ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Fundação Carlos Chagas

ARTIGOS ARTÍCULOS ARTICLES

https://doi.org/10.18222/eae.v37.12676

O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE COMO TERMÔMETRO ÉTICO DA UNIVERSIDADE

RAFAEL SOARES SILVA[I]

[I] Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-CE, Brasil; *rafa.soares@uece.br*

RESUMO

Este ensaio teórico analisa o papel dos núcleos de acessibilidade, deslocando-os de função técnica para instância de avaliação institucional da inclusão no ensino superior. Mediante metodologia teórico-conceitual, articulam-se contribuições da educação especial, da sociologia da educação e da filosofia política, argumentando que avaliar a efetividade das políticas inclusivas é ato ético e político capaz de tensionar estruturas acadêmicas excludentes. Os resultados apontam que essa avaliação deve superar indicadores quantitativos e incorporar dimensões qualitativas, como a transformação da cultura institucional e a formação docente continuada. Conclui-se que consolidar núcleos como instâncias avaliativas é condição para um projeto universitário democrático e comprometido com a diferença.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO INCLUSIVA • ENSINO SUPERIOR • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • ACESSIBILIDADE.

COMO CITAR:

Silva, R. S. (2026). O núcleo de acessibilidade como termômetro ético da universidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, *37*, Artigo e12676. https://doi.org/10.18222/eae.v37.12676

EL NÚCLEO DE ACCESIBILIDAD COMO TERMÓMETRO ÉTICO DE LA UNIVERSIDAD

RESUMEN

Este ensayo teórico analiza el papel de los núcleos de accesibilidad, desplazándolos de una función técnica a una instancia de evaluación institucional de la inclusión en la educación superior. Mediante una metodología teórico-conceptual, se articulan aportes de la educación especial, la sociología de la educación y la filosofía política, sosteniendo que evaluar la efectividad de las políticas inclusivas es acto ético y político capaz de tensionar estructuras académicas excluyentes. Los resultados indican que esta evaluación debe superar los indicadores cuantitativos e incorporar dimensiones cualitativas, como la transformación de la cultura institucional y la formación docente continua. Se concluye que consolidar estos núcleos como instancias evaluativas es condición para un proyecto universitario democrático y comprometido con la diferencia.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN INCLUSIVA • EDUCACIÓN SUPERIOR • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • ACCESIBILIDAD.

THE ACCESSIBILITY CENTER AS THE UNIVERSITY ETHICAL BAROMETER

ABSTRACT

This theoretical essay analyzes the role of accessibility centers, shifting their focus from a technical function to an institutional assessment body for inclusion in higher education. Using a theoretical-conceptual methodology, the study brings together contributions from special education, sociology of education, and political philosophy, arguing that assessing inclusive policies effectiveness is an ethical-political act capable of challenging exclusionary academic structures. The findings indicate that such assessment must move beyond quantitative indicators and incorporate qualitative dimensions, such as the transformation of institutional culture and continuing teacher training. The essay concludes that consolidating these centers as assessment bodies is thus a condition for a democratic university project committed to diversity.

KEYWORDS INCLUSIVE EDUCATION • HIGHER EDUCATION • INSTITUTIONAL EVALUATION • ACCESSIBILITY.

Recebido em: 16 FEVEREIRO 2026
Aprovado para publicação em: 4 AGOSTO 2026

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

A democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, intensificada por políticas de ações afirmativas e pela expansão da rede federal, evidenciou a heterogeneidade do corpo discente e exigiu das instituições a superação de um modelo historicamente elitista e excludente. Nesse contexto, a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) representou um avanço formal incontestável ao materializar o que está disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei n. 13.146, 2015). Sua mera existência, porém, não garante a transformação radical que a inclusão reivindica.

Frequentemente os NAIs encontram-se enredados em uma lógica funcionalista e assistencialista, acionados para "resolver" demandas pontuais de estudantes com deficiência, por meio de recursos e adaptações. Essa atuação restrita mascara a necessidade de mudança paradigmática na cultura institucional e arrisca perpetuar um modelo médico-individual de inclusão, que patologiza o estudante e isenta a instituição de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas e epistemológicas (Pletsch & Melo, 2017; Martins, 2022). Assim a potencialidade política e transformadora do núcleo é, não raro, neutralizada.

Diante dessa contradição, emerge o problema de pesquisa que norteia este ensaio: Como os núcleos de acessibilidade podem transcender sua função técnica e constituir espaços centrais de avaliação institucional, capazes de fomentar a transformação das práticas excludentes no ensino superior? A questão investiga o hiato entre a atuação operacional corrente e o potencial desses núcleos como agentes de avaliação crítica e contínua do projeto institucional de inclusão.

Para enfrentar esse problema, o estudo estabelece os seguintes objetivos: (i) analisar o papel político-pedagógico dos NAIs na consolidação de políticas inclusivas, superando a perspectiva fragmentada de apoio; (ii) discutir a avaliação da inclusão como processo formativo e institucional de natureza ética e emancipatória, ancorado em referenciais freirianos e na gestão da diversidade (Oliveira et al., 2023; Moll & Barbosa, 2019); e (iii) propor indicadores e dimensões ético-pedagógicas para uma avaliação institucional crítica da acessibilidade, com base em referenciais normativos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2013; Fahd et al., 2023).

A justificativa desta investigação é a urgência de se repensar os mecanismos de efetivação do direito à educação superior: a avaliação tradicional, centrada em métricas quantitativas de acesso, é insuficiente para aferir a qualidade da inclusão, sendo necessário avançar para uma análise processual e qualitativa que questione as estruturas de poder e os currículos hegemônicos. Defender que o NAI seja o lócus dessa avaliação significa posicioná-lo no centro da vida ética da instituição, espaço de tensionamento permanente e de advocacia por uma instituição que valoriza e se constrói a partir da diferença.

Embora a produção recente venha ampliando o debate sobre os NAIs, a maior parte dos estudos concentra-se na descrição de suas estruturas organizacionais ou na discussão de políticas de permanência, continuando incipientes as investigações que os compreendem como instâncias estratégicas de avaliação institucional. Esse diagnóstico é corroborado por revisão de estado da arte, que constatou a predominância de estudos sobre dimensões organizacionais e de capacitação, identificando como lacunas a escassez de pesquisas em regiões periféricas e a baixa participação de pessoas com deficiência na gestão das políticas inclusivas (Menezes & Silva, 2025). É nesse vazio analítico que o presente ensaio se insere, propondo um deslocamento conceitual que reposiciona os núcleos no centro do debate avaliativo.

