

Abordagens da acessibilidade e da inclusão nos bacharelados em Relações Públicas em universidades públicas brasileiras Approaches to accessibility and inclusion in Public Relations undergraduate programs in Brazilian public universities

Josilene Ribeiro de Oliveira¹ | [ORCID ID](#)
josilene.ribeiro@academico.ufpb.br

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Hanna Pachu Hamad Ferreira² | [ORCID ID](#)
hannapachu@gmail.com

Empresa Paraibana de Comunicação, Brasil

Jamile Miriã Fernandes Paiva³ | [ORCID ID](#)
jamile.paiva@academico.ufpb.br

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Recepción: 28/03/2024 Revisión: 15/05/2024 Aceptación: 06/06/2024 Publicación: 29/06/2024

<http://dx.doi.org/10.5783/revrrpp.v14i27.857>

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar as abordagens da inclusão e da acessibilidade nos bacharelados em Relações Públicas ofertados por universidades públicas brasileiras, preenchendo uma lacuna percebida na literatura da área de comunicação e nos estudos sobre educação inclusiva no ensino superior, cujo foco geralmente é a formação de professores pelos cursos de licenciatura. Adotando o método qualitativo, realizou-se uma pesquisa documental, tendo como objeto as Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Políticos Pedagógicos de 13 graduações em relações públicas, ministradas de forma presencial e com status de ativas para o Ministério da Educação brasileiro. A partir da análise de conteúdo, aponta-se que apenas parte dos cursos de Relações Públicas contemplam a inclusão e a acessibilidade em seus currículos e que as graduações estão atualizando seus respectivos Projetos Políticos de Curso. Como contribuição principal, propõe-se uma classificação de quatro níveis de abordagem da inclusão e acessibilidade nas instituições de ensino superior: político-institucional; político-assistencial; didático-metodológico; científico-experimental.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, diversidade funcional, ensino superior, relações públicas, universidades brasileiras.

¹ Josilene Ribeiro de Oliveira é Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0943-0846>. Contacto principal para correspondência editorial.

² Hanna Pachu Hamad Ferreira é transcritora Braille da Empresa Paraibana de Comunicação - EPC/PB, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0328-7190>

³ Jamile Miriã Fernandes Paiva é Professora Associada Universidade Federal da Paraíba, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-0539-3535>

Abstract

This work aims to investigate the approaches to inclusion and accessibility in the Public Relations undergraduate programs offered by Brazilian public universities, filling a perceived gap in the literature in the area of communication and in studies on inclusive education in higher education, whose focus is generally on teacher training through undergraduate courses. Assuming that people do not have disabilities, but rather limited by the society through the many barriers imposed, which frequently prevent them the exercise of their full rights as citizens. In this context, we verified that, although representing 8,4% of the total Brazilian population aged 2 and older, people with disabilities occupy only 2% of the positions in large companies and only 0,4% of the spots in undergraduate programs in the country. To change this reality, consistent investments in education and training are needed, including in higher education. Thus, we have reflected on the academic evolution of the public relations professionals, considering that they are responsible for mediating between the organisations and their audiences, with their actions impacting the consolidation of a inclusive culture in the public, private and third-sector organisations. Taking as an initial motivation our own experiences as researchers, professors and students in a public university in the Northeast region of Brazil, the methodology applied to conduct this research includes a qualitative approach. Regarding technical procedures, we carried out a documental and literary review, using as our object the National Curricular Guidelines and the Political Pedagogical Projects of 13 undergraduate courses with active status on the Brazilian Ministry of Education portal, all of which are taught in person, across the five regions of the country: North, Northeast, Southeast, South and Midwest. The analysis of the data revealed a transition moment, in which all the universities are making adjustments to include university extension activities in the curriculum of their undergraduate courses. We have therefore classified four levels of approach to inclusion: a) political-institutional, restricted to standardization through official policies and documents; b) political-assistance, whose focus is on the direct assistance to students with disabilities, and enabled by to the creation and work of Accessibility Centers and Inclusion Committees in Higher Education Institutions (HEIs); c) didactic-methodological, which comprises the development and application of methodologies and/or assistive technologies in the classroom; d) scientific-experimental, concerns the role of HEIs in spreading knowledge and developing assistive technologies for people with disabilities. The results of the research revealed that the promotion of inclusive education as depends on various actors and situations, and the dynamic and complex articulation between the state, civil society and the HEIs, including the collaboration in the creation of national policies for special education in higher education. On the other hand, the existence of an inclusive discourse in educational career projects, through references to public policies on specialized education and inclusion centers, cannot be interpreted as a result of the effectiveness of inclusive education policies in Brazilian higher education institutions. studied. The data shows that the speeches do not necessarily translate into changes in the school curriculum with the introduction of subjects on accessibility and inclusion.

Keywords: Inclusive education, functional diversity, university education, public relations; brazilian universities.

Sumário

1. Introdução. 2. Educação Inclusiva no Ensino Superior. 3. Metodologia. 4. Resultados. 5. Considerações Finais. 6. Referências.

Summary

1. Introduction. 2. Inclusive Education in Higher Education. 3. Methodology. 4. Results. 5. Final considerations. 6. References.

