

**PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: Um
Estudo sobre a Institucionalização nas Universidades Federais Brasileiras**

PRISCILA ALVES DE VASCONCELOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

NAIRANA RADTKE CANEPPELE
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - MG

EDUARDO DAMIÃO DA SILVA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)

MARINA DE ALMEIDA CRUZ
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - MG

PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: Um Estudo sobre a Institucionalização nas Universidades Federais Brasileiras

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem se consolidado como uma pauta relevante no cenário educacional contemporâneo, acompanhando transformações significativas nas políticas públicas nacionais e internacionais. Dados do Censo da Educação Superior de 2021 indicam que o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 8,9% da população brasileira (INEP, 2022). No âmbito global, estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que, em 2011, aproximadamente 15% da população mundial, cerca de 1 bilhão de pessoas, apresentava algum tipo de deficiência (WHO, 2012; UN, 2018). A disparidade entre os dados nacionais e internacionais decorre de distintos critérios de classificação, sendo que, desde 2018, o Brasil considera apenas deficiências com alterações moderadas e severas de funcionalidade.

A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por períodos históricos de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, inclusão. O paradigma da inclusão, que se fortaleceu nas décadas de 1980 e 1990, sustenta que todos os indivíduos devem ser acolhidos na escola comum, cabendo à sociedade a responsabilidade de prover os apoios necessários (Sasaki, 1997; 2019). No Brasil, o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas foi impulsionado por instrumentos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), alinhadas à Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008).

A ampliação do acesso à educação básica por estudantes com deficiência promoveu, de forma subsequente, a crescente inserção desse público no ensino superior. A partir da década de 2000, diversas políticas públicas foram implementadas para garantir esse acesso, com destaque para a criação do Programa Incluir (MEC, 2013), a reserva de vagas em instituições federais (Brasil, 2016) e a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Em 2021, cerca de 63 mil estudantes com deficiência estavam matriculados em cursos de graduação no Brasil, o que corresponde a 0,7% das matrículas totais. Ainda que esse percentual seja baixo, observa-se uma tendência de crescimento, com aumento de 14% nas matrículas entre 2020 e 2021 (INEP, 2022).

A criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade representa um marco na configuração de um novo campo organizacional no ensino superior. Tais estruturas passaram a desenvolver práticas padronizadas, especialmente no que tange à acessibilidade pedagógica, revelando potencial de análise sob a perspectiva da Teoria Institucional. Esta teoria oferece ferramentas analíticas para compreender os processos de isomorfismo e institucionalização de práticas organizacionais (Powell & DiMaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Dimaggio & Powell, 2005).

Apesar do avanço normativo e da expansão do acesso ao ensino superior, há ainda carência de estudos sistemáticos sobre a institucionalização de práticas pedagógicas inclusivas nas IFES. Pesquisas indicam que muitas instituições não monitoram de forma consistente as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência nem realizam o mapeamento inicial de suas necessidades de apoio (Cabral & Melo, 2017; Nunes & Magalhães, 2016). Embora práticas como a reserva de vagas e a criação dos Núcleos de Acessibilidade estejam relativamente consolidadas, a acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem, componente central para a permanência qualificada, ainda carece de aprofundamento empírico e teórico.

Assim, identifica-se uma lacuna no conhecimento científico, a ausência de investigações voltadas à compreensão do grau de institucionalização das práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade no ensino superior. Este estudo, portanto, parte da seguinte questão de pesquisa: Quais ações de acessibilidade pedagógica estão se consolidando como práticas institucionais dos

Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras? Para tanto, o objetivo geral foi analisar a institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras.

A compreensão do grau de institucionalização vai além da mera constatação de sua existência, pois permite discernir entre a adoção formal de práticas e sua efetiva internalização e eficácia na promoção da permanência qualificada dos estudantes com deficiência. A presente pesquisa justifica-se por três razões centrais. Primeiro, há um déficit de estudos que tratem da acessibilidade pedagógica como componente estratégico da permanência e da aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino superior. Segundo o campo da gestão dos serviços de apoio à inclusão nas IFES encontra-se em processo de consolidação e carece de indicadores teóricos robustos para avaliar o grau de institucionalização dessas ações. Terceiro, a adoção da Teoria Institucional como referencial teórico para a análise da acessibilidade no ensino superior constitui uma abordagem inovadora na literatura nacional e internacional.

Adicionalmente, a investigação busca gerar subsídios para o aprimoramento da gestão institucional da acessibilidade pedagógica, com foco na permanência qualificada dos estudantes com deficiência. Ao identificar ações que vêm se consolidando como práticas institucionais nos Núcleos de Acessibilidade, o estudo poderá orientar a formulação de estratégias eficazes, tanto no âmbito das políticas públicas quanto da prática organizacional nas IFES.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção estabelece as bases teóricas que fundamentam a presente investigação sobre a institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade e das práticas pedagógicas inclusivas nas Universidades Federais brasileiras. Para compreender os processos de homogeneização e a busca por legitimidade que caracterizam a consolidação de novas práticas em campos organizacionais, adotamos a Teoria Institucional como principal referencial analítico. Essa perspectiva oferece lentes conceituais robustas para desvendar como as pressões externas e internas moldam as estruturas e as ações das organizações ao longo do tempo. A seguir, a Seção 2.1 detalha os pilares da Teoria Institucional, com foco nos conceitos de isomorfismo coercitivo, mimético e normativo, fundamentais para a análise. Posteriormente, a Seção 2.2 aprofunda como esses construtos teóricos são aplicados especificamente para analisar a evolução e a consolidação dos serviços de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

2.1 Teoria Institucional

Dimaggio e Powell (2005) propõem que, no contexto atual, a mudança estrutural nas organizações é impulsionada menos pela competição ou eficiência e mais pela busca de legitimidade. Segundo os autores, "campos organizacionais altamente estruturados fornecem um contexto em que esforços individuais para lidar racionalmente com a incerteza e com as restrições levam, de maneira conjunta, à homogeneidade em termos de estrutura, cultura e resultados" (Dimaggio & Powell, 2005, p.75). Essa perspectiva retoma e atualiza os conceitos de racionalização e burocratização de Max Weber, destacando que tais processos tornaram-se consolidados nas organizações modernas (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Dimaggio & Powell, 2005; Walter, Augusto & Fonseca, 2011; David, Tolbert & Boghossian, 2019).

A formação de um campo organizacional passa por fases em que práticas inicialmente diversas vão se consolidando até promover a homogeneização. A esse fenômeno denomina-se **isomorfismo**, conceito originalmente proposto por Hawley e aprofundado por Dimaggio e Powell (2005). Tal processo ocorre quando organizações adotam práticas semelhantes como forma de alcançar legitimidade social (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998).

