

**NAIN COMO MEDIADOR DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNITAU:
AVANÇOS E DESAFIOS
ODS 4 - Educação de Qualidade**

Cláudia Pereira da Cruz (Universidade de Taubaté)

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (Universidade de Taubaté)

Resumo

Este artigo analisa a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN) da Universidade de Taubaté (UNITAU) como mediador da permanência estudantil de pessoas com deficiência no ensino superior. Constitui um recorte da dissertação de mestrado profissional "SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior", e examina as contradições entre o discurso institucional inclusivo e as práticas cotidianas, revelando tensões estruturais que permeiam a implementação de políticas de inclusão educacional. Por meio de análise qualitativa fundamentada na Psicologia Sócio-histórica, investigaram-se as percepções docentes sobre o funcionamento do NAIN e suas articulações com as práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que, embora o NAIN represente um avanço significativo na reestruturação do antigo Programa de Atendimento e Apoio ao Aluno com Necessidades Educacionais Específicas (PAENEE), sua atuação ainda se encontra fragilizada por limitações estruturais, organizacionais e comunicacionais. Neste estudo supracitado, que ora ainda se desenvolve, foram identificadas barreiras históricas na arquitetura universitária, desconhecimento docente sobre os serviços disponíveis, sobrecarga de trabalho dos professores e fragilidades na comunicação institucional. Constatou-se que as estruturas físicas centenárias, planejadas para um perfil homogêneo, idealizado de estudante, persistem como obstáculos materiais e simbólicos à inclusão. A pesquisa revela que a inclusão permanece como campo de disputa entre estruturas

excludentes e práticas resistentes, demandando transformações que transcendem adaptações pontuais. Conclui-se que a efetivação da inclusão universitária exige necessariamente abordagens coordenadas e sistemáticas que articulem coerentemente discurso e prática, fortaleçam as mediações institucionais existentes e promovam uma cultura de corresponsabilização coletiva entre o NAIN, a gestão universitária e toda a comunidade acadêmica envolvida no processo educativo inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Ensino Superior; Acessibilidade; Permanência estudantil; Mediação institucional.

Introdução

O Brasil desenvolveu importantes políticas públicas de inclusão nas últimas décadas, estabelecendo marcos significativos para a educação superior. Entre essas iniciativas, destacam-se os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, implementados nas instituições universitárias com a finalidade de promover a acessibilidade curricular e estrutural, garantindo condições adequadas às diferentes necessidades dos estudantes.

A questão da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário brasileiro configura-se como um tema fundamental, especialmente quando consideramos o papel das universidades na construção de espaços acadêmicos inclusivos. Estes núcleos especializados trabalham para proporcionar condições equitativas de participação estudantil e apoiar a continuidade dos percursos acadêmicos.

Entretanto, mesmo diante dos avanços conquistados tanto no âmbito legal quanto institucional, persistem questionamentos sobre o impacto dessas medidas. Particularmente, surgem indagações sobre suas habilidades de diminuir os índices de abandono estudantil e de assegurar trajetórias universitárias exitosas dentro de uma abordagem inclusiva.

A legislação brasileira estabeleceu um arcabouço normativo que pretende garantir o acesso educacional universal, não obstante as características físicas,

sensoriais ou cognitivas dos indivíduos. Marcos fundamentais consolidaram os fundamentos de acessibilidade e equidade no ambiente universitário.

Este panorama legal compõe um movimento educacional mais abrangente em prol da inclusão, gerando discussões aprofundadas no cenário educacional nacional. Educadores, administradores educacionais e outros especialistas da área empenham-se em descobrir estratégias para implementar práticas inclusivas que transcendam o aspecto regulamentário e se convertam em metodologias pedagógicas efetivas e sustentáveis.

A partir da criação do antigo Programa de Atendimento e Apoio ao Aluno com Necessidades Educacionais Específicas (PAENEE), o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN) da Universidade de Taubaté (UNITAU) desenvolveu-se como uma proposta institucional dedicada à mediação da continuidade acadêmica de estudantes com deficiência. Esta reestruturação significou uma expansão das iniciativas inclusivas, abrangendo também discentes do Colégio de Aplicação e adotando uma visão abrangente da inclusão no ambiente educacional.

