apontam que, em muitas sociedades, a ideia de deficiência esteve atrelada à ideia de punição divina ou mácula que precisava ser isolada para a proteção da ordem social vigente (Jannuzzi, 2004; Rogalski, 2010). Isso refletia uma visão estigmatizante e patológica que entendia a deficiência como um marcador social de desvio ou ameaça. Algumas exceções, entretanto, são notáveis. A organização política da sociedade Inca²¹, por exemplo, garantia a

²⁰*Procurando Nemo (Finding Nemo, 2003)* é uma animação dos estúdios Pixar/Disney dirigida por Andrew Stanton. O filme conta a história de um peixe-palhaço chamado Nemo, que nasce com uma nadadeira menor que a outra e é superprotegido pelo pai, Marlin, por medo dos inúmeros perigos do oceano. Ao ser capturado por um mergulhador, Nemo precisa enfrentar seus próprios desafios e mostrar sua autonomia para tentar voltar para casa, enquanto Marlin cruza o mar, com a ajuda de outros seres marinhos, para resgatá-lo.

²¹ Civilização pré-colombiana que se estabeleceu nos Andes — cordilheira que atravessa a costa ocidental da América do Sul — entre os séculos XV e XVI, abrangendo territórios do atual Peru, Bolívia, Equador, Chile e Argentina. Os Incas eram conhecidos por sua organização social coletiva, arquitetura em pedra e estradas que ligavam montanhas e vales, refletindo um modo de vida profundamente ligado à terra e à comunidade.

distribuição de terras entre os cidadãos de maneira a privilegiar as PcD. Limitadas por alguma condição, recebiam trabalhadores da terra (colonos) responsáveis pelo cultivo dos lotes que lhes eram destinados, sem nenhum custo para a pessoa com deficiência (Quesnay, 2020).

Essa conformação muito particular da coletividade pré-colombiana antecipa, em, pelo menos, quatrocentos anos, a racionalidade moderna que dá sentido à Seguridade Social e, mais especificamente, no caso brasileiro, a Assistência Social. Assim como a Saúde, a Assistência faz parte das duas instituições da Seguridade Social cuja lógica de atendimento não exige contribuição, nem mérito. É, na verdade, baseada na necessidade. Tal garantia foge do *modus operandi* do mercado e se aproxima de uma organização político-econômica planejada e de natureza igualitarista.

No entanto, durante a maior parte da história da humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na anormalidade (Miranda, 2006). Ainda de acordo com Miranda (2006), ações de abandono, perseguição e eliminação foram historicamente legitimadas, sustentadas, também, pelo medo do diferente, que fomentava tais práticas. A exclusão social, marcada por preconceitos, manteve-se por diferentes épocas. Segundo Kraemer (2020), registros históricos demonstram que a deficiência continuou sendo vista, sobretudo, como um problema moral e religioso até o século XIX. Esse entendimento, baseado na marginalização do corpo e da diferença, consolidou práticas de isolamento, controle e invisibilização dos sujeitos com deficiência.

Nessa lógica, a partir de Arendt (2012), podemos refletir que a experiência humana de estar no mundo não se reduz meramente a existir no espaço, mas, também, estarem questão dentro de uma comunidade política – isto é, no espaço social – seja sob a forma de integração, seja sob a forma de exclusão.

Estar em um espaço excluído da integração social é padecer no não pertencimento. Historicamente, as ideias de não pertencimento e direitos estão associadas, inclusive, até no atual ordenamento jurídico brasileiro, ainda que de forma justificada, como no caso dos estrangeiros, que não têm direito ao voto, justamente porque não são cidadãos brasileiros. Em outros termos: estão no Brasil, mas não pertencem ao país.

Diferentemente do não pertencimento por nacionalidade, a exclusão por diferenças humanas configura uma negação ao pertencimento à comunidade de acordo com um sentido hierárquico entre humanos. As PcD, em determinados momentos históricos, foram privadas de pertencimento simbólico e material, o que aponta para uma violação da dignidade humana, que, em termos práticos, é reconhecimento do outro como sujeito (Hegel, 1997). Assim, a partir disso podemos entender que, quem não é reconhecido como parte, pode perder não só direitos civis, mas até o direito básico de ser visto como sujeito – as PcD, ao longo da história, foram privadas desse pertencimento simbólico e material. Sendo assim, podemos entender que essa exclusão não é apenas social, mas a própria negação de sua condição plena de humanidade.

No contexto brasileiro, desde o período colonial, Jannuzzi (2004) aponta que a deficiência foi tratada dentro de um modelo de confinamento e isolamento, seja em ambiente doméstico, em instituições religiosas (como, por exemplo, conventos, mosteiros e Santas Casas) ou prisões. Considerava-se, na época, o atendimento especializado como algo que deveria acontecer separado da sociedade. Foram criados os primeiros institutos voltados para cegos e surdos, em 1854 e 1857, respectivamente (Jannuzzi, 2004). Estas instituições, apesar do caráter filantrópico, reforçavam a separação social desta parte da população.

Assim, a prática do isolamento do considerado desvio, era responsabilidade de espaços que, primordialmente, pretendiam ser local de cuidado, praticavam a segregação. Mesmo sendo aparentemente paradoxal, Miranda (2008) discute que a fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação, enquanto Rogalski (2010) complementa que essas instituições funcionaram como espaços de isolamento, muitas vezes sem perspectiva de reintegração social.

Além de compreender a deficiência como construção social, é necessário considerar como ela se articula com outros marcadores de desigualdade, como gênero, raça e classe. Em outras palavras, tratamos de interseccionalidade²², que é a

²²Interseccionalidade evidencia como gênero, raça, classe e geração se cruzam e, juntos, produzem formas de exclusão e inclusão. É um efeito combinado que se manifesta nas instituições e nas experiências. Essa lente evita a homogeneização das PcD e orienta políticas mais inclusivas e contextualizadas (Gomes et al, 2019; Mello, 2017).

análise de como esses marcadores se entrecruzam e produzem formas específicas de opressão e desigualdade. Assim, o capacitismo não afeta a todos igualmente e políticas universais podem falhar se não enxergarem as múltiplas formas de exclusão. Mello (2010), sustenta, em sua obra que a deficiência é um marcador social de diferença, e que não pode ser tratada como uma categoria neutra ou isolada. Esta autora analisa como PcD que são também mulheres, negras, pobres ou indígenas sofrem múltiplas camadas de opressão e isso reforça a urgência da interseccionalidade nas análises institucionais. Assim, políticas pensadas em alunos PcD genéricos correm o risco de ignorar estas intersecções, podendo reforçar a invisibilidade justamente de quem mais precisa de apoio.

Como vimos, o início do século XX traz esse legado de segregação naturalizada misturado ao início de ações pensadas para este público, que só começará a ser tensionado décadas mais tarde. A década de 30, no Brasil, pode ser situada como um marco da consolidação do modelo médico²³ e psicopedagógico. A deficiência, então, passa a ser associada ao Quociente de Inteligência (QI), ao rendimento escolar e, ainda, à patologização (Miranda, 2008). Este modelo reforçou, de acordo com Jannuzzi (2004), práticas de exclusão formal e invisibilização desses indivíduos, utilizando avaliações e laudos para justificar a segregação sob o pretexto de incapacidade. Esta concepção de deficiência perdurou durante a maior parte deste século, começando a ser questionada de forma mais veemente nas últimas décadas, através dos movimentos de luta pelos direitos dos PcD.

Nas décadas de 50 e 60, houve uma expansão dos serviços filantrópicos e de campanhas públicas voltadas ao público PcD, porém, ainda com decisões baseadas no modelo médico e da normalização – a ideia central segue sendo corrigir, tratar e normalizar, não incluir. O Estado começa a se envolver e o atendimento educacional para PcD foi assumido, nacionalmente, pelo governo federal através de campanhas com essa finalidade ao mesmo tempo que, com o aumento de instituições filantrópicas, muitas privadas, isentaram o governo da obrigatoriedade de oferecer este atendimento na rede pública de ensino (Miranda, 2003), transferindo parte da

²³ Sobre a deficiência, coexistem diferentes modelos teóricos: o modelo médico, que a entende como condição individual a ser tratada; o modelo social, que enfatiza as barreiras sociais como geradoras da exclusão; e o modelo biopsicossocial, que articula fatores biológicos e sociais (Diniz, 2007).

responsabilidade para estas entidades privadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Ainda na década de 50, segundo Jannuzzi (2004), os próprios PcD começaram e se organizar através da promoção de discussões que abordavam os desafios encontrados por eles. A partir dos anos 70, houve o surgimento o movimento de integração social no país, defendendo a inclusão de PcD em ambientes comuns, com condições de aprendizado e convivência (Kraemer, 2020). Miranda (2008) reflete que este movimento ainda era limitado, no qual o aluno deveria se adaptar à escola e não o contrário, uma vez que essas instituições não estavam preparadas para o atendimento às especificidades de seus alunos com deficiência.

Nesta mesma década se deu o início a crítica ao modelo médico e à segregação, com a crescente conscientização de que o conceito de integração deveria ser mais amplo, apesar da resistência existente na sociedade, era preciso mudanças não apenas de infraestrutura, mas também nas suas concepções mais tradicionais e práticas pedagógicas (Miranda, 2008). Kraemer (2020) atenta que estes debates sobre a limitação do modelo vigente, ampliou-se para a crítica à própria inclusão posta, culminando, assim, na busca, por parte das pessoas com deficiência buscaram protagonizar ações políticas.

Podemos entender, então, que o movimento de integração foi, um passo importante, mas carregava a contradição de continuar responsabilizando o indivíduo pela sua própria inclusão na sociedade. Afinal, exigia que o aluno se adequasse à escola, e não o contrário, o que, de certo modo, apenas reformulava, mas não superava, os mecanismos de exclusão histórica. A inclusão ainda era condicionada ao esforço de adaptação individual e das suas próprias ações. Porém, de acordo com Arendt (2007), a condição de agir no mundo não é natural, mas política, e só acontece quando há espaço para isso. Assim o sujeito precisa de condições reais de agir e de aparecer no mundo comum. Podemos entender que, quando o ambiente – como a escola – não se transforma para acolher a pluralidade, ele impede a ação, porque obriga o sujeito a se moldar a uma norma preexistente.

A Constituição Federal de 1988 (CF-88) rompe, juridicamente, no Brasil, com a lógica da segregação ao reconhecer os direitos civis dos PcD e a educação como direito de todos, garantindo, assim, a inclusão na rede regular de ensino. Apesar de representar um avanço formal, não mudou de forma imediata as práticas sociais e

educacionais excludentes (Miranda, 2008). Com isso, apesar do respaldo político, muitas ações de segregação permaneceram existentes na rotina escolar, expondo esta lacuna entre lei e prática para a efetivação da inclusão como princípio social. Essa efetivação só começa a ganhar certa robustez a partir dos anos 90, conforme já vimos anteriormente na seção 2.1, com os tratados internacionais e legislações derivadas deles.

Segundo Kraemer (2020) e Miranda (2008), a Declaração de Salamanca defende que as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições pessoais, rompendo com o modelo da adaptação do aluno e começando a deslocar a responsabilidade para as instituições. Assim, Salamanca influenciou diretamente a elaboração da LDB nº 9.394/1996, que, embora tímida, insere a lógica da inclusão no texto legal brasileiro.

O ano de 2008 pode ser considerado outro divisor, com a publicação da PNEEPEI (Kraemer, 2020). Esse conjunto normativo consolida juridicamente o modelo social e a inclusão como dever do Estado e direito dos PcD, mas não significa, ainda, transformação plena na prática educacional (Miranda, 2008; Jannuzzi, 2004). A legislação avança mais rápido que a prática, assim como Kraemer (2020) e Miranda (2008) sinalizam, apesar dos marcos legais robustos, as práticas excludentes continuam sendo um desafio cotidiano. Assim, a construção da inclusão é um processo em curso, cheio de tensões e resistências.

A publicação da PNEEPEI consolida juridicamente o modelo social da deficiência e reafirma a inclusão como dever do Estado, mas, apesar disso, os desafios práticos e simbólicos persistem, tanto na estrutura institucional quanto nas representações sociais. A legislação pode coexistir com formas sutis e simbólicas de exclusão, como o elogio vazio, a tutela simbólica ou a inspiração imposta. Mello (2016) atenta que a visibilidade positiva pode ser uma forma de controle, se não for acompanhada de escuta e participação. Uma vez que o sujeito só existe politicamente quando aparece no espaço público como pluralidade viva, e não como imagem projetada (Arendt, 2007), esse aparecimento não se resume ao olhar do outro, as pressupões o reconhecimento mútuo e a possibilidade de intervir na vida coletiva. Com isso, entendemos que a existência política do sujeito depende de um espaço que o aceite como igual entre iguais e não como uma figura decorativa ou representação idealizada.

A dignidade, para Arendt (2007), está ligada à possibilidade de agir e de ser visto como sujeito entre outros, o que exige mais do que leis: exige transformação no modo como olhamos, escutamos e nos relacionamos com o outro. Nesse contexto, o lema do movimento internacional das pessoas com deficiência – “Nada sobre nós sem nós” (*Nothing about us without us*)²⁴ – reforça essa perspectiva, porque expressa a demanda de participação real com direito à decisão e não apenas a presença simbólica. Ao trazer essa afirmação, os movimentos sociais mostraram que a inclusão não pode ser reduzida ao reconhecimento formal ou à visibilidade positiva, mas exige a abertura de espaços concretos de voz e de poder. Essa ideia dialoga diretamente com Arendt (2007), que vê a ação como a dimensão política mais autêntica da existência, e também com Mello (2016), ao alertar que a visibilidade sem escuta se torna forma de controle. Notamos assim, que “Nada sobre nós sem nós” pode ser interpretado como a tradução política do direito à dignidade: estar presente, mas também decidir, agir e transformar o mundo com os outros.

Essa exclusão nem sempre aparece como negação direta de direitos. Há formas de exclusão simbólica que operam sob o disfarce do reconhecimento positivo e isso também nega a dignidade. Com Arendt (2007) podemos compreender que certas práticas de cuidado ou compaixão, quando transformadas em política, podem apagar a singularidade do outro e reforçar a exclusão – travestida de cuidado. Essa ideia amplia ainda mais esse entendimento para o campo do discurso: elogiar a PcD por existir pode ser uma forma de impedir que ela seja reconhecida como agente político e social.

Neste sentido, Stella Young²⁵ (2014) foi uma ativista e comediantes PcD que criticava a forma como as PcD são frequentemente tratadas como inspiração simplesmente por realizarem tarefas comuns. Ela propunha o conceito de *“inspiration*

²⁴Lema que ganhou força nas décadas de 1980 e 1990 em mobilizações de pessoas com deficiência nos Estados Unidos, Reino Unido e África do Sul. Foi incorporado à Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Mais do que um slogan, tornou-se chamado ético e político por escuta qualificada, representatividade e protagonismo real.

²⁵Stella Young (1982–2014) foi uma comediantes, jornalista e ativista australiana com osteogênese imperfeita. Sua fala *“I’m not your inspiration, thank you very much”* foi proferida no TEDx Sydney em abril de 2014 e publicada em junho do mesmo ano. Tornou-se uma das principais referências globais na crítica à instrumentalização simbólica da deficiência. Stella faleceu em dezembro de 2014, aos 32 anos. Disponível em: https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much. Acesso em: 13 jun. 2025.

porn”, que denuncia a objetificação de pessoas com deficiência em prol da autoestima de pessoas não deficientes. Stella rompeu com a ideia de que a deficiência torna alguém automaticamente especial ou heroico. Em uma de suas falas mais emblemáticas, ela declarou: *“I’m not your inspiration, thank you very much.”*²⁶ (Young, 2014). Essa recusa direta e irônica sintetiza sua crítica à estetização da deficiência como espetáculo motivacional. Para ela, o olhar social que transforma a PcD em exemplo de superação é um olhar capacitista, porque não reconhece a pessoa em sua complexidade, mas apenas como projeção de valores externos (Young, 2014).

Podemos notar, em nosso entorno, que esse tipo de narrativa circula amplamente nas mídias sociais, campanhas institucionais e discursos públicos, enquanto as vozes críticas das próprias PcD, como Stella, ainda são relativamente pouco visibilizadas. Ou seja, o que circula não é a experiência, mas o estereótipo. Essa lógica de produção discursiva é discutida por Mello (2016), ao apontar que os corpos das pessoas com deficiência são atravessados por discursos normativos que os classificam e moldam, inclusive sob formas aparentemente positivas de visibilidade, como a inspiração. Esta autora ainda mostra como os discursos de celebração muitas vezes controlam e delimitam o que a PcD pode ser ou representar. Gugel (2009) parte de um ponto de vista jurídico, mas faz uma crítica contundente à tutela simbólica. A inspiração imposta agiria impedindo a autodeterminação. Para essa autora, é o reconhecimento jurídico e social pleno da PcD como sujeito de direitos que garante sua dignidade, e não a valorização simbólica vazia (Gugel, 2009). Assim, a dignidade não nasce do olhar do outro, mas do reconhecimento efetivo do sujeito como parte do mundo comum, como defende Arendt e, para isso, é preciso ouvir as vozes das PcD, não apenas projetar sobre elas.

3.2 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Tratamos, nessa seção, dos desafios institucionais da inclusão no ensino superior, com foco no ICE, destacando que, apesar de políticas e programas existentes na UFJF, os desafios ainda são múltiplos e são mais complexos que apenas

²⁶Tradução livre da fala de Stella Young: *“I’m not your inspiration, thank you very much.”* — “Não sou sua inspiração, muito obrigada.”

a presença ou ausência de normas. O papel do apoio psicológico, capacitação de servidores, cultura institucional, comunicação entre setores e monitoramento são pontos que precisam ser mais bem inteirados para que possamos compreender o cenário presente no ICE acerca da acessibilidade e inclusão no que envolve o fluxo de informações e, assim, propor ajustes para sua maior eficiência.

O apoio psicológico se mostra fundamental para promover a saúde mental, favorecendo o sucesso acadêmico e o bem-estar do aluno PcD. O que percebemos é que os desafios encontrados por este público são muitos, e incluem questões de autoestima, adaptação ao ambiente acadêmico, preconceito enfrentado, além das demandas acadêmicas. Este suporte psicológico especializado, como um espaço seguro e acolhedor, tende a ajudar estes estudantes na busca por estratégias de enfrentamento e superação dessas questões. Conforme destacado no estudo de Ramos (2016), o papel do psicólogo no ambiente escolar é essencial não só como agente preventivo, mas também como um apoio contínuo e integral, podendo o psicólogo escolar acompanhar o processo de inclusão, orientando os pais ou responsáveis e a escola²⁷. Embora sua pesquisa tenha como foco a educação básica, podemos extrapolar sua reflexão para o ensino superior, considerando que os desafios emocionais e sociais dos alunos PcD também demandam esse suporte. Este acompanhamento agrega para uma abordagem mais acolhedora, beneficiando diretamente não apenas o bem-estar, mas o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno PcD e podemos considerá-lo como um dos pilares da inclusão escolar.

O segundo pilar a ser considerado é a formação e a capacitação das pessoas que atuam dentro da universidade – docentes, TAEs e terceirizados – pensando na importância da preparação desses profissionais na sua atuação com a diversidade. Sem formação continuada, os profissionais tendem a reproduzir práticas que mantêm alunos PcD em desvantagem, mesmo que isso ocorra de forma não intencional (Martins, 2019). A capacitação age como um elemento estrutural da inclusão, uma vez que, sendo essas pessoas quem irá colocar as políticas de inclusão pensadas na prática, sem o preparo adequado elas podem agir mais como um dificultador do que como facilitadores dessas ações. Schmit (2020) reforça que a falta de capacitação

²⁷ Na UFJF, esse apoio psicológico e social está articulado principalmente pela PROAE, responsável por coordenar políticas de permanência e atendimento psicossocial aos estudantes.

específica contribui para que a inclusão fique restrita aos documentos oficiais, sem chegar ao cotidiano institucional.

A partir disso, entendemos que formação não deve ser restringida apenas ao apoio pedagógico em sala de aula. Ela precisa abranger temas como a fundamentação legal da inclusão, tipos de deficiência, comunicação alternativa, tecnologias assistivas e a construção de estratégias que levam em conta a singularidade de cada aluno. Lira (2020) amplia esse entendimento ao defender que a inclusão demanda de domínio técnico e pedagógico, mas também precisa conhecer a realidade das PcD e assim, as estratégias adotadas fazem mais sentido no contexto concreto da sala de aula e da universidade.

De igual modo, Paiva (2020) reforça essa ideia ao mostrar que a ausência de servidores minimamente capacitados pode gerar barreiras invisíveis, mas recorrentes, que acabam naturalizadas no cotidiano institucional. Em vez de corrigir desigualdades, a desinformação reforça os mecanismos que mantêm esses estudantes em posição periférica, ainda que fisicamente presentes no espaço acadêmico. A formação, portanto, não é um detalhe, ela é um elo essencial do fluxo de informações que sustenta ou rompe a inclusão.

A literatura converge para a ausência de ações formativas em muitas universidades públicas, o que favorece lacunas de conhecimento jurídico sobre o tema de acessibilidade e inclusão entre servidores. Martins (2019) discute que a institucionalização das políticas de inclusão, sem formação adequada dos profissionais, resulta em práticas descoladas da legislação ou até contraditórias a ela. Embora seu estudo esteja situado nesse instituto, podemos considerar que a reflexão dialoga com outros contextos do ensino superior, em que políticas de inclusão também esbarram na falta de preparo dos envolvidos.

A capacitação deve ajudar os profissionais a compreenderem a diferença entre obrigações legais e ações complementares que ampliam a inclusão, fundamental para evitar tanto o formalismo vazio (fazendo apenas o mínimo legal) quanto o ativismo mal direcionado (ações bem-intencionadas que não respeitam os direitos reais da PcD). Da mesma forma, Schmit (2020) reforça essa linha de raciocínio, refletindo que sem formação específica, muitos servidores ignoram as fronteiras entre legalidade, responsabilidade e ação pedagógica efetiva, gerando muitas vezes incerteza na aplicação de políticas.

Autores como Paiva (2020) e Schmit (2020) alertam, também, para o risco de uniformização da diversidade, isto é, tratar a deficiência como algo homogêneo, quando, na verdade, cada tipo de deficiência implica barreiras, estratégias e necessidades específicas. Paiva (2020) expõe que o sistema tende a tratar a PcD como “uma categoria”, sem considerar os impactos únicos de cada deficiência sobre o processo educativo, o que compromete a eficácia das ações inclusivas. Schmit (2020) reforça essa crítica ao destacar que, sem compreender as particularidades de cada deficiência, tende-se a adotar medidas genéricas, que ignoram os obstáculos reais enfrentados pelos estudantes no cotidiano escolar. Sem formação específica, as ações de inclusão podem ser bem estruturadas no papel, mas fracassar por não reconhecer as barreiras reais e suas nuances.

O risco da padronização pode estar inserido em um contexto mais amplo, relacionado à própria cultura institucional. Marin (2012) discute como há uma naturalização da exclusão no cotidiano escolar, mesmo em contextos que se propõem a inclusão. Este autor mostra que há uma cultura institucional que, a despeito das boas intenções, opera sob uma lógica de silenciamento da diferença e de reprodução das normas.

Reforçando essa ideia de apagamento das nuances, Paiva (2020) mostra que não se trata apenas da invisibilização da deficiência, mas da recusa de lidar com suas especificidades. Para ela, o sistema tende a tratar os estudantes PcD como uma categoria homogênea, o que compromete qualquer esforço de adaptação (Paiva, 2020), o que complementa a crítica de Marin (2012) ao mostrar o efeito prático da cultura escolar e universitária, ao discutir que mesmo quando há intenção de incluir, os meios são padronizados e, portanto, excludentes.

É importante ressaltar também as barreiras atitudinais, previstas na LBI (Brasil, 2015)²⁸, que se manifestam nas crenças, expectativas e comportamentos dos atores universitários. Essas barreiras se traduzem, por exemplo, na subestimação das capacidades dos estudantes PcD ou na percepção de que sua presença exige um esforço extra por parte da instituição. Assim, mesmo quando existem estruturas físicas ou normativas de inclusão, as atitudes podem funcionar como um mecanismo

²⁸ A LBI (Lei nº 13.146/2015, art. 3º, IV) define barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

silencioso de exclusão, reforçando o que Paiva (2020) e Marin (2021) á indicam sobre a homogeneização das diferenças.

Além disso, Schmit (2020) reforça que, sem formação e reflexão contínua, a cultura institucional permanece intacta e as boas práticas se diluem em ações formais sem substância – sem mudança na lógica da cultura institucional, a inclusão será parcial e, muitas vezes, apenas retórica.

A comunicação institucional não é só uma técnica, mas um modo de funcionamento estrutural da organização. Marchiori (2018) mostra que a forma como a informação circula (ou não circula) reflete e sustenta uma cultura organizacional. Para este autor, a ausência de canais funcionais ou a centralização da informação indicam um modelo de gestão que invisibiliza certos sujeitos, como os PcD. Assim, a comunicação organizacional seria uma prática estruturante que organiza os modos de ação e relação dentro da instituição, se a comunicação é falha, ela compromete toda a lógica institucional (Marchiori, 2018). Nesse sentido, podemos considerar a comunicação como uma estrutura tão importante quanto a arquitetura física ou as normativas formais.

Complementando esse entendimento, Moura (1996) propõe que o controle da informação é uma forma de exclusão simbólica e organizacional, de modo que se os PcD não sabem de suas possibilidades, direitos, recursos, ou não têm como participar das decisões que os afetam, acabam sendo excluídos de modo silencioso, não pela ausência física, mas pela interdição da escuta e do pertencimento. Moura (1996) discute ainda que a escola e outras instituições podem usar dispositivos administrativos como estratégias de exclusão simbólica e o fluxo de informação é um deles. Para ele, definir quem pode falar, o que pode ser dito e por onde isso circula, é uma forma de silenciamento institucionalizada (Moura, 1996). A mesma ideia é corroborada por Lira (2020) ao argumentar que o fluxo de comunicação entre setores da escola/universidade é parte da política de inclusão, e que sua ausência é tão excludente quanto a falta de rampas.

A comunicação é condição básica de dignidade e está prevista como direito na LBI (Brasil, 2015). Esse direito não se restringe à fala oral ou à linguagem escrita padrão, e precisa ser garantido por meio de diferentes recursos comunicativos. A comunicação alternativa é essencial quando se trata de um aluno PcD que não se comunique por fala oral ou escrita tradicional, como pictogramas, LIBRAS, gestos ou

dispositivos eletrônicos, por exemplo. Lira (2020) argumenta que estratégias alternativas de comunicação não são “complementos”, mas instrumentos que possibilitam o vínculo pedagógico e o exercício da cidadania por estudantes PcD. A autora ainda reforça a importância da formação dos profissionais da educação para o uso consciente, estratégico e ético de recursos acessíveis, incluindo estratégias de comunicação alternativa.

A capacitação não deve ser apenas técnica, mas ética e relacional. Freire (1996) afirma que ensinar exige escuta e respeito aos saberes do educando. Entendemos que não há prática educativa verdadeira sem abertura à diferença e que escutar um aluno não oral falante exige outras linguagens – da LIBRAS ao gesto. Assim, a capacitação precisa incluir estratégias para usar nesses momentos, podendo ser o domínio básico de LIBRAS, aplicativos de voz ou outras ferramentas. Essa capacitação deve ser entendida como um compromisso com a dignidade e com o encontro humano (Freire, 1996) e não só como uma técnica de trabalho. Acessibilizar²⁹ conteúdos é desafiador, não por má vontade, mas porque muitos docentes nunca foram ensinados a fazê-lo, como mesmo destaca Martins (2019) ao apontar que muitos os professores têm pouca ou nenhuma orientação prática sobre inclusão. Dessa forma, estratégias pedagógicas adaptadas podem ser desafiadoras para muitos docentes que não sabem a melhor forma para adaptar um conteúdo, avaliação ou aula.

A falta de adaptações adequadas pode gerar uma exclusão pedagógica mesmo quando o aluno está fisicamente presente, uma vez que a acessibilidade não é algo apenas estrutural, mas também metodológica. Estar presente na sala não significa estar incluído. A barreira pedagógica é invisível, mas profundamente excludente.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aparece como referência metodológica capaz de prevenir essa exclusão pedagógica. Ele se funda na compreensão de que “não existe um único meio de representação de conteúdo, já que os processos de apreensão não ocorrem da mesma maneira em todos” (Souza, Pletsch, Souza, 2020, p. 20). Ao reconhecer a pluralidade humana, o DUA propõe múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, rompendo com a ideia

²⁹Acessibilizar conteúdos significa garantir acesso pleno sem simplificação indevida, enquanto adaptar pode implicar mudanças na forma ou nível do conteúdo. O termo “acessibilizar” é mais adequado ao contexto da inclusão educacional, conforme previsto na LBI (Brasil, 2015).

de um estudante padrão. Quando esses princípios são incluídos no planejamento, a docência avança além do cumprimento formal de uma norma, transformando-se em prática efetiva de inclusão.

Para além de apenas diretrizes, Schmit (2020) sustenta que a inclusão se dá também no plano da interação pedagógica e da diversidade metodológica, corroborado pelas ideias de Freire (1996) que ensinar exige pesquisa, abertura, construção conjunta. Ou seja, a aula única e padronizada não serviria a todos. Notamos que a ausência de múltiplas formas de ensinar e aprender cria uma barreira silenciosa que isola o aluno, mesmo quando o espaço está tecnicamente acessível.

A docência, dessa forma, precisaria ser apoiada, orientada e atualizada com políticas institucionais, não estando condicionado as características de lecionar do docente (Martins, 2019; Schmit, 2020). Então, a formação dos docentes, assim como o apoio especializado no planejamento de aulas mais flexíveis, com múltiplas linguagens e cronogramas e avaliações mais personalizadas, de acordo com o que o aluno consegue ou não fazer é essencial. Neste sentido, Lira (2020) defende o uso crítico e situado das tecnologias assistivas que veremos mais detalhadamente nesta mesma seção.

Esta conscientização não deve se ater apenas ao público interno da universidade, servidores e funcionários, mas à toda a comunidade acadêmica, a fim de expandir uma cultura inclusiva para além dos muros da instituição, baseada no respeito, empatia e colaboração. Essa compreensão é reforçada por Schmit (2020) ao defender a inclusão como um compromisso coletivo e a responsabilidade não pode ser limitada a alguns agentes formais da instituição. Assim, a universidade ao assumir esse papel social mais amplo, forma sujeitos críticos e não apenas técnicos.

Do mesmo modo, Freire (1996), entende que o ato de ensinar não é técnico, mas ético e político e deve contribuir para a autonomia e consciência crítica dos sujeitos. A educação não está voltada, exclusivamente, para o conhecimento técnico ou para competências exigidas pelo mercado de trabalho. Complementarmente a isso, ela pode contribuir para a formação de pessoas com maior senso crítico e compromisso com os direitos humanos, a educação como meio de fortalecimento da dignidade e da convivência entre povos (ONU, 1948).

Nesse contexto, a Diretoria de Imagem Institucional da UFJF, juntamente com o NAI podem contribuir muito na conscientização da comunidade acadêmica e

sociedade. Essa parceria efetiva, não apenas em campanhas sobre inclusão pontuais ou superficiais, mas com materiais disponíveis livremente pela comunidade acadêmica poderia ajudar na ampliação da importância da inclusão e da acessibilidade, incluindo os PcD como protagonistas dessas ações, não apenas como tema delas, fortalecendo, dessa forma, o pertencimento ao invés do assistencialismo. E por que isso importa tanto? Porque barreiras não visíveis e ainda existem. Barreiras sociais (como a falta de acolhimento) e emocionais (envolvendo, por exemplo, medo de se expor ou sentimento de inadequação) devem ser levadas em conta nos movimentos de conscientização para que possam ser também combatidas. Quando a comunidade entender esses desafios das PcD, pode haver mudança de pensamento e atitude para com eles, transformando o modo como colegas interagem, como docentes planejam suas atividades e como a universidade e sociedade, como um todo, se posicionam.

Outro fator interno à instituição que pode aprofundar ainda mais os desafios encontrados pelos PcD é a comunicação e colaboração falhas entre os diversos setores da UFJF, dado que uma abordagem unificada é fundamental para a minimização dos problemas existentes de acessibilidade nesta universidade. É fundamental que haja uma articulação interna sistêmica, não isolada, uma vez que a universidade não se organiza por setores estanques, com departamentos totalmente separados e independentes.

A inclusão exige ação coordenada entre instancias distintas: gestão, servidores e setores internos. Nesse sentido, Schmit (2020) discute que a inclusão não se efetiva apenas pela criação de políticas, mas pela articulação entre os agentes institucionais, e que a falta de comunicação entre setores gera confusão e incerteza quanto à execução das ações. Sem essa sintonia, o imprevisto pode ser assumido como regra na rotina acadêmica.

Paiva (2020) critica a dependência do esforço individual de servidores e estudantes para resolver situações de acessibilidade, evidenciando a ausência de um sistema funcional de comunicação e organização interna. Ela ainda alerta para essa lacuna organizacional, que faz com que muitas soluções ocorram tardiamente, por pressão ou tentativa pessoal de resolução, e não por estrutura institucional planejada. Podemos citar como exemplo a ausência de comunicação entre o NAI – setor responsável por buscar alternativas para atender as necessidades específicas dos

alunos PcD matriculados – e as Direções de Unidade e Coordenações de Curso, sendo impossível prever se as turmas possuem algum aluno que precise de sala em local acessível e/ou preparação da equipe para o suporte adequado, resultando numa experiência acadêmica desigual e injusta.

Conforme já relatamos anteriormente, o caso do aluno usuário de cadeira de rodas que, todo início de período, precisou avisar a Direção do ICE da necessidade de adequação da alocação das salas para garantir seu acesso, poderia ter sido evitada com um aviso prévio dessa especificidade no momento da alocação das turmas. Essa lacuna de comunicação pode acabar expondo o estudante PcD a situações constrangedoras, reforçando a visão de que eles são problemas a serem resolvidos e não pessoas cuja presença já deveria ter sido prevista e acolhida no planejamento das atividades acadêmicas. Reforçamos que o problema não é pontual, mas estrutural. Situações como essa ocorrem devido a um sistema falho de informação, com a ausência de canais eficientes de comunicação interna, comprometendo a permanência desses estudantes na universidade.

Complementarmente, a ausência de um fluxo organizado de informação, além de prejudicar o aluno PcD, pode sobrecarregar servidores que, muitas vezes, precisam resolver às pressas algo que poderia ter sido previsto. Lira (2020) discute que a comunicação entre setores precisa ser fluida e sistemática e que a falta dessa fluidez prejudica tanto a gestão da inclusão, quanto a execução de práticas pedagógicas efetivas. Dentre os afetados, podemos citar os docentes, que precisam adequar atividades sem tempo para o planejamento, o que pode comprometer a qualidade das adaptações, uma vez que muitos docentes não foram formados para lidar com essas demandas e acabam sendo cobrados sem o suporte necessário (Martins, 2019).

O desgaste dessa situação também pode abranger o trabalho do NAI, Direção e coordenações de curso, que passam a atuar de forma emergencial, respondendo a crises, uma vez que quando a comunicação não é institucionalizada, os casos de acessibilidade dependem da mobilização individual, gerando desgaste e sobreposição de funções em setores que já operam no limite (Paiva, 2020).

A falta de medidas eficientes de monitoramento, avaliação e responsabilização contínuas para as políticas e normativas já existentes é uma outra lacuna crítica que pode afetar diretamente a qualidade do atendimento aos PcD, comprometendo ainda

mais as políticas de inclusão. Gugel (2009) aponta que a omissão do poder público em garantir a plena implementação das políticas inclusivas constitui violação grave de direitos humanos, comprometendo os princípios da legalidade, da igualdade e da dignidade da pessoa humana previstos na CF-88. Para essa autora, a omissão estatal perpetua a exclusão e fere a dignidade da PcD.

Corroborando, Freire (1996) propõe a escuta como fundamento da prática educativa crítica e afirma que só há transformação se há diálogo e consideração da experiência do outro. Sem escuta dos diretamente afetados, não há aprendizado institucional, apenas repetição de ações formais. A partir dessa ideia, monitorar não deve se restringir apenas a conferir se foi feito, mas deve buscar compreender o impacto, escutando os envolvidos (no caso o público PcD) e ajustar o que não funcionou. Apenas dados quantitativos não bastam, sendo a escuta qualitativa essencial, por exemplo, avaliar se o intérprete de LIBRAS estava presente é diferente de avaliar se o aluno conseguiu compreender o conteúdo passado pelo intérprete. A escuta não deveria ser tida apenas como uma técnica avaliativa, mas também como um modo de produzir conhecimento a partir da experiência encarnada de quem vive a exclusão.

Escuta, então, pode ser compreendida como algo mais profundo do que uma técnica de acompanhamento. Escutar a experiência vivida pelos PcD se torna uma fonte de conhecimento legítimo. Freire (1996) entende a escuta como chave para transformação, não havendo prática educativa sem a validação da experiência do outro como saber e esse saber não é inferior ao acadêmico. Para Mello (2017), o conhecimento produzido a partir da experiência da deficiência é um tipo de saber encarnado, ou seja, vivido na pele, não abstrato. Sua percepção do tema da inclusão e acessibilidade tem origem em lugar epistemológico legítimo, que vê o mundo de um modo que outros não veem devido à sua própria biografia. E, através de sua obra, mostra que falar de inclusão sem incluir a escuta de quem é excluído é reproduzir o silenciamento.

Se, com Freire (1996) e Mello (2017), compreendemos a escuta como condição de transformação, Glat (2018) reflete que, quando a escuta não é garantida, a inclusão vira uma formalidade. E, Mello (2017) corrobora ao orientar que sem escutar a PcD como sujeito, a escola (no nosso caso, a universidade) produz políticas para, mas não com ela. Podemos entender, a partir das reflexões trazidas por esses autores, que o

monitoramento e a avaliação deveriam incluir mecanismos formais e informais de escuta das PcD. Sem essa escuta, a avaliação da acessibilidade pode acabar sendo realizada exclusivamente por critérios técnicos, excluindo vozes que poderiam reconfigurar a própria noção de inclusão.

Entretanto, essa participação nem sempre acontece e, quando ocorre, muitas vezes é para cumprir uma formalidade, sem poder real de decisão. Mello³⁰ (2017) afirma que sua participação em espaços institucionais, como mulher PcD, foi muitas vezes reduzida a símbolo de inclusão, sem efetivo reconhecimento de seu saber como fonte legítima de conhecimento e transformação. Para esta autora, a participação da pessoa com deficiência é frequentemente tolerada, mas não legitimada como fonte de autoridade epistemológica, o que a transforma em presença formal e não decisória. E, sem o olhar da pessoa que é diretamente afetada, o risco de reforçar soluções que ignoram a realidade vivida aumenta. Um sistema eficaz de monitoramento e avaliação busca garantir a implementação correta das ações definidas e permite que novas diretrizes sejam criadas para as modificações necessárias aos resultados desejados.

Para a responsabilização dos gestores e demais envolvidos é preciso que exista uma clara atribuição de responsabilidades e obrigatória prestação de contas, motivando o empenho no cumprimento das obrigações para um atendimento de qualidade aos PcD. Sem responsabilização, tudo pode acabar sendo tratado como falhas pontuais ou acidentes, naturalizando omissões e ampliando os impactos. Nesse sentido, a omissão estatal em garantir os direitos das PcD é uma violação dos princípios da legalidade e da dignidade (Gugel, 2009).

Em sua obra, Freire (1996) reforça que educar é um ato político e ético. E podemos pensar a responsabilização também como parte da ação pedagógica, uma vez que ninguém educa com eficácia se não reconhece o outro como sujeito de direitos (Freire, 1996). Assim, educar não é só uma tarefa institucional, mas uma prática relacional e ética. Maior (2015), complementa esse entendimento ao afirmar que os direitos das PcD só são garantidos com participação real, controle social e compromisso dos agentes públicos. Esse compromisso ético e político se concretiza, entre outras formas, na adoção e na oferta adequada de tecnologias assistivas e

³⁰ Anahí Guedes de Mello é uma mulher com deficiência e sua produção acadêmica articula vivência, ativismo e pesquisa em interseções entre deficiência, gênero e epistemologia.

recursos inclusivos, que são ferramentas fundamentais para a efetivação dos direitos educacionais das PcD.

3.2.1 Tecnologias Assistivas e Recursos Inclusivos

Destacamos nessa subseção a importância prática e política das Tecnologias Assistivas (TA) no campo educacional. A presença ou ausência dessas tecnologias, não é neutra, mas interfere diretamente na garantia de direitos básicos (Gugel, 2009). Assim, as TA não são um recurso extra, mas devem ser pensadas como um instrumento estruturante da própria acessibilidade – a sua ausência pode impedir, na prática, o exercício pleno da educação e da autonomia.

Como já discutido na seção 2.1, a LBD define acessibilidade como a possibilidade e condição de uso, com segurança e autonomia, de espaços, serviços e instrumentos, incluindo recursos tecnológicos (Brasil, 2015). Assim, falar de inclusão sem considerar as tecnologias assistivas é ignorar uma dimensão prática essencial para a sua concretização.

Para Brasil (2009), a TA não se limita a aparelhos ou programas sofisticados, mas engloba toda e qualquer ferramenta, estratégia, serviço ou recurso que auxilie uma PcD a ampliar sua funcionalidade e participar ativamente da vida social e educacional. E, ainda de acordo com essa autora, a TA deve contribuir para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de PcD.

Podemos, dessa forma, conectar a TA à proposta de uma inclusão real, que não se contenta em adaptar o aluno ao ambiente, mas que adapta o ambiente ao aluno, reconhecendo a diversidade como valor. Nesse sentido, os estudos de Sartoretto e Bersch (2010) abordam a TA como meio de garantir a participação plena e efetiva das PcD e de reconhecimento da sua autonomia. Estes autores entendem que a TA deve ser vista como uma ferramenta de emancipação, não de normalização e alertam que uma TA sem perspectiva emancipatória pode apenas reforçar a exclusão, se for usada para enquadrar a PcD ao sistema e não o contrário.

Entre tantos objetivos das TA, estão a de mediar o acesso de pessoas com deficiência aos diversos contextos sociais e educacionais, superando barreiras que comprometem a participação plena. A ampla gama de TA pode ser classificada com base nas funções que exercem ou nos tipos de barreiras que visam enfrentar. As

categorias incluem desde instrumentos de mobilidade, passando por comunicação e linguagem, até recursos voltados ao acesso ao currículo, interação digital, organização pessoal e autonomia na rotina. É importante destacar que a escolha da TA adequada deve considerar a natureza da barreira enfrentada e não a deficiência em si, pois cada contexto demanda estratégias específicas. Moro et al. (2021) discutem justamente esse papel mediador das TA entre a barreira e o acesso possível, além de defenderem a função desempenhada como critério classificatório, como no caso de recursos voltados à superação de barreiras sensoriais.

Segundo Biazus e Rieder (2019), esses recursos ainda são negligenciados na prática educacional. Os recursos assistivos podem ser classificados quanto ao nível tecnológico envolvido, em TA de baixa – tecnologia materiais simples como pranchas de comunicação com figuras e lupas – e TA de alta tecnologia – softwares, leitores de tela, impressoras braile etc.

Porém não basta dispor da tecnologia, é preciso formar quem vai aplicá-la. Biazus e Rieder (2019) destacam que muitos dos recursos mais eficazes são simples, de baixo custo, mas exigem formação, planejamento e intencionalidade para serem utilizados com eficácia, complementando que a falha muitas vezes não está no acesso ao recurso, mas na falta de preparo da instituição para usá-lo corretamente. Analogamente, Böck, Rios e Campos (2016) destacam ainda que mesmo com os recursos disponíveis, há grande dificuldade de uso quando não há formação nem articulação entre os profissionais. Assim, fica claro que o valor da TA está no seu uso mediado, e não apenas na sua aquisição ou presença física no espaço. Assim, a inclusão verdadeira não deve ser medida por presença física do objeto tecnológico, mas por sua integração no cotidiano pedagógico com intencionalidade.

Mesmo com a existência de recursos e a oferta de formação, o problema da exclusão pode não desaparecer completamente, ainda que represente avanços. A ausência de articulação institucional pode influenciar a desigualdade no acesso às tecnologias, que não é apenas material, mas também simbólica e institucional. Ou seja, não é apenas a ausência do recurso que exclui, mas a incapacidade da instituição em colocá-lo a serviço da aprendizagem. Böck, Rios e Campos (2016) mostram que mesmo quando o recurso está disponível, há grande dificuldade de uso pedagógico por falta de diálogo entre os setores envolvidos. Eles apontam que a TA,

se não for planejada e mediada com intencionalidade pedagógica, vira um objeto marginalizado no cotidiano escolar, o famoso depósito de tecnologia.

Quando a TA não é compreendida por quem deveria aplicá-la ou usá-la, ela se torna mais uma barreira do que uma ponte. Nesse contexto, Naneetha e Srihari (2021) discutem como as mulheres cegas, mesmo quando tinham direito a dispositivos tecnológicos, não conseguiam usá-los plenamente por ausência de formação, suporte e autonomia. Eles abordam a importância de que as tecnologias sejam construídas com os usuários finais, e não simplesmente entregues como solução mágica. O estudo também mostra que tecnologias descontextualizadas e sem suporte técnico geram frustração, abandono e desmotivação, especialmente em contextos educacionais inclusivos (Naneetha, Srihari, 2021).

O acesso à tecnologia assistiva e à informação não é apenas técnico, mas profundamente político e relacional, e em especial às PcD, significa o acesso ao próprio direito de pertencer, não só de estar incluído. Assim, o significado da TA para uma PcD vai além do acesso a conteúdo ou da adaptação funcional, é sobre identidade, pertencimento e reconhecimento social.

Nesse mesmo estudo, Naneetha e Srihari (2021) identificaram que mulheres com deficiência visual em contextos de vulnerabilidade educacional relatam que o acesso à tecnologia da informação foi o que as fez se sentir participantes do mundo e que a presença de dispositivos como leitores de tela ou softwares com voz transformou a percepção de si mesmas como cidadãs ativas. Reforçamos que as tecnologias assistivas só são efetivas quando há informação clara, coordenada e acessível sobre como usá-las, onde buscá-las e quem pode ajudar. As tecnologias não transformam a vida das mulheres cegas sozinhas, foi o acesso à informação, aos usos e às possibilidades dessas tecnologias (Naneetha, Srihari, 2021).

Há ainda o poder transformador da TA não apenas como ferramenta funcional, mas como meio de expressão do sujeito e do pensamento, havendo exemplos simbólicos e reais que evidenciam a profundidade desse impacto. Citamos como exemplo, Stephen Hawking, físico de renome, com diagnóstico de Esclerose Lateral Amiotrófica³¹ (ELA) aos 21 anos. Sua vida mostra que a limitação física não impediu a produção intelectual, o que impede (ou permitiria impedir) seria a ausência de

³¹A Esclerose Lateral Amiotrófica³¹ (ELA) é uma doença degenerativa com progressiva perda dos movimentos.

ferramentas adequadas de comunicação (Hawking, 2014). Ele é um caso-limite, ou seja, um extremo revelador: mostra com clareza o que a tecnologia permite, ou não, quando o corpo não dá conta sozinho. Demonstra como a presença ou ausência de acessibilidade pode definir o destino da participação social, não a deficiência em si.

Hawking (2014), em sua obra autobiográfica comenta como os sistemas de voz e de controle adaptado permitiram que continuasse palestrando, escrevendo livros e lecionando. Também narra como o sintetizador vocal, que usava inicialmente com um clique, foi sua voz no mundo, literalmente. E, em vários momentos, reforça que a tecnologia salvou sua carreira e sua comunicação. Warden (2018) define Hawking como uma pessoa que demonstrou ao longo de sua vida adulta que a tecnologia era simplesmente uma ferramenta que permitia que ele e outros como ele participassem e contribuíssem plenamente para o mundo ao seu redor e que limitações físicas não podem atrapalhar a mente humana. A TA não é remendo, é ponte.

Então, podemos dizer que o que impede um sujeito de contribuir intelectualmente muitas das vezes não é a deficiência, mas o sistema que falha em garantir o acesso ao meio de expressão. E uma pergunta que fica é: quantos “Hawkings” estão silenciados porque nunca receberam uma interface de fala e adaptações?

A TA não compensa uma perda, mas permite o florescimento de algo que já está lá, liberando o acesso àquilo que o sujeito já é capaz de fazer, mas que não pode expressar ou acessar sozinho.