Três tipos de isomorfismo são identificados: o **coercitivo**, decorrente de pressões legais e normativas externas; o **mimético**, relacionado à imitação de modelos em contextos de incerteza; e o **normativo**, derivado da formação e socialização profissional que padroniza condutas organizacionais (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Dimaggio & Powell, 2005; Walter, Augusto & Fonseca, 2011; David, Tolbert & Boghossian, 2019). A influência das profissões pode ocorrer por meio de conselhos, associações ou pelas práticas internalizadas por profissionais formados em instituições de ensino, que replicam modelos validados socialmente.

Contudo, é fundamental reconhecer que, embora o isomorfismo impulse a homogeneidade estrutural e a busca por legitimidade, ele não garante intrinsecamente a otimização da eficácia ou a plena adaptação das práticas às especificidades contextuais de cada organização. Como os próprios Dimaggio e Powell (2005) alertam, a difusão de modelos, especialmente por isomorfismo mimético, pode levar à reprodução de soluções que não endereçam de forma ótima as necessidades locais ou que perpetuam um "mito e cerimônia" formal sem a substantividade esperada. Essa perspectiva crítica é crucial para compreender os diferentes níveis de institucionalização e a potencial disjunção entre a adoção formal de uma prática e sua efetiva contribuição para a acessibilidade pedagógica.

O isomorfismo é favorecido por fatores como a dependência entre organizações, centralização de recursos, ausência de tecnologias claramente definidas, metas ambíguas, ênfase na formação acadêmica e participação em redes interorganizacionais (Dimaggio & Powell, 2005). Para mensurar o grau de isomorfismo em um campo institucional, os autores sugerem o uso do desvio-padrão como indicador quantitativo: quanto menor o desvio, maior a homogeneidade entre as organizações (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998).

Nas organizações públicas, que não estão submetidas à competição direta por mercado, o isomorfismo tende a ser impulsionado pela busca de legitimidade, sendo os três tipos de isomorfismo igualmente relevantes. A homogeneização de práticas pode representar vantagem ao reduzir custos e promover soluções compartilhadas (Nascimento, Padilha & Sano, 2017).

2.2 Contribuições da Teoria Institucional para a análise da consolidação dos serviços de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) configuram-se como o principal alvo das políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A criação dos Núcleos de Acessibilidade, iniciada a partir dos anos 2000 (Cabral & Melo, 2017), constitui uma resposta institucional a essas políticas e pode ser compreendida à luz da Teoria Institucional, particularmente por meio dos processos de isomorfismo, que explicam a padronização de práticas organizacionais em campos em consolidação.

Diversos marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Lei de reserva de vagas (Brasil, 2016), representam fatores de isomorfismo coercitivo, ao imporem obrigações legais às IFES, sobretudo em relação ao acesso via cotas e à aplicação de condições especiais nos vestibulares. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (MEC, 2008), o Programa Incluir (MEC, 2013) e os critérios de avaliação de cursos (INEP, 2013) configuram fatores de isomorfismo normativo, ao estabelecerem padrões organizacionais e diretrizes para os serviços de inclusão (Lara & Sebastián-Heredero, 2020).

O crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, aproximadamente 15 vezes entre 2006 e 2016 (Cabral, 2017), contribuiu para a ampliação dos serviços de apoio e também para o fortalecimento da legitimidade da inclusão como valor institucional. A centralidade assumida por algumas universidades, mais procuradas e pioneiras na criação de modelos de serviços, reforça a presença de isomorfismo mimético, especialmente diante do contexto de incertezas que caracteriza o campo (Powell & DiMaggio, 1991; Dimaggio & Powell, 2005).

Dados do levantamento nacional indicam que, em 2014, 54 das 62 IFES já haviam criado seus Núcleos de Acessibilidade (Cabral & Melo, 2017; Pletsch & Melo, 2017), evidenciando a

consolidação da estrutura organizacional de suporte à inclusão. No entanto, ainda há grande heterogeneidade nos formatos de vinculação institucional e na composição das equipes, predominando intérpretes de Libras, com menor presença de profissionais especializados em Braille, guia-intérpretes e pedagogos (Ciantelli & Leite, 2016; Cabral & Melo, 2017).

A análise das práticas revela que subgrupos de deficiência com maior presença nas matrículas, como deficiência visual, física e auditiva, tendem a ter maior número de serviços consolidados (Nunes & Magalhães, 2016). Em contrapartida, estudantes com deficiência intelectual, múltipla, mental ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permanecem sub-representados, com menor oferta de apoios específicos, como tutorias, monitorias e planos educacionais individualizados (PEI).

O monitoramento das demandas e dificuldades dos estudantes com deficiência ainda é incipiente, e a consolidação de práticas de acompanhamento acadêmico é limitada (Nunes & Magalhães, 2016). Além disso, persistem barreiras relacionadas à insuficiência de profissionais, à falta de preparo docente e à precariedade da infraestrutura física e de transporte (Cabral & Melo, 2017; Pletsch & Melo, 2017).

Nesse contexto, embora o grau de isomorfismo possa ser utilizado como indicador da institucionalização do campo (Powell & DiMaggio, 1991), é necessário reconhecer que nem todas as práticas difundidas são eficazes. Como alertam Dimaggio e Powell (2005), a adoção mimética pode levar à reprodução de modelos que não atendem adequadamente às necessidades locais. Assim, a difusão de práticas deve considerar as especificidades regionais e as desigualdades socioeconômicas.

Nesse sentido, este estudo empírico se propõe a ir além da mera identificação dos tipos de isomorfismo e da constatação da difusão de práticas no processo de consolidação da inclusão nas IFES. Ao fundamentar-se na Teoria Institucional e analisar a concentração e dispersão das ações de acessibilidade pedagógica, a pesquisa busca inferir não apenas a presença, mas, crucialmente, o grau de institucionalização que efetivamente contribui para a acessibilidade pedagógica dos estudantes com deficiência no ensino superior público federal. Desta forma, o trabalho confronta a premissa de que a homogeneidade de práticas, impulsionada pelos processos isomórficos, implica necessariamente em sua efetividade e adequação às demandas complexas da inclusão.