Alinhadas aos compromissos estabelecidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o ODS 4 que visa "assegurar a Educação Especial - Inclusiva, equitativa e de qualidade" e o ODS 10 que busca "reduzir as desigualdades", as instituições universitárias brasileiras enfrentam o imperativo de reformular suas estruturas e metodologias. O desafio vai além de proporcionar o acesso inicial, estendendo-se à manutenção da trajetória acadêmica e ao êxito educacional de todos os discentes.

A questão da inclusão universitária de pessoas com deficiência configura-se como um desafio multidimensional que ultrapassa aspectos relacionados à acessibilidade física, demandando modificações profundas nas práticas didáticas, administrativas e nos valores culturais das universidades.

A problematização reside na discrepância entre o discurso inclusivo institucional e a realidade das rotinas acadêmicas, que muitas vezes ainda reproduzem mecanismos de exclusão. Essa contradição se manifesta em barreiras arquitetônicas, fragmentação de canais de comunicação e na falta de articulação entre os serviços especializados e as práticas pedagógicas diárias. A questão da inclusão

universitária vai além da acessibilidade física, exigindo mudanças profundas nas metodologias de ensino, nas práticas administrativas e na cultura das instituições.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade urgente de compreender como as mediações institucionais podem efetivamente favorecer a permanência acadêmica de pessoas com deficiência, indo além de uma abordagem assistencialista e impulsionando mudanças estruturais. Ao analisar o caso do NAIN, esta pesquisa busca não apenas contribuir para a teoria sobre Educação Especial-Inclusiva, mas também oferecer diretrizes teórico-metodológicas para outras instituições de ensino superior que buscam implementar políticas realmente consistentes e alinhadas aos ODS.

Desse modo, o objetivo geral deste artigo é analisar a função do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNITAU como facilitador da permanência estudantil. Para isso, busca-se caracterizar e analisar as iniciativas implementadas pela instituição no contexto de sua política inclusiva, identificando os avanços alcançados e os desafios que persistem na efetivação de práticas inclusivas no ensino superior.

Revisão da Literatura

Os processos de inclusão educacional no ambiente universitário têm conquistado crescente interesse tanto no âmbito acadêmico quanto político, particularmente após a consolidação de instrumentos legais fundamentais. A Constituição Federal de 1988 estabelece o "atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, art. 208). Esse marco foi complementado pela LDB (Lei nº 9.394/1996), pelo Decreto de Acessibilidade nº 5.296/2004, pela incorporação da Convenção da ONU (Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009) e consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à Educação Especial-Inclusiva em condições equitativas.

A proposta de Mantoan (2003) defende que:

As condições de que dispomos, hoje, para trans-formar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam (Mantoan, 2003, 28).

Esta visão transcende enfoques centrados nas limitações e posiciona a inclusão como um processo transformador institucional que favorece toda a comunidade universitária. A autora estabelece ainda uma relação fundamental entre inclusão e excelência educacional, argumentando que a inclusão deve ser compreendida como indicador de qualidade, uma vez que a competência institucional de modificar suas metodologias e programas curriculares para atender às necessidades de todos os discentes evidencia seu comprometimento com a equidade.

O pensamento crítico de Freire (1996) questiona práticas excludentes ao afirmar que "a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia", enfatizando que não se pode "aceitar como válido o ensino que não leva em conta a presença dos diferentes" (p. 36-37). Essa reflexão fundamenta a necessidade de mudanças que ultrapassem ajustes superficiais.

Ambos os autores, Mantoan e Freire, desenvolvem uma concepção que posiciona a instituição educacional como responsável por adequar-se às demandas estudantis, contrapondo-se à expectativa tradicional de que os discentes devam ajustar-se aos padrões institucionais preexistentes.

Vieira e Nascimento (2019) expandem o conceito de permanência estudantil além da acessibilidade arquitetônica, destacando que ela deve incorporar "o vínculo, a escuta, o cuidado e o sentimento de pertencimento como práticas instituintes" (p. 54). Os pesquisadores sublinham que "na educação superior, o aumento da oferta de vagas em vestibulares apenas não é suficiente para assegurar que o aluno incluso (*aqui, no sentido de apenas integrado, admitido*) não seja segregado" (idem, grifo nosso).

Dessa forma, a inclusão educacional universitária transcende questões meramente relacionadas ao ingresso, constituindo-se como um processo de reformulação das metodologias pedagógicas e dos arranjos institucionais, visando

assegurar que todos os discentes disponham de condições equitativas para aprender e engajar-se academicamente.