Assim como Hawking, outros sujeitos com deficiência também demonstram que a comunicação, quando mediada por tecnologias e redes sociais, pode ser uma ferramenta de transformação social. Ivan Baron, jovem potiguar com paralisia cerebral, é um desses exemplos contemporâneos. Atuando como influenciador digital e ativista anticapacitista, ele utiliza as plataformas digitais para construir narrativas potentes sobre pertencimento, enfrentamento do preconceito e direitos das pessoas com deficiência. Sua atuação nas redes evidencia que a acessibilidade comunicacional, digital e simbólica é também um espaço de luta e de produção de sentido. Ao afirmar que “acessibilidade é sobre pertencimento”, Baron reconfigura a deficiência como ponto de partida para o diálogo social e político, demonstrando que o discurso também é ferramenta assistiva quando promove visibilidade e escuta social. Fica claro que o problema não estaria no indivíduo, mas na sociedade que não

oferece meios suficientes para a expressão plena de todos os sujeitos. Isso dialoga com Gugel (2009), que afirma que a ausência de meios é exclusão disfarçada de limitação e com Sartoretto e Bersch (2010), que alertam que a TA precisa ser libertadora, e não normalizadora.

3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS PCD: O FLUXO DE INFORMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Na experiência da autora desta pesquisa como TAE lotada no ICE observam-se situações que sugerem lacunas na acessibilidade e inclusão que podem estar relacionadas ao fluxo de informação existente na UFJF. Assim, para compreender essas possíveis falhas e pensar em caminhos para uma universidade mais justa, escolhemos aprofundar três conceitos-chave: inclusão, acessibilidade e fluxo de informação. E a partir da análise de como esses três conceitos aparecem na prática universitária e das barreiras que ainda dificultam a efetivação da equidade no ensino superior que este debate se estrutura. É nesse cruzamento entre teoria e prática que os conceitos analisados nesta seção ganham vida e relevância.

O dever com a acessibilidade por universidades não pode ser visto apenas como uma obrigação legal e, sim, principalmente, como uma questão ética, uma vez que está ligado com a efetivação real dos direitos fundamentais. Assim, podemos entender que este engajamento é, em princípio, com os valores universais contidos nos direitos humanos, dando condições para a inclusão de alunos PcD na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de seus talentos.

Corroborando com as ideias, Oliveira (2017) compreende que a inclusão deve envolver adaptações na estrutura da sociedade na garantia real dos direitos de cada um com o envolvimento de todos, objetivando a promoção da igualdade de oportunidade com buscas colaborativas por soluções, ela reflete um paradigma novo com a aceitação de diferenças e adequação da própria sociedade.

Na prática, a inclusão está muito atrelada à acessibilidade, pois ela depende de uma estrutura real e palpável, para que seus objetivos sejam possíveis de atingir. Ela gera condições mais equitativas para alunos PcD nas suas atividades acadêmicas

(De Souza, 2022). Assim, acessibilidade é a condição *sinequa non*³² para a efetivação da inclusão na sociedade.

Para a construção do conceito de acessibilidade partimos do Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que traz o seguinte conceito do termo acessibilidade:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

Da mesma forma, a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define, em seu artigo 3º, o que é acessibilidade como sendo:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertas ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Diante do exposto, enquanto a inclusão pode ser compreendida no plano das ideias, a acessibilidade pode ser considerada um conjunto de ações para se atingir a inclusão real. O conceito de acessibilidade está envolvido na busca pela eliminação de barreiras que atuam impedindo ou dificultando o acesso e a participação plena de PcD em diversas as áreas da sua vida, incluindo a educação. É essencial na garantia da inclusão, na adequação dos espaços, dos serviços e das informações com segurança e autonomia.

Para promover a acessibilidade pedagógica, Junqueira (2019) diz que muitas são as dificuldades enfrentadas por alunos PcD no país, principalmente no ensino superior. O autor destaca que “deve ser feito um mapeamento de onde estão os alunos com deficiência, quais os tipos de deficiência e a quantidade deles através de um sistema informatizado” (p.32) e que a intersectorialidade entre diferentes setores da

³²Condição *sinequa non*: De acordo com o Dicionário online Michaelis, é a condição sem a qual, um ato ou circunstância não pode ocorrer ou se completar.

universidade também é essencial na superação de barreiras de inclusão. Ele demonstra uma preocupação com o conhecimento do perfil e número do público PcD e em como essa informação deve ser compartilhada entre os setores de uma universidade para se atingir os objetivos de inclusão.

Esta informação pode ser complementada pelos artigos de Oliveira (2017) e Pereira (2020), que trazem as barreiras encontrados por alunos PcD em suas Universidades públicas. A falta de preparo apontada por Oliveira (2017) não é apenas infraestrutural, ela também inclui a dimensão metodológica do ensino. O DUA oferece parâmetros para planejar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, evitando exclusão pedagógica mesmo com a presença física do estudante (Souza, Pletsch, Souza, 2020). Assim, as demandas materiais detalhadas por Pereira (2020) devem avançar em conjunto com a formação continuada e com a articulação entre NAI, gestores (direção e coordenações) e docentes, via fluxos claros de informação (Lira 2020), para que as adaptações sejam previstas e não improvisadas.

Oliveira (2017) ressalta que a falta de preparo das Universidades é apontada como realidade geral, além da necessidade de reflexão proposta de forma institucional sobre inclusão, acessibilidade e diversidade. Pereira (2020) corrobora as conclusões do autor acima, incluindo a capacitação de pessoal (funcionários e professores) para lidar com o público PcD e faz um maior detalhamento das necessidades de mudança, tais como

[...] elevadores com áudio, bebedouros na altura acessível ao cadeirante³³, postes de iluminação para o público da noite, mais ônibus circulares, banheiros adaptados em todos os prédios e piso tátil em toda a instituição. Também foi destacado o conserto e a manutenção das calçadas, do piso tátil, dos degraus, da sinalização nas escadas, das rampas de acesso com rebaixamento de guias, do revestimento das passarelas. Os estudantes ressaltaram que as árvores devem ser podadas, os corrimãos equipados com grades de proteção, nivelamento dos pisos das portas de entrada ou saída das salas de aula, mais atenção com a largura das portas em geral e com a segurança durante a noite. Além dessas sugestões, mencionaram a preocupação com a circulação de cães dentro do Campus, assim como mais investimentos no setor Braille, de modo a ampliar os

³³ O termo “cadeirante” aparece na citação original, porém atualmente é considerado em desuso. A forma mais adequada é “pessoa usuária de cadeira de rodas” ou “usuário(a) de cadeira de rodas”, por estar em maior consonância com a perspectiva dos direitos humanos e da terminologia inclusiva.

serviços já oferecidos pela instituição e investir mais na sinalização dos livros da Biblioteca Central. O Restaurante Universitário deve contratar mais profissionais para auxiliarem o aluno com deficiência no momento de se servir e, ao mesmo tempo, ajudá-lo desde a entrada no recinto até a saída do prédio (Pereira, 2020, p. 394).

Políticas públicas são fundamentais, mas insuficientes se não forem acompanhadas de compromisso institucional e social. Junqueira (2019, p.28) acredita que é preciso não apenas a existência de políticas públicas voltadas à inclusão de PcD, mas também o real “comprometimento de toda a população e profissionais envolvidos no âmbito político e educacional”. De igual modo, Magnabosco (2018, p. 116) destaca que “para além do foco no indivíduo, a inclusão pressupõe a consideração do contexto social e político”, ou seja, ao invés de focar nas poucas mudanças da sociedade às quais o indivíduo precisa se adaptar, o foco se concentra na necessidade de reestruturação da sociedade como um todo, não somente dos ambientes educacionais, mas também dos sociais.

Assim, Oliveira (2017) destaca a importância de adaptações estruturais na sociedade para garantir os direitos de todos e para a promoção da igualdade de oportunidades. Moraes (2019) complementa essa ideia, afirmando que essa igualdade só será alcançada quando as necessidades individuais forem reconhecidas e valorizadas no planejamento social, direcionando os recursos para garantir oportunidades iguais para todos. Esse autor acredita que o princípio de igualdade de direitos depende de que as necessidades de cada pessoa tenham o mesmo valor e sirvam de bússola para o planejamento social com recursos usados na garantia de oportunidades iguais para todos.

A inclusão, muitas vezes é entendida de forma reducionista, como se limitasse às questões físicas ou a matrículas disponíveis para estudantes PcD, porém, conforme já discutimos anteriormente, se trata de permanência, acesso efetivo e transformação institucional. A fim de ampliar e contextualizar do que tratamos quando falamos de inclusão podemos citar Mazzotta (2011), que aponta que a inclusão vai além da estrutura física e depende de mudanças pragmáticas que exigem revisão das práticas pedagógicas e das estruturas e organização institucionais e, nesse mesmo sentido, Schmit (2020) argumenta que a inclusão no ensino superior exige mudanças práticas, curriculares e atitudinais para garantir o acesso efetivo.

Nesse contexto, Martins (2019, p. 15) tece reflexões que dialogam com os objetivos desta pesquisa, quando entende “a inclusão por permanência com superação de barreiras relativas à participação e aprendizagem no espaço acadêmico”. Este autor reforça o valor da diversidade como princípio estruturante da inclusão e não como desafio a ser superado. Assim,

[...] a inclusão é saber como lidar com a diversidade, com as diferenças e até mesmo com a própria questão da moralidade. Quanto maior for a diversidade, maior será a capacidade da sociedade de criar novas formas de ver o mundo e obter ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global (Martins, 2019, p.55).

Esta autora pontua ainda ser inegável o papel das universidades em assegurar a inclusão de todos os discentes com qualidade e equidade de tratamento e condições. Ela ainda ressalta que a inclusão pode ser considerada como o resultado de uma educação plural, democrática e transformadora, um caminho para promover mudanças estruturais na sociedade e que, ao garantir inclusão para uma pessoa portadora de deficiência, é criada uma rede de inclusão de se estende para além dela, incentivando debates e reflexões em espaços acadêmicos e promovendo mudanças de atitude em toda a sociedade com a compreensão da responsabilidade de cada um.

A partir do exposto acima, podemos entender a inclusão como uma prática contínua e integrada que passeia em todas as dimensões da vida do indivíduo, incluindo a dimensão acadêmica. A inclusão não se atém à integração física, ela demanda mudanças na estrutura das instituições, abarcando alterações no currículo e nas rotinas para garantir o acesso efetivo de PcD nos espaços de ensino e sociais. Para isso, é preciso que ocorra a reestruturação da sociedade na eliminação de barreiras e promoção de equidade, sendo necessário o envolvimento coletivo e criação de políticas públicas. Este conceito é fortemente alicerçado na compreensão de que a diversidade é de grande valor para a sociedade e que é um direito fundamental de todos terem oportunidades igualitárias.

O Brasil acompanhou esta onda em documentos oficiais, como dito anteriormente, e em políticas públicas inclusivas voltadas para todos os níveis da educação e,

[...] no caso do Ensino Superior, as ações afirmativas promovem o acesso de minorias historicamente excluídas do meio acadêmico, como é o caso das pessoas com deficiência nas universidades públicas através do sistema de reserva de vagas (Junqueira, 2019, p.19).

A UFJF é uma instituição que, formalmente possui, como apresentamos anteriormente, documentos que definem diretrizes para ações inclusivas, ou seja, possui um discurso oficial e compromissos formais com a inclusão. Como fontes oficiais e técnicas, o PPI e o PDI são instrumentos que norteiam a atuação da UFJF em relação à inclusão. Assim, esses documentos existem e preveem ações inclusivas.

Nessa perspectiva, Pereira (2020), reflete sobre a existência de diretrizes através do levantamento, em seu trabalho, de quais são as possíveis falhas na inclusão de alunos PcD nos espaços e atividades acadêmicas através de pesquisa de opinião com este público da Universidade Federal do Pará. Os resultados deste autor apontaram que “existe um descompasso entre o que as leis, as portarias, as ações afirmativas anunciam e a realidade desses alunos, quanto ao acesso e a permanência desse público nas universidades” (Pereira, 2020, p.389), ressaltando que este é um processo lento e que ainda há muito a ser realizado para que a acessibilidade para os alunos PcD esteja realmente garantida.

Dentre as possíveis barreiras para que os objetivos de acessibilidade e inclusão sejam efetivados, temos o compartilhamento dos dados necessários em todas as instancias envolvidas em ações voltadas para o público PcD. Desta forma, compreender como funciona e a estrutura ideal do Fluxo de Informação é essencial para a concretização da inclusão e acessibilidade.

O fluxo de informação é um conceito organizacional e comunicacional fundamental quando se trata de garantir o funcionamento de políticas inclusivas e acessíveis. Ruas (2020) afirma que o fluxo de informação pode ser compreendido como um processo de circulação contínua de dados e conhecimentos entre diferentes atores institucionais, de forma horizontal e multidimensional, rompendo com modelos hierárquicos tradicionais. Ou seja, o fluxo de informação não é apenas uma linha vertical de ordens, mas uma rede horizontal de trocas, onde diversos setores e sujeitos interagem – isso acaba se opondo ao modelo antigo, em que só as chefias detinham e passavam as informações. Ainda segundo Ruas (2020), não existe um único emissor ou receptor, todos os envolvidos compartilham, recebem, interpretam e

redirecionam informações. E, embora o autor trate de organizações formais em geral, essa reflexão pode ser aplicada ao campo educacional, especialmente quando pensamos a inclusão como prática que depende da circulação qualificada de informações entre setores da universidade.

Entendemos, assim, que o fluxo de informação age como uma via de mão dupla ou múltipla, com retroalimentação. O mesmo autor ainda reflete que o fluxo de informação não começa no envio de uma mensagem, mas na percepção de que alguém precisa saber algo. O caminho dessa informação deve ser lógico: selecionar dados corretos, tratá-los e então compartilhá-los com quem precisa, no tempo certo e formato adequado (Ruas, 2020). Isso é vital para decisões sobre acessibilidade e inclusão, como saber de que PcD se trata, quais adaptações são necessárias, quem deve agir e quando. Como a estrutura do fluxo ultrapassou o modelo de comunicação linear, ele precisa considerar contextos, mediações humanas, interpretações e responsabilidade coletiva na troca de informações (Ruas, 2020).

Podemos considerar, frente ao apresentado, a relevância do fluxo de informação em contextos organizacionais, especialmente no ensino superior. O fluxo não pode ser tido apenas um como processo comunicacional, mas é também um instrumento de gestão, que impacta o acompanhamento e a efetividade das políticas institucionais. Paiva (2020), vê o fluxo como um elemento-chave para monitoramento e avaliação institucional, ou seja, ele permite que se observe o que está funcionando ou não, tanto nos níveis estratégicos, quanto operacionais. A autora também aponta que mudar esse fluxo é difícil, porque requer transformação na cultura organizacional e isso inclui mudar mentalidades, rever processos já estabelecidos e antigos, além de considerar que diferentes setores e pessoas trabalham de forma diferente.

Dessa forma, a reestruturação de um fluxo de informação não é apenas técnica, mas cultural, assim, os sujeitos envolvidos precisam ser considerados. Além disso, a informação em si não pode ser mais importante que as pessoas, assim, uma organização não deve valorizar tanto o dado a ponto de esquecer que quem lida com a informação são seres humanos (Lira, 2020).

Lira (2020) propõe que o fluxo só é eficiente se as pessoas envolvidas forem o centro do processo e a qualidade da informação for garantida. A qualidade da informação afeta diretamente a eficiência organizacional, assim, se os dados sobre alunos PcD forem incompletos, desatualizados ou vagos, a inclusão pode ser afetada.

Lira (2020) e Paiva (2020), embora partam de focos diferentes, convergem ao mostrar que reestruturar os fluxos de informação é vital, mas exige sensibilidade e cuidado com que faz parte desse processo. Essas ideias se conectam com a proposta desta dissertação, especialmente no que se refere à articulação entre setores da UFJF na busca por práticas mais inclusivas.

Acessibilidade, inclusão e fluxo de informação. Esses três conceitos analisados não atuam de forma isolada, formando uma base comum e se entrelaçando na prática institucional. Eles são indispensáveis, conforme vimos, na efetivação da equidade no ensino superior, sendo a inclusão o valor-fim, ou seja, o objetivo que se busca alcançar, a permanência e a valorização da diversidade no ambiente universitário. Já a acessibilidade é condição concreta, é a dimensão prática e estrutural que permite que a inclusão se realize de fato e, conforme já discutimos, barreiras devem ser eliminadas a fim de se garantir a autonomia. O fluxo de informação é o elo entre a inclusão e a acessibilidade. Ele irá buscar garantir que as informações necessárias sobre o público PcD (tipos de deficiência, adaptações necessárias etc.) cheguem de forma clara, tempestiva e estratégica aos setores responsáveis. Sem este fluxo bem estruturado, nem a acessibilidade funciona plenamente, nem a inclusão se efetiva, o que pode comprometer a experiência acadêmica do aluno PcD.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO QUE PERCORREMOS

O entendimento da acessibilidade e da inclusão no ICE, bem como do papel do fluxo de informação neste contexto, exigiu tanto a observação de padrões institucionais amplos, quanto dos significados construídos pelas pessoas diretamente envolvidas³⁴. Assim, consideramos necessário utilizar abordagens quantitativas e qualitativas em nossa pesquisa, amparados em alguns autores como Nogueira (2004) ao defender que a metodologia diversa amplia o entendimento dos como e porquês do fenômeno, especialmente quando ele se manifesta de formas difusas e

³⁴ Alguns trechos desta dissertação adotam imagens, metáforas ou referências simbólicas não convencionais no campo acadêmico. A escolha por exemplos como o Nemo ou pelo poema de Jillian Weise segue a lógica metodológica da pesquisa: trazer para o campo acadêmico vozes e imagens que costumam ser desconsideradas, mas que carregam sentidos potentes sobre exclusão, pertencimento e fluxo institucional. Esta dissertação não investiga apenas políticas formais, mas também como elas se tornam práticas encarnadas no cotidiano.

contextuais, como no caso das barreiras institucionais não formalizadas em políticas. Além disso, o uso combinado de entrevistas e questionários foi coerente com a proposta de investigação de práticas institucionais e vivências subjetivas, permitindo maior profundidade e confiabilidade (Russo, 2019).

Conforme vimos anteriormente, em um estudo institucional, os documentos não são apenas fontes legais ou técnicas, eles representam a formalização das intenções e compromissos públicos da universidade. Assim, analisamos, criticamente esta documentação – propostas, metas e ações na UFJF, além de legislações e resoluções nacionais – a fim de compreender a logística de acompanhamento e responsabilização atrelada. Buscamos após a pesquisa de campo, comparar o pretendido com a realidade posta no ICE em relação à acessibilidade e inclusão. O PDI 2022-2027, o PPI de 2018 e o Plano de Garantia de Acessibilidade 2022-2027 foram selecionados por serem instrumentos de planejamento e gestão que estruturam o funcionamento institucional e que dizem respeito diretamente à acessibilidade.

Ainda, como base de dados consolidados, solicitamos informações sobre alunos PcD matriculados nas disciplinas ofertadas pelo ICE ao CDARA e ao NAI, os quais serviram como mapa inicial do público envolvido, permitindo identificar onde e como a população PcD está inserida (ou invisibilizada) dentro do ICE. Esses dados – documentos acadêmicos e números já conhecidos pela UFJF não encerraram a análise – mas serviram como base para os instrumentos de coleta — entrevistas, roda de conversa e questionários.

Para uma melhor compreensão, a pesquisa foi organizada em momentos metodológicos, sendo que as atividades ocorreram, em alguns casos, de maneira concomitante nos diferentes públicos analisados. Os participantes foram: alunos do ICE, TAEs do ICE, docentes do ICE, gestores acadêmicos do ICE (Direção, Chefias de Departamento e Coordenadores de Cursos de Graduação) e representantes dos setores envolvidos (CGCO, NAI, CDARA, Representante da LGPD na UFJF e Diretoria de Imagem Institucional).

Coerente com a proposta desta pesquisa e com o lema do movimento das pessoas com deficiência “Nada sobre nós sem nós”, buscamos, ao longo do percurso metodológico, garantir que as vozes dos PcD estivessem presentes não apenas como objeto de análise, mas como referência e escuta ativa para a construção do conhecimento. Essa diretriz orientou tanto a escolha de instrumentos (como

questionários e rodas de conversa) quanto a decisão de priorizar, sempre que possível, a leitura e citação de autores e autoras PcD, como Gugel (2009), Mello (2017), Maior (2015), Weise (2013) e Baron (2025), reconhecendo que suas experiências constituem parte indispensável da produção acadêmica sobre acessibilidade e inclusão.

Nesse cenário, os instrumentos utilizados foram: questionários, roda de conversa e entrevistas semiestruturadas, como apresentado no quadro a seguir. A organização em momentos seguiu uma lógica de aproximação progressiva ao objeto: primeiro identificamos quem são os estudantes PcD do ICE, depois analisamos os setores que registram e processam esses dados, em seguida investigamos o cotidiano informacional no ICE, aprofundamos as experiências dos estudantes PCD e por fim, examinamos as especificidades do EaD.

Quadro 1 – Instrumentos metodológicos e etapas da coleta de dados

Momento	Objetivo da pesquisa	Instrumentos e Público-alvo	Bloco Analítico (3.5.1)
Momento 1	Identificar alunos PcD ligados ao ICE	- Questionário online de mapeamento dos alunos PcD no ICE (Apêndice A)	Bloco 3
Momento 2	Compreender registro e circulação de dados de alunos PCD nos setores administrativos da UFJF	- Entrevista – LGPD/UFJF (Apêndice L) - Entrevista – CDARA/UFJF (Apêndice H) - Entrevista – CGCO/UFJF (Apêndice K) - Entrevista – NAI/UFJF (Apêndice I) - Entrevista – Diretoria de Imagem Institucional/UFJF (Apêndice J)	Bloco 1
Momento 3	Investigar o fluxo informacional e as práticas no cotidiano do ICE presencial	- Questionário – TAEs e terceirizados (Apêndice R) - Questionário – docentes, coordenadores e chefias (Apêndices E e F) - Entrevista – Coord. Ciências Exatas (Apêndice M) - Entrevista – TAE Ciências Exatas (Apêndice O) - Entrevista – Diretor do ICE (Apêndice G)	Bloco 2
Momento 4	Aprofundar percepções e trajetórias dos PcD no ICE	- Entrevista – TAE PcD voluntário (Apêndice Q) - Roda de conversa com alunos PcD (Apêndice D)	Bloco 3
Momento 5	Analisar barreiras e fluxos informacionais na modalidade EaD	- Questionário – alunos EaD (Apêndice S) - Entrevista – vice-coordenação Computação EaD (Apêndice N) - Entrevista – TAE secretaria Computação EaD (Apêndice P)	Bloco 4

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Considerando a diversidade de instrumentos previstos nesta pesquisa e o tempo disponível para sua execução, optamos por questionários objetivos e entrevistas concisas, ambos estruturados com poucas perguntas alinhadas aos objetivos centrais do estudo. Essa escolha visou respeitar o tempo dos participantes, garantir a viabilidade metodológica do processo e facilitar a sistematização e análise dos dados.

A roda de conversa, por sua vez, constituiu o espaço mais livre e ampliado de escuta, favorecendo o compartilhamento espontâneo de vivências e a construção coletiva de sentidos. Mais do que um instrumento de coleta, a roda de conversa foi pensada como um espaço de escuta ampliada e compartilhada, no qual os PcD pudessem dialogar entre si, trocar experiências e se reconhecer como sujeitos ativos dentro da comunidade acadêmica. Consideramos que esse momento contribuiu não apenas para a produção de dados qualitativos mais sensíveis, mas também para o fortalecimento de vínculos e da percepção de pertencimento, dimensões frequentemente fragilizadas pela invisibilização institucional.

Além disso, optamos por uma condução aberta, com escuta atenta, permitindo que os próprios participantes tragam temas, experiências e questões que, por vezes, escapam ao olhar da pesquisadora. A escolha dessa postura esteve alinhada à compreensão de que as rodas de conversa constituem um espaço de construção coletiva de sentidos, onde o diálogo entre pares favorece a emergência de memórias e vivências muitas vezes silenciadas ou invisibilizadas em abordagens mais estruturadas. Moura e Lima (2014), ao refletirem sobre a roda como instrumento metodológico na pesquisa narrativa, enfatizam que a qualidade dos dados produzidos está diretamente relacionada ao clima de confiança e espontaneidade construído entre os sujeitos. Já Pinheiro (2020), com base em uma abordagem etnográfica, destaca a importância da roda como prática cultural relacional, chamando atenção para a condução horizontal e para o modo como as interações, e não apenas os discursos, revelam sentidos.

Assim, reconhecemos que parte importante do processo investigativo está em acolher o que só se manifesta quando há uma escuta sensível e implicada com o outro. Vale destacar que a roda de conversa foi realizada antes das entrevistas com gestores e representantes institucionais, permitindo que os relatos e inquietações levantados pelos estudantes pudessem, em alguma medida, orientar ou aprofundar

os pontos abordados com os demais grupos, o que também se articula à perspectiva de Pinheiro (2020), ao propor o diálogo prévio como ferramenta para fortalecer o percurso investigativo.

Esclarecemos que, para o desenvolvimento desta dissertação, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial exclusivamente como apoio à revisão linguística, reescrita de trechos e aprimoramento da clareza textual, sem interferência na produção de conteúdo intelectual, análises, interpretações, resultados ou conclusões. Todas as decisões teóricas, metodológicas e analíticas são de inteira responsabilidade da autora, que assume a autoria plena do trabalho. O uso da IA teve caráter instrumental e não substituiu o processo de reflexão, escrita e argumentação acadêmica.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF), conforme o parecer consubstanciado nº 86343025.8.0000.5147, emitido em abril de 2025. Todo o processo de investigação seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que rege as pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. A participação dos sujeitos foi voluntária, mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com envio de cópia automática ao participante via formulário eletrônico.

Após a aprovação pelo CEP/UFJF, demos início a coleta de dados. Portanto, o primeiro momento aconteceu no decorrer dos meses de junho e julho de 2025, no qual realizamos uma campanha ampla de divulgação dos questionários (Apêndice A) junto aos alunos e docentes do ICE, objetivando o estímulo à participação na pesquisa. Essa divulgação foi através de cartazes impressos afixados nos quadros de aviso (Apêndice B)³⁵, com avisos orais em salas de aula – com a ciência e permissão dos docentes – e com o contato direto com Diretórios Acadêmicos (DAs) do ICE e com o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFJF. Contudo, a divulgação inicial por meio do cartaz não resultou no número de respostas esperado, motivo pelo qual a

³⁵ A arte do cartaz foi elaborada considerando princípios de acessibilidade: as cores escolhidas garantem contraste adequado para pessoas com daltonismo, a imagem possui descrição alternativa para usuários cegos e o tamanho do QR code foi dimensionado para permitir a leitura à distância, inclusive por usuários de cadeira de roda.

estratégia foi ampliada com a confecção de folders³⁶, em tamanho A7 (Apêndice C), distribuídos diretamente aos alunos, a fim de estimular maior adesão à pesquisa.

Os sujeitos que receberam os questionários foram contatados via e-mail, da plataforma SIGA, após autorização da Direção do ICE, por meio de quatro tipos distintos de questionários direcionados a diferentes segmentos da comunidade acadêmica. Eles receberam juntamente com o questionário, o TCLE, ambos pela ferramenta do Google Formulário e, ao aceitar participar eles receberam em seus e-mails, uma cópia das respostas e do TCLE. Para as doze entrevistas semiestruturadas realizadas, a autorização dos participantes foi solicitada antes do início das perguntas através do TCLE.

A condução dessa etapa empírica não foi aleatória, assim, cada instrumento foi planejado para alimentar o seguinte. Inicialmente foi aplicado um questionário de mapeamento, aberto para respostas entre os meses de maio à julho de 2025, encaminhado a 2584 estudantes do ICE, através do qual recebemos 421 respostas. Em setembro de 2025, aplicamos os questionários voltados aos professores, coordenadores e chefias, encaminhados a 193 sujeitos, com 72 respostas recebidas. Em seguida, os de TAEs e terceirizados, enviados a 48 pessoas, com 34 respostas. O questionário foi aplicado aos alunos da modalidade EaD no início de outubro, totalizando 366 questionários enviados a este público, gerando onze respostas recebidas. A partir dessas tendências de resposta, realizamos a roda de conversa com os estudantes PcD, com dois participantes, também no início de outubro, de forma a colocar sua percepção no centro da pesquisa, permeando a condução das entrevistas semiestruturadas que vieram logo depois. Todos esses instrumentos foram distribuídos nos cinco momentos metodológicos apresentados no Quadro 1, mantendo coerência com as etapas descritas e a organização analítica adotada na seção 3.5.1.

Ressaltamos que as entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram todas concentradas em um curto intervalo, entre os dias 06 e 17 de outubro de 2025, com a intenção de reunir, no menor tempo possível, um quadro amplo e comparável do fluxo. Essa aglomeração permitiu olhar o processo quase em bloco, como se fosse uma fotografia momentânea da universidade. Ainda assim, é preciso reconhecer:

³⁶ A arte do folder foi elaborada com cores que garantem contraste adequado para pessoas com daltonismo.

rascunhar esse fluxo foi tarefa árdua e complexa, quase hercúlea³⁷, sobretudo porque envolveu múltiplos setores e agentes, muitos deles atuando de forma informal e dispersa, e um prazo de mestrado que impôs limites inevitáveis.

3.5 TRILHAS E ENCRUZILHADAS: ANÁLISE SETORIAL E INTEGRADA DOS DADOS

Chegando a este ponto da pesquisa, o desafio já não foi apenas registrar o que foi dito e escrito, mas tentar ouvir o que essas falas revelam quando aproximadas umas das outras. Algumas confirmam impressões que já se desenhavam, outras levantam novas perguntas, e há também contradições que expõem os limites do processo.

Para a análise dos dados coletados a metodologia escolhida foi a triangulação de métodos, fontes e conteúdos, necessária para ampliar a confiabilidade da análise, minimizando vieses. Múltiplas técnicas e olhares são necessários para captar fenômenos complexos (Nogueira, 2004), assim, em contextos institucionais intrincados – como a UFJF – onde pode haver conflitos entre norma e prática, a triangulação permite ver o fenômeno por ângulos diferentes. Desta forma, a análise foi desenvolvida mediante as estratégias de metodologia representadas no Quadro 2:

Quadro 2 –Tipos de Triangulação utilizados na pesquisa

Tipo de Triangulação	Descrição
Triangulação de Métodos	Utilização de diferentes estratégias para a coleta dos dados, como questionários, roda de conversa e entrevistas semiestruturadas, proporcionando uma compreensão mais ampla e multifacetada do tema.
Triangulação de Fontes	Comparação de fontes diferentes de informação, incluindo referências bibliográficas e legislação vigente, objetivando um arcabouço teórico mais robusto.
Triangulação de Conteúdo	Articulação dos dados que foram coletados, a pesquisa documental e o contexto mais amplo da pesquisa, permitindo uma análise crítica dos resultados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

³⁷ A metáfora “tarefa hercúlea” é usada aqui de forma hiperbólica, em referência a Hércules, herói da mitologia grega famoso por cumprir seus doze trabalhos. A comparação não pretende equiparar esforços, mas apenas sugerir a sensação de desproporção entre o desafio enfrentado e os recursos disponíveis ao pesquisador.

A escolha dessas abordagens na análise visa reforçar o compromisso com a construção de um conhecimento científico oriundo de uma compreensão ampla dos desafios e das possibilidades no que tange a inclusão e acessibilidade no ICE.

Por fim, cabe destacar que esta pesquisa se constrói a partir de um lugar situado: o de uma servidora pública que vivencia cotidianamente, no Instituto de Ciências Exatas da UFJF, os desafios da inclusão e os silêncios do fluxo de informação institucional. Essa posição não compromete a integridade do estudo; ao contrário, oferece escuta qualificada, imersão crítica e compromisso ético com a transformação. As escolhas metodológicas aqui apresentadas, da escuta ampliada à valorização de vozes historicamente silenciadas, não foram neutras: foram políticas, conscientes e coerentes com o tema que investigamos.

Assim, ressaltamos que, a seleção dos sujeitos da pesquisa também foi orientada por essa mesma lógica, buscando ouvir tanto os que enfrentam barreiras quanto os que as constroem, mantêm ou podem desmontá-las. A opção por autores e autoras com deficiência, por recursos sensíveis como poemas e metáforas, e pela inserção de referências simbólicas, não convencionais, não responde a um impulso estético ou afetivo apenas, mas a um critério epistêmico que reconhece a potência do vivido, do narrado e do sentido.

As primeiras etapas da pesquisa, especialmente a revisão teórica, a análise documental e a observação participante, indicaram a complexidade estrutural envolvida na promoção da acessibilidade no ICE/UFJF. A partir do levantamento dos documentos institucionais (como o Plano de Garantia de Acessibilidade da UFJF, o PDI e o PPI) e das primeiras interações com os setores envolvidos, notamos uma forte dissociação entre diretrizes formais e práticas cotidianas. Um ponto já evidente é a fragilidade no fluxo de informação institucional sobre os alunos com deficiência, o que gera inconsistências na comunicação entre os setores acadêmicos e administrativos. Essa lacuna afeta diretamente o planejamento pedagógico e o atendimento às necessidades específicas, favorecendo uma cultura de improviso em detrimento de ações estruturadas. Do ponto de vista teórico, a noção de barreiras institucionais não materializadas se confirmou como conceito-chave para compreender o funcionamento informal das exclusões. A perspectiva de autores como Sasaki (2003), Nogueira (2004) e Rodrigues (2019) tem ajudado a compreender que a acessibilidade vai além

das adaptações físicas, ela exige uma mudança de cultura organizacional, sustentada por políticas e práticas coerentes.

Essas percepções iniciais orientaram a forma de apresentação da análise empírica, que a partir do próximo tópico (3.5.1) passa a ser organizada em blocos analíticos, agrupando os instrumentos de coleta – questionários, roda de conversa e entrevistas semiestruturadas – por afinidade institucional. O objetivo desse arranjo é reduzir a dispersão, evitar repetições e permitir que você, leitor, visualize como os diferentes agentes participam do fluxo de informação dos dados dos alunos PcD no ICE e, parcialmente, na UFJF.

3.5.1 Trilhas: o que cada instrumento revela?

Antes de acompanhar o que cada conjunto de vozes revelou sobre o fluxo de informação no ICE, é importante retomar, ainda que brevemente, o percurso metodológico que sustenta esta etapa. A triangulação de métodos, fontes e conteúdos, apresentada no início da seção 3.5, não foi apenas uma decisão abstrata, ela se concretizou em um conjunto articulado de instrumentos pensados para alcançar diferentes lugares da instituição e diferentes modos de viver, ou operar, a acessibilidade.

Os questionários aplicados aos estudantes com deficiência do ICE foram elaborados para captar, em primeira pessoa, como esses alunos narram o ingresso, o percurso e as barreiras que encontram no cotidiano acadêmico. Ao optar por esse formato, buscou-se uma ferramenta que permitisse a participação de quem nem sempre se sente à vontade para falar em entrevistas longas ou em espaços coletivos, mas que, em formulários respondidos no próprio tempo, consegue registrar experiências, percepções e estratégias de permanência.

Os questionários dirigidos a TAEs, terceirizados administrativos, docentes, coordenações de curso presencial e chefias de departamento tiveram outro objetivo, alcançar a realidade interna da máquina institucional. Com eles, buscou-se compreender como quem atende, decide, registra, abre portas, encaminha processos ou controla sistemas percebe o fluxo de informação, as orientações recebidas e as lacunas que permanecem. Esse instrumento foi escolhido justamente por permitir ouvir um número maior de servidores e docentes, incluindo aqueles que não poderiam

participar de entrevistas individuais, mas que, a partir de respostas escritas, ajudam a desenhar o cotidiano do atendimento e da gestão.

As entrevistas semiestruturadas com setores estratégicos foram incluídas porque é nesses lugares que o fluxo, em tese, deveria se estruturar. São atores que operam, formal ou informalmente, os pontos de entrada, processamento e circulação dos dados dos estudantes PcD. Ouvi-los individualmente fez parte do esforço de compreender, por dentro, como cada setor enxerga seu papel, quais limites encontra e onde percebe que o percurso se interrompe.

A roda de conversa com estudantes PcD foi pensada como espaço para aprofundar dimensões subjetivas e coletivas que dificilmente emergem em formulários individuais, como sentimentos de pertença ou não-pertença, medos de exposição, experiências de estigma e estratégias de resistência. Um grupo mais amplo de alunos foi contatado para esse encontro; no dia marcado, porém, apenas dois compareceram. Esse dado, que poderia ser lido apenas como baixa adesão, também faz parte do percurso metodológico e do próprio objeto desta pesquisa. Ele fala de sobrecarga, de cansaço e da sensação de exposição constante que atravessam a experiência desses estudantes. Manter esse registro de que poucos vieram, mas o suficiente para confirmar e tensionar o que já vinha aparecendo nos outros instrumentos foi uma escolha consciente, porque ajuda a compreender, inclusive, os silêncios e ausências que cercam o tema.

Feito esse retorno ao caminho metodológico, a leitura inicial dos dados mostrou que o distanciamento entre a política formal e a experiência cotidiana não se dá de maneira isolada, mas atravessa diferentes setores, pessoas e narrativas institucionais. Para compreender esse movimento com maior nitidez e, para evitar a dispersão que surgia quando cada instrumento era analisado separadamente, organizamos esta seção em blocos de análise, reunindo entrevistas e questionários que dialogam entre si no fluxo de informação sobre acessibilidade no ICE.

Essa organização permite que o leitor acompanhe como cada conjunto de agentes participa, ou deixa de participar, da circulação de dados sobre estudantes com deficiência, facilitando a visualização das convergências, das rupturas e das recorrências entre os relatos. Em vez de apresentar um instrumento por vez, agrupamos aqui entrevistas e questionários por afinidade institucional: desde os setores centrais da UFJF até o cotidiano do ICE, passando pelas experiências diretas

de estudantes e pela modalidade a distância. Assim, cada bloco apresenta os achados específicos de seus interlocutores, preparando o terreno para a análise integrada que é desenvolvida na seção seguinte (3.5.2). Iniciamos pelo bloco que trata da base legal e técnica do fluxo, a LGPD e, em seguida, avançamos pelos demais conjuntos de vozes que compõem esta etapa empírica. Compõem esse conjunto de vozes os representantes dos setores centrais envolvidos no registro e na circulação dos dados (LGPD, CDARA, CGCO, NAI, Diretoria de Imagem Institucional), os gestores e servidores do ICE (Direção, Coordenadores, Chefias de Departamento, Docentes, TAEs e trabalhadores terceirizados), estudantes do ICE de cursos presenciais e EAD.

3.5.1.1 A LGPD como base do fluxo de informação – Entrevista com o representante da LGPD/ UFJF

Por se tratar de uma etapa que aprofunda a investigação sobre o fluxo de informação, iniciamos as entrevistas pelo agente responsável pela base legal que regula o tratamento de dados na UFJF, uma vez que qualquer proposta de circulação, integração ou compartilhamento de informações sobre estudantes PcD depende, antes de tudo, de entender os limites e possibilidades impostos pela Lei Geral de Proteção de Dados. Assim, a primeira entrevista foi com o servidor responsável pela aplicação da LGPD na UFJF, realizada em 07 de outubro de 2025.

Segundo o entrevistado, a LGPD não impede o tratamento ou o compartilhamento de dados pessoais quando há justificativa legal e finalidade legítima. O que a lei exige, segundo ele, é que o uso dessas informações esteja amparado por critérios de necessidade, finalidade e base legal adequada. Em outras palavras, o problema não é a circulação dos dados, mas a forma como essa circulação é estruturada. O entrevistado explicou que informações essenciais, como a condição de deficiência ou demandas de acessibilidade, podem ser compartilhadas entre os setores da universidade, desde que estejam claramente vinculadas à garantia de direitos.

Ele também ressaltou que o acesso aos dados deve ser limitado conforme a finalidade, ou seja, cada agente só deve visualizar as informações estritamente necessárias para executar sua função, em um modelo de perfis de acesso definidos por quem pode ver, o quê e em qual momento do processo. Medidas essas tomadas

de acordo com a legislação vigente e em conjunto com representantes da comunidade acadêmica, a fim de reduzir riscos de discriminação e exposição indevida, acrescentando que o primeiro passo prático é mapear os fluxos de trabalho em que esses dados circulam. Nesse mapeamento, o entrevistado sugeriu envolver o Escritório de Processos da UFJF como parceiro técnico no mapeamento e inventário dos dados pessoais (quem trata, para qual finalidade, quais riscos e quais medidas de proteção necessárias).

Adicionalmente, enfatizou a qualidade dos dados (exatidão e atualização) como requisito da própria LGPD. Essa explicação foi importante para desfazer a ideia, às vezes recorrente, de que a LGPD seria um obstáculo; pelo contrário, pode e deve ser uma aliada na inclusão. Além do mapeamento, o entrevistado sugeriu definir controles concretos em cada fluxo: mecanismos de registro de acesso e segurança (login/ senha, boas práticas como uso de cópia oculta em comunicações, capacitação das equipes e termos de confidencialidade para quem manipula dados sensíveis). Nesse ponto, o entrevistado ressaltou que dados pessoais “*não são tratados no vácuo*” (Representante da LGPD na UFJF, entrevista, 2025), mas dentro de processos institucionais, o que exige identificar quem coleta, quem consulta, com qual finalidade e por quanto tempo. Segundo ele, sem esse mapeamento, a discussão sobre privacidade torna-se abstrata e pouco operacionalizável. Essa visão reforça que a LGPD não bloqueia ações de inclusão, mas exige que elas sejam planejadas, documentadas e justificadas.

Segundo o entrevistado, ter base legal não significa “*fazer o que quiser com o dado*” (Representante da LGPD na UFJF, entrevista, 2025), pois o tratamento de informações sensíveis exige controles claros de acesso e segurança. Ele explicou que a proteção não se limita ao fundamento jurídico, mas depende de medidas técnicas, administrativas e jurídicas — como login e senha individuais, limitação de visualização por perfil e capacitação das equipes — de modo a evitar a exposição indevida de estudantes com deficiência dentro da instituição. O entrevistado acrescentou que a utilização desses dados deve sempre respeitar a finalidade do processo em que circulam, o que implica restringir o acesso apenas aos agentes que realmente necessitam da informação, sobretudo para prevenir discriminação em situações em que a condição do estudante não seja critério legítimo de decisão acadêmica (como seleção de bolsas ou monitorias). Assim, a proteção de dados é apresentada não

como barreira, mas como condição para que o uso das informações ocorra com segurança e proporcionalidade.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de a universidade manter um histórico institucional das adequações pedagógicas realizadas para cada estudante PcD — evitando que o processo seja reiniciado a cada semestre — o entrevistado destacou que qualquer solução desse tipo depende, antes de tudo, de compreender como os dados circulam dentro dos processos institucionais. Nas palavras dele: “*Os dados não são tratados no vácuo. Os dados são tratados no interior de fluxos de trabalho, de atividades. Então a primeira tarefa é mapear fluxos de trabalho. [...] O que estabelece os papéis são os graus de acesso*” (Representante da LGPD na UFJF, entrevista, 2025).

A partir dessa ideia, ele reforçou que um eventual sistema de registro contínuo das adequações pedagógicas não seria impedido pela LGPD, desde que respeitasse duas condições centrais: a vinculação clara da informação à finalidade (no caso, garantir condições de aprendizagem e acessibilidade); e a limitação do acesso pelos chamados perfis de tratamento, de modo que cada agente institucional visualize apenas o que precisa, e apenas no momento em que precisa.

Durante a entrevista, o SIGA foi mencionado como exemplo de sistema que poderia operar com esse tipo de lógica, permitindo que determinadas informações fiquem acessíveis apenas em fases específicas do fluxo acadêmico, como no período em que a turma ainda está em rascunho, e sejam ocultadas após essa etapa, reduzindo o risco de exposição indevida de dados sensíveis. Segundo ele, esse é um princípio estrutural da LGPD: a informação não precisa desaparecer, mas seu acesso precisa ser temporal, proporcional e justificado.

Essa explicação reforça que a LGPD não funciona como barreira, mas como parâmetro de desenho técnico: ela não proíbe o compartilhamento de dados sobre deficiência, desde que esse tratamento esteja documentado, justificado e protegido por mecanismos jurídicos, técnicos e administrativos. Assim, a implementação de um histórico institucional não depende apenas de autorização legal, mas do mapeamento preciso dos fluxos, definição dos responsáveis e controle dos perfis de acesso ao longo do ciclo de vida da informação.

Essa perspectiva trazida pelo servidor se encontra também na própria LGPD (Brasil, 2018). O texto dessa lei fala, em seu artigo 6º, que o tratamento de dados deve

sempre respeitar critérios de finalidade e necessidade, bem como os princípios de segurança, prevenção e não discriminação, lembrando que nada deve ser coletado ou compartilhado sem que haja um propósito claro para a ação. Quando se trata de informações sensíveis, como saúde ou deficiência, os artigos 7º e 11 da LGPD deixam claro que o tratamento pode ocorrer sem exigir consentimento quando houver cumprimento de obrigação legal ou regulatória, execução de políticas públicas e tutela de direitos. E, ao tratar do papel do poder público, o artigo 23 da mesma lei admite que esses dados circulem justamente para viabilizar direitos, sempre com cautela e justificativa (Brasil, 2018).

O artigo 5º da LGPD (Brasil, 2018) define ainda os papéis de controlador, operador e encarregado; no contexto da UFJF, o controlador (a instituição, por delegação de autoridade) decide as finalidades e meios do tratamento, enquanto operadores executam as operações, e o encarregado atua como canal de orientação e articulação — elementos que precisam estar descritos no desenho do fluxo.

Ressaltou, ainda, a conveniência de documentar delegações de competência (quem decide o quê em cada sistema/processo) para dar segurança jurídica e evitar zonas cinzentas entre controlador e operadores. Por fim, lembrou que a definição de “informação pessoal” na Lei de Acesso à Informação (LAI)³⁸ e de “dado pessoal” na LGPD são equivalentes em termos práticos, o que exige harmonização entre transparência e proteção quando o tema envolve dados sensíveis.

Como boas práticas de governança, sugeriu: política setorial de tratamento de dados (objetivos, responsáveis, bases legais e prazos de retenção); capacitação periódica das equipes; termos de confidencialidade para quem acessa dados sensíveis; e mecanismos de controle de acesso e segurança em vez de auditoria de acessos, conforme a prática descrita na entrevista.

Segundo o entrevistado, não há, desde 2022, qualquer documento institucional elaborado em conjunto com o responsável pela LGPD na UFJF que regule especificamente o tratamento de dados de estudantes PcD na UFJF. A constatação desse vazio normativo aponta para um ponto que merece ser aprofundado na pesquisa: a possibilidade de que uma construção coletiva

³⁸ Lei nº 12.527/2011 (Brasil, 2011), conhecida como Lei de Acesso à Informação define a informação pessoal como aquela relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (art. 4º, IV). A LGPD, por sua vez, utiliza definição equivalente para dado pessoal (art. 5º, I), o que exige alinhamento entre as duas legislações quando o dado é sensível.

(envolvendo Escritório de Processos, NAI/CDARA, unidades acadêmicas e o responsável pela LGPD) venha a suprir essa ausência, desde que alinhada à esta lei e às exigências operacionais dos fluxos.

Ao final, essa entrevista nos dá um chão importante: ela esclarece o que a LGPD realmente permite e o que exige mais cuidado, elementos dos quais reaparecem nos blocos a seguir. Isso ajuda a compreender como essas escolhas jurídicas se espalham pelos fluxos institucionais, da gestão central até o cotidiano dos estudantes no ICE.

3.5.1.2 Bloco 1: Setores Administrativos da UFJF – Entrevistas com representantes da CDARA, NAI, CGCO e Diretoria de Imagem Institucional

Este bloco reúne os setores que atuam na base institucional do fluxo de informações sobre estudantes PcD na UFJF, quais são: CDARA, CGCO, NAI e Diretoria de Imagem Institucional. Cada um deles participa, a seu modo, das etapas iniciais de entrada, registro, acompanhamento e comunicação desses dados, e é justamente nessa diversidade de papéis que aparecem tanto as potencialidades quanto os vazios desse percurso. Ao organizar essas entrevistas em conjunto, buscamos compreender como as informações são recebidas, tratadas e compartilhadas, e em que medida esse movimento se traduz, ou não, em condições reais de acesso, permanência e pertencimento. A seguir, apresentamos as análises individuais de cada um desses interlocutores.

A – Entrevista com representante da CDARA/UFJF

A entrevista com a representante da CDARA mostrou que o fluxo de informações sobre candidatos com deficiência começa já na pré-matrícula online, quando o sistema abre espaço para envio da documentação. Nesse momento, segundo a entrevistada, o estudante precisa apresentar uma autodeclaração acompanhada de laudo médico com indicação do CID³⁹, além de documentos

³⁹ A Classificação Internacional de Doenças (CID), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é um sistema de codificação que padroniza a identificação de doenças, sintomas e causas de morte em âmbito internacional, sendo amplamente utilizado em atestados e laudos médicos para uniformizar diagnósticos.

complementares conforme o tipo de deficiência, como exames de acuidade visual ou audiometria. Esses documentos são encaminhados a uma comissão médica, composta atualmente por psiquiatra, otorrinolaringologista, oftalmologista e ortopedista, que emite um parecer sobre o enquadramento do candidato nas cotas. Ainda conforme a entrevistada, o resultado desse processo é publicado na página institucional da CDARA⁴⁰, e a comunicação com os candidatos ocorre sobretudo por meio dessa página e, mais recentemente, por um canal de WhatsApp com função apenas informativa (notificação de chamadas, resultados e recursos) (Representante da CDARA, entrevista, 2025).