O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: DO APOIO TÉCNICO AO AGENTE AVALIATIVO

A trajetória dos NAIs no ensino superior brasileiro é marcada por tensão constitutiva entre sua função técnico-operacional e seu potencial político-transformador. Enquanto a legislação, notadamente a LBI (Lei n. 13.146, 2015), avança na garantia formal de direitos, a implementação esbarra em estruturas universitárias historicamente consolidadas em paradigmas homogeneizantes (Martins, 2022). Essa contradição exige refletir sobre o lugar que esses núcleos ocupam na arquitetura institucional, questionando se sua atuação se restringe a remediar exclusões produzidas pelo sistema ou assume papel proativo na reestruturação desse próprio sistema.

Essa tensão ganha novo capítulo normativo com a Portaria MEC n. 421 (2026), que regulamenta o Decreto n. 12.686 (2025), instituidor da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Pneei) e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Seu art. 8º estabelece, de forma inédita, que a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) na educação superior das instituições federais "será consolidada por núcleos de acessibilidade", conferindo-lhes estatuto normativo que ultrapassa a menção genérica da LBI. Se a política nacional já reconhece o núcleo como instância consolidadora – e não apenas executora pontual –, torna-se ainda mais urgente que essa centralidade normativa seja acompanhada de deslocamento equivalente no plano avaliativo, distinção que dialoga com a diferença entre avaliação regulatória e avaliação formativa e emancipatória que orienta a arquitetura da Pneei (Silva, 2025).

A superação do modelo assistencialista depende de reconfiguração epistemológica que reposicione o núcleo como agente avaliativo central das políticas de inclusão. Conforme assinalam Pletsch e Melo (2017), a persistência de uma abordagem focada no atendimento individual pode reforçar estigmas e perpetuar a lógica da integração, em detrimento de uma inclusão radical que problematize as barreiras impostas pela organização acadêmica. Torna-se, assim, imperioso transcender a concepção do núcleo

como mero provedor de recursos para situá-lo como instância crítica de investigação, formação e transformação da cultura universitária, capaz de articular as dimensões micro e macro das políticas de inclusão.

Reconfiguração político-pedagógica dos núcleos

A reconfiguração político-pedagógica dos NAIs implica, antes de tudo, deslocamento do eixo da patologização do estudante para a problematização das barreiras institucionais – mudança fundamental para desconstruir o principal obstáculo à inclusão: a permanência de um modelo universitário baseado na padronização e na segregação de quem foge à norma (Sassaki, 2006). Quando opera sob lógica estritamente técnica, o núcleo acaba por funcionar como mecanismo de ajuste desse modelo excludente, fornecendo suportes pontuais que permitem ao estudante "se adequar" a um currículo rígido, sem questionar a validade epistemológica e social dessas estruturas.

Para romper essa dinâmica, é essencial que o núcleo se constitua como espaço de mediação crítica entre as políticas públicas, a gestão universitária e o cotidiano acadêmico. Conforme demonstram estudos sobre sua estrutura e funcionamento, o núcleo deve articular dimensões frequentemente tratadas de forma fragmentada: a administrativa, a pedagógica e a ética (Pletsch & Melo, 2017). Sua atuação não pode limitar-se a analisar laudos e garantir intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), deve incidir sobre o projeto político-pedagógico dos cursos, a formação docente e a produção do conhecimento, promovendo uma "gestão universitária inclusiva" que permeie todos os setores da instituição (Fahd et al., 2023).

Nesse processo, a formação docente continuada emerge como uma das frentes mais estratégicas do núcleo. A capacitação técnica é necessária, mas insuficiente sem reflexão sobre os pressupostos que orientam a prática educativa. Como discutido por Oliveira et al. (2023, p. 480), "ensinar exige reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo". O NAI deve fomentar processos que levem o corpo docente a interrogar seus conceitos de capacidade e aprendizagem, valorizando os múltiplos modos de existir na universidade.

Essa atuação formativa deve estar ligada ao desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva, que não consiste em técnicas adicionais para "alunos com deficiência", mas em reorientação fundamental da prática de todos os professores, baseada no princípio de que é a instituição – e não o aluno – que deve se transformar para responder à diversidade. Cabe ao núcleo difundir e apoiar estratégias, como tecnologias assistivas e *design* de aprendizagem acessível, beneficiando todo o espectro discente (Galasso & Poloni, 2025; Lopes et al., 2015).

A dimensão política dessa reconfiguração torna-se explícita quando se observa que o núcleo, ao propor mudanças curriculares e pedagógicas, tensiona relações de poder estabelecidas – a autonomia docente, por exemplo, pode ser invocada como

obstáculo à implementação de práticas mais flexíveis. O núcleo precisa construir sua legitimidade não pela imposição, mas pela persuasão argumentativa e pela demonstração da viabilidade e dos ganhos educacionais da inclusão, o que exige atuação pautada no diálogo constante e na construção de coalizões de apoio, da gestão superior aos centros acadêmicos estudantis, em espírito de gestão democrática e inclusiva (Moll & Barbosa, 2019).

A própria localização hierárquica do núcleo na estrutura organizacional da universidade indica seu potencial transformador. Núcleos subordinados a setores periféricos e com pouca influência nas decisões estratégicas tendem a ter atuação limitada (Martins, 2022). Para exercer plenamente seu papel político-pedagógico, é fundamental que o NAI esteja vinculado diretamente às instâncias máximas de decisão acadêmica e administrativa, como reitoria ou pró-reitoria de graduação, garantindo que a pauta da inclusão seja transversal e prioritária no planejamento institucional.

Por fim, a reconfiguração almejada só se completa quando o núcleo assume a tarefa de fomentar pesquisa e extensão sobre inclusão e acessibilidade. Ao estimular a produção de conhecimento sobre sua própria atuação e sobre as realidades vivenciadas pelos estudantes, o NAI fortalece seu arcabouço teórico e sua capacidade de intervenção fundamentada. Conforme aponta o estado do conhecimento sobre esses núcleos, é preciso dar visibilidade e validar os saberes produzidos por meio da experiência da deficiência, realizando um ato de justiça cognitiva e consolidando o lugar do núcleo como centro dinâmico de pensamento crítico e inovação educacional (Ribeiro, 2024).

A avaliação institucional como prática emancipatória

A avaliação institucional no contexto universitário tem sido predominantemente orientada por racionalidade técnica, focada em métricas de produtividade e eficiência que, não raro, obscurecem processos de exclusão. Apropriada por uma perspectiva crítica, contudo, a avaliação pode transmutar-se em poderosa ferramenta de emancipação; isto é, analisar a inclusão transcende a aferição de resultados para se tornar processo contínuo de investigação-ação sobre as condições de produção da (in)justiça acadêmica, ato político de desvelamento das estruturas que impedem a plena participação de todos.