Arcabouço Normativo da Acessibilidade e Inclusão no Brasil

O cenário legislativo brasileiro apresenta uma trajetória evolutiva de marcos fundamentais para a inclusão educacional, que visam assegurar direitos e equidade no acesso à educação para pessoas com deficiência.

O alicerce desse arcabouço normativo foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que consagrou princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana, a equidade e o direito universal à educação. A Carta Magna determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo as bases constitucionais para o desenvolvimento de políticas inclusivas no país (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou os princípios constitucionais ao estabelecer diretrizes específicas para um ensino sem discriminação. A legislação destaca a necessidade de políticas de suporte que viabilizem a inclusão desses discentes no contexto acadêmico, promovendo oportunidades educacionais equitativas.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/2004 ampliou o *framework* legal ao estabelecer diretrizes gerais para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Esse decreto abrange desde adaptações arquitetônicas até a disponibilização de recursos pedagógicos especializados, criando parâmetros técnicos para a implementação da acessibilidade nos diversos espaços sociais (Brasil, 2004).

Um marco internacional relevante ocorreu com a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU ao ordenamento jurídico brasileiro. Esse instrumento internacional foi ratificado pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e regulamentado pelo Decreto nº 6.949/2009, fortalecendo os fundamentos dos direitos humanos das pessoas com deficiência no país e estabelecendo princípios universais de dignidade e não discriminação.

O ápice dessa evolução legislativa foi alcançado com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como

Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa norma representou uma evolução sistematizada ao consolidar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. No âmbito educacional, assegura o acesso à Educação Especial-Inclusiva em todos os níveis, promovendo contextos que potencializem o desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (Brasil, 2015). A lei determina que as instituições educacionais implementem as adequações necessárias para promover o ingresso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes com deficiência, proibindo qualquer cobrança adicional por esses serviços.

No que se refere à aplicação prática dessas políticas no ensino superior, estudos indicam desafios significativos. Sasaki (2015) destaca que, apesar dos avanços normativos conquistados ao longo dessas quase quatro décadas, a efetivação de políticas inclusivas ainda enfrenta barreiras como insuficiência de recursos e falta de formação adequada de profissionais. Assim, persiste uma disparidade entre as previsões legais e a experiência concreta de numerosos estudantes com deficiência, evidenciando a necessidade de estratégias institucionais que transformem direitos em práticas efetivas no ambiente acadêmico.

Método

A pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional da UNITAU, intitulada 'SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior', do qual, como vimos, o presente artigo constitui um recorte específico focado na análise do NAIN como mediador institucional revela a natureza do mestrado profissional, e sua intencionalidade, que confere a esse estudo um compromisso direto com a transformação das práticas institucionais, alinhando-se aos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, da qual falaremos adiante, de compreender os sujeitos como agentes ativos de mudança social.

A pesquisa foi realizada na Universidade de Taubaté (UNITAU) com duas professoras do curso de Pedagogia, selecionadas por sua experiência no atendimento a estudantes com deficiência. Os participantes foram identificados como P1 e P2, proporcionando o anonimato conforme os princípios éticos da pesquisa.

A produção de informações foi realizada por meio de entrevistas reflexivas, que permitiram o aprofundamento das significações docentes sobre o funcionamento do NAIN e suas articulações com as práticas inclusivas.

A perspectiva teórica da Psicologia Sócio-histórica (PSH), desenvolvida por Lev Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, concebe o desenvolvimento humano como um processo dialético, mediado pelas condições sociais, culturais e históricas, no qual o sujeito se constitui ativamente em sua relação com o contexto e a temporalidade histórica.

A PSH emergiu como movimento crítico às correntes psicológicas hegemônicas, fundamentando-se nos princípios do Materialismo Histórico-dialético marxista para propor uma compreensão do ser humano como entidade simultaneamente social e ativa. Esta abordagem sustenta que o indivíduo estabelece uma relação dialética com seu meio, sendo, concomitantemente, produto das condições sociais e agente transformador da realidade em que se insere.