Ela recordou que, antes da pandemia, existia um momento qualitativo relevante: uma entrevista presencial no ato de entrega dos documentos, na qual eram levantadas questões sobre adaptações necessárias, trajetória escolar e rede de apoio. Com a migração do processo para o online, esse espaço desapareceu e, segundo suas palavras: *“Hoje não há, pelo menos no SIGA X⁴¹, essa comunicação do candidato indicar o que precisa de adaptação [...]. Eu acredito que o NAI tenha alguma interface com esse estudante, mas não sei em qual momento isso ocorre”* (Representante da CDARA, entrevista, 2025).

Outro ponto crítico, de acordo com a entrevistada, é a ausência de integração estruturada entre a CDARA e o NAI no momento da matrícula. Segundo a entrevistada, não há um fluxo dessas informações bem encadeadas. Isso pode gerar prejuízo, tanto para o candidato, quanto para a instituição. Como indica Moura (1996), a ausência de mapeamento e integração dos fluxos informacionais tende a produzir ruídos, retrabalho e descontinuidade nos processos institucionais. No contexto da inclusão, essa falha não é apenas operacional: ela transforma-se em barreira informacional, afetando o tempo de resposta, a tomada de decisão e, em última instância, o direito à permanência do estudante PcD.

Como caminho de melhoria, a entrevistada apontou a necessidade de qualificar o SIGA para capturar, já na pré-matrícula, a autodeclaração PcD de cotistas

⁴⁰As listas de resultados, reclassificações e recursos das cotas para Pessoas com Deficiência (PcD) são publicadas na página oficial da CDARA/UFJF, na seção “Resultados – Grupos de Cotas”, disponível ao público no site institucional.

⁴¹ Na UFJF, SIGA e SIGA X referem-se a sistemas distintos. O SIGA concentra os serviços acadêmicos da graduação (matrícula, histórico, Moodle, biblioteca), enquanto o Siga X, lançado em 2022, atende à pós-graduação com módulos e interface próprios. As diferenças de uso e finalidade justificam a distinção adotada neste trabalho conforme cada fala analisada.

e não cotistas, com campos que permitam ao NAI filtrar e acompanhar desde o primeiro momento, além de prever o repasse automático dessas informações. Ela também salientou que está em discussão uma reformulação do processo de avaliação das cotas PcD, que deve deixar de ser exclusivamente médica e passar a uma comissão multiprofissional (incluindo áreas como Psicologia, Serviço Social e Pedagogia) (Representante da CDARA, entrevista, 2025).

Além do que ocorre no momento da matrícula, a entrevistada mencionou que o setor também desenvolve ações anteriores ao ingresso, por meio de um projeto de extensão que visita escolas públicas de Juiz de Fora para oferecer orientações sobre políticas de cotas, critérios de acesso e direitos dos candidatos. Essa iniciativa mostra que o fluxo de informação pode ser mais amplo do que o previsto nos sistemas formais da universidade, alcançando os estudantes ainda no ensino médio, fase em que muitos desconhecem tanto a UFJF quanto o funcionamento das cotas, incluindo as destinadas a pessoas com deficiência. Embora essa ação não esteja integrada aos sistemas institucionais de acompanhamento, ela evidencia um esforço de aproximação com o público do ensino médio, indicando que parte da informação sobre inclusão e acesso circula também em espaços formativos externos à universidade.

Ainda assim, mesmo nos fluxos já existentes, a integração entre setores é limitada, o que reforça a necessidade de repasse sistemático desses dados ao longo da trajetória do estudante. Essa ausência de repasse de dados não é apenas uma falha operacional, mas sugere fragmentação entre os setores da universidade. A entrevistada ressaltou que a falta de integração não se limita à CDARA e ao NAI. O problema, segundo ela, é parte de uma fragmentação mais ampla, que envolve também setores como a PROAE e a DIAAF, responsáveis por permanência e ações afirmativas (Representante da CDARA, entrevista, 2025). Ela ainda resalta que a CDARA participa apenas de forma pontual da trajetória do estudante, ou seja, no ingresso e na formatura.

Outro aspecto importante destacado pela entrevistada foi o estigma social das cotas, inclusive para PcD, dentro da própria universidade. Para ela, a universidade deveria estimular a autodeclaração de forma segura e clara, afirmando que se trata de direito e não de uma concessão. A entrevistada destacou que persiste a visão de que as cotas são “*uma concessão, um favor, quase uma caridade*” (Representante da CDARA, entrevista, 2025).

Ainda segundo a entrevistada, a discussão sobre acessibilidade na universidade tende a se concentrar nos aspectos estruturais. Essa ênfase na dimensão material pode indicar que a inclusão permanece condicionada mais à adaptação do espaço físico do que ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, relacionais e administrativas capazes de sustentar a permanência dos estudantes com deficiência. Como ela afirmou, a noção de acessibilidade dentro da universidade ainda costuma ser associada principalmente a elementos físicos e tecnológicos, como por exemplo escadas, mesas e recursos digitais, enquanto a dimensão dos recursos humanos permanece pouco considerada (Representante da CDARA, entrevista, 2025).

A entrevistada endossou a criação de um histórico longitudinal das adaptações, como por exemplo um “prontuário⁴²” acadêmico que consolide o que funcionou e o que não funcionou. Essa proposta desloca o foco da adaptação emergencial para a construção de memória institucional, permitindo que cada novo caso não recomece do zero e que as boas práticas deixem de depender da boa vontade de indivíduos.

Eu acho que seria ótimo individualizar um pouco esse contato e ter esse histórico também do estudante dentro da universidade. [...] Eu só não sei qual a melhor maneira de materializar isso (Representante da CDARA, entrevista, 2025).

A análise da entrevista evidencia que o obstáculo não está apenas na ausência de mecanismos técnicos de registro, mas na lógica que ainda coloca o estudante como maior responsável por fazer a inclusão acontecer. Como diria Paulo Freire (1996), não há inclusão verdadeira onde há silêncio forçado e, nesse caso, o silêncio não é discursivo, mas institucional, ou seja, os dados existem, mas não circulam, os direitos são reconhecidos, mas não chegam a quem deles depende. Quando o fluxo de informação não é estruturado institucionalmente, a responsabilidade pela inclusão

⁴² O termo “prontuário” é utilizado aqui em sentido metafórico e funcional, não clínico. Refere-se à construção de um registro histórico e longitudinal das adaptações pedagógicas, recursos de acessibilidade e estratégias institucionais adotadas ao longo da trajetória acadêmica do estudante, com o objetivo de subsidiar o planejamento, evitar a repetição de improvisações e fortalecer a memória institucional. Tal registro não se confunde com documentos de natureza médica ou sensível, devendo observar princípios éticos, legais e de proteção de dados pessoais.

deixa de ser coletiva e se desloca para o próprio estudante. O direito, assim, não se realiza como política, mas como solicitação individual.

Nesse mesmo sentido, Mello (2017) lembra que a deficiência não é um atributo individual, mas um efeito relacional produzido por estruturas que excluem (não é o corpo que é incapaz, é o mundo que não está preparado para ele). Quando o acesso depende de insistência ou habilidade social, a inclusão deixa de ser política pública e volta a ser negociação individual, um deslocamento que transforma o direito em desgaste, e a permanência em resistência.

B – Entrevista com o representante do CGCO/ UFJF

A entrevista com o representante do CGCO evidenciou que o SIGA ainda não dispõe de campos específicos para registrar as necessidades de estudantes PcD, exceto no caso dos ingressantes que entram pelas cotas PcD, obrigados a apresentar laudo médico no processo de matrícula. O entrevistado reconheceu, contudo, que essa limitação exclui estudantes que ingressam pela ampla concorrência, os quais acabam invisibilizados no sistema.

Apesar dessa lacuna, o representante explicou que já existem dados sobre estudantes PcD registrados no SIGA, ainda que restritos ao setor responsável pelo envio das informações ao Censo do Ensino Superior. Esses dados não são visíveis para os demais setores da universidade, evidenciando que o problema não é apenas de ausência de informação, mas da falta de circulação institucional desses dados. Ele ressaltou que, diante disso, a DIAAF vem mantendo um controle paralelo e discute, junto ao CGCO e à Pró-Reitoria de Sistemas de Dados e Avaliação (PROSDAV), a implementação de um censo institucional dentro do SIGA, que estimule a autodeclaração de PcD e permita consolidar informações de forma padronizada.

O entrevistado destacou que a recente mudança na legislação das cotas altera diretamente o perfil de registro desses estudantes no SIGA⁴³. Como todos os

⁴³Esta mudança decorre da Lei nº 14.723/2023, que alterou a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Antes da alteração, o candidato declarava sua condição no ato da inscrição e concorria diretamente no grupo de cotas correspondente, o que garantia o registro imediato de estudantes PcD no sistema. Após a mudança, todos os candidatos passaram a concorrer inicialmente pela ampla concorrência; somente depois são aplicados os critérios de reserva de vagas. Com isso, candidatos PcD podem ser aprovados sem acionar o campo específico

candidatos agora concorrem primeiro pela ampla concorrência, um estudante com deficiência pode ser aprovado sem passar pelo campo específico das cotas PcD, o que significa que sua condição não será identificada pelo sistema. Essa alteração pode aumentar o risco de invisibilidade institucional, já que a ausência de um campo de autodeclaração significa, na prática, que os estudantes PcD permaneceriam fora de qualquer monitoramento formal.

De acordo com o entrevistado, o projeto encontra-se em fase de desenho, e a expectativa é que, já em 2026, seja possível incluir o questionário no momento da matrícula. A iniciativa prevê que o estudante possa escolher quais informações fornecer, de modo a respeitar sua autonomia. Nesse sentido, o representante salientou a importância de envolver os próprios alunos PcD, ressaltando que “às vezes as soluções são mais simples do que a gente pensa” (Representante do CGCO, entrevista, 2025).

Outro aspecto levantado foi a pulverização das informações. Hoje, dados sobre PcD encontram-se dispersos entre diferentes setores (NAI, coordenações, professores) e precisam ser buscados no momento do Censo do Ensino Superior. Ele reconheceu que a cultura institucional de resolver cada demanda no próprio setor contribui para a manutenção de fluxos paralelos e dados não compartilhados, caracterizando barreiras programáticas à gestão integrada da acessibilidade.

O entrevistado avaliou que o avanço atual é o mais consistente que já presenciou na instituição, pois há articulação entre CDARA, DIAAF, PROSDAV e CGCO, ainda que o processo não esteja finalizado, abrindo uma janela de oportunidade para consolidar a informação sobre PcD como política institucional, e não como exceção. Ele também refletiu que a fragmentação atual foi intensificada durante a pandemia: antes dela, a matrícula presencial permitia algum controle institucional sobre os documentos enviados pelos ingressantes. Com a adoção emergencial do sistema remoto, parte das informações ficou dispersa entre cadastros locais e planilhas mantidas pelo NAI, dificultando qualquer consulta unificada. Esse contexto ajuda a compreender por que a universidade passou a depender de buscas manuais para compor os dados do Censo.

de cotas, o que impede o registro automático dessa informação e aumenta o risco de invisibilidade institucional (Brasil, 2023).

A entrevista também destacou a preocupação com a LGPD e a definição de níveis de acesso. O CGCO já reduziu, em outras áreas do SIGA, o excesso de dados disponíveis a usuários sem necessidade funcional, criando níveis diferenciados de visualização⁴⁴. A mesma lógica deverá orientar o módulo de acessibilidade, permitindo que apenas os setores diretamente responsáveis (como NAI, direções e docentes) acessem dados sensíveis, sempre de forma proporcional e justificada. O entrevistado reconheceu o dilema: *“eu sei que a LGPD existe, mas eu preciso também fornecer dados para o trabalho das pessoas continuarem”* (Representante do CGCO, entrevista, 2025), apontando para o desafio de equilibrar proteção e funcionalidade.

Do ponto de vista institucional, o representante explicou que a proposta surge tanto da necessidade de estruturar melhor os dados para responder ao Censo, quanto da provocação feita pela DIAAF, que levou o tema ao debate com a PROSDAV (Representante do CGCO, entrevista, 2025). Se implementado, o novo fluxo poderá fortalecer a formulação de políticas de acessibilidade, ao oferecer informações consolidadas sobre o número de estudantes PcD, suas necessidades e os setores onde demandam apoio. Como resumiu:

a ideia é que a gestão tenha um dado consolidado — quantos estudantes com deficiência estão matriculados, quais são suas necessidades e em que setores precisam de apoio. Isso faria diferença, porque hoje eu não sei se essa informação chega na gestão, aonde deveria chegar (Representante do CGCO, entrevista, 2025).

A partir dessa fala, torna-se evidente que a construção de um fluxo institucional de informações sobre estudantes PcD não depende apenas de ajustes técnicos no SIGA, mas de uma mudança de lógica: em vez de localizar a acessibilidade como resposta pontual a demandas individuais, trata-se de incorporá-la ao próprio funcionamento da universidade. Como lembra Sasaki (2005), a acessibilidade só se efetiva quando deixa de ser exceção e torna-se princípio organizador das práticas e sistemas. O projeto discutido pelo CGCO, ao propor um registro institucional padronizado, articulado entre setores e respeitando a LGPD, aponta para esse

⁴⁴ Como exemplo, citou a revisão de uma tela do SIGA que exibia dados pessoais amplos a mais de duzentos usuários. Após análise com o encarregado de dados, o acesso foi reduzido por níveis, e apenas treze usuários solicitaram autorização para visualizar informações adicionais — modelo já consolidado que deverá orientar o módulo de acessibilidade.

deslocamento: de um modelo baseado na descoberta acidental e na busca individual, para um modelo que reconhece os estudantes PcD como parte prevista, legível e planejada da comunidade acadêmica.

C – Entrevista com representantes do NAI/ UFJF

A entrevista com as duas representantes do NAI indicou que os fluxos informacionais se organizam, em grande parte, pela espontaneidade da demanda e pela atuação descentralizada das unidades acadêmicas, o que gera registros fragmentados e desafios de planejamento. Ao mesmo tempo, ficou evidente o empenho da equipe em oferecer acolhimento individualizado e respostas ágeis aos estudantes que os procuram, além de iniciativas inovadoras⁴⁵. Essas ações revelam a busca constante por soluções, mesmo diante de limitações estruturais e da ausência de um sistema institucional que consolide dados e práticas. Assim, o cenário mostra tanto os obstáculos que precisam ser enfrentados quanto a dedicação do setor em encontrar caminhos para avançar na inclusão.

As entrevistadas foram taxativas ao afirmar que não há, no momento, uma política institucional formalizada que estabeleça diretrizes e procedimentos para acessibilidade na graduação. *“Não tem uma política institucional instituída mesmo. Documentada. Como o RAG, por exemplo”* (Servidora 2 do NAI, entrevista, 2025), ressaltando que a ausência de normatização fragiliza o planejamento e mantém o tema como prática dependente de arranjos locais

A identificação dos estudantes PcD ainda não é garantida por mecanismos institucionais sólidos. Embora exista, no SIGA, um campo de autodeclaração, as entrevistadas apontaram dúvidas sobre sua efetividade: *“Eu ando com essa dúvida. Se essa caixinha tem aparecido ou não”* (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025). Na prática, a chegada dos alunos ao NAI ocorre sobretudo pela indicação de coordenações, colegas ou apresentações pontuais em semanas de acolhimento: *“O acolhimento acontece de forma espontânea. Os próprios alunos que procuram”* (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025).

⁴⁵ Entre as ações mencionadas pelo NAI, destacam-se: a realização do “NAI itinerante”, em que o núcleo se desloca até os cursos para reuniões coletivas com docentes e coordenações; e o envio de e-mails individualizados de apresentação dos estudantes, acompanhados de orientações e legislação sobre acessibilidade.

Outro ponto destacado foi a ausência de dados básicos. As entrevistadas ressaltaram que o NAI não tem acesso sequer ao número de estudantes que ingressam pelas cotas PcD na UFJF: “*A gente não tem acesso nem ao número de estudantes PcD que ingressaram por cota. Esse é um dado bem simples*” (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025). Essa ausência de dados mínimos compromete inclusive qualquer tentativa de busca ativa: sem a informação sobre quem ingressou por cota ou marcou a autodeclaração no SIGA, o NAI não pode contatar preventivamente os estudantes. Some-se a isso a exigência de consentimento explícito para que o aluno seja apresentado às coordenações e docentes, mostrando como a comunicação se torna dificultada por diferentes instâncias e processos.

Mesmo quando o aluno procura o NAI, as informações permanecem fragmentadas, não existe, por exemplo, um histórico institucionalizado sobre adaptações pedagógicas. Com isso, cada professor precisa descobrir sozinho estratégias de acessibilidade, sem acesso a registros prévios de práticas exitosas ou fracassadas.

A gente conversa muito sobre como seria importante, por exemplo, que o que já houve de adaptação para um estudante tivesse algum registro para que todo professor que pega o estudante não precisasse reinventar a fórmula de atender aquele estudante. Porque outros professores já tentaram estratégias, metodologias, adaptações que funcionaram ou que não funcionaram. E aquilo não vira um histórico. De tentativas e erros, de acertos, do que foi utilizado e funcionou para que o próximo já pegasse um prontuário, uma planilha, algo que esclarecesse (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025).

A comunicação do NAI com os cursos e coordenações ocorre, em regra, por e-mail individual de apresentação dos estudantes, contendo guia de orientações e legislação. Porém, segundo as entrevistadas, muitas dessas mensagens não recebem qualquer retorno, inclusive em casos considerados sensíveis. Essa ausência de devolutiva levou o setor a cogitar o uso do SEI para dar formalidade ao processo e garantir que as coordenações atestem ciência da demanda. No entanto, essa alternativa implicaria etapas adicionais de tramitação, maior burocracia e aumento da carga de trabalho dos bolsistas, o que inviabiliza sua adoção no momento.

Quando questionadas sobre capacitação e circulação de materiais, as representantes mencionaram o guia de orientações enviado pelo NAI aos docentes no momento da apresentação de cada estudante, documento que reúne informações

gerais sobre os diferentes tipos de deficiência e as adaptações possíveis em sala de aula. Importa destacar que o envio desse guia não ocorre de maneira universal, mas apenas nos casos em que o estudante chega ao NAI e autoriza o envio do e-mail de apresentação. Assim, mesmo possuindo um material orientador, o setor não consegue distribuí-lo de forma sistemática a todos os docentes, já que a circulação depende da iniciativa individual do aluno ou da mediação das coordenações. Embora seja destinado prioritariamente aos professores, ficou evidente a expectativa de que esse material seja repassado também às equipes administrativas.

Esse guia é mais voltado para a sala de aula [...] mas, como o coordenador do curso recebeu um material que é bem interessante, ele deveria compartilhar com as pessoas que trabalham na coordenação, secretários. [...] Porque são informações institucionais, devem ser compartilhadas com a equipe. Então, quando a gente manda alguma coisa para a coordenação, a gente tem esse pensamento e esse sentimento, que a informação circule (Servidora 2 do NAI, entrevista, 2025).

As entrevistadas relataram ainda que a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAFF) demonstrou interesse em ampliar a divulgação do guia, envolvendo a Diretoria de Imagem Institucional para circulação mais abrangente do material e discutindo a oferta de formações internas. No mesmo sentido, mencionaram a reativação do Fórum da Diversidade, com comissões temáticas para desenhar estratégias de informação e formação continuada.

No que se refere a recursos e infraestrutura, as representantes do NAI foram categóricas: “O NAI não tem dotação orçamentária nenhuma” (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025). Assim, a aquisição de equipamentos especializados ou adaptações físicas não é atribuição do núcleo, mas responsabilidade das próprias unidades acadêmicas. O NAI, nesse caso, atua apenas como endossante ou consultor técnico, não como executor. Um caso recente ilustra esse desenho de responsabilidades: diante da necessidade de um microscópio com captura de imagem para uma estudante com deficiência visual em disciplina de laboratório, o NAI avaliou a demanda, endossou o pedido e orientou a unidade quanto à especificação, mas não pôde realizar a compra. Como explicaram as entrevistadas, a verba do Programa

Incluir⁴⁶ é destinada à estrutura do próprio núcleo; a aquisição de equipamentos de ensino é de responsabilidade da unidade acadêmica. O caso reforça que a responsabilidade pela acessibilidade não pode ser centralizada no NAI, mas distribuída entre os setores acadêmicos, especialmente quando envolve infraestrutura ou aquisição de equipamentos.

No plano organizacional, o núcleo informou ter reestruturado sua agenda para concentrar acolhimentos em períodos definidos, intercalados com reuniões de equipe destinadas a compartilhar casos e amadurecer encaminhamentos. A medida busca liberar tempo para atividades de planejamento e para a construção de bases de dados internas sobre estudantes atendidos e perfis de necessidades.

Apesar das limitações apontadas, as entrevistadas também destacaram esforços de inovação. Em paralelo, as entrevistadas situaram o debate local em uma conversa nacional conduzida no âmbito do CONACESSI⁴⁷, que discute modelos de vinculação e competência dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)⁴⁸. Entre as alternativas em pauta, estão a vinculação direta à Reitoria, a transformação em diretoria específica ou mesmo a criação de uma Pró-Reitoria de acessibilidade, arranjos que ampliariam autonomia normativa, orçamento e capacidade de coordenação intersetorial.

Um exemplo local na UFJF é o “NAI itinerante”, iniciativa recente que busca aproximar o núcleo das coordenações e docentes em casos considerados prioritários, permitindo a troca coletiva de informações sobre determinados estudantes e evitando reuniões excessivamente fragmentadas. Além disso, defenderam a criação de um

⁴⁶O Programa Incluir, criado pelo Ministério da Educação em 2005, tem como objetivo promover a acessibilidade na educação superior federal por meio do financiamento à criação, estruturação e manutenção de Núcleos de Acessibilidade nas universidades. Seus recursos são destinados prioritariamente à infraestrutura do próprio núcleo (como contratação de bolsistas, aquisição de materiais de apoio ao atendimento e adaptações internas), não à compra de equipamentos de ensino ou à realização de obras nas unidades acadêmicas. Por isso, demandas de infraestrutura pedagógica, no caso, a aquisição de instrumentos laboratoriais, permanecem sob responsabilidade das faculdades e institutos.

⁴⁷O CONACESSI é o Colégio Nacional de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais. Trata-se de um órgão de assessoramento e articulação da ANDIFES, com a função de mapear necessidades de acessibilidade no ensino superior federal, propor diretrizes para inclusão, promover cooperação entre diferentes núcleos de acessibilidade e incentivar a pesquisa e adoção de tecnologias assistivas nas instituições federais de ensino.

⁴⁸IFES é a sigla para Instituições Federais de Ensino Superior, categoria que reúne universidades federais, centros federais de educação tecnológica e institutos federais com oferta de ensino superior.

sistema integrado de registros realizado por diversos agentes, estruturado por campos específicos, obrigatório e com regras claras de inserção.

E se tivesse um sistema, por exemplo, que tivesse vários campos. Um campo só para o NAI. Então, por exemplo, as informações ali seriam gerenciadas e alimentadas pelos servidores do NAI. Um campo para professores, para os professores colocarem suas [observações] [...]. Eu não acho nem que tinha que ser facultativo. Ele tinha que ser obrigatório. Obrigatório pra quem acompanhou. [...] Agora, o aluno não. Não acho que seria interessante o aluno inserir. Se fosse o caso, na medida em que ele reporta pra gente, a gente insere. Porque deixar livremente, ia ser informação demais. Eles confundem o que é acessibilidade e o que é vontade (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025).

Por fim, foi abordada a dimensão ética no compartilhamento de dados. Nem todos os estudantes desejam que sua condição seja divulgada aos docentes ou coordenações:

Tem alunos que nos procuram, faz o acolhimento. A gente faz o relatório, envia para o estudante. Na hora que a gente pergunta para ele se vai mandar o e-mail de apresentação, aí ele fala que não quer. Que desiste. Não quer que mande o e-mail de apresentação para os professores e para a coordenação do curso (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025).

Essa recusa, segundo os entrevistados, decorre muitas vezes do receio de estigmatização ou retaliação. Assim, mesmo diante de mecanismos formais, seria importante considerar a decisão individual de cada aluno.

As entrevistadas também chamaram atenção para o volume de solicitações que não se enquadram como adaptação de acessibilidade, como por exemplo, pedidos de atividades a distância e provas remotas motivados por condições que não se vinculam à deficiência. Embora esse movimento tensione os critérios de elegibilidade das políticas de inclusão, as entrevistadas não explicitaram, nas falas analisadas, como essas demandas são avaliadas ou encaminhadas institucionalmente. Em 2025, segundo relato do NAI, uma parcela expressiva dos acolhimentos incluiu demandas dessa natureza, indicando a necessidade de alinhamento institucional sobre escopo e responsabilidades.

Em síntese, a fala das entrevistadas revela um núcleo que atua com dedicação e rapidez quando procurado, mas que funciona dentro de um modelo intrínseco ao

aluno, dependente da iniciativa dos próprios estudantes ou das coordenações. A ausência de dados consolidados e de registros históricos de adaptações mantém a informação compartimentalizada, dificultando o planejamento pedagógico e institucional. Há, ao mesmo tempo, uma defesa clara de que a inclusão deve ser descentralizada, não recaindo apenas sobre o NAI⁴⁹, mas também sobre as unidades acadêmicas em termos de responsabilidade política, pedagógica e financeira. Essa expectativa se expressa em alguns momentos na ênfase dada à corresponsabilização das coordenações e secretarias, como por exemplo, na circulação de guias ou na realização de adaptações que envolvem recursos institucionais. Em termos de cultura institucional, as entrevistadas sublinham que a acessibilidade costuma “aparecer” como um anexo do ensino — algo a ser resolvido caso a caso e com urgência. A institucionalização de um fluxo intersetorial, com papéis e prazos definidos, deslocaria esse tratamento episódico para um regime de planejamento antecipatório, reduzindo a lógica de “*apagar incêndios*” (Servidor 2 do NAI, entrevista, 2025).

As propostas de inovação, como o NAI itinerante e a sugestão de um sistema institucionalizado de registros obrigatórios, demonstram o esforço do núcleo em transformar práticas pontuais em processos organizacionais, capazes de reduzir a fragmentação das informações e ampliar a previsibilidade das medidas de acessibilidade. Tal movimento dialoga diretamente com a literatura que trata o fluxo de informações como elemento central da inclusão (Paiva, 2020; Lira, 2020; Ruas, 2020), uma vez que a inexistência de registros e a dispersão de dados configuram barreiras invisíveis que dificultam a efetivação de direitos. Ao propor a criação de um sistema integrado, as entrevistadas se aproximam também da perspectiva de Al-Hakim (2008), para quem a gestão do conhecimento exige estruturas que convertam experiências individuais em memória institucional.

D – Entrevista com representante da Diretoria de Imagem Institucional/UFJF

O representante da Diretoria de Imagem Institucional da UFJF reconhece que seu setor entende a acessibilidade como parte indissociável da comunicação pública,

⁴⁹ Em 2025, o núcleo relatou acompanhar aproximadamente 145 estudantes ativos com uma equipe reduzida — quatro servidores em exercício e uma auxiliar terceirizada —, cenário que reforça a sobrecarga e a necessidade de rotinas informacionais mais previsíveis (Servidora 1 do NAI, entrevista, 2025).

mas enfrenta entraves estruturais para consolidar essa prática no cotidiano. O entrevistado apontou que, quando há tempo de produção, como no caso do programa *Id Pesquisa*⁵⁰, é possível inserir recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras. Entretanto, a rotina jornalística, pautada pela busca do “furo”⁵¹ e pela rapidez da divulgação, não permite que essa adequação seja incorporada de forma sistemática. Nesse contexto, a acessibilidade permanece em posição secundária frente às exigências de tempo e agilidade, sendo realizada apenas quando a agenda e os recursos permitem.

Outro desafio relatado diz respeito à dependência quase exclusiva do NAI para a adaptação dos produtos de comunicação. A prioridade natural do núcleo em atender às demandas diretas dos estudantes em sala de aula faz com que a Diretoria de Imagem Institucional não consiga contar, de maneira estável, com intérpretes ou apoio técnico. Isso gera situações de falha visível, como em cerimônias institucionais sem tradução em Libras por falta de profissionais disponíveis. Como enfatizou o servidor: *“toda vez que surge uma demanda pontual, a gente procura o NAI ou as Ações Afirmativas, e sempre somos atendidos, mas de forma pontual”* (Servidor da Diretoria de Imagem Institucional, entrevista, 2025).

A fala evidencia que o fluxo não está sistematizado nem previsto nos roteiros de produção, e depende da iniciativa individual do setor solicitante, o que reforça o caráter ocasional e não programático da acessibilidade na comunicação institucional.

O entrevistado relatou que chegou a sugerir uma solução estrutural para diminuir essa distância operacional entre comunicação e acessibilidade: propôs que o NAI ocupasse o espaço onde funcionava a antiga Central de Atendimento, no mesmo prédio da Diretoria de Imagem Institucional. A proposta não avançou por questões de reforma e destinação prévia do espaço, mas a menção reforça que a aproximação entre setores não depende apenas de vontade política, e sim de decisões de

⁵⁰ O *Id Pesquisa* é um programa em formato audiovisual e podcast, produzido pela Diretoria de Imagem Institucional da UFJF, que apresenta entrevistas com pesquisadores da universidade, com o objetivo de divulgar ciência e aproximar a pesquisa acadêmica do público geral.

⁵¹ No jargão jornalístico, “furo” refere-se à divulgação de uma informação inédita antes de outros veículos, garantindo vantagem competitiva na cobertura. Trata-se de um marcador de prestígio e prioridade na lógica da notícia, frequentemente associado à urgência e velocidade de publicação.

infraestrutura que impactam diretamente o fluxo de trabalho e a disponibilidade de recursos humanos para tornar os produtos acessíveis.

O entrevistado também ressaltou que, ao longo de um ano e sete meses atuando no setor, não houve qualquer oferta institucional de formação continuada em acessibilidade nem iniciativas de busca ativa para qualificar a equipe. Quando precisam de orientações, recorrem informalmente ao NAI ou à equipe de ações afirmativas, resolvendo dúvidas situadas na urgência do cotidiano, sem construção de cultura técnica ou política de formação permanente.

Em comparação com experiências de outras universidades, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde especialistas em acessibilidade foram integrados às equipes de comunicação, o cenário da UFJF revela que a acessibilidade continua pensada a posteriori, como adaptação, e não como parte constitutiva da produção de conteúdo. Segundo o entrevistado, a ausência de acessibilidade nos produtos comunicacionais não afeta apenas o público interno, mas também a imagem pública da UFJF. Ele afirmou que o setor recebe reclamações de usuários surdos e de pessoas com deficiência visual nas redes sociais institucionais, especialmente quando um vídeo não tem Libras ou quando a legenda é a única alternativa e não atende parte do público. Essas queixas expõem que a acessibilidade deixou de ser um tema restrito ao atendimento pedagógico e passou a integrar o campo da reputação e da responsabilidade comunicacional da universidade.

Apesar dessas limitações, o entrevistado expressa que há uma consciência crescente sobre a necessidade de mudança e um desejo de que a comunicação institucional avance nesse campo. Como sintetizou:

A gente lutou muito pela democratização da informação, mas só é democrática de fato quando todas as pessoas têm acesso. E hoje temos consciência de que isso não acontece, porque a acessibilidade ainda é pensada a posteriori, de forma pontual, e sem a formação continuada necessária para que ela se torne parte da rotina do setor (Representante da Diretoria de Imagem Institucional, entrevista, 2025).

A realidade narrada pelo entrevistado confirma o que Sasaki (2009) denomina de “acessibilidade como processo”, e não como adendo: para ser efetiva, ela precisa ser prevista desde o planejamento das ações institucionais, e não aplicada apenas quando há tempo, recurso ou pressão externa. No mesmo sentido, Gugel (2009)

argumenta que a acessibilidade não pode permanecer condicionada à iniciativa voluntária de setores ou indivíduos, porque isso transfere a responsabilidade coletiva para ações episódicas e reativas – exatamente o cenário descrito na Diretoria de Imagem Institucional. Assim, a entrevista evidencia que, enquanto a acessibilidade continuar inscrita no campo da excepcionalidade e do imprevisto, ela não se configurará como direito incorporado à cultura organizacional da universidade, mas como concessão sujeita a limites operacionais e simbólicos.

A leitura articulada das entrevistas com a CDARA, o CGCO, o NAI e a Diretoria de Imagem Institucional permite visualizar um mesmo problema sob diferentes ângulos: a fragilidade dos fluxos institucionais de informação sobre estudantes com deficiência e a tendência de localizar a acessibilidade como resposta pontual a demandas individuais, e não como política integrada de gestão acadêmica. Cada setor descreve, a partir de suas funções específicas, um cenário de dados dispersos, registros paralelos e ausência de mecanismos consolidados de acompanhamento longitudinal, o que confirma a existência de barreiras informacionais e programáticas que atravessam a universidade como um todo.

Tomados em conjunto, os relatos compõem um quadro em que os dados sobre estudantes PcD até existem, mas não se organizam como fluxo institucional contínuo. Há iniciativas importantes, como o projeto de extensão da CDARA nas escolas, a proposta de censo no SIGA, o “NAI itinerante”, o esforço da comunicação em incluir recursos de acessibilidade quando possível, mas elas aparecem como ‘ilhas⁵²’, dependentes de pessoas, projetos e conjunturas específicas, e não como parte de uma política consolidada.

A informação entra pela matrícula, se dispersa em cadastros paralelos, depende de controles locais e, muitas vezes, não retorna de forma estruturada para quem precisa dela para planejar acessibilidade.

Em conjunto, os instrumentos analisados convergem na indicação de um mesmo movimento: a universidade dispõe de ações, projetos e esforços individuais relevantes, mas ainda opera sob um modelo em que a inclusão depende da insistência do estudante, da sensibilidade de determinados setores e da existência de redes

⁵²A expressão ‘ilhas’ é utilizada aqui de forma metafórica para indicar ações que existem de maneira pontual e desconectada entre si. São iniciativas relevantes, mas que não formam um sistema estruturado. Dependem de pessoas específicas, de projetos temporários ou de vontade individual, e não de um fluxo institucional contínuo ou de uma política articulada.

informais. Este bloco, portanto, evidencia que, no plano central da UFJF, a inclusão ainda opera em grande medida de forma setORIZADA e reativa, deixando lacunas entre reconhecimento formal, registro nos sistemas e efetivação de práticas.

É nesse cruzamento entre os diferentes instrumentos que se delinea o fechamento deste eixo analítico, reforçando que a efetivação do direito à permanência de estudantes PcD passa, necessariamente, pela institucionalização de fluxos informacionais previsíveis, compartilhados e orientados por uma concepção de inclusão como responsabilidade coletiva, e não como negociação individual. Esses elementos são retomados na síntese, em diálogo com os blocos seguintes, para compreender como essa fragmentação repercute no ICE e na experiência cotidiana dos estudantes.

3.5.1.3 Bloco 2: Dentro do ICE – Entrevistas com Direção do Instituto, Coordenação do curso presencial de Ciências Exatas e questionários para docentes, coordenadores de curso e chefias de departamento

Este bloco se volta para o interior do ICE, aproximando os olhares de quem atua no cotidiano administrativo e acadêmico do instituto: TAEs, terceirizados, docentes, coordenação do curso presencial de Ciências Exatas e direção. Se, no bloco anterior, o foco esteve nos setores administrativos da UFJF e na forma como a informação sobre estudantes PcD é recebida e organizada em nível institucional mais amplo, aqui o interesse é compreender como esses dados chegam a quem organiza turmas, secretarias, disciplinas e decisões diárias, logísticas e pedagógicas, dentro do ICE. Ao reunir questionários e entrevistas desses diferentes atores, buscamos perceber de que modo o fluxo informacional se traduz em práticas concretas de acolhimento, planejamento e acessibilidade — e em que momentos ele se fragmenta, atrasa ou se dilui em soluções individuais. A seguir, apresento as análises de cada instrumento.

A – Questionário com TAEs e terceirizados administrativos do ICE

O questionário feito com TAEs e terceirizados administrativos do ICE tinha como foco entender como essas pessoas percebem as informações ligadas à acessibilidade e inclusão em sua rotina. As respostas analisadas representam

trabalhadores de secretarias, laboratórios e do Núcleo de Recursos Computacionais (NRC), ou seja, pessoas que atuam em diferentes pontos da estrutura do instituto. Ao todo, foram 34 respostas num universo de 47 TAEs no ICE e 5 terceirizados administrativos.

Entre eles, 80% afirmaram conhecer o NAI, mas apenas 35% disseram ter clareza sobre como acionar o núcleo em situações concretas. Do mesmo modo, 60% declararam nunca ter recebido informações institucionais diretas sobre acessibilidade e inclusão, dependendo mais de contatos informais ou de buscas individuais. Já em relação à comunicação interna, cerca de 70% avaliaram que os fluxos entre setores são pouco claros, o que reforça a percepção de fragilidade no compartilhamento de dados.

Um dado que chama atenção é que mais da metade dos respondentes (53%) disse que não repassa nenhuma informação recebida a outros setores. Ou seja, mesmo quando têm contato com uma demanda, a informação tende a não ser compartilhada, sem ganhar força institucional. Apenas 6% afirmaram que repassam sempre, o que confirma a sensação de que o fluxo é interrompido antes mesmo de chegar a coordenações, professores ou órgãos de apoio. Mesmo entre os que afirmam repassar a informação, esse repasse ocorre majoritariamente por meios informais — como comunicação oral ou e-mail — e não por sistemas institucionais como o SEI ou SIGA. Isso significa que, mesmo quando a informação circula, ela não se transforma em registro institucional, permanecendo dependente das relações pessoais.

Além disso, a maioria se vê despreparada para lidar com situações de acessibilidade. Quase três quartos (74%) disseram que se sentem apenas parcialmente preparados, 24% não se sentem preparados de forma alguma e só 3% acreditam estar plenamente aptos. Esse dado se conecta diretamente a outro: 91% nunca tiveram nenhum treinamento oferecido pela UFJF sobre acessibilidade e inclusão. Ou seja, não há uma política contínua de formação que os inclua como parte do processo de tornar a universidade mais acessível. Essa fragilidade é ainda mais evidente no caso dos trabalhadores terceirizados, que, além de também atenderem estudantes com deficiência, não têm acesso aos mesmos sistemas, formações ou orientações institucionais que os TAEs, o que os coloca em uma posição de maior vulnerabilidade informacional dentro do próprio fluxo de atendimento.

Apesar disso, há clareza sobre o que precisa mudar: 94% destacaram a importância de receber com antecedência informações sobre as necessidades dos alunos PcD. Esse ponto aparece como um consenso, revelando que o problema não é falta de vontade, mas a ausência de estrutura para que a informação circule de forma simples e previsível.

As falas registradas nos questionários reforçam essa sensação de vazio institucional. As respostas também evidenciam que as barreiras enfrentadas não são apenas físicas, mas informacionais e formativas: o prédio pode até ser acessível, mas a informação não chega; o servidor pode querer ajudar, mas não recebe preparo; o aluno pode ter direito, mas o direito não encontra onde se realizar. Um dos respondentes resumiu sua percepção sobre a inclusão e acessibilidade: “*Não existe nenhuma política sobre alunos, docentes e TAEs PcD na universidade*” (TAE 1, questionário, 2015). Essa percepção mostra que não se trata apenas de falha de fluxo, mas de falta de referência, não havendo clareza sobre onde procurar apoio ou como agir. A acessibilidade, nesses casos, deixa de ser política institucional e passa a ser solução contingencial, resolvida caso a caso.

É importante destacar também que TAEs e terceirizados não são espectadores periféricos desse processo. Mesmo quando não são os primeiros a receber a informação, eles assumem funções centrais no fluxo: registram a demanda, orientam o estudante nos encaminhamentos, esclarecem procedimentos e, muitas vezes, intermediam o diálogo entre coordenação, docentes, NAI e demais setores administrativos. Quando esses profissionais ficam de fora das políticas institucionais de acessibilidade, seja por falta de formação, de sistemas ou de reconhecimento, o fluxo se rompe na base, e a inclusão deixa de funcionar como prática contínua para se tornar algo eventual. Reconhecer o papel desses servidores não é apenas uma questão de valorização profissional, mas condição para que a acessibilidade se realize no cotidiano, e não apenas no discurso.

A leitura dos dados permite compreender que o problema não se limita à ausência de ações pontuais, mas à forma como a informação circula, ou deixa de circular, entre os setores. Paiva (2020), ao analisar estruturas informacionais em instituições públicas, afirma que um fluxo que depende da memória das pessoas, e não de sistemas institucionalizados, produz uma “inclusão condicional”, que se realiza apenas quando alguém decide agir. Da mesma forma, Sasaki (2009) destaca que

barreiras programáticas, ou seja, aquelas que surgem da falta de procedimentos, registros e protocolos, são tão impeditivas quanto as barreiras físicas, porque operam de modo invisível, mas estrutural. Sem reconhecer que a inclusão falha antes de chegar à sala de aula, permanece impossível exigir do servidor aquilo que a instituição não lhe oferece como estrutura.

B – Questionário com Docentes, Coordenadores de Curso de Graduação presencial e Chefes de Departamento do ICE

O questionário aplicado a docentes, coordenadores de curso e chefes de departamento do ICE teve como objetivo identificar em que medida esses atores institucionais recebem informações sobre estudantes PcD e como essa comunicação interfere no planejamento pedagógico e na organização acadêmica dos cursos. Ao todo, foram 72 respostas num universo de 181 docentes contatados via e-mail no ICE. A diversidade de cargos respondeu de forma bastante homogênea a uma questão central: a informação sobre alunos PcD chega de forma tardia, fragmentada e irregular – quando chega.

Cerca de 70% dos respondentes afirmaram já ter recebido, ao menos uma vez, informações sobre estudantes PcD matriculados em suas turmas. Entretanto, esse repasse não ocorre de forma regular: a maioria declara ser informada apenas “às vezes” ou “raramente”. Apenas cerca de 10% indicaram receber esse aviso de forma constante, isto é, “sempre”, mas isso não significa que sejam informados antes do início das aulas. Pelos relatos qualitativos, mesmo entre aqueles que já recebem algum tipo de aviso, é comum que a comunicação ocorra de maneira tardia, já com o semestre em andamento.

Entre os canais mencionados, o NAI aparece como principal fonte de repasse, mas não de forma exclusiva: coordenadores de curso, chefias de departamento e os próprios alunos PcD são responsáveis por avisar docentes sobre necessidades específicas, o que confirma o deslocamento – mesmo que parcial – da responsabilidade institucional para o estudante. Conforme sintetizou um dos coordenadores de curso respondente: “*Não há fluxo; há avisos isolados*” (Coordenador de Curso de Graduação 1, questionário, 2025).

Entre os docentes que nunca receberam qualquer aviso sobre alunos PcD – cerca de 25% - muitos reconhecem que essa ausência de informação não garante que não havia estudantes com deficiência em suas turmas. Essa dúvida aparece de forma explícita quando um docente afirma: *“Eu acho que nunca dei aula para um PcD. Ou não percebi”* (Docente 1, questionário, 2025). A própria hesitação – *“ou não percebi”* – evidencia que o problema não é necessariamente a inexistência de alunos PcD, mas a invisibilidade produzida pela falta de comunicação institucional, reforçando a hipótese de subnotificação já identificada no questionário com estudantes e dados formais do CDARA citados anteriormente nessa dissertação.

Quando questionados sobre a falta de informação prévia no planejamento pedagógico, a grande maioria (cerca de 80%) avaliou que a ausência de comunicação prejudica o andamento da disciplina, sendo presentes os relatos de necessidade de adaptação emergencial, reorganização de materiais didáticos e remanejamento tardio de salas, muitas vezes sem suporte institucional. Um chefe de departamento relatou: *“Já tive aluno cadeirante que não conseguia chegar à sala porque os elevadores estavam parados. Só soubemos no dia da aula”* (Chefe de Departamento 2, questionário, 2025). Outro docente reforçou a sobrecarga gerada pela comunicação tardia: *“Recebi aviso faltando um mês para acabarem as aulas, dificultando qualquer possibilidade de adaptação”* (Docente 2, questionário, 2025).

Entre os docentes respondentes, cerca de 40% afirmaram já ter realizado adaptações pedagógicas para atender estudantes PcD. Dentro desse grupo, a grande maioria, com aproximadamente 70%, relatou que o suporte institucional foi insuficiente, revelando que a responsabilidade pela adaptação permanece concentrada no professor, e não em um sistema de apoio institucionalizado. Apenas um grupo reduzido relatou ter recebido apoio adequado, geralmente na forma de intérprete de Libras ou monitoria.

A análise qualitativa das respostas abertas revela não apenas opiniões isoladas, mas um conjunto de padrões que se repetem com força entre diferentes cargos e áreas. Esses relatos, além de confirmarem o diagnóstico identificado, evidenciam os efeitos concretos dessa comunicação tardia no cotidiano docente — especialmente na elaboração de materiais, no uso de monitoria e na organização de salas de aula. Como sintetiza um dos respondentes: *“A informação deveria ser feita antes do início das aulas, e de forma clara”* (Docente 3, questionário, 2025).

Outro ponto recorrente é a sensação de despreparo pedagógico. Mesmo docentes dispostos a fazer adaptações reconhecem que a formação para lidar com demandas como autismo, surdez, deficiência intelectual ou mesmo necessidades de apoio nas avaliações nunca fez parte de sua trajetória profissional. Um professor expressa isso de forma direta: *“Me sinto pouco preparado para lecionar para alunos autistas ou surdos”* (Docente 4, questionário, 2025).

Além disso, segundo os docentes, mesmo quando existe algum apoio, ele depende de iniciativas pontuais — como intérpretes ou monitorias — e não de uma política consolidada de suporte pedagógico inclusivo. Como relatou um dos participantes: *“É claro que o NAI tenta, mas falta pessoal, falta formação, falta estrutura”* (Docente 5, questionário, 2025).

Então, muitos profissionais pediram diretamente capacitação institucional, reforçando o que também emergiu no questionário com TAEs: a expectativa de que a UFJF ofereça formação continuada sobre atendimento pedagógico inclusivo. Um docente sintetizou: *“Por mais que estejamos dispostos, não temos formação apropriada”* (Docente 6, questionário, 2025).

A ausência de um canal sistematizado — seja por sistema acadêmico ou por modelo institucional de aviso — reforça o caráter contingente, irregular e improvisado da inclusão no ICE/UFJF. A recorrência da ideia de que precisam ser avisados antes do início do semestre aparece como um coro institucional, sugerindo que o problema não está na ausência de boa vontade, mas na ausência de estrutura informacional.

Ao fim, mais de 90% dos respondentes afirmaram considerar “muito importante” ser informados sobre quais são os alunos PcD matriculados em suas disciplinas, o que demonstra que o problema não é de resistência docente, mas de falha de fluxo institucional, reforçando a hipótese central da dissertação: sem informação, não há inclusão; há apenas improviso.

Os achados convergem para uma constatação alinhada a Sasaki (2009): a inclusão não se efetiva apenas na presença física do estudante, mas na existência de processos institucionais que garantam acessibilidade contínua, planejada e corresponsável. Quando a informação chega tarde, fragmentada ou mediada por iniciativas individuais, a universidade mantém o modelo de “adaptação de última hora”, que opera mais como correção emergencial do que como política pública. Nesse cenário, os docentes não aparecem como agentes resistentes, mas como elos finais

de uma cadeia informacional que já falhou antes de chegar até eles, o que desloca a responsabilidade pela inclusão do plano institucional para o plano individual, reforçando o caráter improvisado e desigual do atendimento aos estudantes PcD no ICE/UFJF.

C – Entrevista com o Coordenador do Curso de Ciências Exatas

A entrevista com o coordenador indica que o fluxo de informação sobre estudantes com deficiência ocorre principalmente por e-mail: o NAI envia uma mensagem institucional destinada à coordenação do curso, listando os alunos atendidos e os respectivos professores responsáveis pelas disciplinas em que estão matriculados. A partir desse envio, a coordenação repassa os dados aos docentes, que então recebem as orientações necessárias para organização das adaptações. Em alguns casos, o NAI comunica diretamente aos docentes, com a coordenação em cópia, mas o padrão relatado é NAI → coordenação → professores.

Nessas mensagens, ainda de acordo com o entrevistado, constam a identificação do estudante, as disciplinas envolvidas e o tipo de impedimento informado, além de orientações de apoio. Entre os exemplos citados, aparecem o direito a *“uma hora a mais de prova”* e a necessidade de materiais adaptados para baixa visão — *“tive que fazer as provas com uma letra maior”* (Coordenador do Curso de Ciências Exatas, entrevista, 2025).

A partir dessas comunicações, a coordenação repassa as informações aos docentes e oferece orientação pontual quando necessário. Esse acompanhamento, contudo, não é registrado em sistema: *“não é via sistema, é uma coisa pessoal”* (Coordenador do Curso de Ciências Exatas, entrevista, 2025). Em algumas situações, a comunicação com estudantes ou responsáveis ocorre de maneira informal, por canais pessoais, já que não há registro ou acompanhamento sistematizado em plataforma institucional⁵³.