Por fim, a aplicação da Teoria Institucional permite identificar os três tipos de isomorfismo no processo de consolidação da inclusão nas IFES e oferece subsídios para avaliar o estágio de desenvolvimento institucional das ações de acessibilidade pedagógica. O estudo empírico proposto fundamenta-se nessa abordagem para analisar a concentração e dispersão de práticas, tendo como foco o nível de institucionalização dos serviços de apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência no ensino superior público federal.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é classificada como social aplicada, situa-se nos níveis exploratório e descritivo com abordagem quantitativa. A população da presente pesquisa empírica é composta pelas Universidades Federais brasileiras que possuem Núcleos de Acessibilidade ou órgãos que prestam serviços especializados de apoio aos estudantes com deficiência dos cursos de graduação. Atualmente, o Brasil conta com 69 Universidades Federais, todavia, no momento da coleta de dados foram identificadas 68 Universidades Federais no sistema eletrônico do Ministério da Educação (Sistema E-MEC). Em todas estas instituições foram identificados setores de atendimento aos estudantes com deficiência.

Foi adotada amostragem aleatória simples em número representativo da população, por ser probabilística, ela permite generalização estatística. Os sujeitos da pesquisa são os gestores e servidores técnico-administrativos de Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras ou os gestores e técnicos de órgãos similares destas organizações. Em geral, os principais gestores dos Núcleos de Universidades Federais são os professores da própria

instituição. A análise dos dados disponíveis no *site* dos Núcleos confirma o perfil encontrado por Ciantelli e Leite (2016), Cabral e Melo (2017) e Pletsch e Melo (2017). A equipe é composta em geral por gestores e técnicos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE. Além deles, alguns Núcleos contam com funcionários contratados, bolsistas de apoio técnico e bolsistas de graduação. O estudo foi realizado na modalidade *survey*. Foram obtidas respostas de sujeitos de 61,76% das 68 Universidades Federais consultadas.

A elaboração do instrumento de pesquisa teve como referência os construtos encontrados em uma Revisão Sistemática da Literatura realizada anteriormente pelos autores sobre o tema da acessibilidade pedagógica no ensino superior. Os conceitos da Teoria Institucional também contribuíram para a construção do instrumento. As categorias identificadas foram: Práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem (CM), Materiais didáticos (MD), Avaliações (AV), Acessibilidade física, tecnologias assistivas, acessibilidade atitudinal (OA), setor de apoio (SA), Gestão da acessibilidade pedagógica (GA), Outras práticas de acessibilidade pedagógica (OP).

A Revisão da Literatura permitiu a identificação de práticas de acessibilidade pedagógica e de práticas de outras áreas de acessibilidade que afetam o aprendizado dos estudantes com deficiência. Como as últimas são práticas com efeito indireto sobre a acessibilidade pedagógica, o número de questões sobre estas práticas no questionário foi mínimo, a fim de dar espaço maior à investigação das práticas que afetam diretamente o aprendizado dos estudantes. Os conceitos de Teoria Institucional nortearam a proposição das afirmações identificadas na literatura. O instrumento de coleta de dados foi aprovado por comitê de ética de instituição de ensino superior.

O questionário contou com duas questões introdutórias. As questões sobre as estratégias de acessibilidade pedagógica foram organizadas em 45 questões fechadas com opções de resposta em escala *Likert* de 5 pontos, onde 1 correspondia a 'Não existe esta prática na instituição' e 5 a 'Existe e é amplamente consolidada na instituição'. Também foi utilizada uma questão com opção de resposta de *sim* versus *não* para a identificação de outras práticas de acessibilidade pedagógica existentes nas Universidades, além de uma questão aberta para a descrição destas estratégias. O questionário contou ainda com nove questões sociodemográficas, sendo sete delas com opções de faixas de resposta e duas delas questões abertas. As análises dos itens foram realizadas por meio de indicadores de média e desvio-padrão. Para isso, recorreu-se ao software Microsoft Excel® para tabulação e organização dos dados e para as análises descritivas e estatísticas utilizou-se o software IBM SPSS® como suporte.

4. RESULTADOS

A amostra desta dissertação foi composta por 69 respondentes, destes 71% são mulheres, 94% dos respondentes possuem algum curso de pós-graduação, 71% ocupam cargo de técnico administrativo em educação e a faixa de idade com maior frequência (30,4%) foi entre 36 e 45 anos.

A pesquisa contou com uma questão aberta sobre o nome do setor e outra sobre o nome do setor responsável pelo atendimento aos estudantes com deficiência. O nome de setor mais comum onde trabalham os respondentes da pesquisa é Núcleo. Foram encontradas 32 ocorrências do nome “núcleo” seguido dos termos “acessibilidade”, “inclusão” ou de ambos. Eles ocorrem nesta ordem, com variação na ordem dos termos acessibilidade e inclusão, com a presença de apenas estes termos ou com a inclusão de outros termos, além destes. Isso indica a existência de um setor específico para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Foram encontrados 18 setores com outros nomes seguidos dos termos “acessibilidade”, “inclusão” ou de ambos. Os nomes são: diretoria, coordenação, coordenação, unidade, setor, divisão, subdivisão, comissão, secretaria e comitê. Os nomes podem indicar a existência de um setor específico ou a vinculação a outro órgão. Foram encontrados também nomes de 19 setores

de acessibilidade associados a outros órgãos e setores ligados ao apoio estudantil, ao atendimento à diversidade e ao apoio pedagógico.

O questionário da pesquisa foi direcionado para os técnicos e gestores dos Núcleos, por serem os grupos de sujeitos que compõem a maioria das equipes. Para a análise dos dados, os respondentes foram divididos em:

- a) Gestores – técnicos ou docentes que indicaram que ocupam função de coordenação ou subcoordenação do Núcleo;
- b) Técnicos Administrativos em Educação – todos os servidores da equipe do Núcleo que são ocupantes de cargos da carreira PCCTAE e não indicaram que ocupam função de coordenação ou subcoordenação do Núcleo;
- c) Outros cargos – demais participantes da equipe que responderam ao questionário.

Considerando as respostas às questões sobre cargo, foram identificados cinco gestores que marcaram a opção “outros cargos”. Eles foram reenquadrados na categoria “Gestores”. Também foram identificados seis servidores técnico-administrativos que marcaram a opção “outros cargos”. Eles foram reenquadrados na categoria “Técnicos Administrativos em Educação”.

Com o reenquadramento, a pesquisa contou com 18 gestores, 49 técnicos administrativos em educação e dois respondentes que ocupam outros cargos. Um destes respondentes é bolsista de apoio técnico e o outro não indicou a função que exerce no Núcleo.

4.1 Identificação de práticas de acessibilidade pedagógica

A análise das respostas obtidas para as questões fechadas permite identificar a presença das práticas nas instituições e a intensidade de adoção destas práticas. Os valores de média e desvio-padrão permitem avaliar o grau de consolidação das práticas no campo organizacional. Os valores obtidos para cada questão fechada do estudo são apresentados na Tabela 1.