O desenvolvimento da PSH no contexto brasileiro teve início na década de 1970, através dos trabalhos pioneiros de Sílvia Lane (1933-2006) e seus colaboradores, ganhando consolidação efetiva nas décadas subsequentes de 1980 e 1990. Sua influência mostrou-se particularmente significativa nos campos da Psicologia Social e da Psicologia da Educação. Silva (2012) ressalta o protagonismo de Lane na estruturação dos alicerces teóricos de uma Psicologia Social genuinamente brasileira, perspectiva que foi amplamente incorporada por psicólogos, educadores e pesquisadores. A práxis docente de Lane revelou-se fundamental para o estabelecimento de um pensamento psicológico crítico, caracterizado pela resistência tanto à hegemonia da Psicologia Social norte-americana quanto às metodologias pedagógicas convencionais. Conforme observa a autora, o ambiente de liberdade acadêmica proporcionado pela PUC-SP, instituição na qual Lane desenvolveu suas atividades por quatro décadas, constituiu-se como elemento facilitador de sua trajetória intelectual.

Resultados e discussão

Barreiras estruturais e históricas

A análise das narrativas docentes revela a persistência de barreiras estruturais que evidenciam a característica excludente das instituições universitárias. Como evidencia uma participante:

Ali naquele prédio do Ciências Sociais e Letras [...] nós não tínhamos, por exemplo, nenhuma rampa de acesso, nós não tínhamos um elevador como tem agora. Isso foi coisa bem recente (P2).

Essas barreiras históricas corroboram o que afirmam Booth & Ainscow (2002, p. 40), que destacam que “aprendizagem e a participação ficam impedidas quando as crianças encontram ‘barreiras’”. evidenciando que obstáculos físicos e simbólicos limitam a participação plena dos estudantes.

Na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, essas barreiras não são apenas obstáculos materiais, mas também simbólicos, comunicando quem é considerado pertencente ao espaço universitário, conforme propõe Vigotski (1934/2001) ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá na mediação com o ambiente social e culturalmente organizado.

A frustração expressa por outro docente é emblemática da dimensão temporal dessas contradições: *“É uma frustração. Esse prédio tem quanto tempo? Tem mais de um século. E ele não foi pensado para cadeirantes”* (P1).

Esta dimensão histórica revela-se também na experiência cotidiana:

A barreira institucional eu percebo porque nessa mesma sala eu tenho uma aluna cadeirante. E aí o elevador nem sempre está funcionando. Então, a gente tem que usar salas aqui de baixo por conta disso. E eu gostaria de usar mais um laboratório de matemática bem incrível que tem, mas que é lá em cima [...] é a barreira institucional. Essa barreira institucional que eu te falo é de estrutura física. Nós não temos aqui prédios pensados, desenhados, adaptados (P1).

Embora tenham ocorrido transformações recentes, estas ainda se mostram atravessadas por obstáculos técnicos e operacionais: *“Às vezes não funciona, aí você chama o técnico, o técnico vem, funciona com ele [...]”* (P2). Esta intermitência evidencia que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo

de desconstrução de estruturas historicamente estabelecidas, onde os avanços convivem com a precariedade e a intermitência dos serviços.

Fragmentação da comunicação institucional

O desconhecimento docente sobre o funcionamento do NAIN emerge como questão central nas narrativas: *"Eu não sei como funciona. Agora vou descobrir"* (P1). Esta fala, longe de indicar negligência pessoal, evidencia fragilidades nos processos de comunicação e articulação institucional.

Isso confirma Vieira & Nascimento (2019, p.1), que destacam, no contexto da inclusão no ensino superior, que o aumento de vagas nos vestibulares não é suficiente para evitar a segregação do aluno. Para ser efetiva, a inclusão demanda uma abordagem diferenciada, com metodologias de ensino que promovam uma estrutura educacional inclusiva. Os autores enfatizam que a inclusão universitária é um processo de reformulação das metodologias pedagógicas e dos arranjos institucionais, visando assegurar condições equitativas para que os alunos aprendam e participem academicamente.

A fragmentação na comunicação institucional manifesta-se de forma ainda mais evidente quando se observa que há reconhecimento do apoio disponível:

Aqui na UNITAU, eu vejo que a gente tem o apoio do departamento e nós temos o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso. Então, temos por onde buscar esse apoio (P2).

Contudo, persiste o desconhecimento prático sobre como acessar esses recursos:

Eu não sei, eu vou passar por isso agora. Porque essa minha aluna que foi diagnosticada [...] (P1).

Há uma percepção recorrente de que o NAIN permanece distante das práticas docentes:

Nós não tivemos ainda esse momento com esse grupo, referindo-se ao novo grupo do NAIN [...] no entanto, já houve uma reunião com o diretor e a

coordenadora, em que eles se apresentaram, explicaram o que é o núcleo e se colocaram à disposição (P2).