Não há, do ponto de vista dessa coordenação, uma ferramenta que permita busca ativa ou consulta consolidada no SIGA. O coordenador é explícito: *“o SIGA não disponibiliza isso [...], a gente tem só esses e-mails”* (Coordenador do Curso de

⁵³ O coordenador citou o caso de dois estudantes autistas cuja mãe mantém contato direto com ele por WhatsApp, em substituição a um canal institucional.

Ciências Exatas, entrevista, 2025). Para organização interna, há uma planilha mantida na coordenação, enquanto o controle global permanece no NAI, que consegue enviar listagens quando solicitado. Em paralelo, o entrevistado relata ausência de campanhas de apresentação do NAI aos calouros e de treinamentos efetivos para docentes e coordenadores: “zero treinamento [...] falam que vão fazer uma reunião com os professores [...] eu nunca participei” (Coordenador do Curso de Ciências Exatas, entrevista, 2025).

Nesse contexto, a fala do coordenador revela duas dinâmicas que se entrelaçam. A primeira é a recorrência de estudantes que não se identificam como PcD no ingresso, seja por desconhecimento do NAI, seja por receio de expor a condição diante dos colegas. Como resultado, a demanda só chega quando a situação já se tornou crítica — ele menciona casos que só emergem no 3º ou 4º período, após sucessivas reprovações ou dificuldades acumuladas. A outra dinâmica é a ausência de um procedimento institucionalizado para lidar com esses casos: o encaminhamento e a adaptação pedagógica dependem, em grande parte, da iniciativa individual de alguns coordenadores e professores, que buscam soluções pontuais na falta de um protocolo formal ou de um sistema que registre e acompanhe essas ações.

Do ponto de vista de acessibilidade material, o coordenador traz percepções colhidas em visitas ao ICE: a falta de piso tátil e períodos prolongados com elevador inoperante foram citados como entraves objetivos à circulação e ao acesso a laboratórios; por outro lado, reconhece a existência de rampas, ainda que demandem manutenção constante em um campus “muito grande”. Na acessibilidade pedagógica, o maior desafio apontado está no atendimento a estudantes do espectro autista (muitas vezes comorbado com TDAH ou dislexia), incluindo o desconhecimento, por parte de alguns docentes, de direitos como tempo adicional de prova.

As sugestões apresentadas pelo coordenador apontam para um reforço estrutural do fluxo de informação na universidade. Uma delas é a inclusão de um módulo no SIGA-X que permita não apenas visualizar os estudantes atendidos pelo NAI, mas também registrar as ações realizadas ao longo do semestre, recurso que, segundo ele, “seria sensacional pra ficar registrado” (Coordenador do Curso de Ciências Exatas, entrevista, 2025). Outra proposta é a oferta de uma capacitação obrigatória para docentes e técnicos, nos moldes do curso institucional exigido no ingresso de servidores, com conteúdos mínimos sobre direitos, procedimentos e

formas de adaptação pedagógica, ressaltando que “*se não obrigar, ninguém vai fazer*” (Coordenador do Curso de Ciências Exatas, entrevista, 2025). Ele também destaca a necessidade de apresentar o NAI aos calouros de maneira sistemática, especialmente nas disciplinas iniciais, como forma de estimular a autodeclaração antes que as dificuldades se acumulem. Por fim, sugere um acompanhamento mais contínuo entre NAI e coordenações, evitando que o suporte dependa exclusivamente da iniciativa individual de servidores e só ocorra quando o problema já está instalado.

Ressalta que tem assumido funções além das pertencentes à coordenação de curso para apoiar estudantes em risco de evasão ou reprovações em série, mas reconhece que se trata de um problema estrutural, que não deveria depender da “boa vontade” de indivíduos. Apesar das limitações, o coordenador afirma enxergar a inclusão como pauta central e crescente na universidade pública. Ele refletiu que

a gente (UFJF) vai receber cada vez mais alunos com esse perfil, principalmente autistas [...] e cabe a nós [...] cada vez mais lidarmos com ações para poder incluí-los e não descartá-los [...] eles fazem parte da sociedade atual (Coordenador do Curso de Ciências Exatas, entrevista, 2025).

A fala do coordenador confirma que a inclusão não falha apenas na execução, mas na etapa anterior: a circulação da informação. Al-Hakim (2008) lembra que informação institucional só se converte em ação quando existe um sistema capaz de registrar, distribuir e atualizar dados de forma contínua, caso contrário, ela se dissolve em iniciativas isoladas, sem memória organizacional. De forma análoga, Moura (1996) apontava esse descompasso ao afirmar que instituições públicas tendem a operar por acúmulo e não por fluxo, isto é, dependem de sujeitos que sabem, e não de mecanismos que garantem que todos saibam. O cenário relatado pelo coordenador, com planilhas pessoais, contatos por WhatsApp, ausência de rastreabilidade e de treinamento formal, apoia a seguinte lógica: não há deficiência de setores, mas de circulação estruturada das informações que deveriam sustentá-los.

D – Entrevista com a TAE que secretaria o Curso de Ciências Exatas⁵⁴

⁵⁴ O Curso de Ciências Exatas da UFJF funciona como etapa inicial comum para os cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Química, Ciência da Computação e Engenharia de Produção, entre outros. Os estudantes ingressam no curso e cursam os dois primeiros períodos com disciplinas básicas; a partir do terceiro período, escolhem a graduação

A entrevista com a servidora TAE responsável pela secretaria do Curso de Ciências Exatas complementa a visão apresentada pelo coordenador na seção anterior, permitindo observar o fluxo de informação sobre estudantes com deficiência a partir de uma posição mais próxima do cotidiano administrativo. Enquanto o coordenador descreve o percurso das informações em seu nível de gestão, recebendo as comunicações do NAI e repassando-as aos docentes, a TAE lida com as etapas iniciais e operacionais desse mesmo fluxo, acompanhando a chegada das demandas, a tramitação documental e os limites de acesso aos dados no dia a dia. Sua fala evidencia a dimensão prática do processo: como as informações circulam (ou não), onde elas se fragmentam e quais recursos institucionais ainda inexistem para garantir continuidade e rastreabilidade no acompanhamento dos estudantes.

A entrevista evidencia dois fluxos distintos de atendimento a estudantes com deficiência. O primeiro envolve situações temporárias, tratadas por meio de processo formal de “tratamento excepcional”, que percorre PROGRAD, SIASS e retorna à coordenação⁵⁵. Nesses casos, a secretaria e os docentes recebem apenas a decisão administrativa — deferimento ou indeferimento — sem informações sobre a condição de saúde, a necessidade pedagógica envolvida ou orientações específicas para adaptação de atividades e avaliações.

O segundo fluxo refere-se aos estudantes que demandam acompanhamento contínuo, cujo acionamento é feito pelo NAI. Nesses casos, a coordenação recebe um e-mail com identificação do aluno, disciplinas cursadas e orientações gerais de apoio, mas ainda sem detalhamento pedagógico suficiente ou indicação de estratégias já validadas em semestres anteriores. A entrevistada ainda observou que, somente a partir do primeiro semestre de 2025 o NAI passou a propor reuniões com coordenação e docentes para detalhar os casos, prática inexistente nos anos anteriores e ainda restrita a poucos cursos. Assim como no fluxo anterior, a informação chega fragmentada e, frequentemente, já com o semestre em andamento, o que reduz a

específica, embora permaneçam administrativamente vinculados ao curso até a migração definitiva.

⁵⁵ De acordo com a entrevistada, mesmo quando o processo de tratamento excepcional envolve perícia médica, etapa que confirma ou não a necessidade de adaptação, a coordenação recebe apenas o resultado administrativo (deferido/indeferido), sem acesso ao laudo, ao CID ou a qualquer indicação de adequações pedagógicas, o que inviabiliza planejamento docente ou acompanhamento contínuo por parte do curso.

possibilidade de planejamento prévio e limita a consolidação de ações de acompanhamento sistemático.

Além disso, a entrevistada observou que nem todos os estudantes chegam ao NAI pela via institucional prevista: em alguns casos, o primeiro contato ocorre diretamente com a coordenação do curso, o que faz com que a demanda circule inicialmente de forma informal antes de ser encaminhada ao setor responsável. Essa mediação improvisada reforça a ausência de um fluxo padronizado de entrada no sistema de acessibilidade, já que a coordenação não acompanha os casos nem dispõe de mecanismos para fazê-lo. Como sintetiza a TAE:

quando acontece um aluno (PcD) procurando alguma informação, a gente encaminha diretamente para o NAI [...]. A gente não faz essa busca ativa; aqui, para a gente, é mais pontual. [...] A informação só vira caso quando o aluno procura a coordenação, não porque o sistema sinaliza que ele existe. [...] A coordenação não fica sabendo antes — não tem nenhum sistema que avise ou acompanhe (TAE 3, entrevista, 2025).

O relato também reforça a inexistência de um banco institucional de dados sobre estudantes com deficiência, o que obriga a coordenação a criar planilhas locais para manter o mínimo de registro, uma prática que não assegura rastreabilidade, continuidade entre semestres ou acesso dos docentes às adaptações previamente utilizadas. Segundo a entrevistada, seria fundamental que essas informações pudessem ser consultadas diretamente no SIGA, por meio de um ícone ou campo de acesso restrito, permitindo que os professores soubessem, antes do início das aulas, quais estudantes estão matriculados e quais estratégias pedagógicas já foram eficazes:

Se já tivesse esse banco de dados, mesmo mudando de professor, a gente não precisaria recomeçar tudo do zero. O professor novo já veria o que foi feito, o que funcionou, o que não funcionou. Hoje, cada semestre começa como se o aluno fosse um caso inédito, mesmo quando ele já passou pelas mesmas dificuldades antes (TAE 3, entrevista, 2025).

Os exemplos concretos apresentados pela TAE reforçam esse ponto. Dois irmãos autistas, acompanhados pelo NAI, tiveram desempenho acadêmico significativamente melhor nas disciplinas em que houve monitoria individualizada e

apoio estruturado com o professor e, foram reprovados justamente naquelas em que o acompanhamento não pôde ser garantido. A servidora também narra o caso de uma aluna surda que só conseguiu concluir a disciplina de algoritmos quando o docente utilizou uma ferramenta visual alternativa, sugerida informalmente por um professor que já a conhecia. A ausência de registro dessas experiências bem-sucedidas impede que tais soluções sejam reaplicadas, afetando continuamente novos alunos em condições semelhantes.

Além da questão informacional, a entrevistada aponta a falta de capacitação dos servidores como um elemento que amplia a dependência do NAI e reforça a ausência de autonomia da secretaria e da coordenação. Ela afirma que, embora já tenha aprendido a lidar com alguns casos pela experiência acumulada, não se sente preparada para desempenhar esse papel institucionalmente, e avalia que muitos encaminhamentos poderiam ser resolvidos dentro da própria coordenação caso houvesse formação básica sobre inclusão, fluxos institucionais e orientações pedagógicas.

A gente consegue articular porque já viu acontecer antes, mas não porque existe um treinamento. É experiência, não é formação. [...] A gente aprende na prática, não porque a universidade ensina (TAE 3, entrevista, 2025).

As sugestões apresentadas pela entrevistada reforçam a necessidade de transformar o fluxo de informação em política institucional: criação de um banco de dados de adaptações validadas, acesso direto das coordenações às informações sobre os estudantes, inserção de um módulo no SIGA com histórico de acompanhamento e oferta de capacitações periódicas, não apenas para docentes, mas também para TAEs que operam a base do fluxo. A TAE observa que, quando a informação circula antes do semestre iniciar, o atendimento flui e os resultados aparecem; quando chega tardiamente, a inclusão se converte em correção emergencial.

A leitura conjunta das duas entrevistas (com o coordenador e a TAE que secretaria o curso de Ciências Exatas) evidencia que, embora atuem em pontos distintos do fluxo, ambos os entrevistados identificam o mesmo problema estrutural. Se, do ponto de vista da coordenação, a falta de ferramentas formais impede o acompanhamento docente e dificulta o planejamento pedagógico, no cotidiano da

secretaria essa lacuna se expressa de forma prática, por meio de planilhas locais, e-mails pontuais e processos que não retornam com informações suficientes para orientar ações futuras.

Isto contribui com o diagnóstico já apontado por Moura (1996). Quando a informação não circula como fluxo, ela se acumula em soluções individuais e fragmentadas, sem memória institucional e sem continuidade entre semestres. Nesse sentido, aqui reforçamos o argumento de que a inclusão não depende apenas de ações pedagógicas ou de vontade política, mas de um sistema que permita que a informação exista antes da urgência, chegue antes do problema e circule antes da exclusão.

E – Entrevista com o Diretor do ICE

A entrevista com o diretor do ICE evidenciou como o fluxo de informações sobre estudantes com deficiência chega à gestão somente quando a demanda já se tornou urgente, sem margem para planejamento institucional. Segundo o entrevistado, esses casos não são comunicados de forma prévia ou sistemática: surgem de modo reativo, por e-mail ou contato direto de professores, familiares ou do próprio estudante, geralmente *“entre o final da primeira semana e a segunda semana de aula”* (Diretor ICE, entrevista, 2025), quando o semestre já está em andamento e as condições estruturais e pedagógicas foram definidas. Nesse cenário, a gestão opera em lógica de contenção, e não de planejamento:

É assim que acontece hoje: a informação chega por e-mail ou pessoalmente, já como um problema imediato para resolver. Não chega antes, não chega de forma organizada, não chega por sistema. Quando aparece, já é tarde, porque o semestre está em andamento. [...] Não há aviso, não há preparo, ela simplesmente chega (Diretor ICE, entrevista, 2025).

O diretor reforça que esse quadro não se deve apenas à inexistência de um canal formal de comunicação, mas a um modelo institucional que não integra matrícula, planejamento pedagógico e gestão acadêmica. As adaptações, assim, deixam de ser parte do planejamento do semestre e passam a depender de solicitações pontuais, acionadas quando o problema já está instalado.

A situação é agravada pela dinâmica de matrícula em ajuste, prática recorrente entre os estudantes, que adiam a confirmação de disciplinas. Isso impede que professores e gestão saibam previamente em que turma o aluno PcD estará dificultando o planejamento de recursos e adaptações. A consequência, segundo o diretor, é a inversão da lógica da acessibilidade: o estudante é colocado dentro de uma estrutura já configurada, e não o contrário. Ele sintetiza:

Você não sabe onde o aluno está. Para muitos professores é surpresa: 'eu não sabia que eu ia ter esse aluno aqui com essa condição'. E aí vira tudo de cabeça para baixo, porque o professor já começou o semestre, já preparou material, já definiu dinâmica de aula. Quando a informação chega tarde, tudo tem que ser refeito — e isso não é culpa do aluno, é problema do fluxo. O sistema não avisa antes, e a gente sempre entra no modo emergência (Diretor ICE, entrevista, 2025).

O diretor ressalta também uma limitação estrutural: a alocação de salas é definida antes da matrícula, em horários nos quais há mais turmas do que espaços disponíveis. Por isso, “*esperar a matrícula consolidada*” (Diretor ICE, entrevista, 2025) para realocar turmas acessíveis não é uma opção operacional. A informação tardia, portanto, não afeta apenas o planejamento pedagógico, mas a própria viabilidade física da inclusão.

Ao ampliar o diagnóstico, o diretor destaca que o ICE opera em uma lógica distinta de faculdades com cursos próprios. Enquanto essas unidades trabalham com turmas relativamente estáveis, o ICE presta disciplinas para toda a universidade, recebendo estudantes de diferentes cursos, em diferentes fases e com diferentes trajetórias curriculares. Por isso, não há previsibilidade de fluxo: não existe “*turma fixa*”, “*percurso conhecido*” ou “*perfil de aluno*” que permita mapear previamente as demandas de acessibilidade. Como resume:

Nós somos prestadores de serviços. A gente dá aula para mais de 4 mil alunos diferentes. Então, esse mapeamento não existe. [...] Um aluno pode sair de Engenharia e vir fazer Estatística, ou vir do Serviço Social para cursar Cálculo I. Você não sabe quem vai cair em qual turma, nem em qual horário. Não é uma relação um-para-um. Tudo ganha escala (Diretor ICE, entrevista, 2025).

Essa imprevisibilidade tem consequências diretas para a gestão institucional da acessibilidade: como não há mecanismo que indique, antes do início do período

letivo, em quais turmas haverá estudantes que demandam adaptações, a direção toma conhecimento dos casos apenas após a consolidação das matrículas. Com isso, ações estruturais, como definição de sala acessível, reorganização de horários ou solicitação de intérpretes, deixam de ser planejamento e tornam-se correção emergencial. Soma-se a isso um descompasso temporal entre direção, coordenações de curso e NAI, que, segundo o diretor, “*não estão temporalizados*” para fazer a informação circular antes do início das aulas. Essa fala significa que grande parte dos estudantes não segue o percurso curricular de forma linear, cursando disciplinas fora da ordem prevista ou em períodos alternados, o que torna difícil prever, com antecedência, em quais turmas haverá alunos que demandam adaptações. A ausência de alinhamento de agendas transforma decisões que poderiam ser planejadas em decisões tomadas já fora do tempo útil de implementação.

Além disso, o público que circula pelo ICE é, em grande medida, itinerante, ou seja, muitos estudantes pertencem a outros institutos e faculdades da UFJF e cursam no ICE apenas disciplinas específicas, especialmente nos ciclos básicos das engenharias, da computação, das licenciaturas e de áreas afins. Isso significa que o vínculo desses alunos com o instituto não é contínuo, eles entram e saem conforme a necessidade de suas grades curriculares de seus cursos. Assim, não há como prever se um estudante retornará no semestre seguinte, em qual disciplina, com qual professor ou em que condições pedagógicas. Um mesmo estudante pode cursar apenas uma disciplina e não voltar mais, ou retornar em outro período, com outro docente, em outra configuração pedagógica. Isso inviabiliza tanto o planejamento longitudinal quanto a consolidação de práticas adaptativas permanentes.

Segundo o diretor, essa lógica faz com que a inclusão não se estabilize como processo. A cada semestre, turmas, docentes, horários e estudantes se recompõem quase integralmente, obrigando a gestão a redesenhar, repetidamente, as mesmas soluções. Nessas condições, não há possibilidade de mapeamento prévio nem de padronização de procedimentos pedagógicos ou administrativos; a acessibilidade continua operando como resposta pontual, e não como política institucional estruturada.

O resultado é a ruptura do planejamento contínuo, assim, não é possível prever quem virá, quando virá, para qual disciplina virá, nem quem será o professor responsável. O problema emerge da combinação entre alto volume de estudantes,

dispersão curricular e falta de um sistema integrado que rastreie essas variáveis, deslocando a inclusão do campo da antecipação para o campo da emergência administrativa.

Quando a demanda envolve apenas deslocamento, como a troca de sala por falta de acessibilidade, a direção costuma assumir a resolução diretamente, sem acionar o NAI. No entanto, esse encaminhamento só funciona quando a disciplina ocorre em salas de aula. Em casos que envolvem laboratórios no segundo andar, sem elevador, ou bancadas fixas não adaptáveis, a situação deixa de ser um simples ajuste logístico e passa a exigir intervenções estruturais, que nem sempre são viáveis no curto prazo. Já quando a necessidade diz respeito a apoio pedagógico especializado, como surdez, tetraplegia ou transtornos do neurodesenvolvimento, o NAI é acionado, mas apenas após o problema já estar instalado, reforçando o caráter reativo do fluxo.

Segundo o diretor, o NAI costuma responder rapidamente quando solicitado, mas a atuação do núcleo ainda é reativa, e não preventiva, pois o setor só é acionado quando a demanda já se tornou um problema concreto para o professor ou para o estudante. Para ele, o principal entrave não é a ausência de disposição dos setores, mas a falta de informação antecipada e de capacitação institucional capaz de distribuir a responsabilidade pela inclusão entre todos os agentes, e não apenas entre o NAI. Embora reconheça a agilidade do NAI no atendimento, o diretor aponta que, quando a demanda já está instalada, persistem obstáculos materiais e humanos: nem sempre há intérprete disponível no horário da disciplina e, na maior parte dos casos, professores e monitores não receberam formação para atuar com estudantes que demandam adaptações específicas. Sem aviso prévio e sem capacitação, a solução volta a assumir a forma de resposta emergencial.

O entrevistado defende de forma enfática que a acessibilidade no ICE não se resolverá apenas com infraestrutura ou com intérpretes: “*sem capacitação obrigatória, essa conta nunca vai fechar*” (Diretor ICE, entrevista, 2025). Ele diferencia duas camadas de formação: uma voltada para docentes e monitores que lidam diretamente com o aluno em sala de aula e outra voltada para gestores que organizam espaços, horários e fluxos. “*Quem lida com a pessoa é uma capacitação. Quem gere o processo é outra. E nenhuma das duas existe hoje de forma sistemática*” (Diretor ICE, entrevista, 2025), afirma. Ele menciona ainda que a ausência de formação faz com

que professores se sintam isolados e desamparados: “*não adianta esperar o professor saber lidar se ele nunca foi preparado para isso*” (Diretor ICE, entrevista, 2025).

Casos concretos ilustram esse cenário. O diretor menciona, por exemplo, um estudante cadeirante que, em diferentes semestres, enfrentou dificuldades de acesso devido à recorrente pane no elevador. Como esse estudante realizava suas matrículas sempre no ajuste, as adaptações necessárias, como troca de sala ou reorganização de turma, só eram identificadas após o início do semestre, gerando sucessivas ações emergenciais. Situação semelhante ocorre com estudantes com TDAH ou TEA, cuja permanência depende de apoio pedagógico continuado, como monitorias especializadas, recurso que ainda não está institucionalizado. Para o diretor, a ausência de formação para monitores agrava essa lacuna: “*o monitor não é capacitado; é pior do que um professor despreparado, porque ele é um jovem que só sabe o conteúdo e nada mais*” (Diretor ICE, entrevista, 2025), defendendo que o NAI ou a PROGRAD deveriam estruturar um programa de monitoria inclusiva com formação obrigatória.

Ao final da entrevista, o diretor reconhece que o NAI costuma responder com agilidade quando é acionado, mas destaca que essa atuação ocorre apenas depois que a demanda já surgiu. Ou seja, o núcleo atua bem na ponta do processo, mas não participa da etapa em que a informação deveria circular antes do início do semestre. Para ele, esse é o principal limite: a inclusão chega como consequência, não como planejamento.

O diretor afirma que a solução não depende apenas de boa vontade, mas de estrutura. Primeiro, seria necessário que o SIGA identificasse automaticamente estudantes com deficiência no ato da matrícula, vinculando-os às disciplinas e aos professores antes do início das aulas. Sem esse aviso prévio, tudo se transforma em urgência. Depois, seria preciso garantir formação institucional obrigatória, para que professores e servidores não sejam surpreendidos a cada semestre com demandas que não sabiam que existiriam.

Se a informação não chega antes, nada funciona. A gente só descobre o problema quando ele já está acontecendo. E aí não tem sala, não tem horário, não tem intérprete, não tem capacitação — sobra improviso. A universidade precisa parar de correr atrás do problema e começar a planejar antes dele aparecer. Isso não é sobre boa vontade,

é sobre sistema. Sem aviso antecipado e sem formação obrigatória, a inclusão não vai deixar de ser exceção (Diretor ICE, entrevista, 2025).

Em suas palavras, enquanto a universidade não criar um sistema que antecipe a informação e não investir na capacitação de quem recebe essa informação, ela continuará “*correndo atrás do problema*”, em vez de planejar a inclusão como parte natural do funcionamento acadêmico.

A fala do diretor confirma o que Sasaki (2009) define como barreira programática, isto é, quando a acessibilidade não é incorporada aos processos institucionais e depende de respostas pontuais diante de situações já instaladas. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser política estruturante e passa a operar como exceção administrativa, ativada apenas quando a demanda se torna impossível de ignorar. Ruas e Bax (2020) ampliam esse diagnóstico ao afirmar que a informação, quando não é tratada como parte do próprio desenho organizacional, gera rupturas no fluxo de decisão, deslocando a inclusão do campo do planejamento para o campo da remediação.

Essa lógica é reforçada por Lira (2020), ao demonstrar que o fluxo informacional não é apenas o meio pelo qual a mensagem circula, mas a própria condição para que sujeitos reconheçam seu lugar na instituição. Quando a informação chega tarde, não circula ou depende de mediações individuais, não é apenas a acessibilidade que falha: falha também o pertencimento, a previsibilidade e a responsabilidade coletiva. Assim, a entrevista com o diretor evidencia que, sem integração sistêmica e formação institucional, a inclusão permanece subordinada ao imprevisto, não por ausência de esforço, mas por ausência de estrutura.

Considerando em conjunto a leitura articulada dos dados dos questionários com TAEs e docentes, bem como das entrevistas com o coordenador do Curso de Ciências Exatas, a TAE de secretaria e o diretor do ICE, mostram que, dentro do ICE, a acessibilidade se constrói em meio a esforços reais de docentes, TAEs, coordenações e gestão, mas sobre uma base informacional ainda frágil, marcada pela comunicação tardia, pela ausência de registros contínuos e pela dependência de soluções locais.

Os questionários e as entrevistas convergem ao apontar um mesmo padrão: a informação sobre estudantes PcD não chega de forma clara, antecipada e sistemática; ela aparece como demanda já instalada, muitas vezes quando o semestre

está em andamento, obrigando professores, secretarias e direção a operarem em regime de improviso. Planilhas pessoais, e-mails pontuais, contatos por WhatsApp e memorizações individuais tentam suprir aquilo que ainda não existe como sistema institucionalizado, ou seja, um histórico mínimo das adaptações, um canal estável de aviso prévio, uma política de formação continuada que envolva quem está na ponta do fluxo. Em ou traz palavras, podemos dizer que em vez de fluxo, há acúmulos locais de informação, como em planilhas pessoais e e-mails, confirmando o que Moura (1996) descreve como funcionamento por “acúmulo” e não por “fluxo”.

Ao mesmo tempo, as falas indicam que não se trata de falta de disposição para incluir. O que falta, nos termos trabalhados por autores como Moura (1996), Paiva (2020), Lira (2020), Ruas (2020) e Sasaki (2009), é a passagem do improviso para o fluxo, da boa vontade para o processo, da resposta emergencial para o planejamento. Este bloco, portanto, reforça a ideia de que a inclusão no ICE não falha apenas no nível das práticas pedagógicas, mas antes, na forma como a informação circula entre os diferentes setores internos do instituto. No eixo seguinte, ao olhar para o questionário de mapeamento e para a roda de conversa com os estudantes dos cursos presenciais do ICE, buscamos compreender como esse mesmo desenho se traduz na experiência concreta de quem vive, no cotidiano, e os efeitos da organização dos fluxos de informação.

3.5.1.4 Bloco 3: Estudantes dos cursos presenciais do ICE – questionário de mapeamento e roda de conversa

Este bloco reúne os instrumentos que permitiram aproximar as vivências de estudantes e de um servidor PcD no ICE a partir de quem as experimenta em primeira pessoa. Partimos do questionário de mapeamento aplicado aos discentes, que oferece um retrato quantitativo inicial, avançamos para a roda de conversa com estudantes e, por fim, para a entrevista com um TAE autista, voluntário. Ao colocar lado a lado essas diferentes posições — aluno, trabalhador, usuário dos serviços da universidade — buscamos passar da invisibilidade estatística para a experiência concreta, evidenciando como a circulação (ou a ausência) de informações atravessa trajetórias acadêmicas e trajetórias de trabalho, afetando pertencimento, saúde, permanência e o próprio sentido de estar na universidade. A seguir, apresentamos os

achados do questionário, depois a roda de conversa e, por fim, a entrevista com o TAE PcD.

A – Questionário de mapeamento de alunos PcD no ICE/ UFJF

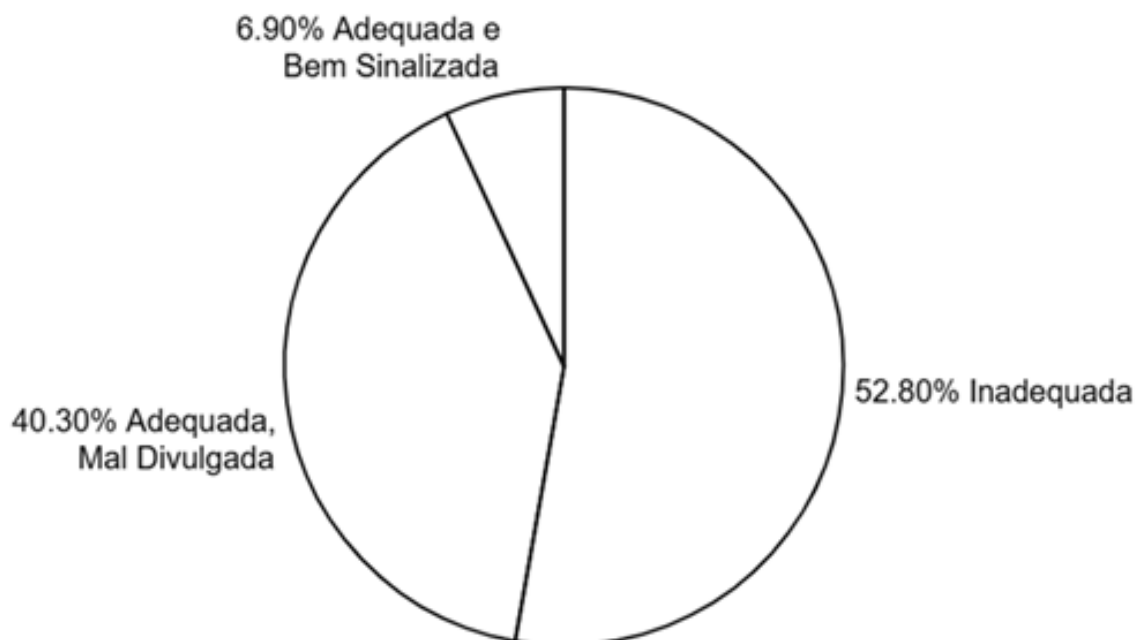
A coleta inicial de dados quantitativos (questionário aos alunos) indicou baixa visibilidade da população PcD no ICE e revelou dificuldades de engajamento, o que por si só já constitui um dado relevante. Esse cenário se confirma também nos dados oficiais: conforme informações fornecidas pelo CDARA⁵⁶, apenas dois alunos PcD ingressaram por cotas nos cursos do ICE no semestre vigente (1º semestre letivo de 2025). Tal número, extremamente reduzido frente ao porte do instituto, reforça a hipótese de subnotificação, invisibilidade institucional e/ou barreiras específicas ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência nas áreas das ciências exatas.

Com relação ao questionário já aplicado aos discentes presenciais do ICE, dos 407 estudantes que responderam, apenas cerca de 4% (16 estudantes) se autodeclararam como pessoas com deficiência. Esse dado, combinado ao número oficial de apenas dois ingressantes PcD por cotas, reforça a hipótese de que a população PcD no ICE permanece em grande medida invisibilizada, seja por ausência de registro, seja por barreiras simbólicas à autodeclaração.

Ainda sobre os dados coletados neste mesmo questionário, a maioria dos respondentes avalia a acessibilidade do ICE como inadequada (52,8%), enquanto outros 40,3% consideram-na adequada, porém mal divulgada (Figura 4). Apenas uma minoria a percebe como adequada e bem-sinalizada. Esses dados podem nos ajudar a entender sobre a centralidade da questão comunicacional — mais do que a ausência de recursos físicos, a pesquisa pode apontar para a falta de visibilidade institucional da acessibilidade, o que impacta diretamente o pertencimento dos alunos PcD.

⁵⁶ Informação fornecida pelo CDARA/UFJF por e-mail institucional, em resposta à solicitação da autora em julho de 2025, referente ao 1º semestre letivo de 2025.

Figura 457– Avaliação da acessibilidade no ICE/UFJF pelos seus discentes presenciais.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do questionário aplicado aos discentes do ICE/UFJF, por meio da ferramenta Napkin.

Se o questionário nos ofereceu as primeiras impressões sobre a visibilidade da deficiência no ICE, a etapa seguinte da pesquisa volta-se para a escuta direta dos sujeitos que lidam, em diferentes posições, com o fluxo de informações e com a busca da garantia de acessibilidade. Nessa fase reunimos entrevistas com agentes e setores institucionais e também a roda de conversa com estudantes PcD, permitindo que a análise deixe de operar apenas sobre dados e passe a dialogar com experiências, decisões administrativas e percepções de quem vivencia o cotidiano universitário desde lugares distintos.

⁵⁷Descrição do gráfico para fins de acessibilidade: Gráfico de pizza que mostra a avaliação dos alunos sobre a acessibilidade no ICE. O gráfico apresenta três segmentos proporcionais: 52,8% dos respondentes consideram a acessibilidade inadequada, 40,3% avaliam como adequada, porém pouco divulgada e 6,9% que consideram a acessibilidade adequada e bem divulgada. Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do questionário aplicado aos discentes do ICE/UFJF, por meio da ferramenta Napkin.

B – Roda de conversa com alunos PcD do ICE

Optamos por trazer aqui as falas dos estudantes na forma mais íntegra possível, com o mínimo de ajuste linguísticos, para que suas próprias vozes evidenciem as barreiras e desafios enfrentados no ICE. A intenção é que o texto reflita menos a mediação da pesquisadora e mais a experiência vivida por quem atravessa cotidianamente essas situações. Cabe destacar que, durante a roda de conversa, os estudantes não se sentiram confortáveis em nomear ou especificar suas deficiências. Essa opção foi respeitada ao longo da pesquisa, em conformidade com os princípios éticos da autodeclaração e da proteção de dados sensíveis. Assim, as análises que se seguem não se organizam a partir da tipologia das deficiências, mas das barreiras vivenciadas, dos fluxos informacionais e das experiências na rotina acadêmica.

A roda de conversa com os estudantes PcD do ICE, ainda que de participação reduzida, trouxe falas muito significativas sobre os desafios da inclusão e, sobretudo, sobre as barreiras invisíveis que se repetem no cotidiano acadêmico. As experiências relatadas revelaram que, embora exista um canal de apoio institucional como o NAI, a comunicação entre esse setor e o ICE não é suficiente para garantir que as adaptações cheguem de forma tempestiva aos espaços de ensino.

O Aluno 1⁵⁸ explicou que só conheceu o NAI depois de procurar a secretaria do ICE em busca de troca de sala:

Acredito que tenha sido em uma das idas que eu fui à secretaria do ICE pedindo pra trocar de sala ou alguma mudança pra acessibilidade. Então perguntaram sobre o NAI, se eu já era cadastrado, e depois entrei em contato com eles pra ser registrado (Aluno 1, roda de conversa, 2025).

Esse caminho evidencia como a própria universidade exige do estudante ser porta-voz de suas condições, em vez de prever automaticamente as adaptações necessárias. A mesma situação foi relatada pelo Aluno 2, que também não foi contatado diretamente pelo NAI de forma proativa, tendo conhecido o setor por intermédio de uma terceira pessoa. Em ambos os relatos, o acesso ao serviço não se

⁵⁸ Estudante usuário de cadeira de rodas, cursou os períodos iniciais de seu curso de graduação no ICE. Informação incluída apenas para contextualizar as falas sobre barreiras físicas e deslocamento no campus.

deu por uma ação institucional, mas pela busca individual – o que revela que a informação sobre direitos e procedimentos ainda não circula como uma orientação formal de acolhimento e pertencimento pela universidade.

Então, a minha prima até já se informou pela própria universidade. Aí foi ela que me contou sobre o NAI. (...) Eu não recebo nenhum material [sobre acessibilidade] (Aluno 2, roda de conversa, 2025).

Nenhum dos dois estudantes relatou ter recebido, em qualquer momento de seu percurso acadêmico, material institucional que explicasse seus direitos, os apoios disponíveis ou os procedimentos formais para solicitar adaptações. O que deveria ser política de acolhimento chega como descoberta individual. Como sintetizaram:

Quando eu cadastrei, eu entrei pela cota C (...), mas ainda assim, no registro do site tinha a opção. Eu marquei que eu era deficiente físico. Mas eu não sei se aconteceu algum erro do sistema, isso não foi comunicado. Não tinha no sistema uma forma de detectar automaticamente (Aluno 1, roda de conversa, 2025).

Eu não recebo nenhum material sobre acessibilidade (Aluno 2, roda de conversa, 2025).

A fala do Aluno 1 evidencia que, mesmo quando há registro formal da deficiência, a informação não se converte em ação: o dado existe, mas não produz acolhimento. Essa lacuna entre o reconhecimento administrativo e a efetivação do direito mostra que a acessibilidade, muitas vezes, se encerra no preenchimento de um campo do sistema.

Esses dados não são apenas administrativos: eles produzem efeitos subjetivos. Quando o estudante precisa descobrir sua própria rota de inclusão, a mensagem implícita é que a adaptação não é parte da estrutura, mas da insistência individual. O direito existe, mas não, necessariamente, se realiza para todos. Há, portanto, um hiato institucionalizado que aparece como desgaste cotidiano: avisar, lembrar e se justificar. Uma inclusão que depende da iniciativa pessoal já nasce desigual, porque não se trata apenas de ter tempo ou energia, mas de fôlego emocional, organização mental, repertório institucional e até um certo tipo de coragem social que nem sempre está disponível.

As falas também expuseram problemas de infraestrutura.

Foi um pouco inconveniente. No início do semestre eu perdi uma ou duas aulas pedindo pra trocar as salas 400⁵⁹ por salas em andares abaixo. O maior problema foi com os laboratórios. Demorou para o laboratório de física ter uma rampa no primeiro andar. E a demora para o conserto do elevador também. Ele só foi consertado no último semestre que eu fiz no ICE, mas ainda assim ficou desligado em alguns períodos. [...] A minha sorte foi que eu fiz matérias de laboratórios de química online na pandemia. Uma matéria que eu não tinha realizado saiu do curso, então eu não precisava mais realizá-la. Porque, se eu precisasse, eu ficaria numa situação complicada, talvez. Só conseguiria terminar esse semestre ou o semestre passado, justamente pelo laboratório ficar no segundo andar e só ter possibilidade de chegar lá através do elevador. (Aluno 1, roda de conversa, 2025).

No caso do Aluno 1, a falta de acessibilidade chegou a interferir diretamente em seu percurso acadêmico, uma vez que ele só conseguiu concluir uma disciplina porque, durante a pandemia, ela deixou de exigir presença física no laboratório. A permanência, nesse caso, não foi garantida pela estrutura institucional, mas por um acaso histórico, evidenciando que a acessibilidade não está assegurada como direito, mas condicionada a circunstâncias externas que alterou temporariamente as condições de ensino.

Esse cenário também se aproxima das reflexões de Gugel (2009), cuja experiência como mulher PcD dá à sua escrita uma compreensão muito concreta do que significa enfrentar barreiras que não deveriam existir. Para ela, a deficiência não reside na pessoa, mas nas barreiras impostas pelo ambiente. Assim, a limitação só se converte em impedimento quando o espaço físico ou institucional falha em garantir acesso em igualdade de condições. Como ela mesma defende, a situação de deficiência ocorre se a pessoa tiver que enfrentar barreiras de acesso ao ambiente físico ou social (Gugel, 2009).

A partir dessa perspectiva, quando a universidade dependeu do contexto pandêmico, e não das suas próprias condições estruturais, para assegurar que um estudante pudesse cursar uma disciplina, o direito à acessibilidade deixou de ser um

⁵⁹ As “salas 400” localizam-se no 4º andar do prédio do REUNI, mas esse andar corresponde, na prática, ao nível térreo da entrada voltada para o ICE. O edifício foi construído em um desnível de terreno, o que faz com que ele possua duas entradas consideradas “térreas”: uma pelo nível do ICE (4º andar) e outra pela rua inferior, próxima ao CGCO (1º andar), ambas acessíveis sem uso do elevador.

direito e passou a ser uma circunstância. A lógica denunciada por Gugel (2009) fica evidente neste exemplo, sendo o ambiente, e não, necessariamente, a funcionalidade da pessoa, que determina o grau de impedimento.

Essa situação se repete no prédio antigo do ICE, no qual o elevador, apesar de operacional, não permite uso autônomo. O Aluno 1 descreve que, mesmo acionando o botão, depende de outra pessoa para abrir manualmente a porta. Isso cria uma barreira que compromete sua independência e reforça a constatação de Gugel (2009), de que a acessibilidade é requisito direto para que a pessoa com deficiência possa participar plena e efetivamente, viver de forma independente, autônoma e segura. Esse relato mostra, por si só, o limite entre existir infraestrutura e existir acesso de fato:

[...] eu diria que talvez atualizar o elevador do prédio antigo do ICE, [...] porque o elevador dele, além dele balançar um pouco, mesmo que ele esteja funcionando, [...] tem um problema grande que é: você precisa abrir a porta manualmente. Então, mesmo que eu consiga apertar o botão e subir, eu preciso de alguém para abrir a porta dele. [...] (Aluno 1, roda de conversa, 2025).

Outro ponto de destaque foi a imprevisibilidade em práticas pedagógicas:

Nas aulas de laboratório, normalmente tem um pós-teste. Mas é aleatório: um dia avisam na hora 'agora vamos fazer o teste'. Isso é meio ruim, porque mesmo que eu estude antes, quando chega na hora, depois de já ter feito um monte de coisa, você não lembra. Seria mais interessante ter previsibilidade do que vai ser feito e quando vai ser feito (Aluno 2⁶⁰, roda de conversa, 2025).

As falas convergiram também sobre a comunicação das adaptações. O Aluno 1 relatou que sentia que precisava avisar pessoalmente à secretaria ou ao professor, já que o contato do NAI chegava apenas depois do início das aulas: “Eu senti que era uma falta de comunicação. Eu tinha sempre que ir lá comunicar primeiro, senão eu iria perder bastante aula” (Aluno 1, roda de conversa, 2025). Neste sentido, colocamos aqui a reflexão trazida pelo Aluno 2:

⁶⁰ Estudante neurodivergente, atendido pelo NAI, com direito a tempo adicional em avaliações. Informação incluída apenas para contextualizar as falas sobre organização pedagógica e comunicação institucional.

Sempre tem uma pessoa do NAI que manda e-mail para os professores, mas perto da prova eu tenho que lembrar. Eu até não me importo, mas imagino outra pessoa mais tímida... seria um desafio. O ideal seria o sistema lembrar os professores automaticamente (Aluno 2, roda de conversa, 2025).

Essa fala revela uma dimensão pouco nomeada da acessibilidade: a desigualdade emocional entre os próprios estudantes PcD. Quando a permanência depende de avisar, insistir, lembrar ou negociar, não é apenas o corpo que vira critério de acesso, mas também o perfil subjetivo, ou seja, quem tem desenvoltura social, quem consegue se expor, quem não teme ser visto como incômodo. Como aponta Mello (2016), o capacitismo não age apenas sobre o corpo, mas sobre a legitimidade afetiva e relacional dos sujeitos, produzindo hierarquias internas mesmo entre pessoas com deficiência. A inclusão, assim, deixa de ser um direito garantido e passa a ser uma tarefa individualizada, que se realiza à custa de energia emocional, autodefesa e constante explicação de si, um movimento que Freire (1996) chamaria de “pedir licença para existir”, quando o oprimido precisa reivindicar o que já deveria estar assegurado como condição de partida, e não como conquista pessoal.

Ambos concordaram que a universidade deveria consolidar as informações no sistema, tornando-as visíveis apenas aos agentes e setores que tem responsabilidade operacional sobre a organização das turmas e adaptações, como por exemplo secretarias, coordenações de curso, docentes e o NAI, em conformidade com o princípio da necessidade previsto na LGPD (Brasil, 2018), segundo o qual, dados pessoais só podem ser acessados por quem precisa deles para uma finalidade legítima. Como sintetizou o Aluno 1:

Seria até um grande facilitador. Porque eu já seria alocado para uma sala acessível, ou a sala já estaria adaptada. Eu entrar em contato depois gera confusão, porque a turma tem que ser avisada que a sala mudou. Isso poderia ser prevenido (Aluno 1, roda de conversa, 2025).

Essas vozes escancararam que a acessibilidade no ICE ainda é tratada mais como resposta a solicitações individuais do que como princípio estruturante do planejamento. A necessidade de depender da memória dos professores ou da iniciativa dos estudantes expõe uma fragilidade que reforça desigualdades: a inclusão existe, mas em caráter reativo e pouco preventivo.

Entendemos que a inclusão desses alunos não se trata apenas de mudar salas, consertar elevadores ou enviar e-mails em tempo hábil; trata-se de reconhecer que, enquanto a informação não circula, quem circula é o estudante — carregando consigo a tarefa de avisar, negociar, lembrar... Notamos que há um custo emocional embutido nesse fluxo: o desgaste de ter que justificar a própria permanência, a possível sensação de estar pedindo um favor por um direito que já deveria estar garantido, o risco de ser visto como incômodo ou exceção. Quando a acessibilidade depende da memória individual e não de um sistema institucionalizado, a inclusão deixa de ser política pública e volta a ser ação individual.

À luz da análise desenvolvida nesta pesquisa, entendo que, nesse ponto, o que está em jogo não é só infraestrutura, mas pertencimento, ou seja, mas a forma como a universidade reconhece (ou não) esses sujeitos como parte legítima de si. É a diferença entre estudar apesar da universidade e estudar com a universidade.

C – Entrevista com TAE PcD voluntário⁶¹

Após a aplicação do questionário com TAEs e trabalhadores terceirizados, um dos TAEs entrou em contato manifestando o desejo de participar também por meio de uma entrevista individual. Ele tomou conhecimento do estudo a partir do próprio questionário e se colocou à disposição para contribuir, trazendo a experiência de alguém que se reconhece como pessoa com deficiência. Esse movimento, além de enriquecer a pesquisa, abriu espaço para uma perspectiva pouco visível, a de um trabalhador que recebeu o diagnóstico de autismo em nível 1 já na vida adulta. Sua trajetória pessoal revela tanto os desafios do autoconhecimento quanto as lacunas institucionais no modo como essa realidade ainda é acolhida e compreendida.

Ele contou que o diagnóstico aconteceu de forma inesperada, a partir da investigação sobre possíveis sinais de autismo em sua filha. Ao se identificar com as descrições, buscou avaliação profissional e, após um processo de meses, confirmou o diagnóstico:

⁶¹ Assim como no caso da roda de conversa com os alunos PcD, a intenção nesta entrevista foi preservar a fala do entrevistado em sua forma mais próxima da íntegra, de modo a garantir que sua experiência pudesse ser ouvida diretamente, sem cortes que reduzissem a força de seu testemunho.

Foi algo que eu não procurei, aconteceu. [...] O que mudou depois do diagnóstico foi me conhecer. Eu tenho um hiperfoco extremo, antes eu não percebia o quanto isso afetava os outros. Hoje eu consigo me entender melhor e dar uma freada (TAE 3 do ICE, entrevista, 2025).

Apesar desse processo de descoberta, ele relatou nunca ter recebido da universidade qualquer orientação ou apoio específico — nem antes, nem após o diagnóstico. Procurou o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal (SIASS), mas não encontrou informações claras, tampouco canais formais para se autodeclarar como PcD. Nas suas palavras:

O NAI eu nem conheço, eu conheço o SIASS. Inclusive, eu até procurei saber se existia na universidade, perguntei lá no SIASS e ninguém sabia. [...] Depois que tive o laudo, não tive nenhum apoio institucional. No SIGA, pelo menos, nunca vi nada. Não existe nenhum canal de comunicação, pelo menos que eu conheça (TAE 3 do ICE, entrevista, 2025).

A ausência de políticas voltadas aos TAEs PcD ficou evidente. O servidor destacou que, embora tenha recebido apoio da direção do ICE, em nível local, não houve nenhuma ação da reitoria ou da universidade como um todo. Nem campanhas, nem busca ativa, nem espaços de acolhimento. Sua fala foi incisiva ao mostrar como isso gera invisibilidade:

Eu imagino que deve ter muita gente como eu, que nasceu nos anos 80 e não teve diagnóstico na infância. Seriam necessárias campanhas para todo mundo conhecer e também respeitar. Hoje não é que tenha mais autistas, é que existem mais diagnósticos. Mas na universidade, nunca vi nada nesse sentido (TAE 3 do ICE, entrevista, 2025).

O servidor também trouxe uma reflexão sobre a própria cultura social e o peso do preconceito, inclusive dentro do ambiente universitário:

Existe o preconceito da pessoa sobre ela mesma, de não querer aceitar. Já ouvi piadas de amigos dizendo que corri atrás disso para ter vantagem em concurso. Mas não foi nada disso, aconteceu. Autoconhecimento é fundamental (TAE 3 do ICE, entrevista, 2025).

Por fim, ele apontou caminhos possíveis para a UFJF, defendendo a criação de um setor fixo, comitê ou estrutura institucional dedicada a mapear, apoiar e fiscalizar condições de acessibilidade de forma sistemática:

Deveria ter um setor fixo, que fizesse campanhas, orientações, até vistorias. A universidade teria que ser exemplo para a sociedade, não apenas se adaptar, mas mostrar o caminho. Inclusive em coisas que ninguém percebe — como o alinhamento dos textos nos sites, que pode facilitar a leitura de pessoas autistas (TAE 3 do ICE, entrevista, 2025).