A análise da frequência de respostas foi utilizada de forma complementar à análise de média e desvio-padrão. Além das práticas apresentadas nas questões fechadas, as respostas à questão aberta permitiram a identificação de 22 outras ações de acessibilidade pedagógica existentes nas Universidades Federais brasileiras.

Tabela 1.

Valores de média e desvio-padrão das afirmativas do questionário

Itens	Afirmção	Média	DP
CM01	As práticas pedagógicas dos cursos de graduação da Universidade são acessíveis para estudantes com deficiência.	2,80	1,21
CM02	Os objetivos de formação dos cursos de graduação são alterados para os estudantes com deficiência destes cursos.	2,30	1,22
CM03	Os estudantes com deficiência dos cursos de graduação contam com possibilidade de tempo adicional para integralizar o curso.	4,26	1,09
CM04	A Universidade criou normas para regulamentar a adoção de práticas de ensino inclusivas.	3,55	1,40
CM05	O <i>Design Universal</i> da Aprendizagem (DUA) é uma metodologia utilizada no ensino de estudantes com deficiência na Universidade.	2,20	1,07
CM06	A Universidade promove oportunidades de formação continuada sobre acessibilidade para os docentes.	3,49	1,41
CM07	Os professores são informados sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência matriculados nas disciplinas de graduação que ministram.	4,29	1,02
CM08	Os professores buscam estratégias e recursos para atender às demandas diferenciadas dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	3,46	0,95

CM09	A improvisação pedagógica é uma estratégia adotada pelos docentes para atender às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	3,26	0,98
MD01	Os estudantes cegos têm acesso a textos em formato digital acessível para leitores de telas ou a textos impressos em <i>Braille</i> .	4,25	1,13
MD02	Os estudantes com baixa visão têm acesso a material didático ampliado impresso ou a material didático digital passível de ampliação.	4,28	1,03
MD03	Os estudantes surdos contam com apoio de intérpretes de Libras nas aulas para terem acesso ao conteúdo em sua língua materna.	4,57	0,83
MD04	Os estudantes com deficiência intelectual têm acesso a material didático em diferentes formatos.	2,88	1,18
MD05	Os estudantes com deficiência mental têm acesso a material didático em diferentes formatos.	2,81	1,15
MD06	As informações sobre os programas e atividades dos cursos de graduação são disponibilizadas em formato acessível para os estudantes com deficiência.	2,90	1,29
MD07	A biblioteca universitária conta com acessibilidade para estudantes com deficiência, inclusive para estudantes cegos.	3,45	1,28
MD08	Os professores disponibilizam registros referentes aos conteúdos das aulas, tais como <i>slides</i> das exposições, para os estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.	3,33	1,17
MD09	A Universidade disponibiliza pessoas para atuar como anotadores para fazer registros das aulas para estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.	2,80	1,63
AV01	Os critérios de avaliação nas disciplinas são alterados para os estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	3,06	1,24
AV02	A Universidade criou normas internas para orientar a concessão de condições especiais de prova das disciplinas dos cursos de graduação para os estudantes com deficiência.	3,10	1,51
AV03	Os professores concedem tempo adicional aos estudantes com deficiência na realização de provas das disciplinas do curso de graduação.	4,14	0,97
AV04	Os estudantes cegos respondem às questões de provas das disciplinas do curso em computadores equipados com <i>software</i> de leitura de telas.	3,39	1,24
AV05	A Universidade propicia o apoio de leitor e transcritor para os estudantes cegos responderem às questões das provas das disciplinas do curso.	3,17	1,62
AV06	O tamanho da letra das questões de provas é ampliado para os estudantes com baixa visão.	4,12	1,01
AV07	As provas das disciplinas do curso são aplicadas em Libras para os estudantes surdos.	3,43	1,38
AV08	As provas escritas dos estudantes surdos são corrigidas considerando a influência de sua especificidade linguística na leitura e escrita do português.	3,55	0,98
AV09	As provas são aplicadas na modalidade oral para os estudantes com deficiência que têm limitação para a escrita.	3,49	1,09
AV10	As questões de provas das disciplinas do curso são elaboradas com enunciado mais objetivo para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA.	3,01	1,17
OA01	As condições de acessibilidade arquitetônica da Universidade são adequadas para os estudantes com deficiência.	2,65	1,34
OA02	A Universidade concede recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência utilizarem nos estudos.	3,78	1,32
OA03	A Universidade concede tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência utilizarem durante as provas.	3,48	1,34
OA04	A Universidade realiza ações para conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem dos cursos de graduação.	3,72	1,38
SA01	A Universidade possui um setor central de apoio aos estudantes com deficiência (como um Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar).	4,86	0,62
SA02	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar adapta materiais didáticos para estudantes com deficiência visual dos cursos de graduação.	4,41	1,15

SA03	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com Intérpretes de Libras para atendimento aos estudantes surdos.	4,39	1,30
SA04	A Universidade tem um programa de tutoria acadêmica em que estudantes bolsistas atuam no apoio aos estudantes com deficiência nos estudos extraclasse.	4,39	1,18
SA05	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	1,99	1,49
SA06	O Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) conta com profissionais com formação na área pedagógica que atuam no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	3,55	1,56
SA07	O Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) presta apoio aos professores e coordenadores de curso para o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	4,48	0,92
GA01	O planejamento estratégico das ações de acessibilidade da Universidade prevê metas e objetivos voltadas a apoiar o aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	3,75	1,32
GA02	O contato frequente entre a equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) e equipes de outras Universidades contribui para a adoção de novas práticas no setor.	3,96	1,08
GA03	A equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) é consultada por equipes de outros Núcleos para compartilhar suas práticas de acessibilidade voltadas para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência.	3,70	1,25
GA04	A participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em eventos nacionais de discussão da experiência dos Núcleos de Acessibilidade contribui para a adoção de novas práticas no setor.	4,22	1,10
GA05	A participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em encontros de pesquisa sobre o tema da Acessibilidade no Ensino Superior contribui para a adoção de novas práticas no setor.	4,23	1,13
GA06	Os conhecimentos advindos da formação profissional dos trabalhadores do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) contribuem para a adoção de novas práticas no setor.	4,41	1,03

A média é uma medida de tendência de centralidade e permite analisar como os dados se agrupam, ou seja, permite analisar qual é o ponto médio que os dados se concentram (Hair Jr. et al., 2014). Já o desvio-padrão é a medida mais comum na dispersão estatística, por mostrar o quanto de dispersão ou variação existe em relação à média. Um baixo desvio-padrão indica que os dados tendem a estar próximos da média, enquanto for alto os dados estão espalhados por uma gama de valores (Mendenhall, 1985).