1. INTRODUÇÃO

A temática da inclusão e da acessibilidade ganhou mais visibilidade nas últimas décadas com os avanços e as lutas da sociedade civil organizada em prol dos cidadãos com deficiência. Tais lutas se refletiram em legislações que procuram garantir e proteger as condições de vida e acesso aos bens e serviços às pessoas com deficiência, reconhecendo que todos devem ter condições de participação ativa na sociedade. As legislações partem do princípio fundamental presente no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, segundo o qual “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (p. 1). Assim, a Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seu artigo 5º, define que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (p. 14). Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, em seu artigo 4º, defende que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (p. 12).

Ao longo do tempo, diferentes terminologias foram utilizadas para designar tal grupo de cidadãos. Segundo a legislação brasileira, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, que em interação com o meio social e a sociedade, possa impossibilitar a sua “participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 9). No entanto, alguns estudiosos defendem o uso do termo ‘diversidade funcional’ para substituir tal expressão, sugerindo que a designação ‘pessoa(s) com deficiência’ tem conotação negativa e discriminatória.

Para Romañach e Lobato (2007), pioneiros nessa abordagem, a utilização do termo diversidade funcional faz referência ao reconhecimento de que as pessoas possuem diferentes formas de funcionar e contribuir para a sociedade, e orienta para que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direito. No Brasil, tanto a legislação como grande parte dos estudiosos usam a sigla PcD e a expressão ‘pessoa(s) com deficiência’, razão pela qual estas são utilizadas nesta pesquisa.

Apesar da existência das legislações já citadas, a realidade atesta uma controvérsia entre os direitos previstos para cidadãos com deficiência e sua aplicação. Entre outros obstáculos, parece existir uma forte resistência do mercado de trabalho em razão dos preconceitos relacionados à capacidade de tais profissionais, o que é atestado pelos baixos índices de empregabilidade de cidadãos com deficiência, sugerindo que no mercado o processo inclusivo evoluiu pouco nos últimos 30 anos, levando em consideração a promulgação da Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência de 1991 (Lei nº 8.213/1991), que define a obrigatoriedade das

empresas com mais de 100 funcionários manterem, em seu quadro funcional, de 2 a 5% de profissionais com algum tipo de deficiência.

Porém, a pesquisa “Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas”, realizada pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2016, apontou que apenas 2% dos funcionários das maiores empresas brasileiras eram cidadãos com deficiência (Gonçalves, 2016). Outrossim, a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2021)⁴ aponta um déficit ocupacional de 50,19% do número de vagas reservadas às pessoas com deficiência, por natureza jurídica do empregador para o ano de 2021. Enquanto isso, até 2022, os cidadãos com deficiência representavam 8,9% da população brasileira⁵ com 2 anos ou mais. A contradição entre esses dados mostra que é necessário um movimento coletivo de valorização da diversidade dentro das empresas, visto que a inclusão do profissional com deficiência vai muito além da contratação.

Deve-se destacar que as organizações são também espaços de sociabilidade, sendo influenciadas por seus colaboradores e clientes/consumidores quanto à adoção de práticas e posturas éticas e socialmente responsáveis. Trata-se, portanto, de ir além das suas obrigações legais e promover em seu ambiente a inclusão e a igualdade social (Pereira, 2015).

Por outro lado, a implementação de políticas inclusivas requer investimentos consistentes em educação e capacitação, inclusive no ensino superior. No entanto, segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior referente ao ano de 2021, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], apenas 0,4% das vagas em cursos de graduação são ocupadas por estudantes com deficiência no país (Brasil, 2023).

Vale destacar que a formação universitária sempre esteve associada aos processos de mobilidade social, sendo um dos principais mecanismos para inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a emancipação socioeconômica. Todavia, as discussões sobre a inclusão e a acessibilidade na educação superior são temas recentes, que ganharam força a partir da última década do século XX. Tradicionalmente pautadas por um modelo segregador (Pereira & Rebelo, 2022), as universidades públicas, em especial, colocaram em foco mudanças nas condições de acesso⁶ e de permanência nos cursos de graduação como estratégia de combate à discriminação e às desigualdades sociais que incidem sobre as minorias sociais, aqui entendidas como aquelas sub-representadas, ainda que numericamente expressivas.

A educação inclusiva ainda é uma questão debatida e pesquisada predominantemente pelos estudiosos da educação e no âmbito das licenciaturas, focando na atuação dos futuros

⁴ Conforme Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil, pelo Portal da Inspeção do trabalho (Radar SIT), disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>

⁵ Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022, resultado do Termo de Execução Descentralizada entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁶ O sistema de cotas define um percentual de vagas nas universidades públicas para estudantes de baixa renda, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência (Castro et al, 2024).

professores para atender estudantes com necessidades especiais na educação básica (Furlan et al, 2020). Existe uma lacuna significativa de estudos com essa abordagem na formação profissional ofertada pelos cursos de bacharelado, como no caso da graduação em relações públicas, cujos docentes em sua maioria são também bacharéis e, assim, não receberam formação pedagógica, mesmo quando possuem títulos de mestrado e doutorado (Ferrari & Grohs, 2017). A necessidade de investigar e trabalhar na preparação do pessoal docente do ensino básico é inquestionável. Porém, a educação inclusiva no ensino superior é igualmente importante para toda a sociedade, pois é um dos caminhos para superar a discriminação, fomentar a diversidade e ampliar as oportunidades educacionais e profissionais de PcDs.

Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre a inclusão e acessibilidade na formação acadêmica e profissional dos Relações Públicas (RP), definidos como responsáveis por mediar a relação entre as organizações e seus diversos públicos (Kunsch, 2003). O RP seria, assim, um profissional capacitado a lidar com uma pluralidade de públicos, de modo que o tema da diversidade seria intrínseco ao saber-fazer da atividade. Porém, “os relações-públicas não possuem, de forma geral, uma formação instrucional sobre tecnologias e recursos de acessibilidade, seus usos e aplicações, e sobre a inclusão nas organizações” (Ferreira de Oliveira, Escarabello Junior & Maciel, 2023, p. 24). Certamente devido ao caráter eminentemente técnico da profissão, a temática é pouco discutida na literatura da área, que tem debatido apenas periféricamente sobre acessibilidade comunicacional e gestão da diversidade nas organizações.

Entretanto, para contribuir com a construção de práticas sociais que garantam o exercício da cidadania nas organizações e a consolidação de uma cultura inclusiva, é preciso ir além da noção de acessibilidade comunicacional, entendida como aquela que transpõe as barreiras que afetam o processo de comunicação, em suas diferentes formas: falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outras. Para gerir os relacionamentos no ambiente organizacional, o RP deve superar as próprias barreiras atitudinais e compreender o processo da inclusão e da acessibilidade em sua complexidade sociocultural, política e econômica.

Nesse contexto, questiona-se: como os cursos de relações públicas têm abordado a temática da inclusão e da acessibilidade para pessoas com deficiência? Para responder essa questão, analisa-se os projetos pedagógicos dos cursos de relações públicas presenciais de universidades públicas brasileiras. O objetivo é investigar as abordagens da inclusão e da acessibilidade nos bacharelados em Relações Públicas ofertados por universidades públicas brasileiras. Pretende-se, desse modo, contribuir para o debate a respeito das habilidades e competências que os estudantes precisam desenvolver ao longo do período de formação para poder exercer sua profissão com vista ao bem-estar social e a gestão da diversidade.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

O movimento inclusivo tem caráter social e político, entendendo a acessibilidade como uma condição para inclusão (Pereira et al, 2016). Nesse contexto, a acessibilidade é compreendida como a “[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, [...] tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2015, p. 9). Por sua vez, no ambiente educacional, a inclusão

compreende “o direito dos estudantes a se desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito por meio de uma educação de qualidade, atendendo, assim, as suas necessidades, interesses e características” (Pereira et al, 2016, p. 148).

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras são espaços de formação profissional e cidadã, devendo facilitar o acesso de PcD aos direitos estabelecidos pelas legislações em vigor. Todavia, segundo alguns pesquisadores, a ausência de professores com deficiência em tais espaços não tem favorecido a implantação de uma abordagem inclusiva nas IES brasileiras (Castro, Perboni & Sánchez, 2024). Na verdade, a reorientação no fazer pedagógico das universidades inspirou-se nos debates e regulamentações criados para a educação básica, “sob a influência de documentos provenientes de conferências internacionais tais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, 1996), aprovada em 1996 [...]” (Poker, Valentim & Garl, 2018, p.22).

A pauta foi incorporada às políticas para o ensino superior tardiamente, tendo como expoente o Programa de Inclusão no Ensino Superior – INCLUIR, criado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em 2005. Responsável pela criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, o Programa busca assegurar o direito da pessoa com deficiência à vida acadêmica e a superar as barreiras pedagógicas, comportamentais, arquitetônicas e de comunicação, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. A reserva de vagas tornou-se obrigatória em 2016, com a Lei nº 13.409, que promoveu alteração na Lei nº 12.711, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de ensino.

A concretização da universidade inclusiva ainda é um grande desafio, que depende não apenas da eliminação de barreiras físicas e de comunicação e da reserva de vagas. Além do comprometimento de toda a comunidade universitária, é necessário investir mais na formação pedagógica dos docentes e fazer adequações nas estruturas curriculares dos cursos de graduação, ambos aspectos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem (Pereira et al, 2016; Castro et al., 2024). Vale lembrar que os currículos são definidos dentro dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que devem expressar o compromisso institucional com ações inclusivas e estabelecer a relação entre teoria e prática.

O Projeto Pedagógico de um curso expressa sua identidade ao nortear as diretrizes que regulamentam a ação educativa proposta, fazendo com que também assumam uma dimensão política, responsável pelos objetivos educacionais, profissionais, sociais e culturais destinados à formação do perfil do egresso (Veiga, 2002). Logo, enquanto documento norteador da organização e funcionamento de um curso de graduação, deve estar em sintonia com as metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPP), o que pressupõe o compromisso com a acessibilidade para além do mero cumprimento das normativas legais em vigor, que buscam garantir ao estudante com deficiência atendimento educacional especializado.

Assim, é preciso que as IES não apenas desenvolvam ações para auxiliar o discente a permanecer e concluir o curso de graduação, mas que também transformem estas ações em uma prática educacional pautada no respeito à cultura da diversidade no processo de ensino-aprendizagem. Contudo,

[...] não basta a inclusão acontecer nos currículos se o ensino superior não for visto pelo docente como um espaço educativo necessariamente inclusivo. O docente no ensino superior precisa voltar diariamente suas práticas para a inclusão, de forma crítica e reflexiva, seja dos estudantes com ou sem deficiência (Castro et al, 2024, s/p).