O relato do TAE evidencia que a invisibilidade informacional de trabalhadores PcD não é apenas um problema de gestão, mas de representação: quando não há canais institucionais de autodeclaração, escuta e acompanhamento, a experiência singular é excluída do processo decisório. Essa ausência de protagonismo repete aquilo que Young (2014) denunciava como forma de apagamento, quando as pessoas com deficiência só entram em cena como exceção, inspiração ou “exemplo”, mas não como sujeitos políticos. Do mesmo modo, a autoetnografia⁶² de Mello (2017) expõe como a normatividade acadêmica silencia vozes PcD ao exigir que elas se adaptem ao formato da instituição, e não o contrário. Assim, garantir participação ativa não é gesto de inclusão simbólica, mas condição de dignidade e pertencimento real.

Em síntese, o questionário de mapeamento, a roda de conversa com estudantes PcD e a entrevista com o TAE PcD, mostram que a inclusão no ICE ainda depende mais do esforço individual de quem tem deficiência do que de uma estrutura institucional que o reconheça desde o início, seja na posição de aluno, seja na posição de trabalhador.

Os dados quantitativos evidenciam uma presença estatisticamente reduzida e pouco visível de pessoas com deficiência, enquanto as narrativas dos estudantes e do servidor revelam o que essa invisibilidade significa na prática: percursos acadêmicos e profissionais que dependem da iniciativa individual para acionar direitos, lacunas na comunicação entre setores, infraestrutura que existe, mas não garante acesso autônomo, e um cotidiano marcado pela necessidade de lembrar, avisar e justificar a própria permanência. Em todas essas falas, a informação aparece

⁶² Segundo o dicionário Michaelis (2024), autoetnografia é um método de pesquisa em que o pesquisador utiliza sua própria experiência pessoal como fonte de análise, articulando vivências individuais e contextos sociais mais amplos

como algo que precisa ser descoberto e explicado muitas vezes, e não como um direito previamente anunciado, organizado e acompanhado pela universidade. O resultado é um cotidiano em que direitos existem no papel, mas se realizam de forma desigual, atravessados por cansaço, medo de estigma, imprevisto e soluções locais que não deixam rastro institucional.

Um modelo de acessibilidade que depende da iniciativa individual, e não das estruturas da universidade, continua preso à lógica da integração, não da inclusão. Como lembra Sasaki (2005), a inclusão não se realiza quando o sujeito se adapta ao ambiente, mas quando o ambiente se reorganiza para acolher todos desde o princípio. As vozes dos estudantes e do TAE PcD mostram que, no ICE, a acessibilidade ainda opera como resposta e não como condição; como exceção que precisa ser lembrada, e não como parte do desenho institucional.

Nesse sentido, esse bloco que a acessibilidade informacional não constitui um adendo às políticas de inclusão, mas um de seus eixos estruturantes: envolve desde a forma como os dados são registrados e circulam nos sistemas institucionais, passando pelas estratégias de comunicação com estudantes e TAEs, até a previsibilidade das práticas pedagógicas e a existência de instâncias permanentes de mapeamento, fiscalização e formação contínua.

A ausência de campanhas, de fluxos claros de autodeclaração e de protocolos integrados de comunicação entre setores não apenas dificulta o acesso e a permanência, como também limita o protagonismo político de estudantes e trabalhadores PcD nas decisões que lhes dizem respeito. Este bloco sinaliza a necessidade de deslocar a lógica da responsabilização individual para uma lógica de responsabilidade institucional compartilhada, na qual o direito à acessibilidade deixe de depender da memória, da coragem ou do hiperfoco de alguns e passe a configurar o modo ordinário de funcionamento do ICE/UFJF. É a partir dessa análise que, no próximo bloco, discutimos como essas mesmas questões reaparecem, ou com outras camadas, na modalidade a distância.

3.5.1.5 Bloco 4: Núcleo EaD – Entrevistas com Coordenação do curso EaD de Licenciatura em Computação, representante do CEAD e questionário aplicado aos alunos EaD.

Até aqui, a análise evidenciou que, na modalidade presencial, o fluxo de informação sobre estudantes com deficiência funciona de forma fragmentada, sustentado por e-mails individuais, planilhas locais e iniciativas isoladas de coordenações ou docentes. A ausência de registro institucional e de canais padronizados não compromete apenas a agilidade do atendimento, mas a própria noção de acessibilidade como política estrutural: quando a informação depende de quem sabe, e não de um sistema que garante que todos saibam, o direito à inclusão se torna contingente, irregular e pessoalizado. Esse modelo confirma o que Sasaki (2009) denomina de barreiras programáticas e atitudinais⁶³, que são obstáculos invisíveis que não estão no prédio, mas no modo como a instituição organiza seus processos informacionais.

Na Educação a Distância, essas mesmas barreiras assumem novas camadas: entram em cena o ambiente virtual de aprendizagem, as tecnologias assistivas, a navegabilidade das plataformas, o suporte técnico e o próprio vínculo institucional mediado pela tela. Se, no presencial, a mediação ocorre entre setores e pessoas, no EaD ela passa também por interfaces digitais e, é nesse ponto que a literatura insiste na formação docente como condição de inclusão. Antunes e Amorim (2020) destacam que a universidade não pode delegar à boa vontade dos professores a tarefa de interpretar e aplicar adaptações: é a instituição que deve garantir preparo, previsibilidade e recursos pedagógicos adequados. Em diálogo com Sasaki (2009), isso significa que a acessibilidade no EaD não se resume a disponibilizar leitores de tela ou ajustar contrastes, mas a redesenhar o percurso informacional de modo que o estudante PcD não precise descobrir seus direitos, e sim encontrá-los já incorporados à estrutura do curso.

A – Questionário aplicado aos alunos dos cursos de graduação do ICE, modalidade EAD

A baixa adesão dos estudantes EaD ao questionário, apenas 11 respostas, num universo de 366 alunos contatados por e-mail, abre espaço para hipóteses sobre

⁶³ Segundo Sasaki (2009), as barreiras programáticas dizem respeito a falhas em normas, políticas ou procedimentos institucionais que limitam o acesso ou a permanência de pessoas com deficiência, enquanto as barreiras atitudinais decorrem de comportamentos, valores e suposições que restringem a participação, ainda que não haja impedimento físico aparente.

fatores ligados ao vínculo desses alunos com a instituição. Lira (2020) enfatiza que o fluxo de informação depende não apenas da existência de mensagens, mas da forma como elas são estruturadas e circulam nos processos institucionais. Nessa mesma direção, Ruas e Bax (2020) observam que lacunas e descontinuidades nos processos organizacionais afetam diretamente o comportamento informacional dos sujeitos, o que ajuda a compreender por que muitas vezes o acesso à mensagem não se traduz em participação efetiva. A aplicação do questionário aos estudantes presenciais reforça esse ponto: a coleta só ganhou corpo quando houve aproximação direta, pessoalmente, com convite individual e panfletagem. Isso sugere que dimensões de pertencimento e de cultura institucional influenciam o engajamento. Ou seja, mais do que acesso à informação, o que está em jogo é a sensação de pertencimento ao espaço universitário.

Em contextos de participação voluntária, como foi o caso deste questionário, o modo como o estudante se percebe em relação à instituição influencia diretamente no seu engajamento. Como argumenta Fraser (2007), a inclusão não se efetiva apenas por meio de dispositivos formais; ela depende da forma como os grupos destinatários reconhecem esses dispositivos como legítimos e se percebem como sujeitos autorizados a usá-los. Quando esse reconhecimento não ocorre, a estrutura institucional pode existir, mas não produz presença, gerando o que a autora denomina injustiça de reconhecimento, forma de exclusão que opera mesmo quando há abertura declarada para participação. A baixa adesão, portanto, não indica somente ausência de interesse, mas pode traduzir a sensação de que a resposta ao questionário não faz diferença ou de que o estudante não se percebe como parte ativa da instituição.

Essa leitura dialoga com a compreensão de Maior (2015), para quem a inclusão das pessoas com deficiência não se garante apenas pela existência de políticas normativas, mas pela efetiva participação social e política desse grupo, em condições de igualdade, tal como previsto na Convenção da ONU e reafirmado pela autora. Embora Maior (2015) não formule a questão nos termos do direito de deliberar, sua defesa de uma participação ativa e não meramente consultiva, o que permite compreender que a inclusão exige que a pessoa com deficiência seja reconhecida como sujeito de direitos e não apenas como destinatária de ações institucionais. Nesse sentido, a baixa adesão dos estudantes EaD ao questionário pode ser interpretada menos como desinteresse individual e mais como indício de que ainda

não há, no ICE, uma estrutura institucional que os convoque plenamente a participar como parte legítima do espaço acadêmico.

Assim, a frágil adesão no EaD não deve ser lida como desinteresse isolado, mas como evidência de que a instituição ainda não produz as condições simbólicas e organizacionais que sustentam a participação estudantil. Isso sugere que, para além da informação disponível (não se trata apenas de o e-mail chegar ao destinatário ou o link estar ativo), há barreiras simbólicas e culturais que dificultam o engajamento e, até mesmo fatores contextuais, como a saturação de convites para pesquisas, que podem reduzir a disposição dos estudantes em se mobilizar. Como sintetiza Baron (2025), acessibilidade é, sobretudo, sobre pertencimento, o que reforça que a participação estudantil não depende apenas de meios técnicos, mas de uma cultura institucional que reconheça os sujeitos como parte legítima do processo.

Então, tratamos as respostas dos estudantes que se autodeclararam PcD no EaD (dois, frente ao universo reduzido de respostas) não em termos estatísticos, mas de forma qualitativa, valorizando-os como indícios e narrativas exemplares. Reconhecemos que o número reduzido de respostas pode refletir fatores como restrição de tempo, saturação frente a outras pesquisas institucionais, percepção limitada de utilidade da participação ou até mesmo sentimento de não pertencimento ao ICE. Essa limitação impõe um viés de não resposta, que é mitigado pela triangulação com outros instrumentos e pela análise qualitativa dos casos disponíveis.

Um deles declarou diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto o outro relatou Paralisia Facial. Ambos avaliaram as plataformas digitais utilizadas (Moodle, SIGA e biblioteca virtual) como adequadas e não relataram barreiras diretas de acessibilidade. Nenhum dos dois faz uso de tecnologia assistiva⁶⁴, o que pode tanto refletir especificidades de suas condições, quanto indicar que o ambiente virtual, em sua camada mais básica, não foi vivenciado como impeditivo.

O que aparece de modo mais nítido, no entanto, é a expectativa por maior orientação institucional. Embora relatem receber informações de suas coordenações, os estudantes ressaltam lacunas: um sugere a realização de palestras sobre acessibilidade, enquanto o outro destaca a importância de ter clareza sobre os seus

⁶⁴A ausência de uso de tecnologias assistivas, porém, não pode ser interpretada automaticamente como ausência de barreiras, mas pode sinalizar desconhecimento, subnotificação ou baixa expectativa de suporte institucional.

direitos como PcD. Essa ênfase desloca o debate do acesso meramente técnico para o campo do fluxo de informação e do reconhecimento: mais do que barreiras digitais, o que emerge é o desejo de estar melhor situado no espaço institucional, com garantias de pertencimento e consciência de direitos.

B – Entrevista com a vice-coordenação do curso de Licenciatura em Computação EaD

A entrevista com a vice-coordenação do curso de Computação EaD evidenciou as especificidades da modalidade a distância e os desafios de acessibilidade que se apresentam nesse contexto. A vice-coordenadora destacou que recebe informações sobre estudantes PcD matriculados no curso, mas nem sempre no início das turmas: *“às vezes, com atraso. E o aluno, nesse intervalo, já está perdido porque não tivemos a informação no momento adequado”* (Vice-coordenação EaD⁶⁵, entrevista, 2025).

De acordo com a entrevistada, apesar de individualizadas, essas informações chegam de modo incompleto. O fluxo atual não entrega informação suficiente para ação: a coordenação sabe quem é o estudante, mas não o que fazer com a informação que recebe. Isso leva, nas palavras da entrevistada, a um processo de tentativa e erro: *“fico muito no achismo. Tenho boa vontade, mas, às vezes, não sei exatamente como agir”* (Vice-coordenação EaD, entrevista, 2025). Segundo a entrevistada, ela não recebeu, nem teve conhecimento de capacitações oferecidas pela UFJF nesse campo, o que, na sua percepção, configura uma lacuna relevante.

Ela também relatou que as demandas chegam por múltiplos caminhos, inclusive diretamente de estudantes ou familiares, sem intermediação do NAI. Nesses casos, a informação tende a permanecer restrita à coordenação e, no máximo, ser repassada a docentes da disciplina envolvida. Em síntese, a ausência de um fluxo de redistribuição da informação faz com que ela circule de forma verticalizada e restrita, reforçando a lógica da fragmentação entre setores.

A entrevistada também relatou que os pedidos de apoio técnico ou logístico costumam ser feitos diretamente ao CEAD, não por estratégia, mas por

⁶⁵Para facilitar a leitura, nas citações diretas utilizamos a forma abreviada “Vice-coordenação EaD” para me referir à entrevistada, cujo cargo completo é vice-coordenação do curso de Licenciatura em Computação, na modalidade EaD.

desconhecimento dos demais setores envolvidos com acessibilidade na UFJF: “*eu sempre faço os pedidos ao CEAD, até por desconhecimento meu da dinâmica dos outros órgãos da universidade*” (Vice-coordenação EaD, entrevista, 2025). Essa fala reforça que a fragmentação não é apenas estrutural, mas também formativa: quem precisa acionar a rede institucional não sabe como ela funciona.

Além das demandas diretamente ligadas a barreiras de acessibilidade, a vice-coordenação relatou casos em que as dificuldades não são do próprio estudante, mas do seu contexto familiar. Um exemplo citado foi o de uma aluna cuja continuidade no curso dependia do cuidado integral de seu filho autista, em grau severo⁶⁶, o que impedia a participação em atividades síncronas e prazos rígidos. A situação chegou diretamente à coordenação, sem passar pelo NAI, e evidenciou a ausência de protocolos para orientar o tratamento de casos que não se encaixam no modelo tradicional de adaptação acadêmica, mas que também configuram necessidades educacionais específicas.

Segundo a vice-coordenação, antes da pandemia os pedidos de adaptação estavam concentrados na infraestrutura dos polos presenciais, sobretudo relacionados ao espaço físico. Após a migração completa para a modalidade remota, o perfil das solicitações mudou: as barreiras passaram a se localizar principalmente na experiência digital, com ênfase na navegabilidade e leitura dos materiais no Moodle. A entrevistada sintetiza essa virada afirmando que “*o problema deixou de ser o polo e passou a ser a plataforma*” (Vice-coordenação EaD, entrevista, 2025). Ainda assim, considera o ambiente virtual pouco acessível: “*a gente tem o básico do básico. Falta customização específica para o login do aluno que precisa de adaptação*” (Vice-coordenação EaD, entrevista, 2025). Ao ser questionada sobre a existência de materiais ampliados ou recursos adaptados para estudantes com baixa visão, afirmou desconhecer qualquer procedimento institucional. Segundo ela, as soluções são organizadas “*dentro do curso, com os professores*” (Vice-coordenação EaD, entrevista, 2025), o que reforça a percepção de que a universidade não oferta suporte sistemático, mas atua por demanda e improvisado.

Antes mesmo de relatar as dificuldades estruturais do Moodle, a vice-coordenação mencionou um episódio que sintetiza os limites da acessibilidade na

⁶⁶ Informação baseada no relato da entrevistada, que descreveu o caso em termos de demanda acadêmica decorrente do cuidado integral com o filho autista.

EaD: durante o curso, um estudante com deficiência visual grave precisou de adaptações específicas para acompanhar as disciplinas, mas não havia orientação institucional sobre como proceder. A coordenação e os docentes, então, organizaram soluções pontuais por conta própria, buscando tutoria individual, ampliando materiais e ajustando explicações ao longo do semestre, sem apoio técnico ou registro formal desse processo. Casos concretos, como o desse estudante com deficiência, ilustram as soluções improvisadas encontradas: apoio de tutores, explicações individuais e aulas específicas. Essas soluções improvisadas evidenciam a disposição dos docentes, mas também expõem um problema estrutural: quando a adaptação depende da boa vontade individual, o direito deixa de ser garantido e passa a operar como concessão.

A vice-coordenação ressaltou ainda a ausência de um repositório institucional para registrar adaptações. A cada semestre, o curso recomeça do zero: não há repositório, não há histórico, não há continuidade, há apenas retomadas manuais, baseadas na lembrança de pessoas específicas.

Por fim, a entrevistada destacou a importância de incluir as próprias pessoas com deficiência na construção de soluções. Para ela, nada substitui a escuta direta: *“quem sabe mais das dificuldades são eles mesmos”* (Vice-coordenação EaD, entrevista, 2025). Sua fala aponta para a necessidade de superar a lógica de isolamento percebida em muitos alunos EaD com deficiência, que acabam se retraindo diante de espaços que não foram pensados para acolhê-los.

Em termos teóricos, o relato da vice-coordenação confirma o que Lira (2020) define como circulação restrita da informação: quando o dado sobre o estudante existe, mas não se converte em ação institucional, o fluxo se interrompe e a informação perde função social. Ruas e Bax (2020) complementam esse diagnóstico ao afirmar que lacunas estruturais na gestão da informação tendem a produzir respostas improvisadas, sustentadas pela iniciativa individual e não por política pública. A experiência da Computação EaD mostra exatamente esse deslocamento: a inclusão não falha por falta de tecnologia, mas por ausência de mediação entre quem detém a informação e quem pode transformá-la em direito.

C –Entrevista com TAE que secretaria o Curso de Licenciatura em Computação EaD⁶⁷

A fala da entrevistada evidencia um ponto estrutural que atravessa todo o debate sobre acessibilidade na UFJF, mas que raramente aparece de forma explícita nos documentos institucionais: a Educação a Distância é formalmente parte da universidade, mas não é tratada como parte dela nos fluxos de gestão, comunicação ou inclusão. A entrevistada sintetiza esse quadro ao afirmar que, quando se fala em políticas institucionais de acessibilidade: *“as pessoas ignoram a EaD, mas ela é parte da universidade”* (TAE 4, entrevista, 2025). A partir dessa fala, torna-se evidente que a Educação a Distância é reconhecida no discurso institucional, mas não integrada aos fluxos de comunicação, registro ou gestão de acessibilidade — como se existisse, mas não ocupasse lugar no mapa administrativo da universidade.

Esse diagnóstico, vindo de alguém que atua diariamente no atendimento aos estudantes do curso, confirma que a ausência de fluxo institucionalizado não é apenas uma falha do presencial, ela é agravada e naturalizada na modalidade a distância, onde a circulação de informação depende ainda mais de registros formais, sistemas e canais administrativos.

Ao longo da entrevista, a TAE reforça que a Educação a Distância, além de modalidade acadêmica, já funciona como porta de entrada para estudantes que não poderiam acessar o ensino superior presencialmente, seja por barreiras geográficas, financeiras, familiares ou laborais. Para ela, essa característica deveria colocar a EaD no centro das discussões sobre inclusão na universidade, e não fora delas: *“A própria EaD já é, de certa forma, um processo de inclusão [...] se você pensar em quem não pode estar aqui fisicamente, mas ainda quer estudar”* (TAE 4, entrevista, 2025).

A contradição que emerge, portanto, não está no acesso, mas na permanência. Embora a modalidade receba um público que a própria universidade reconhece como diverso, não há mecanismos institucionais que assegurem que esse

⁶⁷ O curso de Licenciatura em Computação foi criado em 2010 com foco inicial na formação de professores das redes pública estadual e municipal, no contexto de implantação de laboratórios de informática nas escolas. Com o passar dos anos, o perfil dos estudantes se diversificou: hoje, o curso reúne alunos de diferentes idades e regiões, muitos deles optando pelo EAD em função de distância geográfica, trabalho, responsabilidades familiares ou impossibilidade de frequentar o campus presencial.

ingresso seja continuado por políticas de suporte, adaptação ou registro formal das necessidades dos estudantes com deficiência de acordo com a entrevistada. A entrevistada acrescenta que, diante da ausência de protocolos institucionais, muitos estudantes tentam resolver por conta própria as barreiras que encontram: *“ele vai pesquisar, vai buscar material de outro jeito”* (TAE 4, entrevista, 2025). Segundo ela, *“cada um se vira em casa”* até o momento em que a exigência presencial do curso impede a continuidade, revelando que, na prática, a adaptação recai sobre o aluno, não sobre a instituição.

Nesse cenário, a questão da acessibilidade precisa ser pensada não apenas como direito legal, mas como condição de permanência, algo que, segundo a entrevistada, ainda não ocorre no âmbito institucional. Até 2024, não havia qualquer repasse sistemático de informações sobre estudantes com deficiência matriculados no curso. O conhecimento só chegava de modo casual, quando o próprio aluno procurava a secretaria. Ela relata: *“até esse ano, a gente não tinha informação vindo de ninguém [...] isso não tinha sido passado pra gente por nenhum setor [...] a gente teve alguns alunos que, depois de um tempo de curso, disseram: ‘olha, eu tenho uma deficiência...’* (TAE 4, entrevista, 2025).

Para a entrevistada, a própria entrada do estudante na universidade já evidencia a lacuna institucional: *“a primeira coisa que a gente precisaria ter era um formulário”* (TAE 4, entrevista, 2025), capaz de mapear as necessidades antes do início do curso. Ela menciona ter encontrado, em outras instituições, modelos mais completos, que investigam não só o tipo de deficiência, mas as condições de aprendizagem, uso de tecnologias e suporte necessário, algo que é inexistente na UFJF, até o momento.

Os primeiros dados institucionalizados sobre estudantes PcD no curso veio apenas quando a secretaria questionou o CEAD, e recebeu uma planilha com nomes marcados como “PcD”, mas sem qualquer detalhe sobre tipo de deficiência, necessidades específicas ou orientações de atendimento.

Diante da ausência de fluxo institucionalizado, o curso precisou construir um procedimento próprio, não previsto em norma, não amparado por sistema e não reconhecido oficialmente pela UFJF. A entrevistada relata que a equipe entrou em contato com o NAI para confirmar se poderiam abordar diretamente os estudantes, e foi informada de que sim, mas sem receber nenhuma orientação de protocolo. A partir

daí, o curso enviou e-mails e mensagens pela plataforma Moodle pedindo que os alunos informassem voluntariamente se tinham deficiência, neurodivergência⁶⁸ ou necessidade específica. Algumas respostas vieram, mas sem padrão, estrutura ou garantia de rastreabilidade. Segundo ela: “*a gente teve que perguntar pros alunos [...] não existe um formulário da UFJF pra isso [...] a gente fez porque precisou fazer [...] e isso tudo ficou nos e-mails, não tem um lugar institucional pra colocar*” (TAE 4, entrevista, 2025).

Além disso, mesmo depois de reunir informações diretamente com os estudantes, a secretaria não enviou esses dados ao NAI, pois o núcleo não havia solicitado nenhum repasse, revelando não apenas ausência de protocolo de chegada da informação, mas também ausência de retorno, integração ou acompanhamento institucional. Segundo a entrevistada, a secretaria só teve acesso aos dados porque decidiu perguntar diretamente aos alunos, já que nenhuma informação havia sido repassada pela universidade. Como não existia fluxo institucional, a informação permaneceu parada ali, sem destino, porque não havia protocolo, sistema ou setor responsável por recebê-la. A entrevistada reforça esse ponto ao afirmar que “*não foi solicitado nada pra gente [...] não existe fluxo de informação*” (TAE 4, entrevista, 2025).

A entrevistada também observa que, na modalidade a distância, o NAI ainda não atua de forma estruturada no acompanhamento dos estudantes, o que reforça a lacuna de circulação da informação. Segundo ela, mesmo quando algum dado chega ao curso, ele não é absorvido por um fluxo institucional de retorno, acompanhamento ou suporte. Dessa forma, a informação existe, mas não se transforma em ação.

Essa ausência de registro formal afeta também a continuidade do atendimento, uma vez que não há histórico visível para docentes, tutores ou para o próprio sistema acadêmico. A entrevistada confirma que as informações não foram inseridas em nenhum lugar institucional: “*não foi para o SIGA, não foi para o NAI, não existe armazenamento, não existe acesso. Se amanhã mudar a coordenação, tudo se perde*” (TAE 4, entrevista, 2025). Esse relato dialoga diretamente com o que já apontaram

⁶⁸ O termo neurodivergência é utilizado aqui para designar variações do funcionamento neurológico que podem gerar necessidades educacionais específicas, não se confundindo, necessariamente, com deficiência nos termos legais.

outras entrevistas desta seção: a informação não circula, e quando circula, é por iniciativa individual, e não por política institucional.

A entrevistada também destaca o papel central do CEAD na cadeia informacional da EAD, já que o setor é responsável pela produção de materiais, vídeos, suporte técnico e capacitação dos envolvidos. Para ela, o CEAD, articulado com as coordenações de curso, poderia liderar a padronização de procedimentos, definindo quem coleta, quem registra, quem acessa e quem executa as adaptações necessárias.

Quando questionada sobre capacitação para lidar com estudantes com deficiência, a resposta é categórica – “*não existe*”. Nem para secretaria, nem para docentes, nem para tutores. Ela acrescenta:

Eu nunca tive nenhuma capacitação da universidade sobre como atender um aluno com autismo, ou um aluno surdo, ou um aluno com deficiência visual. A gente tenta resolver com o que sabe de vida ou de pedagogia, mas não existe preparo institucional. Nada. Nem sobre tecnologia assistiva, nem sobre legislação, nem sobre fluxo. A gente está no escuro (TAE 4, entrevista, 2025).

O tema da acessibilidade tecnológica aparece com força na fala da entrevistada, que avalia o Moodle como “*minimamente acessível*”, limitado às configurações básicas de contraste e tamanho de fonte, sem audiodescrição ou ferramentas de leitura automática de PDF. Ela conclui que o ambiente virtual não foi pensado para estudantes com deficiência: “*o material é feito para o aluno comum; e às vezes nem para o aluno comum ele funciona bem. Para o aluno com deficiência, menos ainda*” (TAE 4, entrevista, 2025).

Embora não haja protocolo institucional, a secretaria tem tentado suprir lacunas caso a caso — organizando avaliações em polos alternativos, ajustando deslocamento, mediando comunicação entre professores e tutores. “*A gente tem feito esse tipo de atendimento*” (TAE 4, entrevista, 2025), relata, mas reconhece que isso não substitui uma política institucional de acessibilidade.

Outro ponto relevante é a relação entre evasão e deficiência não identificada. A entrevistada considera que a ausência de um instrumento institucional de levantamento inicial pode estar contribuindo para o abandono do curso antes mesmo da solicitação de ajuda:

A gente tem uma evasão muito grande, e ninguém sabe dizer o motivo. Pode ser dificuldade de aprendizagem, sim, mas também pode ser deficiência não identificada. Só que a gente nunca saberá, porque a universidade não pergunta, não registra, não acompanha. Como que um aluno com deficiência visual vai continuar no curso se o material não tem audiodescrição? Ele desiste e vira estatística de evasão. Mas ninguém registra como evasão por falta de acessibilidade. Fica tudo no mesmo bolo (TAE 4, entrevista, 2025).

Quando convidada a refletir sobre o fluxo de informação que existe hoje na UFJF, a entrevistada é enfática: *“Não existe fluxo. Não existe uma norma, um lugar onde a informação entra, circula e retorna. O que existe são iniciativas isoladas, dependendo de quem pergunta. Se ninguém pergunta, não acontece nada”* (TAE 4, entrevista, 2025).

Essa fala sintetiza um ponto-chave desta dissertação: sem fluxo de informação institucional, não há política de acessibilidade, há apenas respostas fragmentadas, improvisadas, episódicas e, muitas vezes, tardias. Na modalidade EAD, onde a distância física impede a comunicação espontânea e exige ainda mais dependência de sistemas, essa ausência se torna estrutural.

O que emerge dessa entrevista confirma a presença do tipo de barreira institucional que Sasaki (2009) denomina de barreira programática, ou seja, aquela que não decorre da arquitetura física, mas da forma como a instituição organiza (ou deixa de organizar) seus processos. No caso da EaD, a barreira não está no polo, mas no fluxo: a informação não circula porque não há sistema, protocolo ou responsável. A autora Lira (2020) reforça esse ponto ao mostrar que a participação dos sujeitos em processos institucionais depende da existência de circuitos informacionais estáveis; quando esses circuitos são frágeis ou inexistentes, mesmo o direito formalmente garantido não se converte em prática.

Para além do diagnóstico, a entrevistada defende que a EaD poderia ser o espaço mais eficiente para modelar um fluxo de acessibilidade institucional: *“na EaD a gente conseguiria fazer isso até mais fácil e seria o caso de ser até um modelo para a universidade”* (TAE 4, entrevista, 2025), justamente por depender de plataformas digitais, registro sistemático e ambientes padronizados.

Por fim, a entrevista revela um elemento novo no mapa institucional construído ao longo desta seção: o CEAD aparece como agente relevante no fluxo, mas ainda

ausente de diretrizes formais de inclusão. Esse dado sugere que a construção de um fluxo de informação acessível não pode restringir-se ao presencial e, que a EAD, por sua própria estrutura técnica, poderia ser o espaço mais promissor para um modelo institucional que funcione, se fosse reconhecida como parte integral da universidade.

Tomados em conjunto o questionário, a entrevista com a vice-coordenação e a entrevista com a TAE do curso, compreendemos que, na EaD, a ausência de fluxo institucional não apenas se repete, mas se intensifica. Se, no presencial, a fragmentação já produz lacunas, no EaD ela ganha uma camada adicional: a dependência quase total de sistemas e registros formais que ainda não existem. Assim, o que deveria ser vantagem estrutural da modalidade, como a padronização das plataformas, a rastreabilidade das interações, a previsibilidade dos procedimentos, converte-se em vulnerabilidade. Em ambos os casos, confirmam-se as barreiras programáticas e atitudinais descritas por Sasaki (2009), em que a deficiência não está nos sujeitos, mas na forma como a universidade organiza (ou falha em organizar) seus processos, produzindo apagamentos, silenciamentos e responsabilização individual.

As falas revelam que a informação até aparece, mas não chega onde precisa chegar; que existem dados, mas não memória; que há pessoas dispostas, mas não processos capazes de transformar boa vontade em política pública. A acessibilidade, mais uma vez, deixa de ser estrutura e volta a ser improviso — ora nas mãos da coordenação, ora do CEAD, ora de quem atende o aluno diretamente. E, quando o direito depende da rota que cada pessoa percorre para fazer a informação circular, o resultado é o que Fraser (2007) chamaria de injustiça de reconhecimento: sujeitos que não se percebem plenamente incluídos porque a instituição ainda não produz, para eles, um espaço de pertencimento legítimo.

Este bloco sugere, portanto, que o desafio do EaD não está apenas em adaptar plataformas, mas em reconstruir o fluxo de informação como parte da própria lógica da modalidade. Quando a informação não circula no digital, ela simplesmente não existe. É a partir dessa constatação que este bloco se encerra, preparando o terreno para a discussão seguinte, em que o fluxo deixa o nível setorial e passa a ser analisado em sua dimensão institucional mais ampla.

3.5.2 Encruzilhadas: o que os dados contam quando se encontram

A análise que se desenvolve nesta seção retoma o eixo central que orienta toda a pesquisa: compreender como se processa a comunicação entre os setores responsáveis pelas ações de apoio aos estudantes com deficiência e o ICE da UFJF, especialmente no que diz respeito à sua inclusão, ao acolhimento e às condições de permanência. Ao longo dos capítulos anteriores, esse campo foi sendo delimitado teoricamente e empiricamente; aqui, porém, o foco desloca-se para acompanhar o percurso concreto dessa informação. Assim, olhamos onde ela nasce, por onde deveria passar e em que momentos se interrompe ou deixa de alcançar, afetando diretamente a experiência de quem precisa ser visto pela instituição.

Ao reunir entrevistas individuais, roda de conversa, questionários, documentos institucionais e anotações de campo, tornou-se evidente, pouco a pouco, que a quantidade e a diversidade de vozes não formavam, por si mesmas, um fluxo claro. As informações surgiam fragmentadas, produzidas em tempos, lugares e situações diferentes, como peças de um grande quebra-cabeça que, de início, nem parecia pertencer ao mesmo conjunto. A cada nova leitura do material, eu retornava ao mesmo impasse. Embora houvesse volume e riqueza de material, as falas não compunham espontaneamente uma sequência capaz de revelar o percurso institucional da informação. Em vez disso, apresentavam-se como partes soltas, que exigiam cuidado para não serem enquadradas de forma artificial ou excessivamente setORIZADA, algo que não faria justiça ao fenômeno observado nem responderia à pergunta central da pesquisa.

Também ficou claro, logo no início, que seria inevitável fazer escolhas sobre o que entraria na narrativa detalhada desta seção. O conjunto de dados era extenso, com muitas falas, documentos e registros que não caberiam integralmente em um relato que precisava ser ao mesmo tempo fiel e legível. Essa seleção, porém, não indica falta de importância do que ficou de fora, revela, apenas, a opção metodológica por construir um panorama consistente do que acontece hoje com o fluxo de informação no ICE/UFJF, privilegiando aquilo que ajuda a entender o percurso, suas quebras e suas repetições, mais do que buscar uma exatidão plena. Foi desse movimento, de escolha entre muitas evidências, que a narrativa começou a se formar.

Ao longo da análise, precisei reconhecer que meu próprio processo também fazia parte do objeto desta pesquisa. A leitura inicial das entrevistas, dos questionários e da roda de conversa foi feita artesanalmente, linha por linha, tentando entender o que cada fala revelava sobre onde a informação surgia, para onde deveria ir e em que momentos se perdia. Ao grifar sistematicamente cada trecho significativo — frases, dados e detalhes que sugeriam pontos de conexão — separei elementos que, mais tarde, poderiam compor a imagem mais ampla do fluxo institucional. Essa etapa levou à construção da planilha de matriz de evidências (Apêndice T), que funcionou como um grande mapa, no qual distribuimos essas evidências para identificar como todas as vozes se relacionavam entre si, como quem espalha as peças do quebra-cabeça sobre a mesa para primeiro, reconhecer o que de fato está ali e buscar pistas da imagem a ser formada.

A partir desse movimento, os Pontos Centrais foram definidos como uma etapa intermediária de organização do quebra-cabeça do fluxo de informação. Em vez de olhar cada fala isoladamente, passei a agrupar evidências semelhantes — por tipo de problema, posição institucional ou momento do percurso — como quem separa as peças por cor, formato ou parte da imagem que carregam. Esse trabalho foi decisivo, pois os Pontos Centrais me permitiram enxergar padrões, curvas de repetição e zonas de silêncio que, de outro modo, permaneceriam dispersas. Eles funcionaram como um dispositivo de aprendizagem sobre o próprio material, ajudando-me a compreender a estrutura do quadro antes de tentar reconstruí-lo.

Com o tempo, porém, percebi que essa mesma organização trazia um efeito colateral, pois ao transformar cada conjunto de falas em uma categoria técnica, eu começava a perder justamente aquilo que as falas revelavam de mais humano, ou seja, os improvisos, os sentimentos e as tensões do cotidiano institucional. O que, num primeiro momento, havia sido fundamental para ordenar o volume de dados, depois se mostrou insuficiente para dar conta do movimento vivo do fluxo. Separar as peças ajudou a vê-las, mas insistir nelas como ponto de partida da análise apagaria o percurso, os encontros e os desencontros que constituem o fenômeno.

Foi diante dessa constatação que decidi me desapegar deles como estrutura analítica principal. Os Pontos Centrais cumpriram sua função: ofereceram entendimento, direção e nitidez. Mas, para reconstruir o fluxo tal como ele acontece era preciso outra lente, capaz de acompanhar o movimento real da informação. Assim,

a análise passou a se orientar por uma abordagem narrativa-analítica, mais coerente com a complexidade observada. Em vez de reconstruir o fluxo a partir das categorias, segui o caminho da informação tal como aparecia nos relatos, compreendendo o fluxo como experiência compartilhada entre pessoas e sistemas e não como simples organograma.

Só mais tarde, já no esforço de buscar fontes que nos indicassem caminhos alternativos à tecnicidade fria que fluxos de informação remetem, e, dessa forma compreender como poderíamos conectar as partes dispersas do material coletado, percebemos que o caminho que estávamos trilhando dialogava diretamente com o movimento que Moraes e Galiazzi (2006) descrevem como próprio da Análise Textual Discursiva (ATD). Esses autores apresentam essa ferramenta, a ATD, como um processo que se constrói no fazer, marcado por idas e vindas, aproximações e distanciamentos. À medida que retornava às falas, tornava-se evidente que elas carregavam não apenas informações, mas dimensões afetivas e relacionais, como hesitações, improvisos, frustrações e demandas por reconhecimento, aspectos dos quais ultrapassavam a lógica classificatória e não se deixavam reduzir a categorias rígidas. Foi nesse ponto que entendi que a análise não poderia se limitar a encaixar dados em estruturas prévias, porque o fenômeno ali exposto se movia mais rápido do que qualquer técnica.

AATD se mostrou, então, menos como um método a ser seguido e mais como uma lente que permitia acompanhar o fenômeno no ritmo em que ele acontecia, produzindo sentidos a partir da própria materialidade do percurso. Reconhecer isso me fez compreender que a forma como reorganizei, fragmentando e reagrupando trechos, não era um desvio ou mesmo um erro metodológico, mas parte constitutiva do processo analítico que a pesquisa exigia. Foi parte de um processo que só ganhou clareza quando também acolhemos aquilo que as falas tinham de mais vivo e mais humano.

Ressaltamos aqui que, embora documentos como resoluções internas, instruções normativas, portarias e notas técnicas do ICE, da CDARA e do NAI tenham sido levantados e lidos ao longo do processo, eles não foram incorporados à triangulação de dados, nem à análise narrativa que apresento nesta seção. Esses documentos descrevem o percurso formal esperado, o que deveria acontecer, mas não revelam o funcionamento cotidiano do fluxo, nem as rupturas que emergem

quando confrontamos o previsto ao vivido. Por isso, sua função nesta dissertação permaneceu como referência de contexto institucional, e não como fonte analítica para a reconstrução do fluxo, que se apoia principalmente na experiência concreta dos sujeitos e na materialidade dos processos tal como ocorrem na prática.

A partir desse caminho metodológico e dessas delimitações de fonte, passamos a reconstruir o percurso da informação. O fluxo começa muito antes de o ICE saber quem são seus futuros estudantes. Ele nasce na CDARA, no momento da matrícula, quando são analisados laudos, verificados documentos e identificadas necessidades que já poderiam orientar ações futuras. É nesse ponto inicial que a informação se constitui de forma completa e, paradoxalmente, também é ali que se interrompe pela primeira vez. Lembramos do discutido anteriormente nesta dissertação sobre o que observa Paiva (2020), segundo a qual fluxos institucionais se quebram não pela ausência de dados, mas quando eles permanecem retidos no ponto de origem, sem encontrar passagem entre setores. É exatamente o que acontece aqui, afinal, embora a CDARA produza um conjunto robusto de informações, nada disso segue adiante.

Quando o estudante chega ao ICE, chega apenas como um nome em uma lista, sem qualquer sinalização que permita antecipar apoios. Quem atua na rotina administrativa confirma esse vazio. Servidores relatam que, ao receber as listas de ingressantes, não há qualquer indicação de que ali existe um estudante com deficiência. A informação não circula, permanece concentrada na origem, obrigando cada setor a reconstruir ou iniciar processos básicos sempre que deles necessita. Essa dinâmica repete aquilo que Lira (2020) descreve como o ciclo de reinícios característico de instituições onde não há continuidade. Para este autor, quando a etapa seguinte não recebe o que a anterior produziu, instala-se um sistema lento, fragmentado e condenado a começar do zero a cada semestre.

Nos sistemas institucionais, a ruptura se manifesta novamente. Não existe campo no SIGA que sinalize acessibilidade, tampouco um mecanismo que transporte automaticamente a informação para as etapas seguintes do percurso acadêmico. O dado produzido na CDARA não se traduz no sistema; permanece como conhecimento isolado. Essa característica se alinha ao que Ruas e Bax (2020) descrevem ao analisar organizações que lidam com grande volume de informações, mas operam sistemas incapazes de conectá-las. Para eles, quando um ambiente informacional

apenas armazena dados, sem transformá-los em percursos, avisos ou integrações, ele deixa de ser fluxo e passa a funcionar como um conjunto de ilhas informacionais. É exatamente esse o comportamento observado no SIGA, cada setor enxerga apenas sua própria parte e nenhuma visão integrada emerge, a fim de permitir ao ICE, ao NAI ou às coordenações agir de forma coordenada.

É nesse cenário que Fraser (2002) oferece a chave política para compreender a profundidade do problema. Com ela, entendemos que, quando informações necessárias ao reconhecimento de sujeitos e à redistribuição de apoios não circulam, não estamos diante de uma falha neutra ou apenas técnica, estamos, sim, diante de um mecanismo de injustiça. Ao não transmitir o que sabe, a instituição, mesmo que não seja uma decisão intencional ou deliberada, define quem será visto e quem permanecerá invisível. E as falas colhidas ao longo da pesquisa confirmam esse movimento, como quando os estudantes PcD relatam que chegam, na maior parte das vezes, ao primeiro dia de aula em todas as disciplinas no decorrer do seu curso, sem que nenhum docente, coordenação ou secretaria tenha conhecimento prévio de suas necessidades. Além disso, servidores afirmam que só descobrem os alunos PcD e suas especificidades quando o estudante procura, e docentes descrevem situações em que precisaram improvisar porque não haviam sido informados das adaptações necessárias a cada estudante PcD matriculados em suas aulas.

Assim, ao cruzarmos esses elementos — o acúmulo de dados na CDARA, o silêncio nas listas de ingressantes, a ausência de campos de acessibilidade nos sistemas e os relatos de estudantes e servidores — torna-se evidente que a primeira ruptura do fluxo informacional não é apenas o início de um problema técnico. Ela é o momento inaugural em que a inclusão deixa de acontecer e a invisibilidade se institui como prática rotineira na UFJF. Paiva (2020) ajuda a compreender a origem dessa ruptura; Lira (2020) explica os efeitos estruturais da descontinuidade; Ruas e Bax (2020) mostram como os sistemas reforçam a fragmentação e Fraser (2002) evidencia que o silêncio gerado por essa não circulação produz desigualdades reais. É justamente no cruzamento entre esses autores e as vozes do campo que a dimensão desta primeira quebra se revela por completo.

A segunda ruptura do percurso aparece no momento em que o estudante PcD ingressa no ICE e, por iniciativa própria, procura atendimento no NAI. É apenas a partir desse gesto que este setor toma conhecimento da existência daquele aluno. Como já

descrevemos, não há sinalização prévia, repasse automático vindo da CDARA ou integração sistêmica que permita ao NAI antecipar acolhimentos. Assim, o fluxo, que deveria seguir em continuidade, volta ao ponto inicial. A universidade só descobre quem precisa de apoio quando o sujeito se apresenta, carregando sozinho a tarefa de acionar um sistema que deveria reconhecê-lo sem que ele precisasse pedir.

A consequência imediata dessa ausência de rastreabilidade é evidente. Todo o histórico construído na matrícula permanece inacessível ao setor que, em tese, deveria acompanhar esse estudante desde o começo até o final de sua experiência acadêmica na UFJF. O NAI acolhe, orienta e registra, mas sempre a partir do que o estudante relata a partir do contato dele mesmo, e não do que já estava documentado institucionalmente. Novamente, trazemos Lira (2020) que defende que quando o fluxo informacional se interrompe entre etapas, o processo perde sua finalidade e obriga os profissionais a recomeçar a partir do zero, reconstruindo manualmente necessidades e demandas que já estavam registradas. O retrabalho faz parte da rotina, e não é tratado como exceção.

No caso da modalidade EaD, essa ruptura se intensifica. A coordenação entrevistada relata que o NAI não aparece na rotina da EaD: não há listas, orientações, avisos ou qualquer indicação prévia sobre estudantes PcD oriundas deste setor. Quando alguma informação chega, ela chega tardiamente, incompleta ou por vias informais. Assim, tanto no presencial quanto na EaD, o núcleo entra no fluxo tarde demais e sempre por acionamento do próprio estudante PcD, não por fluxo institucional.

Esse cenário dialoga diretamente com a análise de Ruas e Bax (2020), que descrevem a fragilidade de sistemas que registram dados, mas não os transformam em trajetos, avisos ou integrações. Sem mecanismos de transmissão entre setores, o NAI funciona de forma isolada, sabendo apenas o que chega, e esse ainda depende exclusivamente do movimento do estudante com deficiência. Isso evidencia uma falha estrutural no processo de cuidado institucional, que passa a ser acionado apenas quando o indivíduo se coloca em cena, assumindo para si a responsabilidade de ser visto.

Fraser (2002) nos ajuda a compreender a profundidade política dessa dinâmica. À luz de suas ideias, quando sistemas que deveriam garantir reconhecimento dependem da autorrevelação contínua dos sujeitos, o peso do

pertencimento recai sobre o próprio estudante PcD e não sobre a instituição que o abriga. A ausência de transmissão entre CDARA, ICE e NAI não é neutra, afinal, ela produz uma assimetria que define a história dos alunos no decorrer de sua formação.

As falas colhidas ao longo desse estudo de campo reforçam essa constatação. Os estudantes PcD narram que só obtiveram adaptações após procurarem o NAI por conta própria, muitas vezes já enfrentando dificuldades concretas nas disciplinas. Os servidores relatam que não sabem quem são os alunos PcD até que eles apareçam, e docentes apontam que, em vários momentos, só descobrem necessidades específicas no meio do semestre, quando o estudante relata uma barreira já instalada. Na EaD, a situação continua se agravando com a menção de que, sem qualquer sinalização prévia, as coordenações passam longos períodos sem identificar quem precisa de apoio até que um estudante faça contato ou até que uma crise aconteça.

Ao reunir esses elementos, como a ausência de repasses formais, o conhecimento tardio das necessidades, a dependência do gesto individual do estudante e a ausência de integração com a EaD, torna-se evidente que essa segunda ruptura não pode ser vista como atraso administrativo. Ela constitui um ponto crítico em que a lógica institucional desloca para o estudante a obrigação de produzir sua própria visibilidade. Lira (2020) esclarece seus efeitos operacionais; Ruas e Bax (2020) ajudam a compreender a fragmentação sistêmica que a reforça; e Fraser (2002) evidencia o caráter injusto dessa lógica que faz do acolhimento uma tarefa iniciada sempre pelo indivíduo. Novamente, é na intersecção entre essas perspectivas e as vozes do campo que a dimensão dessa segunda ruptura se revela e o fluxo institucional não apenas falha, ele exige que o estudante conserte a falha para que seu direito possa existir.

A terceira ruptura do percurso aparece quando a informação deveria alcançar as coordenações de curso, justamente o ponto em que seria possível planejar horários, salas, avaliações e ajustes didáticos antes que o semestre começasse através de informações adequadas. Nas entrevistas, porém, os servidores da coordenação relatam que só sabem da existência de um estudante PcD, quando o problema já está instalado, como quando a sala escolhida tem degraus para acessar, quando a prova precisa ser refeita em outro formato ou quando o aluno relata que não está conseguindo acompanhar as aulas.

A ausência de qualquer aviso prévio impede o planejamento e faz com que a gestão da inclusão seja feita em situação de crise. Isso contrasta com o que Martins (2019) discute ao tratar de acolhida e permanência na educação superior. Para o autor coordenações não são apenas instâncias administrativas, mas nós de articulação que deveriam receber, com antecedência, as informações necessárias para organizar respostas coletivas e não apenas apagar incêndios caso a caso.

Nesse sentido, a literatura sobre inclusão ajuda a dimensionar o que está em jogo quando as coordenações trabalham no escuro. Sasaki (2009) insiste que acessibilidade não pode ser entendida como um conjunto de ajustes improvisados posteriores, mas como condição incorporada ao desenho do curso e às decisões de organização acadêmica.

Do ponto de vista da comunicação organizacional, Marchiori (2018) lembra que instituições que operam com informação reativa produzem apagões que impactam diretamente sua capacidade de garantir equidade. Assim, quando olhamos para o que as coordenações do ICE descrevem, como adaptações surgindo no meio do semestre, mudanças de sala feitas às pressas, avaliações remarcadas porque não havia informação prévia, fica evidente que o fluxo falha justamente onde deveria possibilitar planejamento. A informação até existe em algum lugar, mas não chega a tempo de ser transformada em cuidado, e o estudante PcD continua sendo reconhecido tardiamente, sempre depois que a barreira já se concretizou.