Menores valores de média indicam a discordância dos respondentes com a afirmação proposta na questão fechada e maiores valores de média indicam concordância. A nota com valor 1 indica a ausência da prática na instituição. Este seria o menor valor de média possível neste estudo e indicaria a total ausência de uma prática de acessibilidade pedagógica no campo institucional.

Os valores de média obtidos em cada uma das questões evidenciam que todas as questões obtiveram valores de média superior a 1 ponto. O menor valor de média encontrado no estudo é 1,99 pontos e o maior valor é 4,86 pontos. Portanto, cada uma das práticas abordadas neste estudo está presente em pelo menos uma das 68 Universidades Federais brasileiras abordadas na pesquisa.

O fenômeno do isomorfismo, em que as organizações se tornam mais parecidas com as demais de seu campo de atuação ao longo de seu processo de desenvolvimento, evidencia o processo de institucionalização de práticas organizacionais. No início do processo de institucionalização, há maior heterogeneidade de práticas e processos. Por outro lado, a consolidação de práticas e processos envolve maior homogeneidade de ações (Dimaggio & Powell, 2005).

A análise da intensidade das respostas sobre a adoção de práticas de acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais buscou identificar o nível de consolidação de modelos de serviços de acessibilidade nestas organizações. Por este motivo, o grau de similaridade entre as práticas de acessibilidade pedagógica realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras foi utilizado como indicador do processo de institucionalização do serviço.

A variação ou homogeneidade das respostas individuais em relação à média é analisada por meio do desvio-padrão. Menores valores deste índice indicam homogeneidade e maiores valores indicam heterogeneidade. O menor valor de desvio-padrão encontrado no estudo é de 0,62 pontos de variação em relação à média e o maior valor de desvio-padrão encontrado no estudo é 1,63 pontos de variação em relação à média.

Como a literatura evidenciou grande dispersão de práticas, a análise destes valores foi feita individualmente para cada questão fechada do estudo, pois havia pouco suporte teórico para agrupar os conceitos em construtos.

4.2 Análise do nível de institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica

A análise do nível de institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras demonstrou que as práticas investigadas apresentam diferentes níveis de difusão entre as Universidades Federais e, portanto, diferentes níveis de consolidação no campo organizacional. É possível classificá-las em quatro níveis:

- a) Baixa institucionalização, quando a maioria dos respondentes discorda que a prática é utilizada nas Universidades;
- b) Desconhecimento, quando mais de 20% dos respondentes marcaram a opção 3, nem concordo nem discordo, e os valores de concordância e discordância não alcançaram a maioria das respostas;
- c) Tendência à institucionalização, quando a maioria concorda com a presença da prática, mas este percentual é menor que 70% das instituições e, por isso, não é característico de institucionalização;
- d) Institucionalização, quando há elevado percentual de difusão da prática de acessibilidade pedagógica nas instituições do campo organizacional e a prática foi encontrada em pelo menos 70% das Universidades.

Cada categoria de acessibilidade pedagógica apresentou práticas com variados níveis de institucionalização. Também foram identificados diferentes fatores de isomorfismo atuando na institucionalização das práticas de cada categoria.

Práticas pedagógicas, currículo, metodologias de ensino-aprendizagem (CM) e isomorfismo normativo:

A análise das práticas pedagógicas, curriculares e metodológicas nas Universidades Federais brasileiras revela que a acessibilidade plena ainda não foi alcançada. Os dados indicam baixa institucionalização de práticas inclusivas, com destaque para a limitada utilização do Design Universal da Aprendizagem (DUA), pouco conhecido e aplicado nas instituições. Além disso, observou-se a presença significativa da improvisação pedagógica, prática que, embora bem-intencionada, pode comprometer o aprendizado por não se basear em fundamentos metodológicos sólidos.

Por outro lado, algumas tendências à consolidação foram identificadas, como a manutenção dos objetivos curriculares comuns também para os estudantes com deficiência, a criação de normas institucionais de acessibilidade, a oferta de formação continuada para docentes e o esforço dos professores em buscar estratégias para atender às demandas dos estudantes. Tais práticas, ainda que incipientes, indicam movimentos de institucionalização impulsionados por processos de isomorfismo normativo, conforme a Teoria Institucional.

Duas práticas destacam-se por já estarem institucionalizadas: a concessão de tempo adicional para a integralização do curso e o fornecimento de informações para os docentes sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes. Essas ações são amplamente adotadas e consideradas essenciais para garantir a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. A inclusão dessas informações em documentos institucionais e sistemas de gestão reforça seu caráter consolidado nas universidades.

O estudo conclui que, embora haja avanços, é necessário fortalecer a formação docente, ampliar a aplicação do DUA e reduzir a dependência de estratégias improvisadas, promovendo assim uma cultura institucional de acessibilidade pedagógica no ensino superior.

Materiais didáticos (MD) e isomorfismo normativo:

A análise dos materiais didáticos no contexto das Universidades Federais brasileiras revela que, embora haja práticas consolidadas, como o uso de textos acessíveis a leitores de tela, materiais em Braille e o apoio de intérpretes de Libras, ainda existem lacunas importantes na promoção da acessibilidade pedagógica plena. O estudo indica que essas práticas foram impulsionadas por documentos normativos como o Programa Incluir (MEC, 2013), configurando um caso de isomorfismo normativo.

Apesar da consolidação no atendimento a estudantes com deficiência visual e auditiva, há necessidade de expansão para estratégias como materiais tridimensionais, audiodescrição e recursos de acessibilidade em vídeos. Algumas práticas, como a acessibilidade nas bibliotecas e o fornecimento de registros das aulas, apresentam tendência à consolidação, mas ainda carecem de institucionalização ampla. Essas ações são fundamentais para a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Outras práticas mostram-se pouco conhecidas ou com baixa consolidação, especialmente no que se refere ao atendimento a estudantes com deficiência intelectual e mental, evidenciando a escassez de estratégias e de conhecimento institucional. A acessibilidade programática e o uso de anotadores para apoio nas aulas também apresentaram grande variabilidade entre instituições, refletindo a heterogeneidade organizacional.

Conclui-se que, embora avanços significativos tenham sido alcançados em algumas áreas, é urgente o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas mais abrangentes, bem como estudos específicos sobre subgrupos ainda negligenciados. O fortalecimento da institucionalização das práticas de acessibilidade depende da definição de políticas claras, formação docente continuada e estímulo à adoção de tecnologias e recursos acessíveis.

Avaliações (AV) e isomorfismo coercitivo:

A acessibilidade nas avaliações no ensino superior, embora respaldada por sólida legislação — especialmente pelo Art. 30 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) —, apresenta heterogeneidade nas práticas institucionais, revelando um campo com consolidação parcial e forte influência de isomorfismo coercitivo. A pesquisa identificou práticas com distintos níveis de institucionalização, demonstrando avanços em alguns aspectos e fragilidades em outros.