Em consonância com a função social das universidades como um espaço de produção e de socialização do conhecimento, a valorização da diversidade deve abarcar a pluralidade, ou seja, PcDs, pessoas pretas, gays, lésbica, transgênero, indígenas, homens e mulheres, que constituem a multiplicidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

3. METODOLOGIA

O arranjo metodológico da presente pesquisa compreende a abordagem qualitativa, de natureza básica, haja vista o compromisso de dar respostas a uma questão de caráter conceitual (Gil, 2023), ainda que seus resultados possam servir de base para outros estudos e para reavaliação e desenvolvimento de políticas educacionais e ações de inclusão em cursos superiores de Relações Públicas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva, na medida em que busca compreender e descrever a situação dos cursos de bacharelado em relações públicas em território nacional quanto à questão da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é tipificada como documental (Marconi & Lakatos, 2017), posto que baseada na análise de informações inscritas em documentos, tais como resoluções, projetos pedagógicos de cursos e estruturas curriculares de cursos de relações públicas (ativos) de universidades públicas de todo o Brasil.

A coleta de dados das universidades com cursos de relações públicas ativos foi realizada no portal E-Mec⁷, entre agosto e novembro de 2023. Posteriormente, os sites de cada uma das instituições públicas (federais e estaduais) foram acessados em busca de informações específicas sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a estrutura curricular dos referidos cursos. Optou-se por trabalhar com material obtido exclusivamente de universidades públicas, considerando a obrigatoriedade com a transparência quanto aos serviços prestados à sociedade e o fato destas instituições assumirem a vanguarda na adoção de políticas educacionais. Logo, estão diretamente comprometidas com o cumprimento da legislação em vigor, posto que, do contrário, não estão aptas a receber recursos públicos, o que impediria seu funcionamento.

Dessa forma, o corpus pesquisado inclui a Resolução Nº 2, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação, que define as Diretrizes Nacionais para os cursos de bacharelado em

⁷ O E-Mec é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Em funcionamento desde janeiro de 2007, ele foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação de cursos de graduação (Brasil, 2023). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>

Relações Públicas, e os Projetos Pedagógicos de 13 dos 14 cursos⁸ ativos ofertados por universidades públicas brasileiras, de todas as regiões do país. Assim, apresenta-se dados das seguintes IES: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Paraná (UFPA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ficou de fora da análise a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a qual não disponibiliza o PPC do curso em seu site.

Tomando como base a Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa conforme Bardin (2009), após a fase de pré-análise e da exploração do material, seguiu-se para o tratamento dos resultados, quando realizou-se inferências e interpretação descritiva dos dados, contemplando quatro aspectos que emergiram como categorias classificatórias: antiguidade do PPC; organização pedagógica do PPC; região da IES que oferta o curso; e articulação entre o PPC e outras políticas e programas internos voltados para PcD desenvolvidos pela IES responsável pelo curso de graduação em RP. Incluem-se também observações de campo resultantes da própria vivência das pesquisadoras como docentes e discentes, em uma universidade pública, na região Nordeste do Brasil.

4. RESULTADOS

Na sequência, analisa-se os PPCs, observando a existência de articulação entre o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as atividades dos núcleos de acessibilidade em cada universidade. Por último, verifica-se a existência de disciplinas (optativas ou obrigatórias) que contemplem diretamente ou de modo transversal as temáticas diversidade e inclusão na matriz curricular de cada curso e o que está previsto a respeito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação em Relações Públicas.

4.1. Políticas de inclusão e acessibilidade na graduação em Relações Públicas

Nos cursos de graduação, a educação inclusiva se operacionaliza por meio da organização ou reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Porém, é preciso deixar claro que esta análise ocorre em um momento de transição, em que, por força da Resolução nº 7/2018 do Ministério da Educação (MEC), todas as IES estão sendo obrigadas a, no mínimo, fazer ajustes nos PPCs de relações públicas. Trata-se de incluir a realização de atividades extensionistas no currículo de seus cursos de graduação, processo que se tornou conhecido como “creditação da extensão”.

Dentre as 13 universidades públicas que ministram cursos de bacharelado em Relações Públicas no país, observa-se que cinco (38,46%) dos PPCs analisados ainda não se encontram atualizados conforme a referida Resolução.

⁸ Ao optar por trabalhar apenas com cursos de bacharelado em Relações Públicas, excluiu-se da análise a graduação em Comunicação Social com habilitação em relações públicas da Universidade Federal do Maranhão.

Quadro 01: Integração do PPC com a política institucional de acessibilidade e inclusão

Região	Sigla	UF	Categoria	Ano PPC	Cita NAC	Cita PDI	Cita PPP
Sul	UFPR	PR	Federal	2022	X	---	---
	UEL	PR	Estadual	2023	---	---	---
	UNIPAMPA	RS	Federal	2023	X	X	X
	UFSM	RS	Federal	2023	X	X	X
	UFRGS	RS	Federal	2022	X	X	---
Nordeste	UFPB	PB	Federal	2017	---	----	----
	UFAL	AL	Federal	2023	X	X	X
	UNEB	BA	Estadual	2012	X	---	----
Norte	UFAM	AM	Federal	2012	---	---	---
Centro-Oeste	UFG	GO	Federal	2023	---	---	---
Sudeste	USP	SP	Estadual	2013	---	---	---
	UNESP	SP	Estadual	2023	---	----	X
	UFMG	MG	Federal	2015	X	X	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Provavelmente, os cursos que ainda não divulgaram a atualização devem estar em processo de ajustes ou validação das mudanças junto aos seus respectivos Conselhos de Ensino Pesquisa e Extensão⁹. Quando se menciona “atualizados”, destaca-se que as alterações feitas podem ser pontuais, apenas para contemplar a creditação da extensão, ou seja, contabilizar carga horária dedicada às atividades de extensão, não implicando na reformulação pedagógica do curso.