A quarta ruptura do percurso aparece quando, diante da ausência de repasses formais e da falta de sinalizações institucionais, coordenações e secretarias começam a improvisar para tentar preencher o vazio deixado pelo fluxo. Esses improvisos são múltiplos, como planilhas próprias, anotações em agendas pessoais, listas paralelas, e-mails avulsos, ligações, mensagens enviadas de servidor para servidor. Cada unidade cria um modo particular de organizar o que não circula oficialmente. Compreendemos que esses arranjos emergem como tentativas legítimas de impedir prejuízos aos estudantes, mas não se sustentam como processo, pois dependem da memória, do tempo e do empenho individual de quem os produz. Essa fragilidade ecoa o alerta de Gugel (2009), ao lembrar que direitos não podem depender da boa vontade dos servidores. Quando a estrutura falha, o cuidado vira concessão, ofertado quando possível e interrompido quando a pessoa que segurava o processo se ausenta, muda de setor ou é sobrecarregada.

A quinta ruptura, que se entrelaça à anterior, torna visível a consequência desse imprevisto contínuo, como por exemplo quando um docente adapta a avaliação, a coordenação que reorganiza salas, um TAE que acompanha um caso específico mais de perto, um setor que cria sua própria planilha; todos esses esforços surgem como respostas emergenciais, isoladas, quase sempre sustentadas por vínculos humanos e pelo desejo de evitar que o estudante seja prejudicado. A literatura ajuda a compreender o que isso representa, como Marchiori (2018) ao descrever que instituições que operam com informação reativa produzem apagões que corroem a capacidade organizacional de garantir equidade. Ruas e Bax (2020) reforçam que, onde não há sistemas integrados, proliferam soluções paralelas e fragmentadas que parecem funcionar, mas que, de fato, reforçam o isolamento das informações. Freire (1996) permite interpretar essa dinâmica em uma chave ética: quando estruturas que deveriam acolher não funcionam, o peso da inclusão é deslocado para indivíduos, que passam a segurar processos que deveriam ser institucionais. Assim, TAEs, coordenadores e docentes tornam-se responsáveis por impedir danos que a própria universidade deveria antecipar.

Esse quadro se intensifica na modalidade EaD. Diante da total ausência de repasses institucionais, coordenações relatam que assumem tarefas que extrapolam suas atribuições, acolhendo estudantes, orientando docentes, adaptando avaliações, tentando mapear necessidades sem qualquer ferramenta, lista ou sistema de apoio. O que deveria ser política torna-se imprevisto; o que deveria ser fluxo se torna esforço solitário. Assim, a quarta e quinta quebras revelam um mesmo eixo, no qual a instituição delega às pessoas a responsabilidade de resolver, manualmente, aquilo que o sistema não garante estruturalmente.

A sexta ruptura do percurso aparece quando a informação finalmente alcança o docente, mas, na maioria das vezes, chega tarde e em pedaços. Na maior parte dos relatos, o professor só descobre que há um estudante com deficiência em sua turma quando as aulas já começaram — por um e-mail de última hora, por uma conversa informal ou, mais frequentemente, pelo próprio estudante que, já diante da barreira, precisa avisar. Assim como nas rupturas anteriores, não se trata da ausência de dados, mas de uma informação que não foi transformada em aviso, sinalização ou orientação em tempo hábil.

Então, o semestre é planejado sem que o docente saiba quem são seus alunos, quais recursos precisarão ser garantidos ou que tipos de adaptação serão necessários. Essa situação dialoga com o que Antunes e Amorim (2020) descrevem ao analisar os desafios da docência no ensino superior frente à inclusão. Para eles, professores são convocados a responder a demandas complexas sem que lhes sejam oferecidas, de antemão, condições objetivas, informações claras e tempos de planejamento compatíveis com o que se espera deles. Do mesmo modo, Schmit (2020), ao ouvir docentes universitários sobre a presença de estudantes com deficiência em sua pesquisa, também encontrou esse sentimento de descoberta tardia e imprevisto constante, em que a inclusão aparece como algo que entra depois no trabalho já planejado. Aqui, o que emerge das falas não é o retrato de um professor desinteressado, mas de um trabalho pedagógico que já nasce atravessado por um fluxo informacional falho, que impede que a acessibilidade seja pensada como parte da estrutura do semestre e não como correção posterior.

A sétima ruptura se desenha dentro da própria sala de aula, quando essa descoberta tardia se transforma em negociações individuais e soluções provisórias. Diante da ausência de orientações institucionais claras e de informações que deveriam ter chegado antes, docentes relatam que passam a ajustar atividades, avaliações e dinâmicas no meio do caminho, baseando-se sobretudo no diálogo direto com o estudante PcD e em sua própria experiência. Esses arranjos evitam prejuízos maiores, mas permanecem circunscritos ao âmbito do esforço pessoal, o que reforça a sensação de que a inclusão depende mais da disposição de cada professor do que de uma política sustentada.

Nesse mesmo contexto, Magnabosco (2018), ao analisar as representações de estudantes sobre seus pares com deficiência, mostram como práticas pontuais podem, inclusive sem intenção, manter a lógica do caso excepcional, em vez de produzir mudanças estruturais na cultura escolar. Do ponto de vista pedagógico, Souza, Pletsch e Souza (2020) lembram que a perspectiva do Desenho Universal na Aprendizagem⁶⁹ parte justamente do princípio inverso, no qual planejamentos,

⁶⁹O Desenho Universal na Aprendizagem é um referencial teórico-pedagógico que propõe que o currículo seja planejado desde a origem para atender à diversidade dos estudantes, por meio de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Diferentemente das adaptações posteriores, o DUA desloca a acessibilidade do lugar do ajuste para o centro do

materiais e avaliações precisam ser concebidos desde o início de forma acessível, e não remendados depois que a barreira aparece. Quando confrontamos essas análises com o que os docentes do ICE relatam, vemos que o que funciona na prática tende a funcionar apesar das falhas ou do silêncio do fluxo, e não por seu suporte. A sala de aula vira o último lugar de contenção de uma falha que começou muito antes, e o professor passa a segurar, sozinho, uma tarefa que deveria ser amparada por processos institucionais contínuos.

A oitava ruptura aparece quando a situação deixa de caber nos remendos locais e exige decisões de outra ordem, como troca de salas, reorganização mais ampla de práticas, discussão de adaptações específicas que ultrapassam o alcance do docente ou da coordenação. É nesse ponto que a direção do ICE entra em cena, quase sempre quando o problema já se instalou e a sala é inacessível, quando a atividade prevista não pode ser realizada por falta de condições mínimas, quando o semestre está em andamento e o rearranjo implica perdas concretas para o estudante PcD. A gestão recebe, assim, não a informação em tempo de prevenir, mas o conflito já instalado. Essa lógica contrasta com a compreensão de Dias Sobrinho (2013) sobre a educação superior como um bem público que deve ser organizado a partir de princípios de equidade, o que implica que decisões de gestão considerem, desde o planejamento, quem está em maior desvantagem.

Dialoga também com Maior (2015), ao lembrar que a realização de direitos das pessoas com deficiência depende de políticas continuadas e não de respostas episódicas a crises. Quando confrontamos esse quadro com documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano de Garantia de Acessibilidade da UFJF, que inscrevem a acessibilidade como compromisso estruturante, fica evidente o descompasso. O que, nos textos oficiais, aparece como diretriz estratégica chega à direção do instituto sob a forma de demanda urgente, e não como informação que permita conduzir a gestão de modo preventivo e comprometido com a permanência.

A nona ruptura aparece quando setores administrativos e de comunicação, que poderiam atuar como mediadores importantes, mas, novamente, só são acionados depois que a barreira já se materializou. Podemos exemplificar: material

planejamento pedagógico, entendendo que as barreiras estão mais no desenho das práticas do que nos sujeitos (Souza, Pletsch, Souza, 2020).

acessível é solicitado tardiamente, avisos são emitidos apenas diante de urgências, e orientações circulam como respostas pontuais a demandas que já explodiram no cotidiano.

A lógica reativa faz com que a informação, quando finalmente se move, não sirva para prevenir, mas apenas para reparar parcialmente um dano já instalado. Essa dinâmica evidencia o que Marchiori (2018) descreve como efeito de desacoplamento comunicacional, no qual instituições que não integram suas mensagens produzem ruídos que se acumulam como falhas de gestão, afetando diretamente sua capacidade de promover equidade. Na mesma perspectiva, Gugel (2009) reforça essa perspectiva ao lembrar que direitos não podem depender da ativação ocasional dos setores, precisam ser garantidos por estruturas que funcionem mesmo quando ninguém está olhando. No ICE, porém, a circulação tardia de avisos e documentos produz não apenas atraso, mas descontinuidade. Neste Instituto a informação chega, mas chega tarde demais para orientar decisões organizacionais que deveriam ter sido tomadas semanas antes.

A décima ruptura torna visível quem sustenta o percurso quando a instituição não o sustenta – o estudante PcD. Sem repasse entre setores, sem sinalizações sistêmicas e sem registros que acompanhem sua trajetória, ele é obrigado a explicar sua condição inúmeras vezes ao longo do semestre, para TAEs, docentes, coordenações, NAI, setores de comunicação, direção. Essa reapresentação contínua transforma o que deveria ser um direito em um exercício emocional exaustivo. A experiência, tal como descreve Anahí Mello (2017), aproxima-se de uma forma de exposição reiterada, na qual o sujeito é convocado a se narrar não por escolha, mas porque o ambiente o força a isso para que seja reconhecido.

Fraser (2002) permite compreender o peso político dessa assimetria: quando o reconhecimento depende da autorrevelação permanente, a injustiça não se dá apenas pela ausência de políticas, mas pela exigência de que o indivíduo sustente sozinho aquilo que deveria ser garantido coletivamente. Assim, enquanto os setores enxergam apenas fragmentos, como um atendimento pontual, uma demanda isolada, um e-mail, uma dificuldade específica, o estudante é o único que vê o percurso inteiro. E, justamente por vê-lo, é ele quem precisa articular, atualizar e lembrar a universidade do que já deveria estar integrado. Quando ele se cansa, o fluxo simplesmente não acontece. A ruptura, aqui, deixa de ser apenas administrativa: ela

toca diretamente a dignidade e o pertencimento, porque condiciona o acesso ao direito à disposição emocional de se expor, repetidamente, para ser visto.

A décima primeira ruptura revela que, na UFJF, a Educação à Distância não constitui uma estrutura própria com lógica de funcionamento independente. Ele apenas reproduz, de forma ampliada, as mesmas falhas que atravessam o presencial. Na EaD, as informações sobre estudantes com deficiência não chegam às coordenações da modalidade, aos docentes, aos tutores ou à equipe técnica do CEAD. Não há sinalização no Moodle, não há repasse antecipado vindo da CDARA ou do NAI, e tampouco existe integração entre as bases do SIGA e os sistemas da educação a distância que permita rastrear, acompanhar ou antecipar necessidades. O resultado é um ambiente em que todos trabalham no escuro, como tutorias improvisadas, coordenações tentam descobrir quem são seus estudantes, docentes adaptam atividades às pressas, e as decisões surgem sempre como resposta a emergências já instaladas.

A literatura ajuda a dimensionar o que essa ausência de integração representa. Ruas e Bax (2020) descrevem que, quando sistemas organizacionais não dialogam entre si, formam-se ilhas informacionais que impedem a continuidade, forçando cada setor a recomeçar processos que já deveriam estar prontos. Na EaD, essa fragmentação é ainda mais intensa. Como não há qualquer mecanismo que transporte dados entre plataformas e setores, cada integrante da equipe precisa reconstruir, manualmente, aquilo que já existia em outra parte da universidade.

Lira (2020) reforça que fluxos institucionais quebram não apenas quando faltam informações, mas quando o que existe permanece isolado, impedindo que a etapa seguinte receba o que a anterior produziu. Assim, a EaD não se apresenta como modalidade negligenciada, mas como evidência de que a instituição inteira opera sob uma lógica de descontinuidade. A modalidade pode alterar a forma como as pessoas se encontram no espaço, mas não altera, por si só, a lógica institucional. Assim, quando não há integração entre os setores, o que se observa na EaD não é inclusão, mas a repetição ampliada das mesmas rupturas que já atravessam o ensino presencial.

As rupturas sucessivas do percurso da informação não permanecem restritas ao plano administrativo, elas atravessam pessoas. Para os estudantes, a ausência de aviso prévio, o imprevisto constante e a repetição da própria história produzem

exaustão, medo de exposição e a sensação permanente de ter de provar que pertencem. Para os TAEs, a falta de orientação e a inexistência de processos estáveis geram insegurança e receio de errar. As coordenações acumulam frustração ao precisarem improvisar soluções que nunca deveriam depender delas, e os docentes, ao descobrirem tardiamente as necessidades do seu grupo, vivenciam angústia pela impossibilidade de planejar práticas realmente acessíveis. Na EaD, tutores e equipes técnicas lidam com o mesmo cenário, mas em um ambiente ainda mais fragmentado, em que quase nada chega integrado. O fluxo falha, e as pessoas absorvem as consequências.

Nesse cenário, como adverte Freire (1996), estruturas que não dialogam produzem relações que se desumanizam, ou seja, quando a instituição silencia, resta ao indivíduo suportar sozinho um peso que deveria ser coletivo. Fraser (2002) ajuda a compreender que essa desumanização não é apenas efeito colateral, mas forma de injustiça, afinal, quando o acesso ao direito depende da insistência de quem já está em posição de desvantagem, a desigualdade se aprofunda. A ausência de processos não apenas prejudica o percurso da informação, mas também fragiliza a experiência humana de pertencimento, cuidado e reconhecimento. Cada ruptura do fluxo reverbera na vida cotidiana dos sujeitos, que passam a atuar em um sistema que exige improvisado, vigilância constante e afetos cansados.

Em síntese, o percurso reconstruído ao longo desta seção mostra que o fluxo de informação sobre estudantes com deficiência se fragmenta em onze pontos sucessivos. (1) Ele nasce completo na CDARA, mas permanece retido no ponto de origem, sem alcançar o ICE. (2) O NAI só descobre a existência do estudante quando este, por iniciativa própria, procura atendimento, obrigando o sujeito a se apresentar para que o sistema o reconheça. (3) As coordenações de curso são informadas apenas quando o problema já se materializou em sala, impedindo qualquer planejamento antecipado. (4) Diante do vazio institucional, coordenações e secretarias passam a criar planilhas, listas e registros paralelos para não perder de vista quem precisa de apoio. (5) TAEs e docentes respondem com esforços isolados, segurando casos específicos à força de vínculos pessoais e boa vontade, em vez de apoiarem-se em rotinas consolidadas. (6) O docente, de modo geral, só descobre que há um estudante PcD em sua turma depois do início do semestre, quando a barreira já apareceu na prática. (7) Dentro da sala de aula, essa descoberta tardia se converte

em negociações individuais e soluções provisórias, que evitam danos maiores, mas mantêm a inclusão no campo do “remendo”. (8) A direção do ICE entra em cena apenas quando a situação já explodiu, seja por uma sala inacessível, por uma atividade inviável ou por um semestre em curso que precisa ser reorganizado às pressas. (9) Setores administrativos e de comunicação, que poderiam mediar o processo, são acionados tardiamente, produzindo avisos e materiais acessíveis sempre em chave de urgência. (10) No limite, o estudante PcD passa a carregar o fluxo sobre os ombros, repetindo sua história a cada novo setor e sustentando, com o próprio corpo, aquilo que deveria ser garantido por sistemas institucionais. (11) NaEaD, tudo isso se repete de forma ampliada: sem integração entre SIGA, NAI, CEAD, coordenações e Moodle, cada equipe precisa começar do zero, como se ninguém tivesse registrado nada antes.

Essas rupturas não decorrem de falhas individuais, mas de uma estrutura que não opera como rede. Paiva (2020) mostra que fluxos quebram quando não há passagem entre setores; Lira (2020) evidencia que a descontinuidade informacional compromete diretamente a finalidade dos processos; Ruas e Bax (2020) explicam que sistemas desarticulados produzem ilhas, retrabalhos e silêncios; Gugel (2009) lembra que acessibilidade não pode depender da boa vontade de servidores; Freire (1996) aponta que a responsabilização indevida de sujeitos é marca de processos desumanizados; e Fraser (2002) demonstra que a injustiça se intensifica quando o ônus recai justamente sobre quem mais precisa de proteção. A soma das falhas, portanto, não é resultado de erros pontuais, mas expressão de uma engrenagem institucional que ainda não se reconhece como corresponsável pelo percurso informacional que ela mesma produz.

É a partir desse percurso real, marcado por silêncios, improvisos e esforços individuais, que o Plano de Ação Educacional se constrói. O PAE nasce da necessidade de transformar trajetórias descontínuas em processos previsíveis, reconstruindo o fluxo de informação como política institucional, e não como tarefa isolada de setores ou pessoas. O que se propõe, portanto, não é apenas corrigir lacunas pontuais, mas instituir condições para que o direito à acessibilidade e à permanência seja garantido desde o ingresso, sustentado por rotinas claras, sistemas integrados e relações colaborativas.

4 MAPA DE ROTAS: REDESENHANDO O FLUXO DE INFORMAÇÃO SOBRE ALUNOS PCD - PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

O Plano de Ação Educacional que apresentamos neste capítulo nasce diretamente do diagnóstico construído nos capítulos anteriores. Ao reconstruir o percurso da informação sobre estudantes com deficiência na UFJF, especialmente no ICE, ficou evidente que o fluxo institucional se rompe em onze pontos sucessivos. Essas rupturas não decorrem de falhas individuais ou de descuidos pontuais, mas de arranjos institucionais que não garantem continuidade. A informação nasce em um setor e não chega ao seguinte, não se transforma em aviso, não orienta decisões e, assim, deixa de cumprir sua função pública.

O capítulo 3 mostrou que a informação sobre estudantes PcD é produzida de forma relativamente consistente na CDARA, no momento da matrícula, mas permanece retida na origem. Mostrou também que o NAI só toma conhecimento desses estudantes quando eles próprios se apresentam, que as coordenações e os docentes são informados tardiamente, quase sempre em situação de crise, e que a modalidade EaD apenas repete, em ambiente virtual, as mesmas falhas de circulação observadas no presencial. No limite, o estudante com deficiência acaba se tornando o carregador do fluxo, sendo ele quem precisa contar e recontar sua história, atualizar setores, lembrar a instituição do que já deveria estar registrado e articulado.

É justamente diante desse cenário que este PAE se torna necessário, com a finalidade de reorganizar o fluxo de informação sobre estudantes PcD no ICE, reduzir as onze rupturas mapeadas e contribuir para garantir condições mais justas de participação desses estudantes na vida acadêmica. O foco não está em criar novas exigências para os sujeitos, mas em redistribuir responsabilidades entre os setores, de modo que a circulação da informação deixe de depender da insistência individual e passe a ser assumida como compromisso institucional.

A compreensão de justiça que orienta esse movimento dialoga com a proposta de Fraser (2002), especialmente com a ideia de paridade de participação. Para a autora, há injustiça sempre que os arranjos institucionais impedem certas pessoas de participar como iguais nos espaços em que suas vidas são afetadas. Em outras palavras, compreendemos que uma sociedade justa é aquela em que todas as pessoas podem participar como iguais da vida social, o que inclui ter acesso às

informações necessárias, ser reconhecido como sujeito de direitos e não ficar impedido de agir porque as estruturas não funcionam. Injustiças podem aparecer justamente quando arranjos institucionais criam barreiras que tornam essa participação desigual ou impossível (Fraser, 2002).

No caso desta pesquisa, um fluxo informacional que falha repetidamente impede que estudantes com deficiência sejam reconhecidos e apoiados em tempo hábil, restringindo seu direito de pertencer e de permanecer na universidade em condições minimamente equitativas. Organizar o fluxo, portanto, não é apenas uma questão de gestão interna bem-feita, mas uma escolha política. Ou seja, ajustar práticas, sistemas e rotinas para que esses estudantes não precisem mais carregar sozinhos o peso de sua própria visibilidade.

Nesse sentido, e apenas como apoio mínimo para compreender o que fundamenta este PAE, vale lembrar que Fraser (2002) discute diferentes dimensões de justiça que conversam diretamente com o problema analisado. A primeira é a redistribuição, aqui entendida como redistribuir os próprios recursos institucionais, ou seja, informações que chegam no tempo certo, sistemas que conversam entre si, responsabilidades que não recaem apenas sobre quem está mais vulnerável. A segunda é o reconhecimento, que exige que o estudante PcD deixe de ser acionado apenas na crise e passe a ser considerado desde o início como parte legítima da comunidade acadêmica. A terceira é a participação/representação, que diz respeito a estar na conversa institucional desde o ingresso, e não apenas quando um problema já explodiu.

Nesse ponto, o diagnóstico do Capítulo 3 converge com Fraser (2002): as falhas no fluxo informacional, sintetizadas nas onze rupturas mapeadas, não são simples ruídos administrativos, mas barreiras institucionais que impedem o estudante PcD de participar como igual. Quando a informação não chega, chega tarde ou precisa constantemente acionada pelo estudante, ou seja, o que está em jogo não é apenas organização interna, mas a própria condição de justiça dentro da universidade. É por isso que este PAE se ancora nesse conceito de que mexer no fluxo é mexer em justiça. Restaurar a continuidade informacional entre os agentes envolvidos significa remover obstáculos que hoje obrigam o estudante a sustentar sozinho uma estrutura que deveria acolhê-lo.

Dessa forma, cada ação proposta nasce de um ponto em que o percurso informacional se quebra e, por isso, é ali que a intervenção precisa ocorrer para que a participação do estudante PcD deixe de depender de improviso e esforço individual. Para dar coerência ao plano, as onze rupturas foram reunidas em seis ações estruturantes. O quadro a seguir apresenta essa organização, mostrando, de forma direta, quais falhas do fluxo cada ação pretende enfrentar.

Quadro 3 - Rupturas do fluxo de Informação mapeadas e ações propostas

Rupturas do fluxo de informação mapeadas	Ação do PAE
(1) A CDARA analisa as informações, mas não as comunica ao NAI ou ao ICE. (2) O NAI recebe o estudante sem histórico prévio. (3) A comunicação entre NAI, coordenações e docentes é manual e irregular. (10) O estudante torna-se o principal carregador do fluxo, arcando com desgaste emocional e invisibilidade.	Ação 1 – Fluxo mínimo obrigatório CDARA–NAI–ICE
(1) A CDARA analisa as informações, mas não as comunica ao NAI ou ao ICE. (3) A comunicação entre NAI, coordenações e docentes é manual e irregular. (4) Os sistemas institucionais não integram dados; o CGCO não recebe informações automaticamente. (7) Os docentes só tomam conhecimento das necessidades após o início das aulas. (8) A direção atua tardiamente, em resposta a crises. (9) Os setores administrativos e de comunicação atuam apenas por demanda pontual. (11) A modalidade EAD reproduz as mesmas rupturas do presencial.	Ação 2 – Campo de acessibilidade e aviso prévio no SIGA
(2) O NAI recebe o estudante sem histórico prévio. (3) A comunicação entre NAI, coordenações e docentes é manual e irregular. (5) As coordenações só descobrem demandas quando o problema já existe. (6) Há ausência total de busca ativa institucional. (10) O estudante torna-se o principal carregador do fluxo, arcando com desgaste emocional e invisibilidade.	Ação 3 – Protocolo institucional de busca ativa e acolhimento inicial
(3) A comunicação entre NAI, coordenações e docentes é manual e irregular. (4) Os sistemas institucionais não integram dados; o CGCO não recebe informações automaticamente. (5) As coordenações só descobrem demandas quando o problema já existe. (7) Os docentes só tomam conhecimento das necessidades após o início das aulas. (9) Os setores administrativos e de comunicação atuam apenas por demanda pontual.	Ação 4 – Rotina de comunicação entre NAI, coordenações e docentes com prazos definidos
(2) O NAI recebe o estudante sem histórico prévio. (3) A comunicação entre NAI, coordenações e docentes é manual e irregular. (7) Os docentes só tomam conhecimento das necessidades após o início das aulas. (9) Os setores administrativos e de comunicação atuam apenas por demanda pontual. (11) A modalidade EAD reproduz as mesmas rupturas do presencial.	Ação 5 – Integração da modalidade EAD ao fluxo de acessibilidade
(5) As coordenações só descobrem demandas quando o problema já existe. (7) Os docentes só tomam conhecimento das necessidades após o início das aulas. (8) A direção atua tardiamente, em resposta a crises. (9) Os setores administrativos e de comunicação atuam apenas por demanda pontual. (10) O estudante torna-se o principal carregador do fluxo, arcando com desgaste emocional e invisibilidade.	Ação 6 – Formação e apoio continuado a docentes e TAEs

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As ações propostas neste PAE foram desenhadas a partir de um conjunto de critérios simples, mas fundamentais para garantir que a reorganização do fluxo de informação seja viável, responsável e efetiva no cotidiano institucional. O primeiro deles é a exequibilidade, em que todas as ações precisam caber dentro da estrutura já existente na UFJF, sem depender de grandes investimentos ou de mudanças profundas na arquitetura dos sistemas. Em segundo lugar, privilegiou-se o baixo custo financeiro, priorizando ajustes de processo, rotinas e comunicação, e não obras ou soluções tecnológicas complexas.

Outro critério central é a governabilidade. Cada ação foi atribuída a setores que de fato têm condições de implementá-la, evitando propor soluções que dependeriam de instâncias externas ou de decisões fora do alcance do ICE. Também se considerou o impacto institucional. As ações escolhidas são aquelas capazes de alterar rotinas de forma permanente, beneficiando não apenas um estudante ou um semestre específico, mas o funcionamento global do fluxo.

Há ainda dois princípios que atravessam todas as propostas. O primeiro é a adesão a direitos. O PAE se alinha às normativas nacionais e às diretrizes internas da UFJF para garantir que acessibilidade e inclusão não dependam da boa vontade de indivíduos, mas de compromissos já assumidos institucionalmente. O segundo é a responsabilidade compartilhada. Reorganizar o fluxo significa reafirmar que a circulação da informação não pode continuar nas costas do estudante com deficiência. Por isso, todas as ações buscam descentralizar esse peso, deslocando-o para onde sempre deveria ter estado, ou seja, nos setores responsáveis pela matrícula, pelo acompanhamento pedagógico, pela gestão acadêmica e pela mediação cotidiana.

A necessidade de reorganização do fluxo de informação sobre estudantes PcD não se restringe ao contexto do ICE/UFJF. Pesquisas desenvolvidas em outras universidades federais brasileiras indicam a recorrência de problemas relacionados à fragmentação dos dados, à comunicação tardia entre setores e à dependência excessiva da iniciativa individual do estudante para que seus direitos sejam efetivados. Nesse sentido, o presente PAE se insere em um debate já existente no âmbito do ensino superior público, que aponta a padronização de registros, a institucionalização de rotinas e a responsabilização compartilhada como caminhos possíveis para o enfrentamento dessas barreiras.

A leitura desse cenário também dialoga com experiências de outras universidades federais brasileiras que já avaliaram, de forma sistemática, o próprio fluxo de informação acessível. Na UFRN, por exemplo, o estudo de Guerra e Vechiato (2018) analisou o percurso de produção de materiais acessíveis e identificou entraves que se aproximam dos problemas mapeados nesta pesquisa, como comunicação deficiente entre os atores do fluxo, uso pouco qualificado das tecnologias disponíveis, morosidade na resposta às demandas e forte dependência da motivação individual dos participantes para que o processo funcione. Ao mesmo tempo, os autores propõem a padronização de etapas por meio de campos obrigatórios no sistema acadêmico, elaboração de tutoriais institucionais e maior divulgação do repositório de informação acessível, indicando que a reorganização do fluxo exige tanto ajustes tecnológicos quanto redefinição de responsabilidades. A aproximação entre o diagnóstico da UFRN e o que foi observado no ICE/UFJF reforça a ideia de que falhas informacionais não são acidentes isolados, mas efeito de arranjos institucionais que ainda não assumiram, de forma plena, a acessibilidade como compromisso estruturante (Guerra, Vechiato, 2018).

Para transformar as rupturas mapeadas em ações concretas, foi necessário adotar um instrumento de planejamento que traduzisse o diagnóstico em decisões operacionais claras. A opção pela ferramenta 5W2H responde exatamente a essa necessidade. Trata-se de uma metodologia amplamente utilizada na administração pública e privada, cuja função central é organizar uma ação em torno de sete perguntas básicas – *What, Why, Who, Where, When, How* e *How much*. Em outras palavras, ela obriga a explicitar o que será feito, por que é necessário, quem será responsável, onde ocorrerá, quando deve ser iniciado, como será executado e com quais recursos (Seleme, Stadler, 2010).

A escolha pela 5W2H se deve, principalmente, à sua simplicidade e ao seu caráter prático. Diante de um problema complexo como o fluxo de informação sobre estudantes PcD, essa ferramenta ajuda a evitar generalidades e encaminhamentos vagos, permitindo que cada ação seja apresentada com clareza de objetivos, responsabilidades e etapas. Além disso, seu uso já aparece em estudos da área de inclusão, mostrando que, para esse tipo de intervenção, ferramentas de planejamento direto e objetivo tendem a produzir bons resultados.

Assim, cada uma das seis ações do PAE é apresentada por meio de um quadro 5W2H próprio. Esses quadros funcionam como guias de implementação. Tornam visível o caminho de execução e permitem que diferentes setores da universidade compreendam, desde o início, qual parte do fluxo lhes cabe e de que forma devem atuar para reduzir as rupturas mapeadas no diagnóstico.

As ações apresentadas a seguir foram organizadas a partir das rupturas identificadas no diagnóstico e das necessidades práticas observadas no cotidiano do ICE. Cada ação responde a um conjunto específico de quebras do fluxo informacional e foi desenhada para transformar problemas recorrentes em rotinas institucionais estáveis. Em todas elas, o foco é o mesmo: reduzir a dependência do estudante PcD, redistribuir responsabilidades entre os setores e criar condições para que a informação circule sem depender do imprevisto ou da insistência individual.

4.1 AÇÃO 1 – FLUXO MÍNIMO OBRIGATÓRIO CDARA-NAI-ICE

A primeira ação responde ao ponto inicial em que o fluxo se rompe, no momento da matrícula. As rupturas mapeadas mostram que a CDARA produz as informações sobre o estudante PcD, mas elas permanecem retidas na origem, não chegando ao NAI nem ao ICE (ruptura 1). Com isso, o NAI recebe o estudante sem histórico (ruptura 2), as coordenações e docentes não são avisados em tempo hábil (ruptura 3) e, no limite, o próprio aluno torna-se o carregador do fluxo, arcando sozinho com o trabalho de avisar, reenviar e fazer circular dados básicos (ruptura 10). É nesse ponto inicial que a quebra aparece com maior força, o estudante começa sua trajetória invisível para a instituição que deveria acolhê-lo desde a entrada.

O objetivo desta ação é criar um fluxo mínimo obrigatório entre CDARA, NAI e ICE, garantindo que as informações sobre estudantes PcD circulem automaticamente, sem depender da iniciativa individual do aluno. Trata-se de estabelecer um registro padronizado no momento da matrícula, com um aviso automático enviado aos setores responsáveis, assegurando que o estudante seja reconhecido institucionalmente desde o início. Em termos de justiça, no sentido discutido com Fraser (2002), essa ação remove barreiras estruturais à participação, permitindo que o aluno deixe de assumir sozinho o trabalho de se fazer ver. Do ponto de vista informacional, essa proposta se aproxima do que discutem Guerra e Vechiato (2018), ao apontarem que

fluxos fragmentados, sem campos padronizados e sem comunicação automática entre setores, tendem a produzir respostas tardias e a transferir para os sujeitos a tarefa de fazer a informação circular. Ao mesmo tempo, a ação também dialoga com a contribuição de Gugel (2009), para quem a deficiência se constrói nas barreiras institucionais, e não na pessoa, de modo que a ausência de um fluxo obrigatório transforma um direito em esforço individual. Os elementos operacionais dessa proposta são detalhados no Quadro 4, que organiza a ação no formato 5W2H.

Quadro 4 - 5W2H – Ação 1: Fluxo mínimo obrigatório CDARA–NAI–ICE

Pergunta	Resposta
What (o que será feito)	Implementação de um fluxo mínimo obrigatório em que a CDARA registre, em campo específico, o ingresso de estudantes PcD e envie aviso automático ao NAI e ao ICE.
Why (por que será feito)	Para evitar que a informação permaneça retida na origem e impedir que o estudante seja o responsável por comunicar sua condição a cada setor da universidade.
Who (quem será responsável)	CDARA (registro e disparo do aviso); NAI e ICE (recebimento e acompanhamento inicial).
Where (onde acontecerá)	No sistema institucional utilizado pela CDARA para análise de matrícula e integração com os setores internos.
When (quando ocorrerá)	Imediatamente após a conclusão da análise da matrícula do estudante PcD, antes do início do semestre letivo.
How (como será executado)	Criação de um campo específico no registro de matrícula; definição de modelo de aviso automático para NAI e ICE; teste e validação do fluxo entre os setores.
How much (quanto custará)	Mobilização de horas de trabalho de servidores já contratados para análise, atualização e desenvolvimento de sistemas institucionais da UFJF, bem como ajustes nas rotinas administrativas entre CDARA, NAI e ICE, sem previsão de contratação externa ou aquisição de novas ferramentas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como vimos, a primeira ação incide sobre o momento mais sensível do percurso institucional, ou seja, na entrada do estudante na universidade. É nesse ponto que a informação, embora exista, não se transforma em reconhecimento nem em planejamento, fazendo com que o estudante inicie sua trajetória sem ser plenamente percebido pela instituição.

O objetivo desta ação é romper esse padrão por meio da criação de um fluxo mínimo obrigatório entre CDARA, NAI, ICE e CGCO, garantindo que a informação sobre o ingresso do estudante PcD passe a circular de forma automática e

institucionalizada, sem depender da iniciativa individual do aluno. Propõe-se, para isso, a consolidação de um campo específico no sistema de matrícula para o registro padronizado da condição PcD, com disparo automático de aviso aos setores responsáveis imediatamente após a conclusão da matrícula e antes do início do semestre letivo.

A CDARA realiza o registro e aciona o fluxo; o CGCO responde pela adaptação técnica do sistema e pelos níveis de acesso; o NAI recebe as informações para iniciar o acompanhamento; e o ICE, por meio de sua direção e coordenações, passa a ter mais tempo e condições de planejar previamente recursos, apoios e adaptações pedagógicas com essa sinalização automática. Lembrando que esse movimento já encontra respaldo no que foi relatado pelo representante do CGCO, ao indicar que está em andamento a construção de um censo institucional no SIGA, com estímulo à autodeclaração, definição de níveis de acesso conforme a LGPD e integração entre CDARA, DIAAF, PROSDAV e CGCO, porém não tivemos detalhes das alterações que serão realizadas no sistema.

Do ponto de vista operacional, trata-se de uma ação de baixo custo financeiro, centrada essencialmente no trabalho técnico da equipe já existente no CGCO e nos ajustes de rotina entre CDARA, NAI e ICE, sem demandar investimentos externos ou estruturais de grande porte. A própria entrevista evidencia que o sistema já opera com níveis diferenciados de acesso em outras áreas, o que torna viável a criação de um módulo específico para acessibilidade com proteção proporcional dos dados sensíveis.

Como desdobramento técnico dessa ação, reforça-se a necessidade de revisão e padronização do campo de registro utilizado pela CDARA, assegurando precisão das informações e integração efetiva ao fluxo institucional. Assim, a proposta não cria algo totalmente externo ao que já está em curso na universidade, mas organiza, formaliza e antecipa um processo que hoje acontece de modo fragmentado, informal e tardio, deslocando a responsabilidade da visibilidade do estudante para a própria instituição.

Recomendamos, ainda, como medida prática complementar, a efetivação desse campo de registro seja acompanhada por momentos periódicos de avaliação entre CDARA, NAI, ICE e CGCO, de modo a verificar se as informações estão de fato chegando no tempo adequado e sendo utilizadas no planejamento institucional.

4.2 AÇÃO 2 – CAMPO DE ACESSIBILIDADE E AVISO PRÉVIO NO SIGA

A segunda ação responde ao grupo de rupturas que começa quando a informação permanece retida na CDARA e segue se fragmentando entre planilhas paralelas, comunicações tardias e descobertas de última hora por docentes, coordenações e direção. A ausência de um campo institucional que concentre dados básicos de acessibilidade e os redistribua automaticamente para quem precisa deles faz com que cada setor trabalhe no escuro. É nesse vazio que as coordenações só tomam conhecimento das demandas quando um problema já existe, que docentes descobrem necessidades após as aulas começarem, que a direção só é acionada em situações de crise e que a EaD reproduz, no ambiente virtual, as mesmas discontinuidades do presencial. O resultado é um fluxo reativo, dependente de imprevisto e incapaz de prever o semestre com a antecedência necessária.

Do ponto de vista informacional, a criação de um campo institucional de acessibilidade associado a avisos automáticos dialoga com a literatura que aponta a centralização e a previsibilidade da informação como condições para o planejamento organizacional. Al-Hakim (2008) aponta que sistemas informacionais só produzem efeito institucional quando os dados são estruturados, compartilhados e acionáveis no tempo adequado, deixando de funcionar como registros passivos. De modo convergente, Ruas (2020) demonstra que a ausência de campos padronizados e de mecanismos regulares de comunicação tende a manter a acessibilidade em circuitos paralelos, dependentes de planilhas informais e da iniciativa individual dos agentes, o que compromete a capacidade da instituição de antecipar demandas e agir preventivamente.

O objetivo desta ação é criar um espaço oficial no SIGA que concentre e redistribua informações essenciais sobre acessibilidade de forma automática, previsível e integrada. A proposta é simples, um campo de acessibilidade que contenha apenas os dados mínimos necessários (sem laudos detalhados) e que seja visível, de acordo com perfis de acesso, ao NAI, às coordenações, ao ICE, aos docentes e demais agentes. Associado a esse campo, um aviso prévio semestral, gerado antes do início das aulas, permitiria que cada setor se prepare com antecedência, evitando descobertas tardias e respostas emergenciais. Os elementos dessa ação estão organizados no Quadro 5, que explicita responsabilidades, etapas

e recursos necessários para sua implementação. Em última instância, trata-se de redistribuir recursos informacionais para que a universidade deixe de esperar que o problema apareça para agir.

Quadro 5 - 5W2H – Ação 2: Campo de acessibilidade e aviso prévio no SIGA

Pergunta	Resposta
What (o que será feito)	Criação de um campo de acessibilidade no SIGA e implementação de aviso automático para coordenações, docentes, direção, NAI e ICE antes do início de cada semestre.
Why (por que será feito)	Para evitar comunicações tardias, eliminar planilhas paralelas e permitir que os setores se preparem de forma antecipada às necessidades dos estudantes PcD.
Who (quem será responsável)	CGCO (implantação técnica); NAI, ICE, coordenações (uso e acompanhamento).
Where (onde acontecerá)	No SIGA, integrado aos módulos já utilizados por CDARA, coordenações, docentes e gestão acadêmica.
When (quando ocorrerá)	Antes do início de cada semestre letivo, com atualização contínua sempre que novos estudantes PcD ingressarem ou houver mudança de demanda.
How (como será executado)	Criação do campo, definição de perfis de acesso, configuração do aviso semestral, testes de integração e validação pelos setores envolvidos.
How much (quanto custará)	Mobilização de horas de trabalho de servidores já contratados, especialmente das equipes técnicas responsáveis pelo SIGA (CGCO), para desenvolvimento, testes e manutenção do campo de acessibilidade e do aviso automático, bem como reorganização das rotinas internas de uso e acompanhamento pelas coordenações, NAI e ICE, sem previsão de contratação externa ou aquisição de novos sistemas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Vimos que a segunda ação incide sobre o ponto em que a informação passa a se fragmentar ao longo do semestre, perdendo a capacidade de orientar o planejamento institucional. Nesse estágio do fluxo, a ausência de um espaço único de registro faz com que a acessibilidade seja percebida sempre tardiamente, quando as aulas já começaram e as decisões já foram tomadas, reforçando um modelo de resposta reativa e emergencial.

A criação de um campo de acessibilidade no SIGA, associado a um aviso prévio automático antes do início de cada semestre, tem como finalidade romper com esse padrão de descobertas tardias, permitindo que as informações essenciais circulem de forma previsível entre os setores. Cabe ao CGCO a implantação técnica do campo e a definição dos perfis de acesso; ao NAI, o acompanhamento das demandas; e ao ICE, às coordenações e aos docentes, o uso dessas informações no planejamento acadêmico.

A periodicidade semestral do aviso garante que as adaptações não sejam acionadas apenas diante de crises, mas incorporadas como parte do planejamento regular. Essa proposta dialoga diretamente com a entrevista do representante do CGCO, que apontou tanto a pulverização atual dos dados quanto a viabilidade técnica de trabalhar com níveis diferenciados de acesso e consolidação institucional dessas informações.

Operacionalmente, trata-se de uma ação de baixo custo financeiro, baseada principalmente no trabalho técnico da equipe já existente no CGCO e na reorganização de rotinas entre NAI, ICE, coordenações e docentes. A preocupação com a LGPD, já explicitada pelo CGCO em outros módulos do SIGA, torna viável a construção de um campo que contenha apenas as informações estritamente necessárias ao planejamento, com acesso restrito e justificado. Assim como na Ação 1, a proposta não pressupõe uma ruptura com o que já vem sendo discutido na universidade, mas a formalização de um procedimento contínuo que desloca a acessibilidade do campo do improvisado para o da responsabilidade institucional permanentes.

4.3 AÇÃO 3 – PROTOCOLO DE BUSCA ATIVA E ACOLHIMENTO INICIAL

A terceira ação enfrenta um conjunto de rupturas que se tornam especialmente visíveis quando observamos como a universidade espera que o estudante PcD se apresente, se explique e solicite apoio. O diagnóstico mostrou que o NAI só toma conhecimento do aluno quando ele próprio se apresenta (ruptura 2), que as coordenações sempre chegam atrasadas nas demandas (ruptura 3), que não existe qualquer forma institucionalizada de busca ativa (ruptura 6) e que TAEs, em vários momentos, acabam segurando sozinhos a mediação inicial por falta de diretrizes (ruptura 5). No centro de todas essas quebras está a ruptura estrutural mais grave na opinião desta pesquisadora: o estudante torna-se o elo manual do fluxo, responsável por acionar, avisar, reavisar e se expor repetidas vezes para ter sua existência reconhecida (ruptura 10). Essa concentração de responsabilidade sobre quem já está em posição de vulnerabilidade reforça o ciclo de invisibilidade mapeado no Capítulo 3.

O objetivo desta ação é instituir um protocolo institucional de busca ativa e acolhimento inicial, garantindo que a universidade vá ao encontro do estudante PcD, e não o contrário. Ao receber a sinalização da matrícula, os setores responsáveis iniciam o contato — por e-mail institucional ou WhatsApp institucional — convidando o aluno para um acolhimento inicial com o NAI e a coordenação de curso, oferecendo informações básicas sobre direitos, fluxos e contatos. Em complemento, ações de comunicação institucional coordenadas pela Diretoria de Imagem Institucional podem ampliar a visibilidade do acolhimento, reforçando que o estudante PcD não precisa “se anunciar” para existir na instituição. Trata-se de um movimento que desloca o peso do estudante para a universidade, em consonância com o princípio de participação paritária discutido com Fraser (2002), segundo o qual ninguém deve depender da própria insistência para participar de um espaço que lhe pertence. Os elementos operacionais dessa proposta são apresentados no Quadro 6, em formato 5W2H.

Quadro 6 - 5W2H – Ação 3: Protocolo institucional de busca ativa e acolhimento inicial de estudantes PcD

Pergunta (5W2H)	Definição para esta ação
What (o que será feito?)	Implantação de um protocolo institucional de busca ativa e acolhimento inicial para estudantes PcD ingressantes.
Why (por quê?)	Para que o estudante deixe de ser o acionador do fluxo; a universidade passa a assumir a responsabilidade inicial, reduzindo as rupturas 2, 3, 5, 6 e 10.
Who (quem executa?)	NAI (responsável principal); coordenações de curso e secretarias do ICE como apoio; CDARA como setor de origem da informação; Diretoria de Imagem Institucional para campanhas de visibilidade do acolhimento.
Where (onde?)	Contato inicial por e-mail/WhatsApp institucional; acolhimento presencial ou remoto, conforme escolha do estudante.
When (quando?)	Sempre na primeira semana após a confirmação de matrícula; repetido no início de cada semestre para estudantes já cadastrados.
How (como?)	Envio automático de mensagem padrão; convite para encontro inicial; apresentação de direitos, fluxos, contatos e próximos passos; publicação de comunicados e campanhas de acolhimento pela DII para reforçar que o estudante PcD será contatado institucionalmente.
How much (quanto custa?)	Mobilização de horas de trabalho de servidores já contratados, especialmente das equipes do NAI, das coordenações de curso, das secretarias do ICE e da Diretoria de Imagem Institucional, para organização do protocolo, envio dos contatos institucionais, realização do acolhimento inicial e produção de materiais e campanhas informativas, utilizando ferramentas e canais já existentes, sem previsão de contratação externa ou aquisição de novos recursos tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como vimos ao longo do diagnóstico, parte importante das rupturas identificadas decorre do fato de que o estudante PcD só entra no fluxo quando ele próprio se anuncia. Essa lógica faz com que a informação circule tarde, de forma desigual e dependente da insistência individual, produzindo um acolhimento que chega depois do problema e não antes dele. Instituir a busca ativa é, portanto, agir sobre a raiz dessa dinâmica, deslocando o primeiro passo e o primeiro gesto de reconhecimento para a própria universidade.

Do ponto de vista das políticas de acessibilidade, essa inversão de lógica, em que a instituição assume a iniciativa do contato, dialoga com a compreensão de que a deficiência não se localiza no sujeito, mas nas barreiras produzidas pelos próprios arranjos institucionais. Gugel (2009) destaca que, quando o acesso a direitos depende da iniciativa individual da pessoa com deficiência, a instituição transforma a inclusão em esforço pessoal, reforçando desigualdades que deveria combater. De modo convergente, Paiva (2020) aponta que a ausência de rotinas institucionais claras de acolhimento tende a deslocar para servidores isolados e para os próprios estudantes a responsabilidade por fazer o sistema funcionar, produzindo práticas fragmentadas e desiguais. Nesse sentido, o protocolo de busca ativa proposto nesta ação atua como mecanismo de responsabilização institucional, retirando do estudante PcD o papel de elo manual do fluxo e reposicionando a universidade como agente ativo do acolhimento.

O protocolo proposto transforma a sinalização inicial da matrícula em ponto de partida para um acolhimento estruturado, articulando CDARA, NAI, coordenações de curso, secretarias do ICE e Diretoria de Imagem Institucional. Assim que o estudante é identificado no sistema, o NAI aciona o contato institucional, convidando-o para um encontro inicial que apresenta direitos, fluxos, setores de apoio e referências acadêmicas. Esse contato pode ser feito através de ferramentas simples, como e-mail ou WhatsApp institucional, mas pode produzir um efeito imediato, uma vez que o aluno passa a não precisar mais esperar que alguém descubra sua existência. Em paralelo, campanhas produzidas pela Diretoria de Imagem Institucional reforçam publicamente essa política de acolhimento, comunicando que a universidade se movimenta primeiro, e não o contrário. O protocolo semestral garante continuidade, evitando que a busca ativa se limite ao ingresso e desapareça no decorrer do curso.

A implementação é de baixo custo e depende mais da pactuação entre setores do que de novos recursos, pois utiliza ferramentas já existentes, rotinas administrativas já consolidadas e capacidades técnicas já presentes na Diretoria de Imagem Institucional e no NAI. Do ponto de vista institucional, o protocolo formaliza uma etapa que hoje depende da sensibilidade individual de servidores, transformando-a em prática estável, visível e auditável. Ao assumir o primeiro movimento, a universidade rompe com a lógica que faz o estudante PcD funcionar como elo manual do fluxo — uma das principais rupturas mapeadas no Capítulo 3.

4.4 AÇÃO 4 – ROTINA DE COMUNICAÇÃO NAI-COORDENAÇÕES-DOCENTES

A quarta ação volta-se ao ponto em que o fluxo informacional se fragmenta no cotidiano, ou seja, na comunicação entre NAI, coordenações e docentes. As rupturas mapeadas mostram que essa etapa do percurso ocorre de forma manual, irregular e frequentemente tardia (ruptura 3), levando setores a criarem soluções paralelas (ruptura 4) e a dependerem de esforços isolados para resolver problemas que deveriam ser institucionais (ruptura 5). Isso faz com que docentes tomem conhecimento das necessidades apenas depois do início das aulas (ruptura 7) e que setores administrativos atuem de maneira reativa, sempre respondendo a emergências e nunca planejando o semestre (ruptura 9). Em conjunto, essas quebras revelam que a comunicação institucional não funciona como sistema, mas como improvisado.

O objetivo desta ação é estabelecer uma rotina mínima e obrigatória de comunicação entre NAI, coordenações e docentes, com prazos definidos e procedimentos padronizados. A intenção é substituir a dependência do estilo individual de cada servidor por uma estrutura estável, com modelos de mensagem, encaminhamentos claros e registro institucional do fluxo. Uma rotina previsível e registrada fortalece a responsabilidade compartilhada e impede que o acompanhamento dos estudantes PcD dependa de atos voluntários ou da memória de cada setor. Como lembra Fraser (2002), a justiça depende de arranjos institucionais que permitam participação em condições de igualdade; aqui, isso significa garantir que docentes e coordenações recebam informações com antecedência e que o estudante não seja o único elo que mantém o fluxo vivo. Os

elementos operacionais dessa proposta estão detalhados no Quadro 7, apresentado a seguir.