As práticas mais consolidadas são a concessão de tempo adicional para realização das avaliações e a ampliação da letra das provas para estudantes com baixa visão, ambas amplamente difundidas nas Universidades Federais e respaldadas por norma legal. Estas práticas se destacam como exemplos de institucionalização impulsionada por exigências legais.

Por outro lado, observou-se baixa consolidação em aspectos como a adaptação dos critérios de avaliação, a normatização das condições especiais de prova, o uso de softwares leitores de tela e o apoio de leitor e transcritor para estudantes cegos. A discrepância entre a legislação e a prática revela que, embora as diretrizes estejam definidas, sua aplicação ainda é parcial e desigual entre as instituições.

Práticas com tendência à consolidação incluem a aplicação de provas em Libras, a correção diferenciada para estudantes surdos e a oferta de provas orais para pessoas com limitações na escrita, que começam a se difundir como estratégias de remoção de barreiras avaliativas.

As estratégias de acessibilidade para estudantes com TEA, bem como para aqueles com deficiência intelectual ou mental, permanecem pouco conhecidas ou aplicadas, tanto na literatura quanto nas práticas institucionais, o que evidencia uma lacuna significativa que demanda investigação e desenvolvimento de políticas específicas.

Conclui-se que, embora a legislação tenha gerado avanços por meio do isomorfismo coercitivo, a efetivação da acessibilidade nas avaliações exige maior normatização interna, capacitação docente contínua e pesquisas aprofundadas sobre as necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes com deficiência.

Acessibilidade física, tecnologias assistivas, acessibilidade atitudinal (OA) e isomorfismo normativo:

A análise da acessibilidade física, das tecnologias assistivas e da acessibilidade atitudinal nas Universidades Federais brasileiras evidenciou níveis distintos de consolidação das práticas institucionais, sendo a concessão de tecnologias assistivas para os estudos a prática com maior tendência à institucionalização, impulsionada por isomorfismo normativo oriundo de políticas como o Programa Incluir (MEC, 2013).

Por outro lado, práticas como a disponibilização dessas tecnologias para avaliações ainda apresentam consolidação parcial, apesar de sua previsão legal. A acessibilidade atitudinal também demonstrou tendência à consolidação, sobretudo por meio de campanhas de conscientização da comunidade acadêmica, embora sua difusão ainda seja limitada e heterogênea entre as instituições.

A acessibilidade arquitetônica foi identificada como uma das áreas com menor consolidação, refletindo barreiras físicas persistentes que comprometem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, especialmente visual e física, em espaços acadêmicos e de práticas profissionais. A literatura revisada corrobora a existência dessas barreiras, destacando a insuficiência de adaptações em ambientes como salas de aula, laboratórios e transporte universitário.

Por fim, os dados demonstram que, embora haja avanços em algumas dimensões, como o fornecimento de tecnologias assistivas e ações de sensibilização, a acessibilidade física e atitudinal ainda carece de institucionalização robusta. Para avançar na construção de um ambiente universitário verdadeiramente inclusivo, são necessárias ações coordenadas que envolvam infraestrutura, formação da comunidade acadêmica e normatização interna das práticas.

Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência (SA) e isomorfismo normativo:

A categoria *Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência* foi a que apresentou maior número de práticas institucionalizadas entre as dimensões analisadas, resultado da influência normativa exercida por políticas públicas como o Programa Incluir (MEC, 2013) e os referenciais de avaliação de cursos superiores (INEP, 2013). A consolidação dos Núcleos de Acessibilidade como estrutura central no atendimento a estudantes com deficiência nas Universidades Federais é evidenciada pela ampla presença desses setores nas instituições, demonstrando a formação de um campo organizacional específico voltado à inclusão no ensino superior.

Entre as práticas institucionalizadas, destacam-se os serviços de adaptação de materiais didáticos para estudantes com deficiência visual, o apoio com intérpretes de Libras, a tutoria acadêmica por bolsistas e o apoio aos docentes na identificação de barreiras e estratégias pedagógicas. Tais ações estão alinhadas à legislação e aos documentos orientadores e demonstram avanço na estruturação de práticas organizacionais voltadas à acessibilidade. Ainda assim, há desafios, como a insuficiência de profissionais, longos tempos de espera por atendimento e o desconhecimento dos serviços por parte dos estudantes.

Em relação às práticas com tendência à consolidação, o estudo identificou a presença significativa de profissionais com formação pedagógica nos Núcleos, o que favorece a oferta de atendimentos diferenciados, como planos de aprendizagem individualizados e apoio psicopedagógico. No entanto, essa presença ainda é desigual entre instituições.

Já a atuação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi classificada como prática com baixa consolidação, refletindo uma transposição parcial de modelos

da educação básica para o ensino superior, cuja adequação ainda é discutida. A literatura e os dados empíricos indicam que os Núcleos vêm diversificando suas estratégias de atendimento, inclusive com envolvimento em ações de inserção profissional.

Conclui-se que, embora o setor de apoio esteja consolidado como estrutura organizacional, há necessidade de ampliação das equipes técnicas, fortalecimento dos serviços prestados e maior articulação com docentes e estudantes. A institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade é um avanço relevante, mas seu papel na promoção do aprendizado pleno dos estudantes com deficiência ainda requer aperfeiçoamento e expansão estratégica.

Gestão da Acessibilidade Pedagógica (GA) e isomorfismo mimético:

A gestão da acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais brasileiras apresenta sinais de fortalecimento institucional, com destaque para a tendência à inclusão da temática nos planejamentos estratégicos institucionais e para a troca de experiências entre Núcleos de Acessibilidade, caracterizando efeitos de isomorfismo mimético, típico de campos organizacionais emergentes e marcados por incertezas.

Os dados indicam que há um movimento crescente de articulação entre setores e integração das ações de acessibilidade nas metas institucionais, embora ainda haja desconhecimento e ausência dessa prática em parte das instituições. O contato e a cooperação entre os Núcleos, assim como as consultas sobre práticas pedagógicas inclusivas, também evidenciam o isomorfismo mimético, ainda que demandem maior consolidação.

Entre as práticas já institucionalizadas, destaca-se a participação dos Núcleos em eventos nacionais deste setor e em eventos científicos, os quais funcionam como canais importantes de difusão de práticas e legitimação institucional. A frequência a eventos científicos, além de representar um fator de isomorfismo normativo, reforça a busca por validação e aprimoramento das práticas com base em evidências e parâmetros reconhecidos no campo.