As limitações operacionais do NAIN manifestam-se em duas dimensões complementares que comprometem sua efetividade. A primeira refere-se à morosidade no atendimento: *"Olha, a única coisa que a aluna sentiu um pouquinho de dificuldade foi nesse atendimento mais rápido" (P2)*. A segunda dimensão relaciona-se à ausência de presença ativa nos espaços acadêmicos, como destacado pela pergunta: *"Com esse grupo do NAIN, não, eles não chegaram, por exemplo, no prédio de vocês, para observar aluno, nada disso? Não, isso não" (P2)*.

A sobrecarga de trabalho emerge como fator limitante da efetividade das práticas inclusivas, revelando como questões estruturais mais amplas são diretamente determinantes na competência institucional de implementar práticas inclusivas de forma efetiva. Como relata uma professora:

Eu tenho quatro disciplinas, então eu tenho que preparar aula para quatro disciplinas, são textos diferenciados [...], avaliação, tem que preparar todas as provas (P1).

A dimensão estrutural dessa sobrecarga fica evidente no relato:

Nem todos têm esse número de aulas aqui. É uma deliberação que exige que, no mínimo, 12 aulas. Ora, 12 aulas você tem que, no mínimo, pegar três disciplinas. Porque você pega disciplinas de carga horária de 80, são quatro aulas. Aí você tem que juntar. Então você tem que pegar, ou você pega três de quatro, ou você acaba pegando duas de quatro da oito e mais duas de dois cada um. Eu já cheguei a lecionar cinco, seis disciplinas. E isso é muito trabalho (P1).

Essa fragmentação do tempo e multiplicidade de demandas limita a possibilidade de planejamento pedagógico intencional e responsivo às singularidades dos estudantes. Como complementa outra docente: *"Nossa agenda de trabalho [...] é muito puxada [...] muito corrida, nossa agenda de trabalho [...] Eu estou com três projetos" (P2)*.

A multiplicidade de tarefas e a escassez de tempo não apenas reduzem a habilidade de reflexão crítica do docente, mas também comprometem o planejamento

colaborativo e a adaptação pedagógica, elementos fundamentais para uma docência inclusiva.

Esta realidade evidencia que a inclusão não pode ser tratada como questão setorial, mas deve ser considerada no contexto mais amplo das políticas de educação superior e das condições de trabalho docente.

O NAIN como mediação institucional

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão representa uma evolução significativa em relação ao antigo PAENEE, ampliando seu escopo para incluir estudantes do Colégio de Aplicação e adotando uma perspectiva mais sistêmica da inclusão. Atualmente, o NAIN atua em múltiplas frentes: atendimento direto a estudantes com deficiência, formação continuada de professores, acessibilidade comunicacional e digital, e gerenciamento do Programa de Bolsas de Aprimoramento.

A estrutura organizacional do NAIN, composta por duas professoras especialistas em educação especial-inclusiva e duas monitoras, está vinculada à Comissão de Acessibilidade e Inclusão da universidade. Esta articulação busca assegurar que as experiências cotidianas subsidiem a formulação de políticas institucionais mais alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

As práticas do NAIN encontram respaldo no marco regulatório da UNITAU, que define ações de acessibilidade e inclusão como:

Medidas e programas adotados por essa instituição acompanhando as relações de todos que adentram à Universidade, visando a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinal, comunicacional, digital, instrumental, metodológica, programática e a promoção de equidade e justiça social (2024, Art. 3º).

Entretanto, a atuação do NAIN, embora relevante, encontra-se atravessada por tensões entre avanços pontuais e resistências estruturais. A inclusão permanece uma disputa entre o objetivo institucional e a realidade cotidiana, exigindo não só adaptações materiais, mas também transformações organizacionais e culturais que

promovam corresponsabilização coletiva e articulação efetiva entre o Núcleo, a gestão universitária e os docentes.

Considerações Finais

A análise do NAIN como mediador da permanência estudantil na UNITAU revela um cenário complexo marcado por avanços significativos e desafios persistentes. Embora represente uma evolução em relação às práticas anteriores, sua atuação ainda se encontra atravessada por tensões estruturais que limitam sua efetividade transformadora.

As contradições identificadas entre discurso institucional inclusivo e práticas cotidianas evidenciam que a inclusão permanece como campo de disputa entre estruturas historicamente excludentes e iniciativas transformadoras. A persistência de barreiras arquitetônicas, a fragmentação da comunicação institucional e a sobrecarga docente constituem obstáculos que transcendem a dimensão técnica, alcançando questões de ordem política e organizacional.