Como no caso do PPC do curso de Relações Públicas da UFPR, em cujo documento não há menção explícita ao uso de estratégia didático-pedagógica e/ou tecnológica comprometidas com as políticas inclusivas para atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Ainda assim, vale destacar que desde 2006 essa universidade possui um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Tal situação sugere que pode ocorrer um possível desconhecimento dos gestores e/ou do corpo docente responsável pelo curso de RP em relação às políticas inclusivas da própria IES ou uma falha da UFPR na disseminação e comunicação de suas ações.

Desse modo, compreende-se que o movimento inclusivo nas IES precisa ser concebido em mão dupla, articulando os diferentes níveis de abordagem e atores implicados neste processo: discentes, docentes, gestores e comunidade acadêmica. Além disso, entende-se também que, embora o PPC seja um documento essencial para o funcionamento do ensino de graduação, sua reformulação se processa conforme as particularidades de cada curso e instituição de ensino, bem como da região onde estão inseridos, estando sujeito aos tensionamentos e micropolíticas de cada IES.

⁹ Os Conselhos são órgãos de supervisão e coordenação das atividades de ensino e pesquisa, em nível de administração superior, composto pelo reitor, vice-reitor, pró-reitores de áreas, representantes de cada uma das unidades universitárias, docentes de todas as categorias e representantes discentes (Trigueiro, 2003).

Em meio a creditação da extensão, muitas universidades estão aproveitando a ocasião para fazer alterações na matriz curricular e introduzir novas disciplinas, consonantes com as demandas da sociedade contemporânea. A partir do Quadro 01, percebe-se que todos os cursos de RP ofertados por universidades localizadas na região Sul já estão sob novas diretrizes curriculares, haja vista que os projetos pedagógicos dos cinco cursos foram atualizados entre 2022 e 2023. Observou-se que a reestruturação realizada está alinhada com os dispositivos legais, assegurando o cumprimento das metas mencionadas no PDI de cada uma das instituições. Percebe-se ainda que esses PPCs apresentam articulação com os respectivos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAC), na busca de efetivar o atendimento educacional especializado.

Os cursos de RP da UFRGS, da UFSM e da UniPampa também mencionam parcerias com os NACs, denotando um trabalho integrado às ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional de cada uma das IES. A priori, em tais IES há articulação entre as políticas nacionais para educação especial no ensino superior e aquelas desenvolvidas por cada universidade, com ramificação nos PPCs de Relações Públicas analisados. Porém, seria necessário uma pesquisa junto aos discentes com deficiência para verificar a efetividade desse processo.

Na UniPampa, além mencionar a Resolução do Conselho Universitário (Consuni), relativa à garantia das condições de acessibilidade na IES, o PPC indica a existência de assessoramento do Núcleo de Projetos Pedagógico de Cursos, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, oferecendo tanto recursos e serviços de promoção da acessibilidade para o ensino-aprendizagem, como apoio ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão.

Na região Nordeste, merece destaque o curso de Relações Públicas da UFAL, o único cujas modificações do PPC foram aprovadas ainda em 2023. O documento apresenta um tópico específico sobre acessibilidade, destacando o atendimento especializado do Núcleo de Estudos destinado aos estudantes com necessidades especiais, estando comprometido com a legislação pertinente estabelecida pelo MEC. Além disso, o PPC também menciona ações que buscam evitar a evasão dos discentes PcDs por meio de atendimento personalizado, do suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA).

Embora o Sudeste seja apontado como a região com as três melhores universidades do país¹⁰, apenas o curso de bacharelado em Relações Públicas da UFMG menciona em seu PPC a vinculação com o Núcleo de Apoio Especializado no atendimento às demandas pedagógicas de discentes com deficiência, sugerindo também existir uma política institucional comprometida com a remoção de barreiras de acessibilidade.

Na região Centro-Oeste, observa-se que apenas a UFG oferece curso de bacharelado em RP e que seu PPC não traz nada específico sobre acessibilidade, com exceção da oferta da disciplina de Libras – Linguagem Brasileira de Sinais, na condição de componente curricular optativo.

¹⁰ Informações obtidas a partir do ranking anual de melhores universidades do mundo, feito pela revista britânica especializada em educação *Times Higher Education* para o ano de 2022. Lista completa disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/as-10-melhores-universidades-do-brasil-8-delas-sao-publicas-confira-quais-sao/>

Vale salientar que, conforme o Decreto 5.626/2005, é obrigatório a oferta da disciplina Libras para as licenciaturas. Nos bacharelados, como no caso do curso de Relações Públicas, como regulamentou o referido Decreto, a oferta dessa disciplina é optativa.

Dentre todos os PPCs analisados, verifica-se que dois cursos de Relações Públicas continuam trabalhando sob as diretrizes de documentos elaborados há mais de dez anos, precisamente, a UNEB e a UFAM, respectivamente uma na região Nordeste, outra no Norte do país. De modo geral, estes dois cursos seguem a tendência segundo a qual os PPCs mais antigos não pautam diretamente a chamada educação inclusiva, utilizando categorias mais gerais como ‘cidadania’, para dar conta do grupo-alvo da educação especial no ensino superior. Algo relacionado, provavelmente, ao fato de terem sido concebidos antes da criação do Documento Orientador do Programa Incluir do MEC, em 2013, e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015.