Cabe demarcar o campo teórico específico que sustenta essa proposta: o sintagma "avaliação emancipatória". Ele remete diretamente à tradição inaugurada por Saul (1988), para quem a avaliação, libertada do paradigma tecnicista que a reduz à mensuração de resultados, converte-se em processo de negociação de significados entre os sujeitos envolvidos, orientado à transformação da própria realidade avaliada.

No campo específico da avaliação institucional do ensino superior brasileiro, essa filiação dialoga com a distinção proposta por Dias Sobrinho (2003) entre avaliação regulatória, centrada no controle e na classificação por meio de *rankings* e índices

de desempenho, e avaliação formativa e emancipatória, voltada à autocompreensão e transformação qualitativa das instituições. Essa distinção informou a própria arquitetura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ainda que sua aplicação concreta tenda a recair sobre a face regulatória. Afonso (2000) reforça essa problematização ao alertar que toda avaliação implica escolha política sobre quem avalia e em nome de que projeto de sociedade, advertência que sustenta a tese de que os NAIs devem ocupar o lugar de sujeitos, e não apenas de objetos desse processo.

Essa matriz dialoga com a "quarta geração" da avaliação de Guba e Lincoln (1989), que desloca o avaliador da posição de juiz externo para a de facilitador de processo construtivista e responsivo, no qual os diferentes grupos de interesse – inclusive os próprios estudantes com deficiência – constroem coletivamente os parâmetros de qualidade institucional.

Situar o NAI nessa tradição teórica é o que autoriza sua reivindicação como instância legítima de avaliação institucional, respondendo à exigência de que a crítica à racionalidade técnica dialogue com o acúmulo conceitual do próprio campo avaliativo.

A avaliação emancipatória da inclusão parte do reconhecimento de que os sujeitos da avaliação são, antes de tudo, sujeitos de direito e de saber, o que implica a participação ativa dos estudantes com deficiência não apenas como objetos de estudo, mas como coautores do processo avaliativo. Seus relatos, percepções e críticas sobre as barreiras vivenciadas constituem a matéria-prima mais valiosa para uma análise fiel à realidade experienciada no AEE no ensino superior (Evaristo et al., 2022).

Nesse modelo, o núcleo atua como mediador do processo dialógico, garantindo que vozes silenciadas sejam efetivamente consideradas na reorientação das políticas (Fahd et al., 2023). Deve, assim, institucionalizar mecanismos permanentes de consulta – ouvidorias, grupos focais, representantes discentes em colegiados –, transformando a avaliação em exercício de democracia participativa.

A dimensão formativa é outro pilar central da avaliação emancipatória: mais do que instrumento de controle e punição, deve ser compreendida como dispositivo de aprendizagem institucional. Quando o NAI identifica que um departamento resiste à flexibilização de avaliações, a resposta não pode ser a simples notificação formal, mas a proposição de espaços de formação e debate que problematizem os fundamentos da avaliação tradicional e apresentem alternativas viáveis, em linha com as práticas docentes inclusivas de inspiração freiriana (Oliveira et al., 2023).

A construção de indicadores para essa avaliação é, por si só, um ato político. Indicadores meramente quantitativos, como número de matrículas ou de recursos disponibilizados, são importantes para o monitoramento, mas insuficientes para capturar a complexidade da experiência inclusiva. É imperioso desenvolver indicadores qualitativos que registrem o sentimento de pertencimento dos estudantes, a transformação das práticas pedagógicas docentes, a acessibilidade dos materiais didáticos e a

participação discente em pesquisa, extensão e representação – olhar multidimensional que a gestão universitária inclusiva exige (Fahd et al., 2023).

A elaboração desse sistema de indicadores encontra respaldo na literatura sobre avaliação de políticas públicas. Jannuzzi (2005) adverte que construir indicadores sociais não é operação neutra, mas processo que envolve escolhas sobre o que se pretende tornar visível, devendo atender a critérios de validade e confiabilidade. Cohen e Franco (2013) situam a avaliação como etapa constitutiva do ciclo da política social, alertando que indicadores mal construídos podem produzir efeitos perversos. Ancorar os indicadores da Tabela 1 nessa tradição confere ao ensaio o rigor técnico exigido pelo campo, sem abrir mão do compromisso ético-político que o orienta.

TABELA 1
Indicadores para avaliação institucional da inclusão propostos para atuação do NAI

DIMENSÃO DE ANÁLISE	INDICADOR QUALITATIVO	INDICADOR QUANTITATIVO
Curricular e pedagógica	Grau de incorporação de princípios de desenho universal e flexibilização nos projetos pedagógicos de cursos (PPCs), com base em referenciais de acessibilidade (Inep, 2013)	Percentual de docentes que participaram de formações em educação inclusiva e que relatam a implementação de mudanças em sua prática pedagógica (Galasso & Poloni, 2025)
Cultura institucional	Percepção de pertencimento e acolhimento por parte dos estudantes com deficiência, aferida por meio de grupos focais e narrativas (Evaristo et al., 2022)	Número de registros e encaminhamentos de situações de discriminação e tempo médio para resolução efetiva
Gestão e políticas	Existência e efetividade de um Plano Institucional de Acessibilidade, com metas, prazos e alocação orçamentária definidos, integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Fahd et al., 2023)	Vinculação hierárquica do NAI (por exemplo, diretamente à reitoria) e sua participação sistemática, com direito a voto em colegiados superiores (Martins, 2022)
Produção do conhecimento	Fomento a pesquisas e grupos de estudo que adotem a perspectiva da experiência da deficiência e da inclusão, valorizando saberes não hegemônicos (Ribeiro, 2024; Sassaki, 2006)	Número de projetos de pesquisa e extensão vinculados à temática da acessibilidade e inclusão, coordenados ou fomentados pelo NAI

Fonte: Elaboração do autor.

A avaliação deve ainda iluminar as interseccionalidades (Crenshaw, 1989; Akotirene, 2019) presentes na exclusão universitária: um estudante com deficiência que também é negro, periférico ou lésbica, gay, bissexual, transexual, queer, intersexo, assexual, pansexual, não binário ou mais (LGBTQIAPN+) vivencia formas combinadas e agravadas de discriminação. Ignorar essas sobreposições de opressão torna a avaliação reducionista e ineficaz. A perspectiva interseccional, ao reconhecer a complexidade das identidades, permite uma análise mais precisa dos obstáculos e políticas mais sensíveis e efetivas, dialogando com os desafios da diversidade na gestão democrática (Moll & Barbosa, 2019).

Nesse processo, os referenciais de acessibilidade para a avaliação *in loco* do Sinaes oferecem aporte normativo fundamental ao estabelecer parâmetros para análise da infraestrutura, das comunicações, dos currículos e das atitudes institucionais

(Inep, 2013). Aplicado à avaliação institucional da inclusão, esse quadro exige que o NAI torne explícitas as barreiras atitudinais e pedagógicas e dê visibilidade às práticas inovadoras já realizadas por docentes e estudantes, constituindo repertório de possibilidades a ser socializado.