A "frustração" expressa pelos docentes, longe de representar desânimo, revela compromisso ético com a transformação da realidade educacional. Essa frustração produtiva pode ser canalizada para processos de mobilização e mudança, desde que adequadamente apoiada por políticas institucionais estruturantes que reconheçam a exclusão como parte da estrutura institucional e não como exceção a ser compensada. Trata-se de docentes que, mesmo sem tempo e apoio institucional suficientes, criam brechas de acolhimento e presença no cotidiano acadêmico.

A urgência em "reduzir as desigualdades" (ODS 10) e assegurar "educação inclusiva, equitativa e de qualidade" (ODS 4) exige que as instituições enfrentem essas contradições de forma proativa. A efetivação da inclusão universitária demanda abordagens coordenadas que superem intervenções pontuais e promovam transformações estruturais nos modos de ensinar, aprender e organizar o espaço acadêmico.

A universalização de núcleos de acessibilidade e inclusão funcionantes no ensino superior brasileiro não representa apenas cumprimento de obrigação legal, mas configura-se como imperativo ético e estratégico para a construção de um

sistema educacional inclusivo. A superação das disparidades atuais exige não apenas a criação destes núcleos onde não existem, mas também o fortalecimento e padronização da qualidade dos serviços oferecidos.

A inexistência ou fragilidade de núcleos de acessibilidade em certas instituições produz efeitos que vão além do âmbito singular, afetando o funcionamento do sistema educacional como um todo. Estudantes com deficiência que ingressam em universidades desprovidas de suporte adequado enfrentam barreiras que frequentemente resultam em evasão, representando não apenas perda de potencial humano, mas também desperdício dos recursos públicos investidos em sua formação inicial. Esta realidade contrasta com instituições que, mesmo enfrentando desafios como os identificados no NAIN, conseguem promover a permanência estudantil através de mediações institucionais estruturadas.

A heterogeneidade na qualidade dos serviços oferecidos pelos núcleos existentes também demanda atenção crítica. Enquanto algumas instituições desenvolvem programas abrangentes que incluem tecnologias assistivas avançadas, formação docente continuada e acompanhamento individualizado, outras limitam-se a atendimentos pontuais e adaptações mínimas. Esta disparidade cria um sistema educacional estratificado, no qual a qualidade do suporte recebido pelo estudante com deficiência depende da condição financeira e do compromisso institucional de cada universidade, perpetuando desigualdades que contrariam os princípios de equidade educacional.

A mediação institucional proporcionada pelos núcleos especializados, como demonstrado na análise do NAIN, revela-se fundamental para a efetivação dos processos de inclusão. Estes setores atuam como articuladores entre as necessidades específicas dos estudantes e as diferentes instâncias universitárias, facilitando adaptações curriculares, adequações físicas e sensibilização da comunidade acadêmica. Sem esta mediação estruturada, as demandas dos estudantes com deficiência tendem a se perder na complexidade da estrutura universitária, resultando em experiências acadêmicas fragmentadas e, frequentemente, excludentes.

É necessário fortalecer as mediações institucionais, qualificar a comunicação interna e criar condições objetivas para que docentes possam incorporar a inclusão

de forma sistemática em suas práticas. A experiência do NAIN oferece subsídios importantes para outras instituições universitárias, evidenciando que a criação de núcleos especializados, embora necessária, não é suficiente para viabilizar a inclusão. É fundamental que tais iniciativas estejam articuladas com políticas institucionais abrangentes que considerem as condições de trabalho docente, a comunicação organizacional e a transformação das estruturas físicas e simbólicas da universidade. Somente por meio dessas transformações coordenadas será possível deslocar a inclusão de uma promessa reiteradamente adiada para uma prática institucional consolidada, contribuindo para a construção de universidades inclusivas e comprometidas com a justiça social e a equidade educacional.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. rev. e ampl. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Bristol: CSIE, 2012.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2015.

SILVA, C. M. M. F. **Por uma Psicologia Social Brasileira:** Sílvia Tatiana Maurer Lane. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Regulamento de Acessibilidade e Inclusão.** Taubaté: UNITAU, 2024.

VIEIRA, F. B. A.; NASCIMENTO, I. A. **Educação inclusiva no ensino superior: a permanência estudantil em questão.** São Paulo: Cortez, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Obra original publicada em 1934.