Essa breve contextualização sobre os projetos pedagógicos na perspectiva da acessibilidade nos cursos de Relações Públicas, demonstra a presença do discurso inclusivo no ensino superior amparado em instrumentos legais. Indica também que a implementação de uma organização pedagógica deve estar fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

4.2. Inclusão e Acessibilidade no currículo de Relações Públicas

A estrutura inicial dos cursos de Relações Públicas teve por base a Lei nº 5.540/1968, que estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior brasileiro. Posteriormente, muitas reformas estruturais foram realizadas para contemplar as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais do país, com destaque para o desmembramento do curso de RP do bacharelado em Comunicação Social, quando deixou de ser uma habilitação deste, tornando-se um curso autônomo, ainda que mantendo vínculo com o campo da Comunicação (Brasil, 2013b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Relações Públicas, instituídas pela Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013, definem em seu art. 5º que os cursos de relações públicas deverão possibilitar formação que revele competências e habilidades para uma “atuação profissional em consonância com os princípios éticos de comunicação para a cidadania, considerando as questões contemporâneas, voltadas para os direitos humanos e a sustentabilidade”.

Elaborada há 10 anos, portanto, antes da Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, as DCNs de Relações Públicas não contemplam explicitamente as temáticas de acessibilidade e inclusão. Isso denota a urgência de uma revisão diante das mudanças ocorridas quanto aos direitos da PcD no âmbito educacional. Ainda mais considerando os impactos das transformações recentes no ambiente sócio-organizacional, bem como as novas demandas do mercado em termos de responsabilidade social e promoção plena da cidadania.

As diretrizes caracterizam o perfil do egresso em relações públicas pela “compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessária ao planejamento de Relações Públicas” (Resolução CNE/CES 2/2013, p. 2). Assim, cabe reafirmar o papel do RP em tornar o

ambiente organizacional mais acessível e inclusivo para todos os seus públicos, pensando no bem-estar social, na disponibilidade e na garantia de direitos das PcD em dispor de espaços físicos, sociais, informacionais, comunicacionais e tecnológicos acessíveis.

Quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos profissionais de RP, o Parecer do Conselho Nacional da Educação indica que “refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação” (CNE/CES 492/2001, p. 20) deve nortear a elaboração dos PPCs dos cursos graduação. Assim, as IES podem e devem realizar a revisão de suas matrizes curriculares periodicamente e não apenas sob a pressão de novas demandas e resoluções do MEC, fazendo a análise crítica dos conteúdos, ou seja, desconstruir para reconstruir tendo em vistas as variáveis advindas dos processos sociais mais amplos.

A oferta de disciplinas sobre inclusão e diversidade proporciona além da oportunidade de reflexão sobre o tema um propósito atitudinal para todos os futuros profissionais em formação. Com efeito, não se pode deixar de mencionar a relevância de disciplinas cujas ementas busquem, de alguma forma, desenvolver a sensibilidade para a acessibilidade e a inclusão. Daí a importância de conteúdos programáticos que alarguem a reflexão sobre as condições de cidadãos com deficiência, sobre a interseccionalidades e o caráter multifacetado da deficiência, que também se articula com questões de classe, raça e gênero.

Conforme a análise das matrizes curriculares dos cursos de Relações Públicas das IES investigadas, dentre as 13 universidades, apenas quatro (04) delas possuem componentes curriculares que trazem em seu título os termos “inclusão” e/ou “acessibilidade”, sendo estas disciplinas um componente complementar obrigatório ou optativo. Os cursos de RP da UFSM, da UFRGS, da UFPB e da UNESP colocam-se, portanto, na vanguarda com a oferta das disciplinas: Diversidade e Inclusão nas Organizações, Comunicação e Acessibilidade, Acessibilidade nas Mídias Sociais e, Acessibilidade e Inclusão, respectivamente.

Verificou-se que os cursos de RP da UFPR, UEL, UNIPAMPA e USP ofertam disciplinas que dialogam com o contexto da inclusão e acessibilidade, a exemplo dos temas “diversidade” e “cidadania”. Porém, tal fato não permite inferir que, necessariamente, esses assuntos são desenvolvidos pedagogicamente em sala de aula. Por sua vez, as outras cinco (05) universidades pesquisadas não possuem nenhuma disciplina que possa ser associada aos temas da inclusão e da acessibilidade, indicando quão carente de uma atualização estão as estruturas curriculares dos cursos de relações públicas do país. Tal situação expõe um longo caminho tanto na perspectiva inclusiva na formação superior, quanto na transformação do pensar e agir social. Espera-se que, a longo prazo, ocorram mudanças no comportamento social relativo à inclusão de pessoas com deficiência, compreendendo a diversidade social e a responsabilidade do coletivo em promover a cidadania.

Portanto, a reformulação da DCN poderá favorecer o profissional de RP, posto as novas dinâmicas sociais, dando aporte às estratégias e articulações organizacionais do agir responsável. Sendo assim, ressalta-se a relevância de disciplinas prático-teóricas que estimulem o respeito às diferenças e a promoção da garantia de direitos, viabilizando uma (re)construção gradativa do meio social a partir de um olhar humanístico e com a redução de entraves político-sociais para cidadãos com deficiência.