Por fim, a avaliação emancipatória tem caráter necessariamente recursivo: não se encerra com um relatório, mas inaugura novo ciclo de planejamento, ação e nova avaliação. Os dados e reflexões gerados devem alimentar diretamente a revisão do PDI, dos PPCs e dos planos de ação do próprio NAI. A avaliação deixa, assim, de ser evento pontual e externo para se tornar o nervo central de uma cultura institucional de melhoria contínua, orientada por compromisso inalienável com a equidade e a justiça social – tornando-se indissociável da avaliação da qualidade da instituição como um todo.

A arquitetura da Pneei, regulamentada pela Portaria MEC n. 421 (2026), já reconhece a centralidade da função avaliativa ora defendida, em escala distinta da aqui proposta. O art. 24 institui o Observatório da Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de "produzir indicadores para monitoramento e aperfeiçoamento da PNEEI" (Portaria MEC n. 421, 2026) – instância nacional de monitoramento macro, que reforça a necessidade de instâncias avaliativas institucionais e cotidianas. O NAI situa-se como contraparte micropolítica do Observatório: enquanto este produz indicadores agregados nacionalmente, o núcleo deve produzir leitura qualificada e situada da inclusão em cada instituição, articulação que confere sustentabilidade sistêmica ao modelo aqui proposto.

Dimensões ético-políticas da atuação do núcleo

A atuação de um NAI é, em sua essência, prática ético-política, pois se situa no terreno da disputa por direitos, reconhecimento e transformação de estruturas profundamente arraigadas. Longe de instância neutra e técnica, o NAI encontra-se permanentemente no centro de tensões entre o estabelecido e o emergente, entre a lógica da eficiência e a da equidade, entre a manutenção de privilégios acadêmicos e a promoção da justiça cognitiva. Assumir essa dimensão política é condição para que o núcleo não seja cooptado por função paliativa que, no fim, perpetua as exclusões que pretende combater.

O marco ético que deve guiar essa atuação é o princípio da dignidade humana, consagrado na LBI (Lei n. 13.146, 2015), que vai além da mera garantia de acesso e exige efetiva participação e pertencimento social – a inclusão não é favor ou concessão, mas direito inegociável. O NAI atua, assim, como guardião desse direito dentro da universidade, papel que exige postura de defesa ativa e propositiva dos interesses das pessoas com deficiência, confrontando resistências e negociando avanços em todas as esferas da vida institucional (Sassaki, 2006).

Tal postura confronta diretamente a "ditadura da normalidade" que pode reger os sistemas educacionais. Ao exigir que a instituição se adapte ao aluno, e não o contrário, o NAI abala uma ordem acadêmica fundada em pressupostos capacitistas (Mello, 2016), que tomam determinado tipo de corpo e de cognição como padrão universal. Essa desestabilização é intrinsecamente política, pois questiona hierarquias de valor sobre corpos e mentes, desnaturalizando a ideia de "alunos-problema" e revelando que o problema reside na incapacidade da instituição de lidar com a diferença.

A crítica ao capacitismo institucional encontra eco na avaliação da aprendizagem em sala de aula. Silva et al. (2026) demonstram que a avaliação tradicional, não problematizada em seus fundamentos, converte-se em "epistemicídio avaliativo" – eliminação sistemática de formas alternativas de conhecimento pelos instrumentos avaliativos hegemônicos.

Essa mesma lógica capacitista, identificada por Campbell (2009) como regime de normalidade que constitui a pessoa com deficiência como figura do "Outro" desviante, opera tanto na avaliação institucional da inclusão quanto na avaliação cotidiana da aprendizagem em sala de aula. Cabe ao NAI atuar em ambas as escalas, fomentando, por sua função formativa, a desconstrução de práticas avaliativas capacitistas entre os docentes, assim como submetendo a própria instituição à avaliação crítica que interrogue suas estruturas de poder e seus regimes de verdade sobre a normalidade.

Nesse sentido, a atuação do núcleo é prática de resistência às políticas que promovem competição, lógica meritocrática excludente e padronização, aprofundando desigualdades. Ao defender a flexibilização de currículos, a diversificação de formas de avaliação e a valorização de tempos e ritmos de aprendizagem diversos, o NAI contrapõe-se à lógica produtivista e performática do ensino superior contemporâneo, reafirmando o caráter social e humano da educação, em alinhamento com os princípios de uma educação inclusiva e democrática (Moll & Barbosa, 2019).

A dimensão ética se manifesta, ainda, na necessidade de o núcleo praticar autorreflexão constante sobre seu próprio poder e seus possíveis efeitos iatrogênicos: ao categorizar estudantes para fins de acesso a direitos, corre o risco de reforçar rótulos e identidades fixas. Para evitar essa armadilha, sua atuação deve ser guiada por escuta ética que busque o outro em sua singularidade e contexto, indo além do laudo médico para compreender a pessoa em sua integralidade, conforme princípios do atendimento especializado (Evaristo et al., 2022; Sassaki, 2006).

A construção de uma universidade inclusiva é projeto coletivo, e o NAI não pode carregar sozinho esse fardo. Sua função política inclui mobilizar toda a comunidade acadêmica: formar alianças com diretórios centrais dos estudantes, associações de docentes e setores progressistas da administração para criar massa crítica que exija mudanças, assumindo a inclusão como bandeira de todos, e não apenas de especialistas (Sassaki, 2006).

Nesse processo, o conceito "coração ético da universidade" ganha materialidade. Ao defender os mais vulnerabilizados, o NAI protege os princípios fundamentais da instituição universitária, isto é, a busca pelo conhecimento, a criticidade, a formação cidadã e o compromisso com o bem público. Quando a universidade falha em incluir, nega sua própria razão de ser. Sendo assim, a luta pela acessibilidade não é tema lateral, mas central para a sobrevivência da universidade como espaço de produção de conhecimento plural e democrático.

Finalmente, a atuação ético-política do NAI deve ancorar-se no que Freire (1992) denominou "pedagogia da esperança". Diante dos obstáculos e da lentidão das transformações institucionais, é fácil ceder ao desânimo; a esperança, contudo, não é sentimento passivo, mas postura política e pedagógica indispensável, fundamentada na compreensão freiriana de que esperançar é verbo, prática concreta, e não espera resignada – crença, ancorada na ação reflexiva, de que a realidade pode ser mudada, e as barreiras derrubadas. Cabe ao NAI ser o operador material dessa esperança, traduzindo-a em projetos, ações e políticas concretas que apontem para um futuro universitário mais justo.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como ensaio teórico de natureza analítico-conceitual, sustentado na compreensão de que a produção científica não se restringe à coleta de dados empíricos, mas envolve a elaboração crítica de categorias interpretativas (Severino, 2017). Na tradição das pesquisas qualitativas, a reflexão teórica constitui movimento de problematização e reconstrução conceitual do objeto investigado, ampliando os horizontes de compreensão do fenômeno analisado (Minayo, 2014). O ensaio assume, assim, caráter interpretativo, buscando tensionar categorias consolidadas no campo da avaliação educacional e propor novas articulações entre inclusão, qualidade e responsabilidade institucional.