Outro ponto de destaque foi o papel da formação profissional das equipes dos Núcleos como fator de disseminação de práticas organizacionais. A experiência e a qualificação dos profissionais impulsionam a adoção de novos modelos de atuação, fortalecendo a qualidade do serviço prestado. Contudo, a baixa presença de profissionais da área pedagógica nas equipes aponta para a necessidade de expansão e fortalecimento desse perfil profissional nos Núcleos, dado seu potencial de influência na consolidação de práticas de acessibilidade pedagógica.

Conclui-se que, embora as práticas de gestão da acessibilidade pedagógica estejam em processo de amadurecimento, a ampliação de sua presença no planejamento institucional, o fortalecimento das redes interinstitucionais e o investimento na formação das equipes são essenciais para consolidar a governança da inclusão no ensino superior.

Outras práticas de acessibilidade pedagógica (OP) e isomorfismo:

As estratégias mais citadas na questão aberta referem-se à individualização do atendimento, ao envio de informações para os docentes sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes e à serviços de apoio aos estudos. O agrupamento destas estratégias por temas gerou 10 grupos, com no máximo quatro citações em cada, o que indica grande heterogeneidade e pulverização das estratégias entre as instituições. Portanto, não há indicativos de institucionalização.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A literatura evidencia a existência de muitas barreiras quanto à aprendizagem no ensino superior (Branco & Almeida, 2019; Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal et al., 2016; Pletsch & Leite, 2017; Matos & Pimentel, 2019; Castro & Almeida, 2014; García-González et al., 2021). Os estudos quantitativos que abordam a acessibilidade pedagógica no ensino superior evidenciam que, no mínimo, a metade dos estudantes com deficiência demandou algum tipo de apoio durante sua formação (Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal, Huernul & Hernández, 2016). Os apoios necessários à permanência envolvem geralmente as áreas de acessibilidade física, pedagógica, tecnologia assistiva e atitudinal (Castro & Almeida, 2014). Dessa maneira, o atendimento ao

estudante com deficiência no ensino superior é um processo complexo que envolve várias áreas de acessibilidade, cada uma delas com estratégias de atendimento específicas e voltadas a subgrupos de pessoas com deficiência. A literatura aponta para grande diversidade de práticas de acessibilidade pedagógica nas instituições de ensino superior e a baixa padronização das ações.

Embora recente, o fenômeno da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro vem sendo progressivamente institucionalizado, impulsionado por políticas públicas, avanços legais e mobilização social. No entanto, a acessibilidade pedagógica — componente essencial para a permanência e o aprendizado — ainda apresenta nível incipiente de institucionalização, marcado por grande heterogeneidade de práticas entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Este estudo identificou 45 práticas de acessibilidade pedagógica por meio de revisão da literatura, tendo confirmado sua presença nas IFES. Contudo, apenas 15 dessas práticas (33,3%) apresentam ampla difusão e podem ser consideradas institucionalizadas. As práticas consolidadas concentram-se, majoritariamente, no âmbito dos Núcleos de Acessibilidade (SA), setor que se destaca como agente central da gestão da inclusão, evidenciando 71,4% de institucionalização das ações avaliadas.

As demais categorias analisadas revelaram padrões variados. Práticas Pedagógicas e Curriculares (CM) ainda apresentam grande número de abordagens improvisadas ou pouco sistematizadas, com baixa adoção do Design Universal da Aprendizagem (DUA). Materiais Didáticos (MD) demonstram consolidação apenas em formatos acessíveis para estudantes com deficiência visual, com fragilidades em relação a vídeos, objetos tridimensionais e registros de aula.

Avaliações (AV) são a categoria mais regulamentada na legislação, mas apresentam heterogeneidade na aplicação, especialmente no atendimento a estudantes com TEA, deficiência intelectual e mental. Acessibilidade Física, Tecnologias Assistivas e Atitudinal (AO) apresentam avanços na concessão de recursos tecnológicos, mas ainda enfrentam barreiras estruturais e culturais significativas.

Gestão da Acessibilidade Pedagógica (GA) mostra tendência positiva à institucionalização, com destaque para o planejamento estratégico e a difusão de práticas via isomorfismos mimético e normativo. As outras práticas de acessibilidade pedagógica (OP) identificadas na pesquisa não apresentam indicativos de institucionalização.

A persistência de práticas com baixa institucionalização ou desconhecimento, notadamente nas categorias de Práticas Pedagógicas (CM), Materiais Didáticos (MD) para grupos específicos, Avaliações (AV) para TEA/DI/DM e, de forma mais acentuada, na Acessibilidade Física (OA), aponta para desafios que transcendem a mera existência de pressões isomórficas. Mesmo diante de mandatos legais (isomorfismo coercitivo) e diretrizes normativas, a concretização de certas ações enfrenta barreiras significativas. Estas incluem, mas não se limitam a, a complexidade inerente a adaptações estruturais de grande porte e seus custos elevados (como na acessibilidade arquitetônica), a necessidade de mudanças profundas na cultura organizacional e pedagógica para a plena adoção de metodologias como o DUA, a escassez de recursos humanos especializados para atender a públicos com deficiências menos prevalentes (TEA, DI, DM), e a priorização institucional de outras agendas que competem por atenção e financiamento. Tal cenário sugere que a institucionalização plena requer não apenas a conformidade formal, mas um engajamento substantivo que enderece a capacidade operacional, a expertise interna e a reconfiguração de prioridades em face das complexidades da inclusão.

A aplicação da Teoria Institucional permitiu compreender a influência de três tipos de isomorfismo, o coercitivo, relacionado à legislação e regulação estatal, o normativo, ligado à formação profissional e participação em eventos acadêmicos, e o mimético, evidenciado na replicação de práticas entre instituições por meio de redes de colaboração.

Os dados também indicam que o aumento das matrículas de estudantes com deficiência e a experiência da equipe dos Núcleos estão associados à maior diversificação e consolidação de

práticas. No entanto, persistem lacunas significativas, principalmente na monitorização sistemática das trajetórias acadêmicas, ausência de planos educacionais individualizados (PEIs) de aprendizagem e baixa presença de profissionais especializados, como docentes de AEE ou pedagogos nos Núcleos.