4.3. Níveis de abordagem da inclusão no ensino superior: uma classificação provisória

Ao verificar a existência de poucas análises sistêmicas do panorama da inclusão no ensino superior brasileiro que forneçam parâmetros para dimensionar o nível de abordagem da temática, sentiu-se a necessidade de formular uma classificação que servisse de ferramenta analítica e permitisse compreender as diferentes realidades observadas nesta pesquisa. Assim, concebeu-se uma classificação preliminar dos níveis de abordagem da inclusão no ensino superior, sabendo que esta poderá ser aperfeiçoada e revisada em pesquisas futuras por nós ou outros pesquisadores. Logo, sugere-se observar quatro níveis de abordagem da inclusão nas IES e em seus cursos de graduação.

O primeiro nível contempla a integração das legislações específicas para pessoas com deficiência à política interna da IES, resultando na inserção de políticas inclusivas no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e/ou Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPP) de cada universidade. Desse modo, denominou-se esse nível de Político-Institucional, tendo em vista que corresponde à incorporação da inclusão e comprometimento com a promoção da acessibilidade em caráter oficial e de forma macrossistêmica em toda a universidade, por meio da criação de regulamentos, regimentos e outros documentos oficiais, bem como da inserção de disciplinas (optativas ou obrigatórias) nos PPCs de cada curso que abordem a temática (de modo direto ou transversal).

O segundo nível de abordagem da inclusão pelas IES se refere a criação de núcleos de acessibilidade, encarregados de promover a acessibilidade como um valor para além da mera obrigação legal dentro da universidade e atuar para “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011, p. 3). Trata-se do desenvolvimento de ações de adequação das estruturas físicas e à implementação de políticas de apoio e outras medidas de suporte às PcD, razão por que se denomina esse nível de Político-assistencial. Portanto, nesse nível, o foco é a assistência direta ao discente com deficiência, para promover a acessibilidade no espaço universitário, sua aprendizagem e garantir sua permanência em sala de aula até o término do curso.

Para tanto a IES pode vir a desenvolver programas de concessão de bolsa de estudo para estudantes que atuem como “monitores” / “apoiadores” de discentes com deficiência, envolvidos em projetos ou com atuação em laboratórios com ações voltadas para estes ou diretamente para o aluno com deficiência, por exemplo. Define-se como sendo este o segundo nível porque é comum que, após o ingresso do discente com deficiência no curso, às IES os cadastrem e os encaminhem para os núcleos e/ou comitês de inclusão e acessibilidade. Esses prestam assistência durante a graduação, em conformidade com as necessidades específicas de cada caso, mediando a relação deles com as coordenações de curso, que receberão orientações sobre cada tipo de situação.

O terceiro nível de abordagem da inclusão pelas IES é o Didático-metodológico, que compreende ações voltadas à capacitação de professores e demais servidores para o desenvolvimento e aplicação de metodologias e/ou tecnologias assistivas em sala de aula, voltadas para os discentes com deficiência. A razão de considerarmos esse o terceiro nível deve-se a observação que, excetuando-se os cursos de educação especial e as licenciaturas, é

comum que a preocupação dos docentes, coordenadores de cursos de bacharelado e servidores com o aluno com deficiência ocorra apenas depois da sua chegada à sala de aula. Em outras palavras, parece ser verdade que apenas quando são confrontados com as demandas da inclusão e acessibilidade, em função da presença do aluno ou de outro docente com deficiência, é que as pessoas efetivamente se veem afetadas e se mobilizam para encontrar soluções concretas. Isso ocorre a despeito da existência das recomendações e regimentos internos, ou seja, da existência de políticas internas voltadas à inclusão.

Um quarto nível de abordagem da inclusão de pessoas com deficiência diz respeito ao papel das instituições de ensino superior na geração de conhecimento e de tecnologias assistivas, por meio da realização de pesquisas científicas e desenvolvimento de projetos de extensão voltados às necessidades das PcD. Dessa forma, o referido nível de abordagem pode ser denominado Científico-experimental.

Apesar do reconhecimento que a incorporação das questões da inclusão e da acessibilidade no ensino superior seguem um processo evolutivo, é preciso deixar claro que os níveis de abordagem aqui identificados não refletem uma sequência com etapas predefinidas. Isso porque as ações das IES em prol da promoção da inclusão e acessibilidade se dá sob fluxos simultâneos, refletindo uma demanda cruzada, isto é, tanto em função da chegada de mais PcD ao ensino superior; como da ação do Estado, cobrando a regulamentação e implementação das medidas previstas em Lei, através do Ministério da Educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar as formas de abordagem da inclusão e acessibilidade nos cursos de bacharelado em Relações Públicas, ministrados por universidades públicas brasileiras, e verificar como essas temáticas estão presentes nas matrizes curriculares de tais graduações. Fundamentadas em normativas internas e externas e nas demandas concretas das PcDs, verificou-se que, de modo geral, as universidades públicas têm buscado remodelar suas estruturas edificadas e, ao mesmo tempo, superar as barreiras socioculturais para se tornarem mais inclusivas.