O procedimento metodológico seguiu três etapas recursivas. A primeira consistiu no mapeamento do *corpus* bibliográfico, composto de produções relevantes sobre educação inclusiva, avaliação institucional e NAIs, seguindo amostragem intencional e teórica – e não os procedimentos sistemáticos típicos de revisões sistemáticas –, coerente com a natureza ensaística deste estudo, priorizando artigos indexados, teses e marcos legais (Pletsch & Melo, 2017; Martins, 2022; Ribeiro, 2024).

A segunda etapa envolveu análise crítica e interpretativa do material selecionado, operacionalizada por meio de análise de conteúdo temática, com o objetivo de identificar núcleos de sentido, convergências, divergências e lacunas no corpo teórico examinado. A leitura foi orientada pela questão de pesquisa central – o papel avaliativo dos NAIs –, permitindo organizar os conceitos em eixos analíticos coesos:

reconfiguração político-pedagógica, avaliação como prática emancipatória e dimensões ético-políticas da atuação do núcleo.

Para operacionalizar a proposta de indicadores para avaliação institucional da inclusão, procedeu-se à síntese propositiva, terceira etapa do método. A partir das dimensões identificadas na literatura, foram construídos indicadores concretos e categorizados em qualitativos e quantitativos, conforme detalhado na Tabela 1, sistematização que visa a transcender a abstração teórica e oferecer instrumento analítico aplicável à realidade institucional, com base nos referenciais normativos e estudos empíricos sobre o tema (Inep, 2013; Fahd et al., 2023).

A validação da consistência interna da articulação teórica proposta foi assegurada pela construção de uma matriz analítica, apresentada na Tabela 2, que explicita as relações entre os conceitos fundamentais extraídos do *corpus* revisado, seus principais aportes e as implicações práticas para a atuação do NAI. A matriz assegura rigor conceitual, profundidade de análise e originalidade da contribuição ao propor modelo integrado para compreensão e atuação dos NAIs como agentes de avaliação institucional.

TABELA 2
Matriz analítica: Articulação entre conceitos fundamentais e implicações práticas

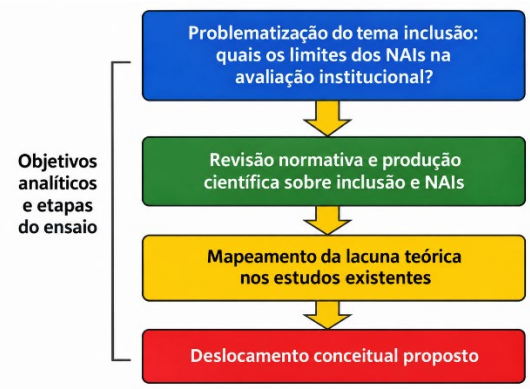
CONCEITO FUNDAMENTAL	APORTE DA LITERATURA	IMPLICAÇÃO PARA A ATUAÇÃO DO NAI
Avaliação como processo dialógico	A efetividade do AEE no ensino superior está ligada à escuta ativa e à participação dos estudantes em sua própria trajetória (Evaristo et al., 2022)	O NAI deve institucionalizar processos avaliativos dialógicos e participativos, em que os estudantes com deficiência sejam sujeitos e coautores da avaliação, e não seus objetos
Pedagogia inclusiva e formação docente	A formação docente para a inclusão requer inovação, indo além da capacitação técnica para incorporar uma reflexão crítica sobre a prática, muitas vezes com apoio de tecnologias assistivas (Galasso & Poloni, 2025; Oliveira et al., 2023)	A atuação do núcleo deve se deslocar do apoio individual para a formação docente continuada de caráter crítico, focada na transformação da capacidade institucional de responder à diversidade
Mediação institucional	Os núcleos atuam na articulação entre políticas, gestão e sala de aula, mas sua eficácia está relacionada à sua estrutura e posicionamento hierárquico (Pletsch & Melo, 2017; Martins, 2022)	O núcleo deve atuar como elo crítico entre a gestão, os docentes e os discentes, traduzindo demandas em políticas institucionais e garantindo que estas se revertam em ações concretas
Valorização de saberes experienciais	A inclusão plena demanda reconhecimento e valorização dos saberes construídos a partir da experiência da deficiência, contestando hierarquias cognitivas (Sassaki, 2006; Ribeiro, 2024)	O NAI precisa fomentar a valorização de saberes e formas de conhecer não hegemônicas, advindas da experiência da deficiência, desafiando a monocultura do saber acadêmico
Defesa de direitos e ética do cuidado	A atuação deve ser pautada pela defesa de direitos, indo além do diagnóstico para um compromisso ético com a singularidade de cada sujeito, princípio basilar da inclusão (Sassaki, 2006; Evaristo et al., 2022)	A atuação do núcleo é intrinsecamente política, exigindo uma postura de defesa de direitos e um compromisso ético com a singularidade, para além de categorias diagnósticas

Fonte: Elaboração do autor.

O percurso analítico deste ensaio pode ser sintetizado esquematicamente, evidenciando a progressão que parte do marco normativo, avança pela produção científica

sobre os núcleos, identifica a lacuna teórica e culmina no deslocamento conceitual proposto. A Figura 1 sistematiza essa trajetória.

FIGURA 1
Percurso analítico do ensaio teórico



Fonte: Elaboração do autor.

Como se observa na Figura 1, o movimento analítico não se organiza como sequência meramente descritiva, mas como encadeamento problematizador. A identificação da lacuna teórica opera como ponto de inflexão do percurso, permitindo que o ensaio ultrapasse a análise normativa e avance para a formulação de uma reconfiguração conceitual dos NAIs. A representação esquemática, assim, não apenas resume o itinerário metodológico, mas também evidencia a lógica interna que sustenta a tese defendida ao longo do texto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise teórica conduzida neste ensaio permitiu a construção de um *framework* conceitual que reposiciona o NAI como agente central de uma avaliação institucional crítica da inclusão. Os resultados apontam para a necessidade de superar modelos puramente técnico-assistenciais e adotar perspectiva ético-política, em que avaliar a inclusão significa investigar, de forma contínua e participativa, as estruturas, culturas e práticas que produzem ou perpetuam a exclusão no ambiente acadêmico. A discussão que se segue detalha os componentes desse *framework*, articulando os indicadores propostos com seu potencial transformador e os desafios inerentes à sua implementação.