Quadro 7 - 5W2H – Ação 4: Rotina de comunicação entre NAI, coordenações e docentes com prazos definidos

Pergunta (5W2H)	Definição para esta ação
What (o que será feito?)	Implementação de uma rotina institucionalizada de comunicação entre NAI, coordenações e docentes, com prazos e modelos padronizados de mensagem.
Why (por quê?)	Para substituir o improvisado por um fluxo estável, reduzindo as rupturas 3, 4, 5, 7 e 9 e garantindo previsibilidade para o planejamento pedagógico.
Who (quem executa?)	NAI (envio inicial e orientações); coordenações de curso (redistribuição para docentes e TAEs); secretarias do ICE (registro do cumprimento do fluxo).
Where (onde?)	E-mail institucional e/ou sistema interno do ICE; pasta compartilhada para registro de envio e recebimento.
When (quando?)	Sempre na semana anterior ao início das aulas; atualizações durante o semestre diante de novas demandas.
How (como?)	Envio de comunicado padrão do NAI; repasse obrigatório pelas coordenações; uso de modelos de e-mail/relatório; registro do fluxo em pasta institucional para auditoria interna.
How much (quanto custa?)	Mobilização de horas de trabalho de servidores já contratados, especialmente das equipes do NAI, das coordenações de curso e das secretarias do ICE, para elaboração dos modelos de comunicação, organização da rotina, envio das mensagens e registro do cumprimento do fluxo, utilizando ferramentas institucionais já existentes, sem necessidade de contratação externa ou aquisição de novos sistemas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme já abordamos, boa parte das rupturas do fluxo informacional não ocorre apenas no ingresso, mas se prolonga no cotidiano institucional, onde a comunicação entre NAI, coordenações e docentes se mantém fragmentada, manual e dependente do esforço individual de cada servidor. Quando não há rotina definida, cada setor cria suas próprias soluções, gerando desencontros, atrasos e descobertas de última hora que comprometem tanto o planejamento pedagógico quanto o acompanhamento dos estudantes PcD. Nessas condições, a informação não funciona como política institucional, mas como improvisado, o que aprofunda as rupturas mapeadas no Capítulo 3 e mantém a universidade em posição reativa.

A necessidade de rotinas formais e padronizadas de comunicação encontra respaldo em estudos que tratam a circulação da informação como elemento estruturante da ação institucional. Ruas (2020) demonstra que, na ausência de procedimentos definidos e registros sistemáticos, a informação tende a circular de

modo informal, fragmentado e dependente de iniciativas individuais, o que compromete tanto a previsibilidade quanto a responsabilização dos setores envolvidos. De forma convergente, Paiva (2020) aponta que a falta de diretrizes institucionais claras faz com que a mediação das demandas recaia sobre servidores isolados, produzindo sobrecarga, retrabalho e respostas tardias, em vez de ações articuladas e planejadas. Nesse sentido, a rotina de comunicação proposta nesta ação atua como mecanismo de institucionalização do fluxo, transformando a troca de informações de um imprevisto cotidiano em procedimento regular, rastreável e compartilhado.

A quarta ação propõe instituir uma rotina mínima e obrigatória de comunicação entre NAI, coordenações e docentes, com prazos definidos, modelos de mensagem padronizados e registro institucional de todo o fluxo. A ideia é simples, transformar aquilo que hoje depende da memória e da boa vontade de cada servidor em um procedimento claro, previsível e compartilhado. O NAI realiza o envio inicial das informações essenciais; as coordenações redistribuem de forma obrigatória para docentes e TAEs; e as secretarias do ICE registram o cumprimento do processo em pasta institucional, assegurando rastreabilidade. Essa formalização impede que o docente descubra uma demanda apenas no início das aulas e que as coordenações sejam surpreendidas por necessidades já urgentes. Ao criar previsibilidade e responsabilidade compartilhada, a ação concretiza o princípio de participação paritária de Fraser (2002) no qual todos os envolvidos passam a ter condições iguais de acessar as informações no tempo adequado, e o estudante deixa de sustentar sozinho a continuidade do fluxo.

Para além da definição dos prazos, que deverão ser acordados entre os setores envolvidos, o que se propõe aqui é a institucionalização de uma rotina mínima que organize a circulação da informação ao longo do semestre. Isso inclui: um comunicado inicial do NAI às coordenações, contendo apenas os dados essenciais para o planejamento pedagógico; o repasse obrigatório dessa comunicação pelas coordenações aos docentes e TAEs, acompanhado de orientações claras sobre como proceder em caso de dúvidas; e um registro simples, mantido pelas secretarias do ICE, que permita verificar que o fluxo foi cumprido. Durante o semestre, novas demandas ou alterações identificadas por docentes ou coordenações retornam ao NAI por meio de um canal único definido institucionalmente, evitando conversas paralelas

e garantindo que todas as atualizações fiquem documentadas. Trata-se, portanto, de transformar o que hoje depende da memória de cada servidor em um procedimento previsível, visível e compartilhado. Um movimento que reforça a responsabilidade institucional e impede que o acompanhamento do estudante PcD seja conduzido apenas por iniciativas individuais.

A implementação dessa rotina tem custo institucional praticamente nulo, pois utiliza ferramentas já existentes e exige apenas a revisão das rotinas internas entre NAI, coordenações e secretarias. A padronização também possibilita auditoria interna, permitindo que a Direção acompanhe o cumprimento dos prazos e intervenha quando necessário. Em síntese, a ação não cria novos mecanismos complexos, mas organiza o que hoje é disperso, informal e desigual, transformando a comunicação docente-coordenação-NAI em um fluxo efetivamente institucional, estável e alinhado às responsabilidades de cada setor. Trata-se de consolidar um modo de funcionamento que garanta previsibilidade ao planejamento pedagógico e reconhecimento contínuo dos estudantes PcD.

4.5 AÇÃO 5 – INTEGRAÇÃO DA EAD AO FLUXO DE INFORMAÇÃO SOBRE ACESSIBILIDADE

A quinta ação concentra-se na modalidade EaD, onde as rupturas do fluxo informacional aparecem de forma ampliada. O diagnóstico mostrou que o NAI não chega ao EaD de forma estruturada (ruptura 2), que as coordenações EaD trabalham no escuro quanto às necessidades dos estudantes PcD (ruptura 3) e que tutores e docentes só descobrem as demandas na prática, durante o semestre (ruptura 7). Além disso, as coordenações de curso de graduação EaD permanecem em posição reativa (ruptura 9), atuando apenas quando um problema já explodiu, e todo o padrão observado no presencial se repete integralmente no ambiente virtual (ruptura 11). Essa duplicação das falhas, agora mediadas por plataforma digital, múltiplos profissionais e camadas adicionais de mediação pedagógica torna a modalidade EaD um ponto crítico do fluxo institucional.

O objetivo desta ação é integrar plenamente a EaD ao fluxo de acessibilidade, garantindo que as informações sobre estudantes PcD circulem também para as coordenações da modalidade e para tutores e docentes do Moodle. Isso implica definir

como o fluxo mínimo chega à EaD, como as coordenações são avisadas, como os tutores recebem orientações e como o ambiente virtual incorpora sinalizações básicas de necessidade. Em termos de justiça, seguindo Fraser (2002), trata-se de assegurar que a modalidade a distância não funcione como um circuito paralelo e menos protetivo, mas como espaço em que estudantes PcD tenham condições de participar de forma paritária. O detalhamento operacional dessa ação encontra-se apresentado no Quadro 8, que organiza a proposta em formato 5W2H.

Quadro 8 - 5W2H – Ação 5: Integração da modalidade EAD ao fluxo de acessibilidade

Pergunta (5W2H)	Definição para esta ação
What (o que será feito?)	Integração da modalidade EaD ao fluxo de acessibilidade, garantindo que coordenações e docentes recebam informações sobre estudantes PcD.
Why (por quê?)	Para reduzir as rupturas 2, 3, 7, 9 e 11 e assegurar que o ambiente virtual não reproduza as falhas do presencial.
Who (quem executa?)	NAI (responsável pelo envio das sinalizações e relatórios); coordenações EAD (responsável por distribuir a informação, solicitar ajustes do Moodle e aplicação pedagógica) e docentes e tutores (aplicação pedagógica).
Where (onde?)	Ambiente Moodle; e-mail institucional das coordenações EaD e dos tutores; relatórios compartilhados entre NAI e Coordenadores EaD.
When (quando?)	Antes do início de cada semestre; atualizações contínuas mediante novas demandas; verificação semestral de acessibilidade no Moodle.
How (como?)	Criação de campo de acessibilidade no Moodle; envio semestral de relatório do NAI às coordenações EaD; orientações padronizadas para desenho acessível de atividades e avaliações.
How much (quanto custa?)	Mobilização de horas de trabalho de servidores e colaboradores já vinculados à UFJF, especialmente das equipes do NAI, coordenações EaD, tutores e suporte ao Moodle, para configuração do campo de acessibilidade, elaboração e envio dos relatórios semestrais, orientação pedagógica e verificação periódica do ambiente virtual, utilizando as estruturas já existentes da plataforma e sem necessidade de contratação externa ou aquisição de novos sistemas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A integração da modalidade EaD ao fluxo de acessibilidade exige não apenas o envio de informações, mas a definição clara de como essas informações circulam, quem as aciona e como são traduzidas em práticas pedagógicas no ambiente virtual. Isso significa estabelecer uma rotina que conecte três camadas que hoje operam de forma desconectada. O NAI, que detém os dados e orientações; as coordenações EaD, responsáveis por distribuir a informação e orientar o trabalho pedagógico; e os docentes e tutores do Moodle, que precisam transformar essas informações em ações concretas no curso. Sem essa costura, a modalidade a distância permanece em

condição de vulnerabilidade estrutural, funcionando como um circuito paralelo em que estudantes PcD só são reconhecidos quando já enfrentam dificuldades.

Essa fragmentação entre sistemas, setores e agentes encontra respaldo em estudos que analisam o funcionamento informacional em ambientes educacionais mediados por tecnologia. Al-Hakim (2008) aponta que sistemas só produzem efeitos organizacionais quando a informação é estruturada para circular entre os diferentes níveis da instituição, com responsabilidades claramente definidas e acionamento no tempo adequado; caso contrário, os dados permanecem como registros isolados, sem impacto sobre a tomada de decisão. De modo convergente, Ruas (2020) demonstra que, na educação a distância, a ausência de integração entre fluxos informacionais e práticas pedagógicas tende a ampliar desigualdades, pois transfere para docentes e estudantes a tarefa de identificar, interpretar e acionar demandas que deveriam estar institucionalmente organizadas. Nesse sentido, a integração da EaD ao fluxo de acessibilidade proposta nesta ação atua para romper a lógica do circuito paralelo, inserindo a modalidade a distância no mesmo patamar de responsabilidade institucional previsto para o ensino presencial.

A operacionalização dessa ação inclui, portanto, a definição de como o fluxo mínimo (produzido no momento da matrícula) será encaminhado às coordenações EaD, garantindo que essas equipes recebam, de forma sistemática e antecipada, as sinalizações básicas de acessibilidade. Também envolve a construção de orientações padronizadas para tutores e docentes sobre como interpretar essas sinalizações e como incorporá-las no planejamento das atividades, avaliações, interação assíncrona e mediação pedagógica. A criação de um campo de acessibilidade no Moodle, ainda que simples e restrito a dados mínimos, possibilita que todos os envolvidos tenham acesso, dentro do ambiente virtual, àquilo que é indispensável para oferecer suporte adequado, como necessidade de legenda, prazos diferenciados, atenção ampliada em fóruns, arquivos acessíveis, entre outros ajustes pedagógicos. Trata-se de aproximar o Moodle das responsabilidades institucionais do presencial, evitando que o estudante PcD precise, novamente, expor sua situação individualmente para cada docente ou tutor.

Por fim, a rotina proposta pressupõe acompanhamento contínuo. As coordenações EaD recebem do NAI um relatório semestral atualizado, mas também devem dispor de um canal único para comunicar novas demandas que surjam durante

o semestre, evitando conversas dispersas e registros paralelos. Essa padronização permite que o NAI acompanhe a permanência do estudante, que a coordenação consiga orientar ajustes necessários e que docentes e tutores tenham parâmetros claros para sua atuação. Em termos institucionais, o custo é baixo, pois envolve primordialmente reorganização das rotinas internas e uso de ferramentas já existentes no Moodle; o efeito, porém, é estrutural, pois impede que a modalidade a distância permaneça como terreno de invisibilidade ampliada.

4.6 AÇÃO 6 – FORMAÇÃO E APOIO CONTINUADO A DOCENTES E TAES

A sexta ação responde às rupturas que emergem quando, mesmo havendo informação disponível, docentes, coordenações e TAEs não dispõem das condições institucionais necessárias para transformar esses dados em práticas acessíveis. O diagnóstico mostrou que muitos servidores atuam por esforços individuais, sem apoio claro ou referência institucional (ruptura 5), que docentes frequentemente improvisam adaptações em cima da hora (ruptura 7), que a direção só intervém diante de crises já instaladas (ruptura 8) e que setores administrativos e pedagógicos funcionam sem política articulada de acessibilidade (ruptura 9). No limite, essas ausências reforçam a ruptura 10, pois o estudante PcD continua sendo quem absorve o impacto emocional e operacional das falhas: precisa explicar, lembrar, negociar e insistir a cada semestre, em cada disciplina, com cada servidor.

O objetivo desta ação é instituir um programa de formação e apoio continuado para docentes e TAEs, voltado especificamente ao novo desenho do fluxo de informação e às práticas de adaptação razoável. A proposta inclui módulos presenciais ou EAD, materiais de consulta rápida, orientação sobre leitura das informações do SIGA/NAI e um canal institucional de dúvidas, com ponto focal de acessibilidade no ICE. Aqui entra também a Diretoria de Imagem Institucional, responsável por desenvolver campanhas regulares de conscientização, materiais informativos acessíveis, vídeos curtos e peças educativas voltadas à comunidade acadêmica. Ao integrar comunicação institucional à formação, essa ação reforça a inclusão como valor público da universidade, evitando que práticas acessíveis dependam apenas de formações pontuais ou da circulação informal de informações.

Trata-se, portanto, de redistribuir capacidades institucionais: fortalecer setores, orientar servidores e criar rotinas que deixem de repousar sobre o estudante. Em termos do quadro teórico deste PAE, essa é também uma dimensão de redistribuição no sentido de Fraser (2002), ao compreender que ampliar capacidades institucionais é condição para que estudantes PcD possam participar como iguais. Os elementos operacionais da ação estão organizados no Quadro 9, em formato 5W2H.

Quadro 9 - 5W2H – Ação 6: Formação e apoio continuado a docentes e TAEs

Pergunta (5W2H)	Definição para esta ação
What (o que será feito?)	Implementação de um programa contínuo de formação e apoio a docentes e TAEs sobre o fluxo de acessibilidade, adaptações razoáveis e campanhas institucionais de conscientização.
Why (por quê?)	Para reduzir as rupturas 5, 7, 8, 9 e 10; fortalecer capacidades institucionais; evitar improvisos; ampliar a cultura de acessibilidade; e diminuir o peso emocional e operacional sobre o estudante PcD.
Who (quem executa?)	NAI (conteúdo técnico); ICE (organização e ponto focal); Diretoria de Imagem Institucional (campanhas e comunicação); coordenações de curso (articulação interna).
Where (onde?)	ICE (módulos presenciais); plataforma institucional EaD (módulos on-line); materiais de consulta e campanhas disponibilizados em canais oficiais e pastas compartilhadas.
When (quando?)	Formação inicial no início de cada semestre; módulos sob demanda ao longo do período; campanhas institucionais regulares; materiais de consulta permanente.
How (como?)	Ofertas periódicas de formação; criação de materiais de referência; campanhas multimídia conduzidas pela Diretoria de Imagem Institucional; orientação prática sobre leitura das informações do SIGA/NAI; definição de ponto focal para dúvidas rápidas.
How much (quanto custa?)	Mobilização de horas de trabalho de servidores já vinculados à UFJF, especialmente das equipes do NAI, do ICE, das coordenações de curso e da Diretoria de Imagem Institucional, para planejamento, oferta e atualização dos módulos formativos, produção de materiais de referência e campanhas institucionais, utilizando a plataforma EaD já existente e recursos digitais internos, sem necessidade de contratação externa ou aquisição de novas tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A sexta ação parte, então, do reconhecimento de que não basta que a informação circule: ela precisa encontrar servidores preparados para interpretá-la, aplicá-la e transformá-la em práticas acessíveis. As rupturas identificadas no Capítulo 3 mostram que, mesmo quando os dados chegam aos setores, grande parte das adaptações pedagógicas e administrativas ainda repousa sobre esforços isolados, improvisos de última hora ou tentativas individuais de fazer o melhor possível sem diretrizes institucionais claras. É nesse cenário que docentes improvisam ajustes, TAEs mediam conflitos sozinhos e coordenações são acionadas apenas quando a situação já se agravou. A formação continuada surge, portanto, como eixo essencial

para consolidar o novo fluxo. Ela garante que o conhecimento não dependa do engajamento voluntário, mas se torne uma capacidade distribuída e compartilhada dentro da universidade.

Essa fragilidade institucional também aparece na literatura que discute a implementação de políticas de acessibilidade no ensino superior. Paiva (2020) aponta que, na ausência de formação continuada e de orientações institucionais claras, as práticas inclusivas tendem a se apoiar em iniciativas individuais, gerando respostas desiguais, improvisadas e pouco sustentáveis ao longo do tempo. De modo convergente, Freire (1996) alerta que processos educativos e institucionais que não investem na formação crítica dos sujeitos envolvidos acabam reproduzindo relações de dependência, nas quais os sujeitos mais vulneráveis precisam continuamente pedir para ter acesso a direitos que já deveriam estar assegurados. Nesse sentido, a formação e o apoio continuado propostos nesta ação funcionam como mecanismos de fortalecimento institucional, deslocando a acessibilidade do campo do esforço pessoal para o da responsabilidade coletiva.

O programa de formação e apoio continuado proposto nesta ação busca alinhar todos os setores às mudanças trazidas pelas ações anteriores. Isso inclui módulos periódicos, presenciais ou na plataforma institucional, voltados à leitura e interpretação das informações do SIGA/NAI, ao uso do novo fluxo mínimo, aos procedimentos de comunicação entre setores e às práticas de adaptação razoável. Além disso, materiais de consulta rápida, guias de tomada de decisão e orientações padronizadas reforçam a autonomia dos servidores no dia a dia. A Diretoria de Imagem Institucional atua de modo complementar, produzindo campanhas educativas, vídeos curtos e peças acessíveis voltadas não apenas aos servidores, mas à comunidade acadêmica como um todo, ampliando a conscientização coletiva sobre direitos, potencialidades e formas de participação dos estudantes PcD. Isso permite que a inclusão deixe de ser tratada como problema de setores específicos e passe a compor a identidade pública da universidade. Assim, a formação deixa de ser episódica e passa a integrar uma rotina de cuidado institucionalizado com as práticas de acessibilidade.

Ressaltamos que, nesse conjunto de campanhas podem ser incluídas ações de orientação dirigidas também aos estudantes PcD, com caráter informativo e explicativo, e não prescritivo. Um exemplo prático, citado pela direção do ICE em

entrevista, refere-se às dificuldades logísticas enfrentadas quando a definição e a confirmação de matrícula ocorrem muito próximas do início das aulas, reduzindo o tempo institucional disponível para ajustes pedagógicos e de infraestrutura. Ao tornar clara essa relação entre prazo, circulação da informação e possibilidade real de adaptação, a campanha contribui para que o estudante compreenda como o funcionamento institucional impacta as condições de acessibilidade e qual o seu papel neste fluxo, sem, contudo, deslocar para ele a responsabilidade pela efetivação dessas mudanças. Trata-se, portanto, de uma estratégia pedagógica de transparência institucional, que só produz efeitos quando articulada a fluxos organizados e a rotinas capazes de responder às demandas identificadas. Esse tipo de campanha não se limita a situações pontuais, como a matrícula, mas integra um conjunto mais amplo de ações de sensibilização institucional voltadas à compreensão da acessibilidade como responsabilidade coletiva.

Do ponto de vista operacional, trata-se de uma ação de baixo custo, pois utiliza estruturas e equipes já existentes, como servidores do NAI, organização e ponto focal no ICE, plataforma institucional para módulos assíncronos e a própria equipe da Diretoria de Imagem Institucional para produção das campanhas. A principal mudança é de natureza organizacional, ou seja, transformar iniciativas dispersas em um programa contínuo, visível e articulado ao fluxo de informação. Ao redistribuir capacidades e oferecer suporte permanente, essa ação reduz a dependência de improvisos, fortalece a cultura interna de acessibilidade e estimula a construção de um ambiente acadêmico mais informado, sensível e corresponsável, diminuindo o peso emocional e operacional sobre o estudante PcD.

As ações apresentadas neste capítulo partem diretamente do diagnóstico das onze rupturas que estruturam o fluxo de informação sobre estudantes PcD no ICE. Essas quebras revelaram um percurso marcado por descontinuidade, imprevisto e dependência excessiva do esforço individual do aluno para que a informação circule. Ao reconstruir esse percurso, tornou-se evidente que o problema não é falta de boa vontade, mas ausência de arranjos institucionais capazes de sustentar, de forma contínua, o cuidado que a universidade afirma garantir. O PAE, portanto, nasce desse reconhecimento, é preciso reordenar o fluxo para que a circulação da informação deixe de ser contingente e passe a ser responsabilidade compartilhada entre os setores.

Nesse sentido, as ações aqui propostas dialogam diretamente com o marco teórico assumido no início do capítulo. A partir de Fraser (2002), compreende-se que justiça envolve criar condições reais para que todas as pessoas possam participar como iguais da vida social. No contexto desta pesquisa, isso significa redistribuir recursos informacionais e responsabilidades institucionais (como previsto nas Ações 1, 2 e 6), reconhecer estudantes PcD como parte legítima da comunidade acadêmica desde o ingresso (Ações 1, 3 e 4) e garantir que sua participação não dependa da própria insistência, mas de arranjos estáveis que os incluam desde o princípio (Ações 3, 4 e 5). Em outras palavras, reorganizar o fluxo é reorganizar as condições de participação e é isso que justifica a centralidade dessas ações no PAE.

Ainda que o PAE não elimine todos os desafios estruturais da universidade, ele cria um novo patamar de responsabilidade institucional. As ações reduzem o imprevisto, diminuem a sobrecarga sobre estudantes PcD e mitigam a dependência de “heróis individuais” que, historicamente, acabam segurando o fluxo no cotidiano. Ao redistribuir responsabilidades e padronizar procedimentos, o PAE oferece um caminho para que a inclusão deixe de depender de iniciativas isoladas e passe a integrar a rotina organizacional do ICE e dos setores envolvidos na permanência estudantil.

Por fim, este PAE deve ser entendido como um processo, não como produto acabado. Sua efetividade depende de monitoramento contínuo, revisão periódica das ações e, sobretudo, escuta ativa dos próprios estudantes PcD sobre o que funciona, o que precisa ser ajustado e quais novas barreiras podem emergir. Esse movimento de escuta e ajuste permanente é, em si, parte da noção de justiça trazida por Fraser. Um arranjo institucional vivo, capaz de responder às necessidades reais de quem compõe a comunidade acadêmica e de garantir que todos possam, de fato, participar em condições de igualdade.

5 A PARTIR DAQUI: CONCLUSÕES E NOVOS PERCURSOS

A inquietação que deu origem a esta pesquisa surgiu do cotidiano. Perceber que, para muitos estudantes com deficiência, o que impede a permanência não é apenas a falta de infraestrutura, mas a ausência de informações básicas no momento certo. Há um descompasso evidente entre o que a UFJF afirma garantir e o que, no ICE, se concretiza na prática. A invisibilidade não aparece como acidente, mas, sim, é produzida pelo próprio modo como a informação circula, se perde ou não se registra. Foi desse contexto que emergiu a questão que orientou todo o percurso — como se processa a comunicação entre os setores responsáveis pelas ações de apoio aos alunos PcD e o ICE/UFJF no que tange à sua inclusão e acolhimento? Esclarecemos que não a retomamos para ser respondida pontualmente aqui, mas para lembrar o ponto de partida que sustentou todo o caminho.

A análise integrada dos oito Pontos Centrais revelou que as falhas do fluxo de informação na UFJF não se distribuem de forma aleatória, mas formam um padrão. Os dados mostram que a comunicação sobre estudantes PcD é tardia, fragmentada e sustentada por improvisos; que a governança de dados sensíveis é frágil e dependente de controles pessoais; que os setores atuam sem articulação, recorrendo a soluções isoladas que não se consolidam como processo; e que docentes, TAEs, terceirizados, coordenações e outros gestores e estudantes atuam sem que suas ações se integrem ao sistema institucional, fazendo com que esforços importantes se percam a cada semestre, sem memória ou continuidade. As barreiras pedagógicas, emocionais e simbólicas se combinam com a falta de diretrizes e sistemas integrados e a dependência da boa vontade individual, produzindo desigualdades que se repetem a cada semestre. Nesse conjunto, torna-se evidente que o problema não é moral, mas estrutural. Não falta empenho das pessoas, falta um fluxo que garanta previsibilidade, memória e responsabilidade compartilhada. Ressaltamos aqui que, conforme discutimos anteriormente, a dignidade acadêmica do estudante PcD está muito atrelada a um percurso institucional que não os exponha, não os isole e não os obrigue a reconstruir, sozinhos, o que deveria ser assegurado pela universidade.

A leitura integrada dos achados também tornou evidente que, diante de tantas falhas acumuladas, não bastaria falar em acessibilidade como um conjunto de ações pontuais. A questão é mais profunda e diz respeito à própria possibilidade de

participação plena dentro da universidade. É nesse ponto que a concepção de justiça de Fraser (2002) se torna especialmente elucidativa, não como teoria abstrata, mas como linha concreta para avaliar instituições públicas. Para a autora, uma instituição só é justa quando remove os obstáculos que impedem seus membros de participar em condição de par, isto é, como iguais em voz, legitimidade e possibilidade real de agir sobre o próprio percurso. Essa participação, porém, não depende apenas de recursos ou apenas de valorização simbólica. Ela requer simultaneamente condições materiais adequadas e reconhecimento institucional das necessidades dos sujeitos. É essa articulação que Fraser denomina redistribuição e reconhecimento⁷⁰, duas dimensões interdependentes sem as quais a paridade participativa não se realiza. E essa paridade depende de estruturas que funcionem, de informações que circulem no tempo certo e de direitos que se concretizem antes de serem reivindicados, não depois.

O que encontramos no ICE/UFJF, contudo, se distancia dessa exigência. Quando a informação falha, falha também a capacidade de redistribuir apoios; quando não circula, o reconhecimento institucional não se concretiza na prática. Assim, o estudante PcD continua tendo que assumir, a cada semestre, responsabilidades que deveriam ser da universidade — explicando necessidades, avisando docentes, negociando adaptações e contornando barreiras previsíveis. É justamente desse diagnóstico que emerge o PAE: não como remendo, mas como proposta orientada pela exigência fraseriana⁷¹ de justiça estrutural, isto é, pela necessidade de reorganizar apoios, processos e formas de reconhecimento para que ninguém precise lutar para existir como parte legítima da comunidade acadêmica.

No percurso desta pesquisa, a reflexão de Hannah Arendt reaparece como fundamento para compreender o que está em jogo quando falamos de inclusão. Na seção 3.1, vimos que, ao longo da história, pessoas com deficiência foram privadas não apenas de direitos formais, mas do próprio direito de aparecer. Esse estar-no-mundo que, para Arendt (2007; 2012), constitui a existência política e marca a fronteira

⁷⁰Em Fraser (2002), redistribuição refere-se às condições materiais, institucionais e estruturais que possibilitam a participação social, enquanto reconhecimento diz respeito ao valor atribuído às identidades, experiências e necessidades dos sujeitos. A justiça exige a integração dessas duas dimensões, pois nem recursos sem reconhecimento garantem participação, nem reconhecimento sem estrutura remove desigualdades materiais.

⁷¹ Expressão utilizada para indicar referência direta ao pensamento de Nancy Fraser.

entre participação e exclusão. O que a análise do fluxo informacional revelou é que essa negação histórica não permanece apenas como passado, ela se restabelece, de forma sutil, cada vez que a universidade não antecipa necessidades, não reconhece sujeitos, não registra informações ou depende do estudante para avisar que existe. Quando o fluxo falha, o aluno PcD não apenas perde apoio, ele perde presença. É impedido de agir no mundo comum porque precisa, antes, provar que está ali.

Ação, como Arendt (2007) descreve, é sempre início⁷² e só se realiza quando há espaço para que alguém apareça entre iguais. Por isso, reorganizar o fluxo de informação não é gesto técnico, mas, sobretudo, político: trata-se de criar condições para que estudantes com deficiência possam existir na universidade como sujeitos plenos, não como exceções carregadas de justificativas. O PAE nasce desse entendimento e como tentativa sincera de instaurar um novo começo no ICE, abrindo espaço para que a ação seja possível e a dignidade não dependa mais do esforço solitário de quem, historicamente, teve sua aparição negada.

Optou-se aqui por priorizar autoras PcD, reconhecendo que a produção intelectual dessas vozes é indispensável para compreender a dignidade e o pertencimento não apenas como ideias, mas como vivências concretas atravessadas por estruturas institucionais. Assim as contribuições dessas autoras ajudam a iluminar dimensões essenciais desta análise. Maior (2015) lembra que acessibilidade não é gesto de boa vontade, mas dever permanente do Estado e condição para o exercício pleno da cidadania. Sua defesa de uma política pública que não dependa da iniciativa individual, mas de estruturas sólidas e contínuas, ecoa diretamente o diagnóstico desta pesquisa. Enquanto o fluxo permanecer ancorado em improvisos, o direito seguirá chegando tarde. A proposta do PAE, ao buscar institucionalizar processos, responde exatamente a essa exigência de responsabilidade pública defendida por Maior (2015).

De maneira complementar, Mello (2017) chama atenção para a experiência corporificada da presença no espaço público e para a autonomia como prática

⁷²Em *A condição humana*, Arendt (2007) utiliza o conceito de natalidade para explicar que a ação é sempre um começo. Trata-se da capacidade humana de iniciar algo novo no mundo — não no sentido biológico do nascimento, mas como potência política de inaugurar possibilidades que não existiam antes. Para a autora, só há ação quando alguém pode aparecer entre outros, ser visto e ouvido como par; sem esse espaço público de reconhecimento, resta apenas adaptação ou resposta às circunstâncias, não ação propriamente dita.

cotidiana. Sua reflexão evidencia que não basta estar formalmente incluído, é preciso poder aparecer, circular e existir sem que o corpo seja tratado como entrave ou exceção. Essa ideia dialoga profundamente com Arendt, mas também com o que os dados empíricos apontaram: quando a informação falha, a universidade não apenas deixa de apoiar e passa a restringir a presença, condicionar a autonomia e obrigar o estudante a reconstruir, sozinho, aquilo que deveria ser garantido pela UFJF. Reorganizar o fluxo, portanto, não é apenas ajustar procedimentos. É transformar o modo como estes alunos são reconhecidos dentro da universidade, assegurando que a participação não dependa de negociações individuais, mas de direitos efetivamente incorporados à rotina institucional.

Retomar, neste ponto, o poema de Jillian Weise (2013) que abre esta dissertação permite ver com maior nitidez aquilo que ele já anunciava desde a primeira página, ou seja, experiência da exclusão como uma exigência contínua de reexposição, de responder perguntas que não deveriam existir, de justificar a própria presença no mundo comum. Aqui o poema se revela menos como abertura literária e mais como chave política: assim como a voz poética precisa explicar seu corpo para existir no espaço íntimo, estudantes com deficiência, na UFJF/ICE, precisam explicar suas necessidades para existir no espaço institucional. Não porque desejem, mas porque o fluxo falha. Quando a informação não circula, o aluno é convocado a narrar, reiteradamente, aquilo que deveria ser sabido; a se expor, reiteradamente, onde deveria ser protegido. O poema retorna, portanto, como síntese sensível do diagnóstico. A universidade tem reproduzido, em silêncio, essa lógica da exposição contínua. E é justamente contra esse ciclo que o PAE se levanta, para que estar na universidade deixe de exigir explicações e volte a significar pertencimento.

É nesse horizonte que se insere o PAE apresentado no capítulo anterior. Ele não aparece como solução totalizante para os limites estruturais da UFJF, mas como resposta possível, situada e institucionalmente viável às falhas mapeadas ao longo da pesquisa. Ao transformar rupturas do fluxo em ações organizadas, o PAE busca deslocar a acessibilidade do campo da exceção para o campo da rotina, do imprevisto para o processo, da boa vontade individual para a responsabilidade compartilhada. Trata-se menos de um conjunto de medidas técnicas e mais de uma aposta política, a de que reorganizar o fluxo de informação é condição para que a dignidade, o reconhecimento e a participação deixem de ser exigências reiteradas pelos

estudantes PcD e passem a ser garantias efetivamente sustentadas pela universidade.

Ainda que os resultados desta pesquisa apontem com clareza para padrões estruturais no funcionamento do fluxo de informação sobre estudantes com deficiência, é importante explicitar seus limites e alcances. O estudo se desenvolveu a partir de um recorte institucional específico, o ICE da UFJF, o que impede generalizações automáticas para outras unidades ou instituições de ensino superior, ainda que as rupturas identificadas dialoguem com achados de pesquisas realizadas em outros contextos. Os resultados também estão condicionados ao período de realização da pesquisa e aos instrumentos utilizados, que captam um momento determinado do funcionamento institucional e não permitem acompanhamento longitudinal das ações propostas. O PAE apresentado, portanto, configura-se como uma proposta viável e situada, mas ainda não avaliada em termos de implementação e impacto ao longo do tempo. Justamente por isso, os resultados alcançados abrem caminho para desdobramentos futuros, como a ampliação do estudo para outros institutos e campi da UFJF, o acompanhamento sistemático da execução do PAE e a análise de seus efeitos na permanência e na experiência acadêmica dos estudantes com deficiência. Também se apresenta como possibilidade a realização de estudos comparativos entre diferentes instituições de ensino superior, bem como a incorporação de indicadores quantitativos, como dados de permanência, evasão e conclusão de curso, em diálogo com as análises qualitativas desenvolvidas nesta pesquisa.

Finalmente termino esta jornada escrevendo como pesquisadora (que me descobri), servidora e pessoa que acompanha a rotina de estudantes com deficiência no ICE. Esta pesquisa me ensinou que a exclusão não se manifesta apenas nos grandes gestos, mas sobretudo nas pequenas ausências. É na informação que não chega, no registro que não existe, na sala que não muda, no aluno que precisa se expor para provar que está ali. Assim, a universidade tem o dever público de garantir o direito de existir e pertencer, não como promessa apenas, mas como prática cotidiana sustentada por processos e compromisso institucional. É por isso que esta pesquisa importa, mesmo que não tenha muitos leitores previstos. Porque ela fala de vidas reais, de percursos interrompidos e de pessoas que não podem continuar condicionadas à sorte ou à boa vontade. Importa para quem atravessa a universidade

carregando o peso de informar o que a instituição deveria assumir. E importa porque aponta caminhos. O meu desejo é que este trabalho ajude a transformar o modo como olhamos, registramos e acolhemos esses estudantes, para que o pertencimento deixe de ser conquista individual e passe a ser direito efetivamente garantido. E, sonhando um pouco mais alto, que o início proposto pelo PAE encontre eco, continuidade e futuro na UFJF.

REFERÊNCIAS

- ALI, Clement Ayarebilla. Visually impaired student-teachers' knowledge and use of basic assistive technology tools for mathematics. **African Educational Research Journal**, Nigéria, v. 9, n. 4, p. 945-955, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30918/AERJ.94.21.151>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324075.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- ANTUNES, Katuscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1465-1481, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800>. Acesso em: 15 jun 2025.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (ABPEE). **Nota pública da ABPEE sobre o Decreto 10.502/2020**. 2 out. 2020. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/boletins-e-notas/nota%206-2020.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **Nota de repúdio ao Decreto 10.502/2020**. 8 out. 2020. Disponível em: <https://abrasco.org.br/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/>. Acesso em: 4 maio 2025.
- BARON, Ivan. **Acessibilidade é sobre pertencimento**. Instagram: @ivanbaron. Disponível em: <https://www.instagram.com/ivanbaron>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- BIAZUS, Graziela Ferreira; RIEDER, Carlos Roberto Mello. Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no ambiente escolar: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33317>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; RIOS, Grasiela Maria Silva; CAMPOS, Luciane Dias. O atendimento educacional especializado para o estudante com deficiência física: do estudo de caso à implementação da tecnologia assistiva. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43205>. Acesso em 01 jul 2025.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out.2024.

BRASIL, **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, dez 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 out. 2001. Seção 1, p. 18. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 20 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 10 set. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 20 jun. 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE/SEDH, 2009. 138 p. Disponível em: <https://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368389.PDF>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 9. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 20 mai 2025.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 13 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art98. Acesso em: Acesso em 08 set. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 157, p. 1, 15 ago. 2018. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em 24 jul 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º out. 2020. Seção 1, p. 4. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 20 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º jan. 2023. Edição Extra, Seção 1, p. 1. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm Acesso em 20 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.934%2C%20DE%205,Independ%C3%Aancia%20e%20136%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica Acesso em 13 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 104, de 23 de abril de 2024.** Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2024. Seção 1, p. 60. Disponível em <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-104-de-26-de-novembro-de-2024-dispoe-sobre-o-registro-do-rendimento-escolar-dos-estudantes-das-escolas-da-rede-estadual-e-da-providencias-correlatas/> Acesso em 15 maio 2025.

DE SOUZA, Euclélia Cunha. Inclusão e Acessibilidade nas Escolas. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 20, p. 98-110, 2022. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/219>. Acesso em: 05 nov. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior** (Campinas), v. 18, p. 107-126, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLsXv/?lang=pt&format=html>. Acesso em 15 jun. 2025.

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

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7–20, out. 2002. Tradução de Teresa Tavares. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1250>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GONÇALVES, Arlete Marinho; DOS SANTOS TEIXEIRA, Sônia Regina. Coordenadoria de acessibilidade da UFPA: Experiências e desafios no Ensino Superior. **Educere et Educare**, v. 17, n. 43, p. 99-124, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669> Acesso em 24 jun. 2025.

GUERRA, Érica Simony F. de Melo; VECHIATO, Fernando Luiz. Avaliação do fluxo de produção de informação acessível na UFRN. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 11, n. 1, 2018. ISSN 1983-5116. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/tpbci/article/view/455>. Acesso em: 7 dez. 2025.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta**. Belo Horizonte: RTM, 2009. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2019/09/Livro-Livro-PESSOAS-COM-DEFICIENCIA-E-O-DIREITO-DO-COINCURSO-PUBLICO.pdf> Acesso em: 15 jun. 2025.

HAWKING, Stephen. **Minha breve história**. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Paulo Meneses. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. MEC/INEP, 2017.

Disponível em:

file:///C:/Users/Marcio%20Meirelles/Downloads/curso_reconhecimento%20(1).pdf.

Acesso em: 21 fev. 2025.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004. Disponível em <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em 15 mai. 2025.

JUNQUEIRA, A. L. **Política de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFJF. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11910?locale=pt_BR. Acesso em: 21 jun. 2025.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216083/001118141.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 jun. 2025.

LISBOA, Maria Fabiana de Lima Santos. A deficiência e o preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 42, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2245>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LIRA, Luciana Pessoa Guedes; DA SILVA, Eli Lopes; PRESSER, Nadi Helena. Modelagem do fluxo de informações do processo de aposentadoria: aplicação em uma universidade pública federal brasileira. **Informação & Sociedade**, v. 30, n. 3, p. 1, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nadi-Presser/publication/348015090_Modelagem_do_fluxo_de_informacoes_do_processo_de_aposentadoria_aplicacao_em_uma_universidade_publica_federal_brasileira/links/60b586654585154e5ef59f26/Modelagem-do-fluxo-de-informacoes-do-processo-de-aposentadoria-aplicacao-em-uma-universidade-publica-federal-brasileira.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia escolar e educacional**, v. 22, n. 1, p. 115-122, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gTnVwmFSkqq4qXHGX7Xm7wN/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

MAIOR, Izabel. Deficiência, direitos humanos e justiça social: avanços e desafios. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 695-706, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.esaoabsp.edu.br/ckfinder/userfiles/files/RevistaVirtual/REVISTA%2020_1.pdf?utm. Acesso em: 10 jun. 2025.

MARCHIORI, Marlene. **Cultura e comunicação organizacional**: um olhar estratégico sobre a organização. Difusão Editora, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PDjnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1954&dq=Comunica%C3%A7%C3%A3o+e+cultura+organizacional:+fundamentos,+processos+e+pr%C3%A1ticas.+&ots=NwT9GTyGQQ&sig=7EjBH0OufxDs37uhGLC73m5Z7M&redir_esc=y#v=onepage&q=Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20cultura%20organizacional%3A%20fundamentos%2C%20processos%20e%20pr%C3%A1ticas.&f=false. Acesso em 24 jun. 2025.

MARIN, Alda Junqueira; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 1, p. 145-155, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68423875011.pdf> Acesso em 24 abr. 2025.

MARTINS, Karoline Machado Innocencio. **Acolhida e permanência dos alunos com deficiência nas graduações do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_e91e6c4395d50a596fd19c1550032d3c. Acesso em: 13 set. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFSS5H>. Acesso em: 27 out. 2024.

MELLO, Anahí Guedes de. **Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue**. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215355/PASO0498-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MENIN, Daniela. A historicidade dos direitos humanos e os pensamentos de Bobbio e Arendt. **Licere, Revista de Ciências Humanas**, v. 21, n. 4, p. 369-386, dez. 2018. Disponível em: <https://fi-admin.bvsalud.org/document/view/r3tvc>. Acesso em: 21 set. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MORAES, Iramaia Aparecida. **Processos de inclusão e acessibilidade nos laboratórios de ensino da faculdade de Engenharia da UFJF**. 2019. Disponível

em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_87e94bc4f8332c2c5bbd49b3db8ca7a9
Acesso em: 13 set. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

MORO, Tatiele Bolson et al. Representações sociais docentes acerca dos conceitos de deficiência e tecnologia assistiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 3049-3071, 2021.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812> Acesso em 06 ago. 2015.

MOURA, L. Raizer. Informação: a essência da qualidade. **Ciência da informação**, v. 25, n. 1, p. 36-42, 1996. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/673>
Acesso em 25 jun. 2025.

NANEETHA, R.; SRIHARI, M. A Case Study on Information and Communication Technology in Empowering the Visually Challenged Women in Inclusive Education. **Shanlax International Journal of Education**, v. 9, n. 4, p. 374-381, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1309704>. Acesso em 10 jun. 2025.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria CeziraFantini; BÓGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e sociedade**, v. 13, p. 44-57, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/RVqT6nk8tM8q3rLf5FSfGKN/?utm_ Acesso em: 30 jun. 2025.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 229-242, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmMrcZjwBH5GtqHd8YpXT8m/?lang=pt> Acesso em: 09 jul. 2025

OLIVEIRA, Ana Luiza de Mendonça; RESENDE, Marineia Crosara de. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 295-301, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cgbTkt5Syk5FZ7YQLLwFSHK/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **As Nações Unidas no Brasil**. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável [Internet]. Rio de Janeiro, 2015 Disponível em:

<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 set. 2024.

PAIVA, Ana Paula de. **O fluxo de informações no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): um estudo de caso para o aprimoramento dos processos de trabalho**. 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_8a88ae191c788200c37407b0dabb2d03. Acesso em: 08 nov. 2024.

PEQUENO, Marconi. **O fundamento dos direitos humanos**. Educando em direitos humanos, p. 25, 2016. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/04/EducandoEmDireitosHumanosV1.pdf#page=26>. Acesso em: 14 set. 2024.

PEREIRA, Rosamaria Reo et al. Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 387-402, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSkd8qxyzh3SqxhbScJSGDs/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

PIMENTA, Adelino Candido; GARCIA, Fabiana Leal Nascimento; SILVA, Júlia Marcia da. **Ensino colaborativo: estratégia inclusiva para estudantes com deficiência intelectual em escola de tempo integral**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52207>. Acesso em 15 abr 2025.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20190041, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em 06 ago. 2025.

QUESNAY, François. **Fisiocracia**. São Paulo: UNESP, 2020.

RAMOS, Felipe Salviano et al. O papel do psicólogo escolar no processo de inclusão educacional de Pessoas com deficiências. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, Campina Grande, dez. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA12_ID3239_20102016213613.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/9bceb62e5cd6144439175dcea96e6d96168_1.pdf Acesso em 24 jun. 2025.

RUAS, Wilimar Junio; BAX, Marcello Peixoto. Relações entre fluxo de informação e comportamento informacional de usuários em organizações formais uma revisão sistemática de literatura. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 18, p. e020014, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdbci/a/hqq7MsgF8DBMDkgtCRzq7bz/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2024.

RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri; DA SILVA, Luciano Ferreira. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Gestão e Projetos: GeP**, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8367625>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?14732033. Acesso em: 22 jun. 2025.

SCHMIT, Mircéia Rosecler; ROMANINI, Moises. Percepções de docentes do ensino superior sobre a inclusão de acadêmicos com deficiência. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 23, p. 133-152, 2020.

SOUZA, I. M. da S. de; PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. In: **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020. 106 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TsyKBLkAiKIQUU1zw_HxjTCOjHeTtOWu/view. Acesso em: 27 jun. 2024.

STANTON, Andrew (dir.). **Procurando Nemo**. Filme de animação. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 11 set. 2024.

UFJF. **NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nai/caefi/institucional/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026**, 2022. Disponível em:

https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2021/05/Anexo_Resolu%C3%A7%C3%A3o-24.2021.pdf. Acesso em: 07 nov.2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Garantia de Acessibilidade**. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/proinfra/plano-de-garantia-de-acessibilidade/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 97/ 2022, de 26 de setembro de 2022** - Aprova alteração no Projeto Pedagógico Institucional – PPI – das licenciaturas. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2022/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-97.2022.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

WARDEN, Stephen. Stephen Hawking as Accidental Ambassador for Assistive Technologies. **Scientific American**, 14 março 2018. Disponível em: https://www.scientificamerican.com/article/stephen-hawking-as-accidental-ambassador-for-assistive-technologies/?utm_. Acesso em: 21 jun. 2025.

WEISE, Jillian. **The Old Questions. In: A Cup of Poetry**, Tumblr, 11 abr. 2013. Disponível em: <https://acupofpoetry.tumblr.com/post/47969485880/the-old-questions-by-jillian-weise>. Acesso em: 20 jun. 2025.

YOUNG, Stella. **I'm not your inspiration, thank you very much**. TEDx Sydney, 2014. Vídeo e transcrição. Disponível em: https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much. Acesso em 03 nov. 2025.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO AOS ALUNOS DO ICE.

1. Você possui alguma deficiência?
 Sim
 Não

2. Já esteve temporariamente com alguma limitação de mobilidade ou de outros sentidos (braço ou perna engessados, dificuldade de enxergar devido à um problema ocular temporário, perda auditiva por infecção ou outra condição)?
 Sim e isso afetou minha experiência acadêmica no ICE;
 Sim, mas isso não afetou minha experiência acadêmica no ICE;
 Não.

3. Como você avalia a acessibilidade geral no ICE (incluindo espaços físicos e recursos digitais e humanos)? Você acredita que a acessibilidade neste instituto é facilmente percebida /divulgada?
 Acessibilidade adequada e bem divulgada/ sinalizada;
 Acessibilidade adequada, porém pouco divulgada /sinalizada;
 Acessibilidade inadequada

4. Você estaria disposto(a) a participar de uma roda de conversa para discutir a acessibilidade do ICE?
 Sim, gostaria de participar;
 Não, prefiro não participar.

APÊNDICE B – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA, DIRECIONADO AOS ALUNOS DO ICE (TAMANHO A3).



Quer saber o que ele está falando?
Aponte para o QR code e descubra!

CEP nº 7.525739

Descrição de imagem: Cartaz de divulgação com fundo azul e verde. No canto esquerdo, dentro de um grande círculo branco, uma figura humana estilizada com braços e pernas abertos, a cabeça, os pés e as mãos são representados por círculos em azul. Abaixo, vários microfones e dispositivos de gravação estilizados, um dos microfones tem a palavra "NEWS". No canto superior direito, em letras brancas: "Quer saber o que ele está falando? Aponte para o QR code e descubra!" Abaixo do texto, está o QR code que, ao ser escaneado, fornecerá mais informações.

**APÊNDICE C – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA, DIRECIONADO AOS
ALUNOS DO ICE (TAMANHO A7).**

**PARTIPE DESSA PESQUISA SOBRE
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ICE**



APÊNDICE D – RODA DE CONVERSA COM ALUNOS PCD MATRICULADOS EM DISCIPLINAS OFERTADAS PELO ICE.