Nesse panorama, e em consonância com a nuance teórica abordada sobre a distinção entre difusão de práticas e sua efetividade, é imperativo ponderar que, embora o alto grau de institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade (SA) demonstre um avanço estrutural e um reconhecimento formal da agenda da inclusão, a persistente heterogeneidade em práticas pedagógicas (CM) e avaliativas (AV), bem como nas demais dimensões com baixa consolidação, sugere que a mera formalização da estrutura ou a adoção de práticas isomórficas nem sempre garante, por si só, a completa superação das barreiras de aprendizagem. A qualidade da institucionalização, portanto, não pode ser inferida apenas pela sua presença, mas pela sua capacidade de gerar efetiva acessibilidade pedagógica e promover a permanência qualificada dos estudantes. Este estudo, ao mapear os diferentes níveis de institucionalização, aponta para a necessidade premente de futuras investigações que aprofundem a correlação entre o grau de consolidação de cada prática e seus impactos diretos nos indicadores de sucesso acadêmico e na experiência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Do ponto de vista teórico, a principal contribuição do estudo reside na aplicação inovadora da Teoria Institucional para análise da consolidação da acessibilidade pedagógica no ensino superior, campo ainda pouco explorado. No entanto, o caráter inovador desta pesquisa manifesta-se ao transcender a mera identificação dos isomorfismos, aprofundando-se na análise dos diferentes níveis de institucionalização das práticas (baixa institucionalização, tendência à institucionalização e institucionalização consolidada). Ao correlacionar esses níveis com a influência dos isomorfismos coercitivo, normativo e mimético em cada dimensão da acessibilidade, este trabalho oferece uma compreensão mais refinada e granular de como a inclusão se desenvolve no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior. Tal abordagem permite superar uma visão binária de presença ou ausência de práticas, revelando as complexidades inerentes ao processo de institucionalização e a potencial disjunção entre a adoção formal e a efetiva contribuição para uma acessibilidade pedagógica substantiva. Empiricamente, a pesquisa fornece evidências sobre o estágio de desenvolvimento organizacional das práticas inclusivas, destacando a centralidade dos Núcleos de Acessibilidade e a urgência da descentralização das ações para os demais setores acadêmicos.

Do ponto de vista prático, o estudo recomenda: elaboração de normas internas de acessibilidade, articuladas aos Projetos Pedagógicos de Curso; formação continuada de docentes com foco nas especificidades do ensino inclusivo; adoção de planos educacionais individualizados e metodologias pedagógicas diferenciadas; ampliação do uso de tecnologias assistivas, materiais acessíveis e adaptação de avaliações; promoção de ações intersetoriais e colaborativas no âmbito institucional; fortalecimento das equipes dos Núcleos, especialmente com profissionais da área pedagógica.

As limitações da pesquisa incluem a escassez de literatura nacional sobre o tema, a ênfase em dados quantitativos e a dificuldade em capturar as especificidades contextuais de cada instituição. Por isso, recomenda-se que futuros estudos aprofundem a temática com metodologias qualitativas, incluindo entrevistas com estudantes e docentes, e que explorem o impacto das práticas sobre o processo de aprendizagem e permanência acadêmica.

Além disso, destaca-se a necessidade de investigações específicas sobre grupos pouco representados, como estudantes com deficiência intelectual, mental e TEA. A comparação entre redes de ensino, e entre diferentes perfis institucionais, também representa uma agenda promissora para o aprofundamento do campo.

Conclui-se que a institucionalização da acessibilidade pedagógica no ensino superior brasileiro é incipiente, mas em processo de amadurecimento, com avanços concretos e potencial para consolidação. A continuidade da produção científica e o comprometimento institucional são

fundamentais para transformar práticas pontuais em uma cultura organizacional inclusiva e estruturada.

REFERÊNCIAS

- Branco, A. P. S. C.; Almeida, M. A. (2019). Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de
- Brasil. (2008). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência* (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009). Diário Oficial da União.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil (2016). Lei nº. 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF.
- Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 371-387.
- Cabral, L. S. A.; Melo, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, 33(3), p. 55-70.
- Castro, S. F.; Almeida, M. M. (2014). Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20 (2), 179 - 194.
- Ciantelli, A. P. C.; Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (3), p. 413-428.
- David, R. J.; Tolbert, P. S.; Boghossian, J. (2019). Institutional Theory in Organization Studies. *Oxford Research Encyclopedias, Business and Management*, 1(23).
- Dimaggio, P. J., & Powell, W. W. (2005). A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. *RAE Revista de Administração de Empresas*, 45(2), 74–89.
<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37123>
- Encuentra, E.H., Gregori, E.B. (2021). Online readiness in universities from disabled students' perspective. *Digital Education Review*, (39), pp. 172-191.
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., & Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595.
- Hair Jr, J. F., Celsi, M. W., Ortinau, D. J., & Bush, R. P. (2014). Fundamentos de pesquisa de marketing-3. AMGH Editora.
- Hormazábal, G. P. V., Huenul, A. A. C., Hernández, V. J. S. (2016). Estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena: Desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educacion*, 27 (1), pp. 353-372.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). *Sinopse estatística da educação superior 2021: Censo da Educação Superior 2021 – Notas estatísticas*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior/censo-da-educacao-superior-2021>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco Do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). INEP. Brasília: DF.
- Lara, P. T.; Sebastián-Heredero, E (2020). Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do programa incluir. *Revista online de Políticas e Gestão Educacional*, 24(2), 1137-1164.
- Matos, A. P. D.; Pimentel, S. C. (2019). A prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. *Práxis Educacional*, 15 (35), 77-95.
- Mendenhall, W (1985). Probabilidade e estatística. Tradução de José Fabiano da Rocha. Rio de Janeiro: Campus.
- Ministério da Educação (2013). *Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*. SECADI/SESu, Brasília, DF.
portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008).
<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/politica-nacional-de-educacao-especial>
- Nascimento, A. B. F. M.; Padilha, Y. L.; Sano, H. (2017). Contribuições da Teoria Institucional para a análise de disseminação da inovação na gestão pública. *Anais do IV EBAP*, p. 917-933.
- Nunes, V., Magalhães, C. M. (2016). Gestão social na educação para pessoas com deficiência. *Holos*, 8, p. 355-365.
- Pletsch, M. D.; Leite, L. P. (2017). Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educar em Revista*, 33(3), 87-106.
- Pletsch, M.D.; Melo, F.R.L.V. (2017). Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), p. 1610-1627.
- Powell, W.W.; Dimaggio, P.J. (1991). *The New Institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sasaki, R. K. (2019). *As sete dimensões da acessibilidade*. São Paulo: Larvatus Prodeo.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: WVA.
- Tolbert, P. S., Zucker, L. G. (1998) A Institucionalização da Teoria Institucional. *Handbook de Estudos Organizacionais Vol. 1*. São Paulo: Editora Atlas.
- United Nations (2018) *Disability and Development Report Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities*. United Nations Publications.
- Walter, S. A. Augusto, P. O. M.; Fonseca, V. S. (2011). O campo organizacional e a adoção de práticas estratégicas: revisitando o modelo Whittington. *Cadernos Ebape*, 9(2), 282-298.
- World Health Organization (Who); The World Bank (2012). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: SEDPCD.