Indicadores para uma avaliação crítica da inclusão

A elaboração de um sistema de indicadores para a avaliação da inclusão representa o corolário operacional da reconfiguração político-pedagógica do NAI. Longe de meras ferramentas de mensuração, esses indicadores constituem-se como dispositivos políticos que tornam visíveis dimensões da vida institucional frequentemente

obscurecidas pelos modelos tradicionais de avaliação. A Tabela 3 sintetiza um conjunto de indicadores organizados por dimensões-chave, discutidos a seguir.

TABELA 3
Sistema de indicadores para avaliação crítica da inclusão no ensino superior

DIMENSÃO	INDICADORES QUALITATIVOS (PROCESSO)	INDICADORES QUANTITATIVOS (PRODUTO)	FONTE DE EVIDÊNCIA
Epistêmico--curricular	• Análise da flexibilização curricular real nos PPCs • Existência de mecanismos de validação de saberes experienciais • Diversificação de estratégias avaliativas além do modelo tradicional	• Porcentagem de disciplinas com planos de ensino que explicitam práticas de desenho universal para a aprendizagem (DUA) • Número de adaptações de acesso ao currículo implementadas	Análise documental (PPCs, planos de ensino), grupos focais com estudantes, portfólios docentes
Pedagógico--docente	• Reflexividade docente sobre suas práticas à luz da inclusão • Grau de colaboração entre o NAI e os departamentos • Autonomia docente para inovar pedagogicamente	• Porcentagem de docentes capacitados em educação inclusiva • Taxa de participação em programas de formação do NAI • Número de recursos pedagógicos acessíveis produzidos	Observação de aulas, entrevistas com docentes, registros de formação continuada
Organizacional--institucional	• Percepção de pertencimento por parte da comunidade acadêmica • Transparência nas políticas de inclusão • Agilidade na remoção de barreiras	• Porcentagem do orçamento destinado à acessibilidade • Tempo médio para atendimento de solicitações • Número de representantes com deficiência em colegiados	Pesquisas de clima organizacional, análise orçamentária, estatísticas de atendimento

Fonte: Elaboração do autor.

A dimensão epistêmico-curricular constitui o cerne de uma avaliação crítica, pois questiona a produção do conhecimento na universidade. Um indicador fundamental é a flexibilização curricular real: investigar se os PPCs incorporam princípios de acessibilidade e desenho universal (Inep, 2013), pois uma disciplina isolada é insuficiente, se o currículo permanecer rígido, exigindo ruptura com a lógica da padronização (Sassaki, 2006).

Paralelamente, é crucial avaliar a diversificação das estratégias avaliativas. A hegemonia da prova escrita formal como único ou principal instrumento configura barreira pedagógica intransponível para muitos estudantes. Um indicador qualitativo avançado seria a análise de portfólios docentes para identificar a variedade de instrumentos utilizados (avaliações orais, produções multimídia, relatórios, projetos práticos) e sua adequação aos diferentes estilos de aprendizagem, deslocando a avaliação de fim em si mesma para ferramenta de aprendizagem, alinhado com práticas que busquem a emancipação do educando (Oliveira et al., 2023).

Na dimensão pedagógico-docente, o indicador da reflexividade é dos mais significativos: a capacidade do professor de criticar sua prática e questionar seus pressupostos sobre "capacidade" e "aprendizagem". Aferível por entrevistas e portfólios reflexivos, esse parâmetro deve provocar a ressignificação de crenças arraigadas (Galasso & Poloni, 2025).

O grau de colaboração entre o NAI e os departamentos é outro indicador vital: a atuação isolada, como ilha de *expertise*, tem eficácia limitada. Um indicador robusto é o mapeamento de comissões mistas para discussão de barreiras concretas – antídoto à visão do NAI como "departamento de consertos" (Pletsch & Melo, 2017).

A dimensão organizacional-institucional ancora a inclusão nas estruturas de poder da universidade. O indicador da percepção de pertencimento revela se os estudantes se sentem parte legítima da comunidade ou "convidados de pedra" (Evaristo et al., 2022): medir o pertencimento é medir o sucesso da instituição em ser acolhedora.

A análise orçamentária é indicador quantitativo de alto poder analítico, pois mostra o compromisso material com a inclusão (Fahd et al., 2023). Um parâmetro preciso é o percentual do orçamento geral, e não apenas do NAI, destinado à acessibilidade, visto que a ausência de verba vinculada é sintoma de que a inclusão é tratada como política secundária.

A Tabela 4 sintetiza a relação dialética entre os tipos de indicadores, demonstrando que a avaliação crítica exige a triangulação de dados para compreensão multidimensional da realidade institucional.

TABELA 4
Relação dialética entre indicadores qualitativos e quantitativos na avaliação da inclusão

TIPO DE INDICADOR	FUNÇÃO NA AVALIAÇÃO	LIMITAÇÕES	POTENCIAL TRANSFORMADOR
Quantitativo	• Oferecer dados comparáveis e seriáveis • Facilitar o monitoramento e a prestação de contas • Identificar tendências gerais	• Pode mascarar processos e nuances • Risco de reducionismo e de incentivos perversos • Insensível a contextos e singularidades	• Pressão por metas e resultados tangíveis • Visibilidade política para a pauta
Qualitativo	• Capturar significados, processos e contextos • Dar voz aos sujeitos envolvidos • Compreender os "porquês" por trás dos números	• Dificuldade de generalização • Complexidade de análise e interpretação • Subjetividade inerente	• Fomento à reflexão crítica e à autorreflexão institucional • Base para mudanças profundas na cultura e nas práticas

Fonte: Elaboração do autor.

A análise conjunta das tabelas 3 e 4 evidencia que a avaliação crítica não prescinde da integração entre indicadores quantitativos e qualitativos: os números respondem ao "quanto", fornecendo diagnóstico macro; as narrativas respondem ao "como"

e "por que", desvendando os significados atribuídos pelos sujeitos. Juntos, fornecem retrato multidimensional essencial a intervenções efetivas.

O núcleo como fomentador da pedagogia inclusiva

A atuação do NAI como fomentador de uma pedagogia inclusiva representa o deslocamento definitivo de lógica reativa para proativa, em que o foco deixa de ser a "correção de rotas" individuais para se tornar a transformação do ambiente de aprendizagem como um todo. Essa transição exige que o núcleo se constitua como centro de referência e irradiação de princípios pedagógicos que questionam a norma acadêmica hegemônica. A pedagogia inclusiva, nessa perspectiva, não é conjunto de estratégias para "eles" (os estudantes com deficiência), mas um novo modo de pensar o ensino para "todos", reconhecendo a diferença como característica humana fundamental, e não desvio a ser corrigido (Sassaki, 2006).