1. Identificação do Evento:

- Título: Roda de Conversa para Validação e Adequação das Perguntas do Questionário para os alunos PcD do ICE/UFJF
- Data e Horário: a definir
- Local: a definir
- Facilitadora: Lara Felix Pinheiro

2. Dinâmica da Roda de Conversa:

A roda de conversa será conduzida de forma dialógica e participativa, buscando garantir que todos os participantes tenham espaço para expressar suas opiniões e sugestões. A roda de conversa seguirá os seguintes momentos:

2.1 – Abertura

- Apresentação da facilitadora e dos participantes.
- Breve contextualização sobre a pesquisa e a importância da contribuição dos estudantes para os objetivos da mesma.
- Explicação da dinâmica do encontro, dos princípios de escuta respeitosa e sigilo das informações compartilhadas.
- Solicitação de consentimento para gravação.

2.2 – Perguntas programadas:

- a) Como vocês avaliam o suporte oferecido pelo ICE e pela UFJF para sua participação plena nas atividades acadêmicas? Quais aspectos são satisfatórios e quais precisam ser aprimorados?
- b) Como vocês percebem a organização do ICE em relação à garantia de uma participação satisfatória nas aulas e demais atividades? De que maneira essa organização atende às suas necessidades e quais desafios ainda precisam ser superados?
- c) Como vocês avaliam a comunicação entre estudantes, professores e os setores responsáveis pelas ações de inclusão na UFJF? Quais aspectos funcionam bem e quais poderiam ser aprimorados?

3. Encerramento

- Recapitulação dos principais pontos discutidos.
- Agradecimento aos participantes pela colaboração.
- Explicação sobre os próximos passos da pesquisa e como os participantes poderão acompanhar os resultados.
- Disponibilização de um canal de contato para sugestões futuras.

4. Registro e Análise da discussão

- As contribuições serão registradas por meio de anotações e gravação de áudio e vídeo.
- Os *feedbacks* serão sistematizados e incorporados à versão final do questionário.
- A participação é voluntária e os participantes podem se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- O anonimato e a confidencialidade serão garantidos.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS DOCENTES DO ICE

1. Você costuma ser informado(a) sobre quais são os alunos PcD matriculados em suas disciplinas?
 Sim, sempre;
 Sim, às vezes;
 Sim, raramente;
 Não, nunca.

2. Em caso de resposta positiva na questão 1: As informações sobre os alunos PcD são repassadas por qual sujeito /setor?
 Direção do ICE;
 Coordenador do Curso;
 Chefia do Departamento;
 CDARA;
 NAI;
 Próprio aluno PCD;
 Familiar do aluno PCD;
 Outro:_____.

3. Como você avalia o impacto de uma comunicação falha sobre as especificidades e necessidades dos alunos PcD para o planejamento e condução das suas aulas?
 Prejudica gravemente;
 Prejudica de forma moderada;
 Tem pouco impacto;
 Não tem impacto.

4. Você já precisou adaptar suas aulas ou materiais para atender alunos PcD? Caso sim, você recebeu suporte institucional para realizar estas adaptações?
 Sim, e o suporte foi suficiente;
 Sim, mas o suporte foi insuficiente;
 Não, e não recebi suporte;
 Não, nunca precisei adaptar.

5. Você considera importante ser informado(a) sobre quais são os alunos PcD para o planejamento e condução das suas aulas?
 Sim, muito importante;
 Sim, mas não é essencial;
 Não, isso não é relevante.

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO ÀS CHEFIAS DE
DEPARTAMENTO E AOS COORDENADORES DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DO ICE**

1. Você costuma ser informado(a) sobre quais são os alunos PcD matriculados nos cursos e disciplinas do seu departamento / curso?
 Sim, sempre;
 Sim, às vezes;
 Sim, raramente;
 Não, nunca.

2. Em caso de resposta positiva na questão 1: As informações sobre os alunos PcD são repassadas por qual sujeito /setor?
 Direção do ICE;
 Coordenador do Curso;
 Chefia do Departamento;
 CDARA;
 NAI;
 Próprio aluno PCD;
 Familiar do aluno PCD;
 Outro:_____.

3. Como você avalia o impacto de uma comunicação falha sobre as especificidades e necessidades dos alunos PcD para o planejamento e condução das atividades acadêmicas de seu departamento / curso?
 Prejudica gravemente;
 Prejudica de forma moderada;
 Tem pouco impacto;
 Não tem impacto.

4. Quais dificuldades a falta de informações prévias sobre alunos PcD pode gerar nas atividades acadêmicas de seu departamento /curso? (marque todas as opções que se aplicam)
 Planejamento inadequado de disciplinas teóricas;
 Dificuldade na organização de aulas práticas;
 Falta de acessibilidade em projetos de iniciação científica e extensão;
 Falta de acessibilidade nas salas de aula e laboratórios;
 Dificuldades na adaptação de materiais didáticos e avaliações;
 Outra: _____.

5. Você considera importante ser informado(a) sobre quais são os alunos PcD para o planejamento e condução das suas aulas?
 Sim, muito importante;
 Sim, mas não é essencial;
 Não, isso não é relevante

APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIREÇÃO DO ICE

Objetivo: Compreender como se dá a comunicação institucional sobre as especificidades /necessidades dos alunos PcD matriculados nos cursos de graduação do ICE, incluindo a origem das informações, os prazos e as consequências de possíveis falhas no fluxo de informação para as atividades acadêmicas no instituto (ensino, pesquisa e extensão).

1. Introdução

- Apresentação da pesquisa e do objetivo da entrevista.
- Esclarecimento sobre a confidencialidade e uso das informações.
- Solicitação de consentimento para gravação.

2. Comunicação Institucional sobre Alunos PcD – mapeamento do fluxo de informação existente:

- a) Como a Direção do ICE recebe informações sobre as necessidades específicas dos alunos PcD matriculados nos cursos de graduação desse instituto?
- b) Você sabe quais são os setores da UFJF responsáveis por repassar essas informações? Existe um fluxo formalizado para isso?

3. Origem e Fluxo das Informações

- a) A comunicação dessas especificidades /necessidades parte diretamente dos alunos PcD ou de setores institucionais como o NAI e a CDARA?
- b) Quais canais oficiais você conhece para que professores e servidores busquem esclarecimentos sobre essas especificidades e necessidades? Como eles contribuem para a solução de dúvidas e demandas?
- c) Como a Direção do ICE avalia a efetividade desse fluxo de informações?

4. Prazos e Impacto das Falhas no Fluxo de Informação

- a) Com que antecedência as informações sobre as especificidades /necessidades dos alunos PcD costumam chegar à Direção do ICE?
- b) Já houve casos em que essas informações chegaram com atraso ou de forma insuficiente? Quais foram as consequências?
- c) Que medidas são adotadas quando ocorrem falhas na comunicação institucional dessas necessidades?

5. Melhorias e Desafios

- a) Na percepção da Direção, quais são os principais desafios na comunicação institucional sobre acessibilidade no ICE?
- b) Quais propostas ou ações em andamento você conhece que buscam melhorar o fluxo de informações? Como elas impactam a comunicação dentro do ICE?

6. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais algum ponto que a Direção do ICE considera relevante sobre o tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação sobre os próximos passos da pesquisa.

7. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

8. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE H – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM REPRESENTANTES DO CDARA/UFJF

Objetivo: Investigar como a CDARA recebe, processa e comunica as informações sobre as especificidades /necessidades dos alunos PcD na UFJF, identificando desafios e possibilidades de melhoria no fluxo de informações.

1. Introdução

- Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
- Explicação sobre a confidencialidade e o uso das informações coletadas.
- Solicitação de consentimento para gravação.

2 – Processo de Comunicação sobre Alunos PcD

- a) Como a CDARA recebe informações sobre as especificidades /necessidades dos alunos PcD?
- b) Como é estruturado o fluxo de comunicação para encaminhar essas informações às unidades acadêmicas, como o ICE? De que forma esse processo facilita ou dificulta a transmissão das informações?
- c) Em que momento do processo acadêmico essas informações costumam ser transmitidas ao ICE (antes da matrícula, após a matrícula, durante o período letivo etc.)?
- d) As informações são comunicadas diretamente aos professores ou restritas às coordenações e direções das unidades acadêmicas

3 – Origem e Gestão das Informações

- a) O CDARA recebe as informações sobre os alunos PcD por quais meios?
- b) Quais dados sobre os alunos PcD são disponibilizados para as unidades acadêmicas e quais são as limitações na comunicação dessas informações?

4 – Desafios e Consequências das Falhas no Fluxo de Informação

- a) Como o CDARA avalia a comunicação entre os setores administrativos e acadêmicos no que se refere à acessibilidade e inclusão dos alunos PcD?

5 – Propostas e Melhorias

- a) Há iniciativas sendo desenvolvidas para melhorar a comunicação institucional sobre acessibilidade?
- b) Quais estratégias poderiam ser adotadas para garantir um fluxo mais eficiente e evitar falhas na comunicação?
- c) Como a CDARA enxerga o papel da UFJF na promoção de um ambiente acadêmico mais acessível e inclusivo?

6 – Encerramento

- Agradecimento pela disponibilidade e colaboração.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão que considera importante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

7 – Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

8 – Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE I –ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM REPRESENTANTES DO NAI/UFJF

Objetivo: Compreender como o NAI recebe, processa e comunica as informações sobre as necessidades dos alunos PcD matriculados no ICE, identificando desafios e possibilidades de melhoria no fluxo de informações.

1. Introdução

- Apresentação da pesquisa e do objetivo da entrevista.
- Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
- Solicitação de consentimento para gravação.

2. Processo de Comunicação sobre Alunos PcD

- a) Como o NAI recebe informações sobre os alunos PcD matriculados no ICE?
- b) Quais setores da UFJF são responsáveis por repassar essas informações ao NAI?
- c) Essas informações são encaminhadas para os institutos e faculdades da UFJF?
- d) Existe um fluxo formal e padronizado para essa comunicação? Se sim, como ele funciona?

3. Origem e Gestão das Informações

- a) As necessidades dos alunos PcD são informadas ao NAI diretamente pelos estudantes ou por outros setores institucionais, como a CDARA?
- b) Quais dificuldades o NAI enfrenta para garantir que as informações cheguem corretamente aos setores responsáveis nas unidades acadêmicas?

4. Impacto das Falhas no Fluxo de Informação

- a) Existem casos em que as informações sobre as necessidades dos alunos PcD chegam com atraso ou de forma insuficiente às unidades acadêmicas?
- b) Quais são as possíveis consequências dessas falhas na comunicação institucional?
- c) Como o NAI atua para corrigir ou minimizar essas falhas?

5. Propostas e Melhorias

- a) Há iniciativas sendo desenvolvidas pelo NAI para melhorar a comunicação institucional sobre acessibilidade?
- b) Quais estratégias poderiam ser adotadas para garantir um fluxo mais eficiente e evitar falhas na comunicação?
- c) Como o NAI enxerga o papel da UFJF na promoção de um ambiente acadêmico mais acessível e inclusivo?

6. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais algum ponto que o NAI considera relevante sobre o tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação sobre os próximos passos da pesquisa.

7. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

8. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE J – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA DIRETORIA DE IMAGEM INSTITUCIONAL

Objetivo: Compreender como a Diretoria de Imagem Institucional planeja e executa campanhas para esclarecer a comunidade acadêmica sobre os direitos e programas voltados aos alunos PcD na UFJF, bem como avaliar desafios e possibilidades de melhoria nesse processo.

1. Introdução
 - Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
 - Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
 - Solicitação de consentimento para gravação.

2. Planejamento e Estratégias de Comunicação
 - a) Como a Diretoria de Imagem Institucional define os temas das campanhas institucionais sobre acessibilidade e inclusão?
 - b) Há um planejamento regular para campanhas voltadas aos alunos PcD, ou elas ocorrem de forma pontual?
 - c) Quais setores da UFJF são consultados ou envolvidos na elaboração dessas campanhas?
 - d) Já foi realizada alguma campanha para estimular a autodeclaração de deficiências dos alunos PcD na UFJF?

3. Formatos e Canais de Divulgação
 - a) Quais são os principais meios utilizados para divulgar informações sobre acessibilidade e inclusão na UFJF? (redes sociais, site institucional, cartazes, eventos presenciais etc.)
 - b) Como é definida a linguagem e a acessibilidade dos materiais de divulgação? Há preocupação em garantir que os conteúdos sejam acessíveis para diferentes deficiências (ex.: Libras, áudio descrição, material em braile, impressão ampliada, etc.)?
 - c) Há uma estratégia específica para atingir alunos PcD recém-ingressantes e informá-los sobre seus direitos e programas disponíveis?

4. Impacto e Efetividade das Campanhas

- a) Existem métricas ou formas de avaliação para verificar o impacto das campanhas na comunidade acadêmica?

5. Melhorias e Perspectivas Futuras

- a) Existem planos para ampliar ou aprimorar as campanhas institucionais voltadas aos alunos PcD?
- b) Quais ações poderiam ser implementadas para fortalecer a comunicação sobre acessibilidade e inclusão na UFJF?
- c) Como a Diretoria de Imagem Institucional avalia a importância da comunicação institucional na promoção de uma universidade mais inclusiva?

6. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

7. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

8. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE K – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DO CGCO

Compreender como o sistema institucional (SIGA), sob responsabilidade do CGCO, está preparado para registrar, organizar e disponibilizar informações sobre as especificidades dos alunos PcD, de forma a subsidiar gestores (coordenações, direções) e docentes no planejamento e condução das atividades acadêmicas.

1. Introdução

- Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
- Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
- Solicitação de consentimento para gravação.

2. Informações e Registros no Sistema

- a) O SIGA possui campos específicos para registrar necessidades e especificidades de alunos PcD? Quais tipos de informação podem ser armazenados?
- b) Esses registros são feitos de forma padronizada ou dependem de solicitações individuais dos estudantes/setores?
- c) Há integração entre o SIGA e outros sistemas/setores (como CDARA e NAI) para consolidar essas informações?

3. Recebimento e Organização das Informações

- a) De onde vêm as informações que chegam ao SIGA sobre alunos PcD (ex.: CDARA, NAI, autodeclaração do aluno, documentos de matrícula)?
- b) Essas informações permanecem disponíveis ao longo de toda a trajetória do estudante, ou são vinculadas apenas a momentos específicos (como a matrícula inicial)?

4. Tratamento e Utilização das Informações

- a) O que o sistema faz com as informações após o registro? Elas ficam apenas arquivadas ou geram alertas/relatórios?
- b) O SIGA já permite a geração de relatórios sobre alunos PcD por curso ou disciplina?

5. Acesso e Compartilhamento das Informações

- a) Quem atualmente tem acesso às informações de PcD no sistema (coordenações, chefias, docentes, secretarias)?
- b) O nível de acesso é diferenciado de acordo com a função (ex.: coordenação vê detalhes; docentes recebem apenas orientações práticas)?
- c) Existe alguma iniciativa em andamento para automatizar notificações sobre necessidades PcD aos docentes no início do semestre?

6. Desafios e Melhorias

- a) Quais dificuldades técnicas ou institucionais o CGCO identifica hoje para que o SIGA ofereça dados de PcD de forma estruturada e segura?
- b) Quais seriam as melhorias possíveis ou planejadas para tornar o sistema mais responsivo às demandas de acessibilidade?

7. Interface com a LGPD

- a) Como o CGCO lida com os limites impostos pela LGPD no tratamento de dados sensíveis de alunos PcD?
- b) É possível pensar em diferentes camadas de acesso às informações (ex.: coordenações recebem detalhes técnicos, enquanto docentes recebem instruções objetivas para adaptação)?

8. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

9. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

10. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA LGPD NA UFJF

Compreender os limites legais, técnicos e institucionais impostos pela LGPD ao tratamento, armazenamento e compartilhamento de informações sensíveis de estudantes com deficiência no âmbito da UFJF, especialmente no que se refere à organização do fluxo de informação para fins de inclusão e acessibilidade.

1. Introdução

- Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
- Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
- Solicitação de consentimento para gravação.

2. Proteção de dados e acesso à informação

- a) Como a LGPD equilibra o direito à proteção de dados pessoais e o direito de acesso à informação no âmbito da administração pública?
- b) Quais são os principais conflitos entre proteção de dados e efetivação de políticas públicas, especialmente na área educacional?

3. Dados pessoais sensíveis e estudantes PcD

- a) As informações relacionadas à deficiência de estudantes são consideradas dados pessoais sensíveis segundo a LGPD?
- b) Existem diferentes níveis de sensibilidade entre os dados relacionados à condição de deficiência?
- c) Quais riscos institucionais e individuais estão associados ao tratamento inadequado desses dados?

4. Tratamento e compartilhamento interno de dados

- a) Em que situações o tratamento de dados pessoais sensíveis pode ocorrer sem consentimento do titular?
- b) É legalmente possível compartilhar informações sobre estudantes PcD entre setores da universidade para fins de planejamento acadêmico e pedagógico?
- c) Quais critérios devem orientar a definição de quem pode acessar essas informações dentro da instituição?

5. Fluxo de informação e gestão de acessos

- a) De que forma o mapeamento de processos contribui para a definição de fluxos seguros de informação?
- b) É possível estruturar diferentes camadas de acesso às informações de estudantes PcD conforme a função exercida (direção, coordenação, docência, secretaria)?
- c) O acesso às informações pode ser temporário ou vinculado a determinadas atividades (por exemplo, período letivo ou oferta de disciplina)?

6. Riscos de exposição e discriminação

- a) Quais são os principais riscos de discriminação associados à ampla disponibilização de dados sobre deficiência?
- b) Como minimizar esses riscos sem inviabilizar o planejamento de ações inclusivas?
- c) A ausência de informação também pode gerar exposição indevida do estudante? De que forma?

7. Boas práticas e caminhos possíveis

- a) Quais medidas técnicas, administrativas e jurídicas podem fortalecer a proteção dos dados pessoais sensíveis?
- b) De que forma sistemas institucionais podem contribuir para reduzir a necessidade de exposição direta do estudante sobre sua condição?

8. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

9. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

10. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE M – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS

Compreender como se dá, na prática, o recebimento, a circulação e o uso das informações sobre estudantes com deficiência no âmbito da coordenação de curso, bem como os impactos desse fluxo de informação nas ações de acessibilidade e inclusão acadêmica.

1. Introdução

- Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
- Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
- Solicitação de consentimento para gravação.

2. Recebimento de informações sobre estudantes PcD

- a) A coordenação recebe informações sobre estudantes com deficiência matriculados no curso?
- b) Por quais canais essas informações chegam (e-mail, setores institucionais, contato direto do estudante)? Essas informações chegam à coordenação, aos docentes ou a ambos?

3. Conteúdo das informações recebidas

- a) Que tipo de informação costuma ser compartilhada sobre os estudantes PcD? As informações recebidas são consideradas suficientes para orientar o trabalho docente?
- b) As mensagens incluem apenas a identificação da condição ou também orientações pedagógicas e adaptações possíveis?

4. Temporalidade e antecipação

- a) Em que momento essas informações costumam chegar à coordenação (antes ou após o início do semestre)?
- b) O tempo de chegada da informação impacta a possibilidade de planejamento das adaptações necessárias?

5. Busca ativa e subnotificação

- a) Existe alguma estratégia institucional de busca ativa por estudantes com deficiência?
- b) Há casos de estudantes que procuram a coordenação antes de acessar os setores especializados?
- c) Na percepção da coordenação, há subnotificação de estudantes PcD?

6. Registro e sistematização das informações

- a) As informações sobre estudantes PcD ficam registradas de forma sistematizada na coordenação?
- b) Existe algum controle interno (planilhas, registros informais) para acompanhamento desses estudantes?
- c) A ausência de um sistema institucional dificulta o acompanhamento ao longo do curso?

7. Boas práticas e caminhos possíveis

- a) A presença dessas informações diretamente em um sistema acadêmico facilitaria o trabalho da coordenação?
- b) Um registro institucional poderia contribuir para continuidade das ações, mesmo com mudança de coordenação ou docentes?
- c) Seria importante registrar também as ações e adaptações já realizadas?

8. Capacitação e apoio institucional

- a) A coordenação ou os docentes recebem algum tipo de capacitação institucional para lidar com estudantes PcD?

9. Consequências das falhas no fluxo de informação

- a) Quais dificuldades pedagógicas ou de infraestrutura podem ser agravadas pela falta ou atraso de informações?

10. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

11. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

12. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE N – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM VICE-COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Compreender como se dá o fluxo de informação sobre estudantes com deficiência no contexto da Educação a Distância, com foco na acessibilidade das plataformas digitais, no uso de tecnologias assistivas e no apoio institucional aos cursos EaD.

1. Introdução
 - Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
 - Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
 - Solicitação de consentimento para gravação.
2. Recebimento de informações sobre estudantes PcD
 - a) A coordenação recebe informações sobre estudantes com deficiência matriculados no curso?
 - b) Por quais canais essas informações chegam (e-mail, setores institucionais, contato direto do estudante)? Essas informações chegam à coordenação, aos docentes ou a ambos?
3. Conteúdo das informações recebidas
 - a) Que tipo de informação costuma ser compartilhada sobre os estudantes PcD? As informações recebidas são consideradas suficientes para orientar o trabalho docente?
 - b) As mensagens incluem apenas a identificação da condição ou também orientações pedagógicas e adaptações possíveis?
4. Temporalidade e antecipação
 - a) Em que momento essas informações costumam chegar à coordenação (antes ou após o início do semestre)?
 - b) O tempo de chegada da informação impacta a possibilidade de planejamento das adaptações necessárias?
5. Registro e sistematização das informações
 - a) As informações sobre estudantes PcD ficam registradas de forma sistematizada na coordenação?
 - b) Existe algum controle interno (planilhas, registros informais) para acompanhamento desses estudantes?
 - c) A ausência de um sistema institucional dificulta o acompanhamento ao longo do curso?

6. Tecnologias assistivas e plataformas digitais

- a) Quais são os principais tipos de demanda relacionados à acessibilidade no contexto EAD?
- b) A plataforma Moodle é percebida como acessível para estudantes com diferentes necessidades?
- c) Existe possibilidade de customização da plataforma para atender necessidades específicas dos estudantes?

7. Capacitação e apoio institucional

- a) A coordenação ou os docentes recebem algum tipo de capacitação institucional para lidar com estudantes PcD?

8. Consequências das falhas no fluxo de informação

- a) Quais dificuldades os estudantes enfrentam quando as informações chegam de forma tardia ou incompleta?

9. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

10. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

11. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE O – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TAE QUE ATUA COMO SECRETARIO DO CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS

Compreender como a secretaria de curso toma conhecimento da presença de estudantes com deficiência, como essas informações circulam administrativamente e de que forma são tratadas no cotidiano da coordenação.

1. Introdução
 - Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
 - Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
 - Solicitação de consentimento para gravação.

2. Recebimento de informações sobre estudantes PcD
 - a) Como a secretaria toma conhecimento de que há um estudante com deficiência matriculado no curso?
 - b) Por quais canais essas informações costumam chegar à secretaria?

3. Conteúdo das informações recebidas
 - a) Que tipo de informação costuma ser compartilhada sobre os estudantes PcD?
 - b) As mensagens incluem apenas a identificação da condição ou também orientações pedagógicas e adaptações possíveis?

4. Temporalidade e antecipação
 - a) Em que momento essas informações costumam chegar à coordenação (antes ou após o início do semestre)?
 - b) O tempo de chegada da informação impacta a possibilidade de planejamento das adaptações necessárias?

5. Busca ativa e subnotificação
 - a) Existe alguma estratégia institucional de busca ativa por estudantes com deficiência?

6. Registro e sistematização das informações

- a) As informações sobre estudantes PcD ficam registradas de forma sistematizada?
- b) Existe algum controle interno (planilhas, registros informais) para acompanhamento desses estudantes?
- c) A ausência de um sistema institucional dificulta o acompanhamento ao longo do curso?

7. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

8. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

9. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE P – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TAE QUE ATUA COMO SECRETARIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Compreender como a secretaria do curso de Licenciatura em Computação (EAD) recebe, organiza e encaminha informações sobre estudantes com deficiência, bem como sua inserção no fluxo institucional de informação relacionado à acessibilidade e inclusão.

1. Introdução
 - Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
 - Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
 - Solicitação de consentimento para gravação.

2. Recebimento de informações sobre estudantes PcD
 - a) Como a secretaria toma conhecimento de que há estudantes com deficiência matriculados no curso?
 - b) Essas informações chegam por meio de setores institucionais ou por contato direto dos estudantes?

3. Conteúdo das informações recebidas
 - a) Que tipo de informação costuma ser compartilhada sobre os estudantes PcD? As informações recebidas são consideradas suficientes para orientar o trabalho docente?
 - b) As mensagens incluem apenas a identificação da condição ou também orientações pedagógicas e adaptações possíveis?

4. Temporalidade e antecipação
 - a) Em que momento essas informações costumam chegar à secretaria (antes ou após o início do semestre)?
 - b) O tempo de chegada da informação impacta a possibilidade de planejamento das adaptações necessárias?

5. Registro e sistematização das informações
 - a) As informações sobre estudantes PcD ficam registradas de forma sistematizada na secretaria?

- b) Existe algum controle interno (planilhas, registros informais) para acompanhamento desses estudantes?
- c) A ausência de um sistema institucional dificulta o acompanhamento ao longo do curso?

6. Tecnologias assistivas e plataformas digitais

- a) Quais são os principais tipos de demanda relacionados à acessibilidade no contexto EAD?
- b) A plataforma Moodle é percebida como acessível para estudantes com diferentes necessidades?
- c) Existe possibilidade de customização da plataforma para atender necessidades específicas dos estudantes?

7. Capacitação e apoio institucional

- a) A coordenação ou os docentes recebem algum tipo de capacitação institucional para lidar com estudantes PcD?

8. Consequências das falhas no fluxo de informação

- a) Quais dificuldades os estudantes enfrentam quando as informações chegam de forma tardia ou incompleta?

9. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
- Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

10. Registro e Análise da entrevista

- A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

11. Considerações éticas

- A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
- As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- A confidencialidade será garantida.

APÊNDICE Q – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TAE PCD DO ICE

Compreender, a partir da experiência de um servidor técnico-administrativo com deficiência, como as informações sobre deficiência, direitos e acessibilidade circulam na universidade, bem como a percepção sobre os canais institucionais existentes e suas lacunas.

1. Introdução
 - Apresentação do pesquisador e do objetivo da entrevista.
 - Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas.
 - Solicitação de consentimento para gravação.

2. Informação institucional e diagnóstico
 - a) Após o diagnóstico, houve orientação institucional sobre direitos, serviços ou encaminhamentos disponíveis na universidade?
 - b) Existe algum canal institucional claro para autodeclaração ou registro da condição de deficiência para servidores?

3. Acesso a apoio e serviços
 - a) O servidor buscou algum setor institucional relacionado à acessibilidade ou inclusão?
 - b) As informações obtidas foram suficientes para orientar decisões e rotinas de trabalho?

4. Comunicação e fluxo de informação
 - a) Como o servidor percebe a circulação de informações sobre acessibilidade e inclusão no âmbito institucional?

5. Encerramento
 - Agradecimento pela participação.
 - Pergunta aberta: Há mais alguma informação ou sugestão relevante sobre esse tema?
 - Reafirmação do sigilo e explicação dos próximos passos da pesquisa.

6. Registro e Análise da entrevista
 - A entrevista será registrada por meio de anotações e gravação de áudio.

7. Considerações éticas
 - A participação é voluntária e o entrevistado pode se retirar a qualquer momento.
 - As informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
 - A confidencialidade será garantida.

**APÊNDICE R – QUESTIONÁRIO A APLICADO AOS TAES E FUNCIONÁRIOS
TERCEIRIZADOS ADMINISTRATIVOS DO ICE**

1. Qual é o seu setor de atuação no ICE?
 Secretaria /Coordenação
 Laboratório de Ensino
 Laboratório de Pesquisa
 Oficina
 Outro: _____
2. Seu vínculo com a UFJF é:
 TAE
 Terceirizado Administrativo
3. Você já atendeu estudantes com deficiência em suas atividades profissionais?
Com que frequência esse atendimento acontece?
 Não, nunca atendi alunos com deficiência
 Sim, raramente
 Sim. às vezes
 Sim. frequentemente
4. Você sentiu dificuldades no atendimento a estudantes com deficiência?
 Sim
 Não
 Nunca atendi estudantes com deficiência
5. Se sim, descreva brevemente quais dificuldades enfrentou nesse atendimento.
(Resposta Aberta)
6. Em geral, quais tipos de atendimento você costuma realizar?
 Informações administrativas;
 Orientação acadêmica;
 Apoio em laboratório/oficina;
 Acesso a espaços físicos;
 Atendimento em tecnologia da informação
 Nunca atendi alunos com deficiência
 Outro:_____.
7. Você se sente preparado(a) para interagir com estudantes com deficiência em sua função?
 Sim
 Parcialmente
 Não
8. Você já participou de algum treinamento ou capacitação oferecido pela UFJF sobre acessibilidade e inclusão?
 Sim
 Não

9. Você considera importante que sejam oferecidos treinamentos específicos sobre acessibilidade e inclusão para sua área de atuação?
- Sim
 - Não
 - Não sei opinar
10. Você considera importante ser informado(a), com antecedência, sobre as especificidades dos estudantes com deficiência que possa atender?
- Sim
 - Não
 - Não sei opinar
11. Outras reflexões que você considera importante, mas não foram abordadas neste questionário. (Resposta Aberta)
12. Quando você atende um(a) estudante com deficiência, essa informação é repassada para algum setor interno ou externo ao ICE?
- Sim, sempre
 - Sim, às vezes
 - Não
 - Outro
13. Para quem ou que setor essa informação geralmente é repassada? (Resposta Aberta)
14. De que forma essa comunicação acontece?
- E-mail
 - Telefone
 - Pessoalmente
 - Via Sistema
 - Outro

APÊNDICE S – QUESTIONÁRIO A APLICADO AOS ESTUDANTES DO CURSOS EAD DO ICE

1. Em qual curso de graduação ou pós-graduação da UFJF você está atualmente matriculado(a) na modalidade EAD? (Resposta Aberta)

2. Você possui alguma deficiência?

Sim Não

3. Já esteve temporariamente com alguma limitação de mobilidade ou de outros sentidos (braço ou perna engessados, dificuldade de enxergar devido à um problema ocular temporário, perda auditiva por infecção ou outra condição)?

Sim e isso afetou minha experiência acadêmica

Sim, mas isso não afetou minha experiência acadêmica

Não

4. Você respondeu “Sim” à pergunta anterior, poderia indicar qual(is)?

Prefiro não responder

Deficiência visual

Deficiência auditiva

Deficiência física/motora

Deficiência intelectual

Transtorno do espectro autista (TEA)

Outro

5. Você utiliza algum recurso de tecnologia assistiva (ex.: leitores de tela, ampliadores de tela, softwares de reconhecimento de voz, teclado adaptado, entre outros) para acessar as plataformas usadas pelo seu curso na UFJF (Moodle, Siga, Google Meet etc.)?

Sim, sempre

Sim, às vezes

Não utilizo

Outro

6. Se sim, quais recursos de tecnologia assistiva você utiliza? (Resposta Aberta)

7. Como você avalia a acessibilidade do Moodle (plataforma utilizada nas disciplinas EAD)?

Adequada

Parcialmente adequada

Inadequada

Outro

8. E quanto à acessibilidade de outros sistemas da UFJF (ex.: SIGA, site institucional, biblioteca virtual)?

Adequada

Parcialmente adequada

Inadequada

Outro

9. Você sente que recebe orientações sobre os recursos de acessibilidade disponíveis no ICE/UFJF?

- Sim
- Parcialmente
- Não
- Outro

10. Se sim, de quem você recebe essas informações?

- Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI
- Coordenação do seu curso
- Outro

11. Você já recebeu, de seu curso ou coordenação, alguma informação sobre onde ou como buscar apoio em caso de necessidade de acessibilidade?

- Sim
- Não
- Outro

12. Que tipo de orientação você gostaria de receber ou acha importante sobre acessibilidade e inclusão?

- Recursos de acessibilidade disponíveis nas plataformas digitais (Moodle, SIGA etc.)
- Orientações sobre como solicitar adaptações pedagógicas e tecnológicas
- Suporte no uso de tecnologias assistivas (ex.: leitores de tela, softwares específicos)
- Materiais de estudo acessíveis (ex.: em Libras, em áudio, em formatos ampliados)
- Canais de comunicação acessíveis e ágeis para tirar dúvidas
- Políticas de acessibilidade da UFJF
- Informações sobre os direitos dos alunos com deficiência e como garanti-los
- Não gostaria de receber nenhuma informação
- Outro

13. Já enfrentou barreiras de acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem ou nos sistemas da UFJF?

- Sim Não

14. Se sim, conte brevemente como foi essa experiência e como ela impactou seus estudos. (Resposta Aberta)

15. Quando precisou de apoio relacionado à acessibilidade, seu curso/coordenação ofereceu assistência adequada?

- Sim, sempre
- Algumas vezes
- Não recebi assistência quando precisei
- Nunca precisei solicitar
- Outro

16. Que tipo de orientação você gostaria de receber ou acha importante sobre acessibilidade e inclusão? (Resposta Aberta)

17. Você tem mais algum comentário sobre algo que não foi abordado neste formulário? (Resposta Aberta)

APÊNDICE T – PLANILHA MATRIZ DE ANÁLISE

Cargo / setor	Ponto central	Evidência de falha no fluxo	Inferências analíticas diretas
Roda de Conversa	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ec1, Ec2, Ec3, Ec4, Ec13, Ec14, Ec17	Falta de informação prévia e comunicação tardia do NAI
Entrevista CDARA	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ed4, Ed5, Ed6, Ed7, Ed8, Ed17, Ed18, Ed19, Ed20	Comunicação com candidatos e estudantes é restrita e pouco personalizada
Entrevista CDARA	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ed21, Ed22, Ed23, Ed24, Ed25, Ed26	Ações localizadas de aprimoramento pelo CDARA informacional e aproximação com o público
Entrevista CGCO	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ee6, Ee14, Ee15	Fluxo comunicacional manual e despadronizado
Entrevista NAI	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ef3, Ef4, Ef6, Ef9, Ef10, Ef11, Ef12, Ef25, Ef34, Ef40	Fluxo comunicacional manual e despadronizado
Entrevista NAI	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ef20	Barreiras jurídicas e ausência de canal integrado
Entrevista Diretoria de Imagem	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Eg7, Eg8	Comunicação dependente de demandas pontuais e sem planejamento integrado
Questionário de TAEs e terceirizados adm	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Eh4, Eh9, Eh11, Eh12, Eh13, Eh14, Eh17, Eh18, Eh21, Eh22, Eh23, Eh28	Falta de fluxo claro, padronizado e contínuo de comunicação
Questionário de Docentes, Coords e Chefiás	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ei5, Ei6, Ei9, Ei10, Ei11, Ei12, Ei16, Ei19, Ei26, Ei27, Ei28, Ei30, Ei31, Ei32, Ei33, Ei35	Comunicação tardia e desorganizada sobre alunos PcD
Questionário de Docentes, Coords e Chefiás	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ei4, Ei15, Ei23	Falta de canal de comunicação efetivo e bidirecional
Entrevista Coord Presencial	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ej1, Ej2, Ej3, Ej4, Ej5, Ej6, Ej7, Ej8, Ej9, Ej10, Ej11, Ej14	Fluxo manual e comunicação não padronizada
Entrevista SecCoord Presencial	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ek1, Ek6, Ek9, Ek11	Comunicação genérica, tardia e insuficiente
Entrevista SecCoord Presencial	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ek12, Ek13, Ek14	Fluxo reativo dependente do aluno
Entrevista Direção ICE	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Em1, Em2, Em3, Em4, Em12	Informações chegam tardiamente e de forma desorganizada
Entrevista TAE Pcd voluntário	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	En2, En3, En5	Desconhecimento sobre o NAI e ausência de comunicação inclusiva
Questionário discentes EAD	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Eo4, Eo5, Eo6	Falta de divulgação institucional sobre direitos e acessibilidade

Entrevista Coord EAD	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ep1, Ep2, Ep3, Ep7, Ep19	Informações tardias e insuficientes
Entrevista SecCoord EAD	PC1 - Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Eq3, Eq6–Eq9, Eq28, Eq31, Eq32, Eq37–Eq40	Comunicação inexistente e substituída por ações isoladas
Questionário de mapeamento de alunos PcD no ICE/UFJF	PC1 — Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ea1, Ea2	Os dados indicam que a maior parte dos estudantes não reconhece o ICE como um espaço plenamente acessível. A percepção de inadequação não se restringe à infraestrutura, mas também à dificuldade de identificar e acessar os recursos existentes
Questionário de mapeamento de alunos PcD no ICE/UFJF	PC1 — Comunicação institucional falha, fragmentada ou inexistente	Ea2	A percepção de acessibilidade como 'adequada, porém mal divulgada' reflete a falta de canais institucionais claros e proativos de comunicação, reforçando a lógica da busca individual pelo direito. Informação não chega ao estudante — lógica da "caça ao direito"
Entrevista LGPD	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Eb1, Eb2, Eb3, Eb8, Eb9, Eb10, Eb17, Eb18, Eb22, Eb24, Eb25, Eb26, Eb27	A LGPD autoriza o compartilhamento de dados, desde que haja base legal, finalidade legítima e controle de acesso.
Entrevista LGPD	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Eb4, Eb5, Eb6, Eb7, Eb11, Eb12, Eb19, Eb21, Eb23	A proteção de dados depende de mapeamento institucional e controles técnicos de segurança.
Entrevista LGPD	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Eb14, Eb15, Eb16, Eb20	Boas práticas e papéis institucionais precisam ser formalizados e padronizados.
Entrevista CDARA	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Ed1, Ed2, Ed3, Ed9, Ed10, Ed11, Ed12, Ed13, Ed15, Ed6, Ed34, Ed35	Falhas no registro e na rastreabilidade das informações sobre PcD
Entrevista CDARA	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Ed15, Ed16, Ed34, Ed35	Limitações do sistema e possibilidades de aprimoramento
Entrevista CGCO	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Ee7, Ee8, Ee9, Ee11, Ee12	Proteção de dados sensíveis e incertezas sobre responsabilidades
Entrevista NAI	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Ef2, Ef7, Ef8, Ef25, Ef27, Ef28, Ef32, Ef33, Ef39	Fragilidade no registro e na rastreabilidade das informações
Entrevista Coord Presencial	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Ej6, Ej7, Ej9, Ej13, Ej28	Ausência de controle institucional e rastreabilidade de dados
Entrevista SecCoord Presencial	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Ek6, Ek9, Ek19, Ek20	Ausência de banco de dados acessíveis e consultáveis

Entrevista Direção ICE	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Em6, Em7	Ausência de sistema institucional para gestão da informação
Entrevista Coord EAD	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Ep13, Ep15, Ep20	Ausência de registro e rastreabilidade das ações no EAD
Entrevista SecCoord EAD	PC2 - Governança de dados (base legal, acesso, perfis, temporalidade, rastreabilidade, SIGA)	Eq12, Eq13, Eq14, Eq25, Eq26	Ausência de registro e rastreabilidade das informações sobre PcD
Roda de Conversa	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Ec5, Ec12, Ec19, Ec20, Ec21, Ec22, Ec23	Dependência da iniciativa individual e ausência de integração entre sistema, secretaria e docência
Entrevista CDARA	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Ed10, Ed11, Ed12, Ed13, Ed36, Ed37	Inexistência de diálogo estruturado entre CDARA, NAI e outros setores
Entrevista CGCO	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Ee3, Ee4, Ee5, Ee14, Ee16	Sistemas e registros descentralizados entre unidades
Entrevista NAI	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Ef5, Ef17, Ef18, Ef26, Ef29, Ef34	Integração institucional frágil e dependente de vínculos pessoais
Entrevista Diretoria de Imagem	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Eg5, Eg6	Articulação informal e ausência de integração entre setores
Questionário de TAEs e terceirizados adm	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Eh1, Eh2, Eh3, Eh9, Eh16, Eh17, Eh24, Eh25, Eh29	Encaminhamentos pontuais e dependência de ações individuais
Questionário de Docentes, Coords e Chefias	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Ei1	Encaminhamentos informais e dependência de iniciativas individuais
Entrevista SecCoord Presencial	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Ek4, Ek7, Ek8, Ek9, Ek10, Ek11, Ek21	Interações pontuais e não sistêmicas entre NAI, coordenação e docentes
Entrevista Direção ICE	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Em1, Em4, Em8, Em12	Fluxo desarticulado e sem alinhamento temporal
Entrevista Coord EAD	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Ep5, Ep6, Ep12, Ep16	Encaminhamentos fragmentados e fluxos informais
Entrevista SecCoord EAD	PC3 - Falta de articulação entre setores (fluxo não sistêmico, dependente de pessoas e não de processos)	Eq5, Eq7, Eq29, Eq31	Comunicação fragmentada entre CEAD, NAI e coordenações de curso
Entrevista LGPD	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Eb13, Eb15, Eb16, Eb20	A ausência de política setorial e a tensão entre transparência e sigilo mantêm a atuação reativa.

Roda de Conversa	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ec6, Ec7, Ec8, Ec9, Ec10, Ec11	Respostas e adaptações ocorrem apenas após a ocorrência do problema
Entrevista CDARA	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ed14, Ed16, Ed32, Ed33	Inclusão tratada de forma setorial e sem estrutura permanente
Entrevista CGCO	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ee1, Ee2, Ee10, Ee13, Ee15, Ee17, Ee19	Avanços pontuais sem institucionalização
Entrevista NAI	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ef1, Ef3, Ef6, Ef14, Ef15, Ef16, Ef19, Ef31	Ausência de política formal e fragilidade estrutural
Entrevista Diretoria de Imagem	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Eg1, Eg2, Eg3, Eg6, Eg7, Eg8, Eg9	Acessibilidade tratada de forma reativa e pontual
Entrevista Diretoria de Imagem	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Eg4, Eg9	Falta de política institucional de acessibilidade na comunicação
Questionário de TAEs e terceirizados adm	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Eh1, Eh2, Eh3, Eh6, Eh9, Eh10, Eh16, Eh18, Eh24, Eh25, Eh26, Eh27, Eh28, Eh29	Ausência de políticas formais e predominância da improvisação
Questionário de Docentes, Coords e Chefiás	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ei2, Ei3, Ei8, Ei13, Ei18, Ei20, Ei29, Ei34	Ausência de política institucional e cultura inclusiva consolidada
Entrevista Coord Presencial	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ej11, Ej12, Ej18, Ej19, Ej20, Ej21, Ej22, Ej23	Ausência de política de busca ativa e formação institucional
Entrevista SecCoord Presencial	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ek12, Ek13, Ek14	Ausência de política de busca ativa
Entrevista SecCoord Presencial	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ek15, Ek16	Capacitação inexistente e aprendizagem empírica
Entrevista Direção ICE	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Em3, Em4, Em14, Em18	Gestão reativa e ausência de planejamento institucional
Entrevista Direção ICE	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Em9, Em10, Em11, Em17	Ausência de políticas estruturadas e de capacitação obrigatória
Entrevista Direção ICE	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Em5, Em6, Em7	Impossibilidade de previsão de PcDs no planejamento das turmas/ alocação de salas
Entrevista TAE Pcd voluntário	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	En4, En9, En11	Ausência de política institucional sobre autismo e papel de exemplo da universidade
Entrevista Coord EAD	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ep4, Ep13, Ep14	Ausência de capacitação e diretrizes institucionais
Entrevista SecCoord EAD	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Eq1, Eq2, Eq10–Eq12, Eq14, Eq28, Eq35, Eq40	Atuação informal e ausência de diretrizes na EAD
Entrevista SecCoord EAD	PC4 - Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Eq15–Eq17, Eq27	Falta de formação institucional e dependência de improviso individual

Questionário de mapeamento de alunos PcD no ICE/UFJF	PC4 — Falta de política normativa / cultura reativa / improvisação como método	Ea3, Ea4, Ea5	A UFJF (e o ICE especificamente) trabalha com um número oficialmente menor de PcDs do que o número real — o que gera falhas de planejamento, invisibilidade e ausência de políticas direcionadas
Roda de Conversa	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ec15, Ec16	Imprevisibilidade das práticas avaliativas e falta de acessibilidade pedagógica
Entrevista CDARA	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ed27, Ed28, Ed29, Ed30, Ed31	Limitações do modelo médico e lacunas no reconhecimento da diversidade
Entrevista NAI	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ef15, Ef26, Ef35	Falta de registro de práticas pedagógicas exitosas e entraves físicos
Questionário de TAEs e terceirizados adm	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Eh5, Eh8, Eh20	Barreiras físicas e arquitetônicas persistentes
Questionário de TAEs e terceirizados adm	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Eh1, Eh2, Eh3, Eh7, Eh9, Eh10	Barreiras comunicacionais e falta de recursos acessíveis
Questionário de Docentes, Coords e Chefias	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ei7, Ei17, Ei24	Barreiras físicas e carência de recursos de apoio
Questionário de Docentes, Coords e Chefias	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ei6, Ei14, Ei21, Ei22, Ei25, Ei29, Ei34	Dificuldades pedagógicas e ausência de formação prática
Entrevista Coord Presencial	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ej15	Barreiras físicas e falta de acessibilidade arquitetônica
Entrevista Coord Presencial	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ej16, Ej17, Ej26, Ej27	Desconhecimento de direitos e adaptações pedagógicas
Entrevista SecCoord Presencial	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ek7, Ek8, Ek21	Adaptações e estratégias pedagógicas dependem de iniciativa individual
Entrevista Direção ICE	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Em5, Em6, Em15	Entraves físicos e logísticos
Entrevista Direção ICE	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Em3, Em12, Em16, Em17, Em18	Despreparo pedagógico e ausência de apoio técnico
Entrevista Coord EAD	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Ep16, Ep17, Ep18	Condições precárias e adaptações restritas
Entrevista SecCoord EAD	PC5 - Barreiras acadêmicas, pedagógicas e infraestruturais à permanência	Eq18–Eq20, Eq21–Eq24, Eq34	Falta de diagnóstico e materiais inclusivos comprometem permanência
Roda de Conversa	PC6 - Impactos emocionais, relacionais e identitários decorrentes da falha do fluxo (estudantes)	Ec12, Ec15, Ec17, Ec18, Ec21, Ec22	Sobrecarga emocional e desigualdade na reivindicação de direitos

Entrevista CDARA	PC6 - Impactos emocionais, relacionais e identitários decorrentes da falha do fluxo (estudantes)	Ed27, Ed28	Estigma e discriminação no ambiente universitário
Entrevista NAI	PC6 - Impactos emocionais, relacionais e identitários decorrentes da falha do fluxo (estudantes)	Ef21, Ef22, Ef36	Insegurança e medo de exposição entre estudantes PcD
Entrevista TAE Pcd voluntário	PC6 - Impactos emocionais, relacionais e identitários decorrentes da falha do fluxo (estudantes)	En1, En6, En7, En8	Vivência identitária e emocional após o diagnóstico de TEA
Entrevista CGCO	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Ee18	Falta de acesso aos dados compromete o planejamento
Entrevista NAI	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Ef24	Tensões éticas entre privacidade e necessidade de comunicação
Entrevista NAI	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Ef23, Ef30, Ef37, Ef38	Sobrecarga e personalização do atendimento
Questionário de TAEs e terceirizados adm	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Eh2, Eh4, Eh11, Eh15, Eh19, Eh21, Eh22, Eh25, Eh29	Insegurança profissional e responsabilidade ética sem apoio institucional
Questionário de TAEs e terceirizados adm	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Eh4, Eh19, Eh21, Eh22	Implicações éticas do despreparo e da solidão institucional
Questionário de Docentes, Coords e Chefiás	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Ei2, Ei6, Ei9, Ei13, Ei18, Ei20	Sentimento de despreparo e sobrecarga emocional
Entrevista Coord Presencial	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Ej24, Ej25	Envolvimento pessoal e sobrecarga emocional
Entrevista SecCoord Presencial	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Ek7, Ek8	Envolvimento ético e responsabilidade ampliada da coordenação
Entrevista Direção ICE	PC7 - Impactos emocionais e éticos nos servidores do ICE (servidores)	Em12, Em13, Em14, Em18, Em19	Consciência crítica e frustração institucional
Entrevista TAE Pcd voluntário	PC8 - Falhas e potencialidades das tecnologias assistivas e das plataformas digitais de ensino (EAD)	En10	Falta de acessibilidade digital voltada à neurodiversidade
Questionário discentes EAD	PC8 - Falhas e potencialidades das tecnologias assistivas e das plataformas digitais de ensino (EAD)	Eo1, Eo2, Eo3	Percepção positiva das plataformas digitais e ausência de barreiras
Entrevista Coord EAD	PC8 - Falhas e potencialidades das tecnologias assistivas e das plataformas digitais de ensino (EAD)	Ep8, Ep9, Ep10, Ep11, Ep20, Ep21	Plataformas com acessibilidade limitada
Entrevista SecCoord EAD	PC8 - Falhas e potencialidades das tecnologias assistivas e das plataformas digitais de ensino (EAD)	Ep18–Ep20, Ep30, Ep36	Plataforma Moodle com acessibilidade mínima e potencial de modelo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).