O cerne dessa atuação reside na formação docente continuada de caráter crítico, e não apenas instrumental: é insuficiente ensinar a preencher relatórios. A formação deve criar espaços de problematização da justiça, capacidade e papel da tecnologia na inclusão (Lopes et al., 2015; Galasso & Poloni, 2025), mediando encontro entre saberes docentes e saberes adquiridos a partir da experiência da deficiência (Oliveira et al., 2023).

Um eixo estratégico para o NAI é a disseminação e o apoio à implementação de práticas pedagógicas acessíveis e flexíveis. Cabe ao núcleo auxiliar os docentes a traduzir princípios de acessibilidade para suas realidades disciplinares, demonstrando como um conceito complexo pode ser representado por múltiplas mídias (simulações, textos, audiovisuais, modelos táteis) e como as avaliações podem ser diversificadas. Essa abordagem substitui o planejamento para a "média hipotética" por planejamento antecipado para a variabilidade humana, beneficiando todo o espectro discente.

Paralelamente, o NAI deve fomentar a cultura de experimentação e inovação pedagógica, em que o "erro" seja compreendido como parte do processo de aprendizagem docente, criando comunidades de prática onde professores compartilhem tentativas bem e malsucedidas de implementar práticas inclusivas, em ambiente de apoio, e não de julgamento. A postura do núcleo deve ser a de parceiro que coplaneja, coexecuta e coavalia experiências pedagógicas inovadoras, e não a de fiscal – postura dialógica fundamental para a construção de uma gestão democrática e inclusiva (Moll & Barbosa, 2019).

Outra frente crucial é o assessoramento para a transformação dos PPCs. O NAI deve ter voz ativa nas comissões, incorporando inclusão e acessibilidade desde a gênese do projeto, e não como apêndice – influenciando competências, conteúdos e sistemas de avaliação.

Para operacionalizar essa atuação multifacetada, o NAI pode estruturar sua intervenção por meio de um programa integrado, conforme sintetizado na Tabela 5.

TABELA 5
Estratégias do NAI para o fomento da pedagogia inclusiva

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO CENTRAL
Ciclos de formação-ação	Processos formativos de longa duração que alternam teoria, planejamento de intervenções na própria disciplina, implementação e reflexão sobre os resultados	Superar a formação pontual e promover mudanças duradouras na prática docente a partir da reflexão na ação
Banco de práticas inclusivas	Plataforma digital colaborativa que permite que docentes compartilhem experiências, planos de aula, recursos e adaptações que deram certo, com curadoria do NAI	Socializar e valorizar a inovação pedagógica, criando um repertório acessível de soluções para desafios comuns
Mentoria entre pares	Programa que conecta docentes experientes em práticas inclusivas (mentores) com docentes que desejam iniciar ou aprofundar sua trajetória (mentorados)	Fomentar uma rede de apoio e aprendizagem colaborativa, reduzindo o isolamento do professor inovador
Laboratório de acessibilidade e inovação	Espaço físico ou virtual para cocriação, onde docentes, técnicos do NAI e estudantes desenvolvem e testam recursos pedagógicos acessíveis	Materializar a inovação, criando protótipos de materiais, ambientes e tecnologias que apoiem a aprendizagem de todos

Fonte: Elaboração do autor.

A efetividade do NAI está ligada à sua capacidade de produzir evidências sobre a repercussão das mudanças pedagógicas. Ou seja, demonstrar, com dados, como a flexibilização impactou positivamente indicadores de rendimento e retenção de toda a turma, e não apenas dos estudantes com deficiência, é um argumento poderoso para conquistar docentes céticos e a gestão universitária.

Finalmente, o fomento à pedagogia inclusiva é ato político de contestação da cultura do desempenho meritocrático. Ao promover colaboração e múltiplas formas de demonstração de conhecimento, o NAI se opõe a uma lógica que ranqueia e exclui, alinhado à defesa de uma universidade plural (Moll & Barbosa, 2019; Ribeiro, 2024).

O deslocamento analítico proposto neste ensaio produz três contribuições centrais ao campo da avaliação educacional. Em primeiro lugar, redefine a inclusão não como dimensão periférica da gestão universitária, mas como critério estruturante da qualidade institucional, ampliando, ao situar os NAIs como instâncias de leitura crítica das práticas universitárias, a compreensão de avaliação para além de métricas quantitativas e indicadores normativos.

Em segundo lugar, o estudo contribui para a politização do debate avaliativo, ao evidenciar que toda avaliação envolve escolhas éticas e disputas de projeto institucional. A inclusão, nesse contexto, deixa de ser concebida como política compensatória e passa a constituir parâmetro de responsabilização acadêmica.

Por fim, o ensaio tensiona a própria noção de qualidade no ensino superior, ao sustentar que não há excelência possível em lugares onde persistem barreiras estruturais

à participação plena de estudantes público-alvo da educação especial. A avaliação da inclusão, portanto, não é acessória, mas estruturante do compromisso democrático da universidade.

A reconfiguração proposta neste texto pode ser compreendida como um modelo conceitual que reorganiza as relações entre inclusão, NAIs, avaliação institucional e qualidade universitária. Não se trata apenas de uma mudança terminológica ou de ênfase temática, mas de um deslocamento na forma como esses elementos se articulam no interior do projeto universitário.

Para explicitar essa reorganização e evidenciar sua lógica interna, apresenta-se a Figura 2, que não assume função só ilustrativa: sintetiza o movimento argumentativo desenvolvido ao longo do texto e materializa a hierarquização conceitual defendida pelo ensaio. Ao organizar visualmente as conexões entre projeto de universidade, qualidade, avaliação institucional, núcleos e inclusão, a figura torna visível o reposicionamento epistemológico proposto, permitindo compreender que a inclusão deixa de figurar como dimensão acessória e passa a operar como eixo estruturante do próprio processo avaliativo.

FIGURA 2
Modelo conceitual da inclusão como critério de avaliação institucional



Fonte: Elaboração do autor.

A Figura 2 evidencia que a inclusão deixa de ocupar posição periférica na dinâmica universitária e passa a constituir critério estruturante da avaliação institucional. Ao deslocar o eixo analítico da adaptação pontual para a reorganização sistêmica, o modelo proposto tensiona a própria compreensão de qualidade universitária, revelando que não há qualidade possível quando persistem barreiras de acesso, permanência e participação.

Nesse enquadramento, os NAIs deixam de ser compreendidos apenas como instâncias de apoio técnico-administrativo e passam a assumir estatuto estratégico na leitura crítica das práticas acadêmicas, operando como espaços de mediação entre normatividade e prática institucional que tornam visíveis as contradições entre o

discurso inclusivo e as condições concretas de oferta formativa. Tal reposicionamento implica reconhecer que a avaliação institucional não é neutra, mas atravessada por escolhas políticas e epistemológicas acerca do que se entende por excelência, mérito e desempenho.

O modelo explicita que não se trata de agregar a inclusão aos instrumentos avaliativos já consolidados, como dimensão complementar ou temática transversal: está em jogo a redefinição dos próprios parâmetros pelos quais a universidade se avalia. Ao assumir a inclusão como critério estruturante, a avaliação institucional passa a interrogar o projeto de universidade que sustenta suas práticas, recolocando no centro do debate a indissociabilidade entre democratização do acesso, justiça acadêmica e qualidade formativa.

CONCLUSÃO

Este ensaio teórico demonstrou que a plena realização do projeto inclusivo no ensino superior depende de reconfiguração radical do papel dos NAIs. Ao transcenderem a função limitada de prestadores de apoio técnico e assistencial para se assumirem como agentes centrais de avaliação institucional e fomento de uma pedagogia inclusiva, esses núcleos passam a ocupar lugar estratégico na arquitetura universitária, tornando-se o lócus privilegiado de onde emerge crítica sistemática às estruturas excludentes e catalisando processo contínuo de investigação, formação e transformação da cultura acadêmica. A tese do núcleo como "coração ético" da instituição sustenta-se precisamente na sua capacidade de interrogar, de forma permanente, o compromisso da universidade com a diferença, a equidade e a justiça cognitiva.

A proposta de um sistema multidimensional de indicadores oferece caminho metodológico viável para operacionalizar essa avaliação crítica – ferramenta política capaz de dar visibilidade a processos de exclusão naturalizados e amplificar vozes historicamente silenciadas. As estratégias delineadas para o fomento da pedagogia inclusiva apontam para a necessidade de atuação colaborativa que envolva toda a comunidade acadêmica.

Por fim, conclui-se que o fortalecimento dos NAIs nessa perspectiva avaliativa e transformadora não é agenda setorial, mas condição fundamental para a própria reinvenção da universidade no século XXI. Em contexto de profundas desigualdades e de diversidade irrevogável, a capacidade de uma instituição de aprender com a diferença, de se reestruturar para acolhê-la e de avaliar criticamente seu desempenho nesse processo é o que definirá seu caráter verdadeiramente democrático e sua relevância social. A consolidação dos núcleos como espaços de avaliação institucional da inclusão representa, portanto, investimento essencial no futuro de uma educação superior que seja, em sua essência, para todos e cada um.

Se a inclusão permanece circunscrita a dispositivos técnicos e relatórios formais, ela corre o risco de se converter em política ornamental. Ao contrário, quando assumida como critério de avaliação institucional, transforma-se em parâmetro de legitimidade acadêmica. A universidade que se pretende democrática não pode avaliar sua qualidade ignorando aqueles que historicamente foram excluídos de seus espaços. Nesse sentido, assumir a inclusão como dimensão estruturante da qualidade universitária não é apenas um exercício avaliativo, mas um imperativo ético-político que exige o enfrentamento das barreiras institucionais e a transformação das práticas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. Cortez.

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen.

Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.

Cohen, E., & Franco, R. (2013). *Avaliação de projetos sociais* (9ª ed.). Vozes.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, *1989*(1), 139-167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. (2025). Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm

Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. Cortez.

Evaristo, F. L., Asnis, V. P., & Cardoso, P. A. (2022). O atendimento educacional especializado no ensino superior: Relatos de experiência. *Revista Educação e Políticas em Debate*, *11*(1), 346-361. https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913

Fahd, W. C. B., Santiago-Vieira, S., & Nascimento, I. P. (2023). A política institucional e o núcleo de acessibilidade na universidade: Ações de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial. *Revista Educação e Políticas em Debate*, *12*(3), 1170-1189. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68689

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz & Terra.

Galasso, B. J. B., & Poloni, P. K. I. (2025). Formação docente para a educação inclusiva: Inovação, tecnologias assistivas e desafios no ensino superior. *Caderno Pedagógico*, *22*(7), 1-25. https://doi.org/10.54033/cadpedv22n7-136

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2013). *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação* in loco *do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Parte I – Avaliação de cursos de graduação*. Ministério da Educação; Inep. https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf

Jannuzzi, P. de M. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, *56*(2), 137-160. https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.222

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lopes, M. I., Rehfeldt, M. J. H., Bersch, M. E., & Rosa, D. C. da. (2015). Tecnologia como potencializadora da inclusão no ensino superior. *Caderno Pedagógico*, *12*(2), 122-137. https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1280

Martins, J. de L. (2022). *Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais: Uma análise do Norte brasileiro* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/78986

Mello, A. G. de. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: Do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, *21*(10), 3265-3276. https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016

Menezes, V. R. de, & Silva, R. S. (2025). O papel dos núcleos de acessibilidade no ensino superior: Desafios e perspectivas na garantia da inclusão educacional. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, *18*(10), 1-26. https://doi.org/10.55905/revconv.18n.10-066

Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.

Moll, J., & Barbosa, M. C. S. (2019). Diversidade, migrações e inclusão: Desafios à gestão e à democracia. *Retratos da Escola*, *13*(27), 729-742. https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1052

Oliveira, F. L. C. de, Filho, Silva, P. A. da, Ferreira, S. B., Santos, B. O., Silva, J. A. da, Esmeraldo, M. de S., Nascimento, A. W. de S., Reis, D. S., & Lobato, J. G. dos S. (2023). Práticas docentes inclusivas no ensino universitário com uma abordagem freiriana. *Caderno Pedagógico*, *20*(4), 475-490. https://doi.org/10.54033/cadpedv20n4-004

Pletsch, M. D., & Melo, F. R. L. V. de. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região Sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *12*(3), 1610-1627. https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354

Portaria MEC n. 421, de 15 de maio de 2026. (2026). Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que tratam o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*, (91), Seção 1, p. 45, Brasília, DF. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-421-de-15-de-maio-de-2026-706292988

Ribeiro, M. C. (2024). Núcleos de acessibilidade e inclusão nas instituições de ensino superior – Estado de conhecimento. *Caderno Pedagógico*, *21*(10), 1-26. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-010

Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (7ª ed.). WVA.

Saul, A. M. (1988). *Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez.

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico* (24ª ed.). Cortez.

Silva, R. S. (2025). 17 anos de disputas paradigmáticas na educação especial brasileira: Avanços, rupturas e retrocessos. *Revista Communitas*, *9*(23), 1-25. https://doi.org/10.29327/268346.9.23-23

Silva, R. S., Araújo, N. F. M. de, Freitas, T. N., Lima, M. de B., & Medeiros, A. M. (2026). Avaliação (in)justa: Saberes docentes e a desmontagem do paradigma capacitista nas licenciaturas. *Revista Ilustração*, *7*(1), 115-132. https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i1.497