Mais especificamente, o estudo oferece uma relevante contribuição teórica ao propor uma classificação dos níveis de abordagem da inclusão nas IES, que poderá ser testada e validada por outros pesquisadores em investigações futuras. Tal classificação propõe quatro níveis, a saber: 1) político-institucional, mais restrito à normatização através de políticas e documentos oficiais; 2) político-assistencial, cujo foco é a assistência direta ao discente com deficiência, materializando-se graças à criação e ao trabalho dos NACs e Comitês de Inclusão nas IES; 3) didático-metodológico, que compreende o desenvolvimento e aplicação de metodologias e/ou tecnologias assistivas em sala de aula; 4) científico-experimental, diz respeito ao papel das IES na geração de conhecimento e de tecnologias assistivas para PcD. Isso posto, ressalta-se que esses quatro níveis de abordagem da educação inclusiva nas IES pressupõem a (re)formulação da cultura institucional para promoção de uma sociedade para qual as diferenças não sejam sinônimo de injustiça social.

Paralelamente, esta investigação traz uma contribuição prática para os docentes dos cursos de Relações Públicas e os dirigentes de órgãos reguladores, ao evidenciar a necessidade de imediata revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pelo MEC em 2013.

Como observou-se, as DCNs do bacharelado em Relações Públicas possuem mais de 10 anos de existência e, talvez por isso, não abordam a inclusão e a acessibilidade, bem como outros temas igualmente transversais, como equidade de gênero, combate ao racismo e à LGTB+fobia nas organizações.

Outra contribuição prática advém da análise da organização didático pedagógica a partir dos PPCs dos cursos de Relações Públicas, em que se constatou a ocorrência de um momento de revisão motivado pela nova regulamentação do MEC para a creditação das atividades de extensão. A partir dela verificou-se que as menções à existência e às atividades dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nos PPCs dos cursos de RP indicam uma maior ou menor articulação e disseminação das políticas institucionais voltadas à educação inclusiva dentro de cada IES. Apesar da simples menção não significar a efetividade das políticas para educação inclusiva, ficou evidenciado que os NACs desempenham um papel indispensável na promoção da acessibilidade e da inclusão no âmbito das instituições públicas de ensino superior, servindo de suporte às coordenações de cursos de graduação e programas de pós-graduação no apoio aos discentes em sala de aula.

Outrossim, entende-se que, como qualquer pesquisa científica, o artigo apresenta algumas limitações, tais quais: a ausência de uma exaustiva revisão de literatura sobre o tema e de exposição de trechos das DCNs e dos PPCs ao longo do trabalho, em razão de privilegiar o caráter ensaístico; a tendência à generalização das interpretações, haja vista estarem assentadas na análise de documentos de várias universidades. Com efeito, é necessário investigações específicas, cada uma com metodologia particular, para rever tais limitações. Sugere-se inclusive a realização de estudo empírico para observar *in loco* a situação de cada universidade que oferece bacharelado em RP, com o desenvolvimento de entrevistas ou grupo focal com estudantes PcDs.

Por fim, destaca-se que a inclusão e a acessibilidade são questões transversais, que pressupõe a cooperação de todos os atores e instâncias, contemplando de um lado a investigação e de outro a participação nos debates sobre os marcos legais referentes aos direitos de acesso de cidadãos com deficiência e outras necessidades. Às Universidades, cabe não apenas transformar o conjunto das políticas públicas em ações concretas através dos ajustes nos PPCs dos bacharelados em Relações Públicas e programas assistenciais de apoio aos estudantes, mas também espalhar o conhecimento científico por meio do ensino, da pesquisa e da extensão para sociedade, promovendo a construção de políticas públicas e estratégias pedagógicas e metodológicas mais inclusivas.

6. REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

Brasil (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.

Brasil (2005, 22 dezembro). Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o

art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 28.

Brasil (2011, 18 de novembro). Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 12.

Brasil (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021*. Brasília, DF. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf.

Brasil (1991, 24 julho). Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências (Lei de Cotas). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm

Brasil (2015, 7 de julho). Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão – LBI*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf

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. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm

Brasil (2013a). Ministério da Educação [MEC]. *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu - 2013*. Brasília, DF. http://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

Brasil (2013b, 13 novembro). Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 2/2013. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192.

Brasil (2001, 9 julho). Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.

Brasil (2018, 17 dezembro). Ministério da Educação. Resolução nº 7/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf.

Castro, O.Y., Perboni, F., & Sánchez, D. (2024). Inclusão e Diversidade no Ensino Superior. *Ciências Humanas*, 28(132). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10829880>.

Ferrari, M.A., & Grohs, A. C.C.P. (2017). Pesquisa nacional dos cursos de Relações Públicas no Brasil: práticas dos coordenadores e docentes no processo ensino-aprendizagem. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 7(14), 43–62. <https://doi.org/10.5783/revrrpp.v7i14.492>

Ferreira de Oliveira, G., Escarabello Junior, J.R., & Maciel, S. (2023). O papel das Relações Públicas e da Comunicação na inclusão de pessoas com deficiência nas organizações: uma revisão sistemática. *Revista Internacional De Relaciones Públicas*, 13(26), 21–40. <https://doi.org/10.5783/revrrpp.v13i26.846>

Furlan, E.G.M., Faria, P.C. de, Lozano, D., Bazon, F.V.M., & Gomes, C. (2020). Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 25(2), 416–438. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>

Gil, A.C. (2023). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas. 7a Edição

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022*. Rio de Janeiro: IBGE. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf

Instituto Ethos & Banco Interamericano de Desenvolvimento. (2016). *Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas*. São Paulo: Instituto Ethos. https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Perfil_Social_Tacial_Genero_500empresas.pdf.

Kunsch, M.M.K. (2003) *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada*. São Paulo: Summus.

Marconi, M. A, & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8ª edição. São Paulo: Atlas.

Pereira, B.K.G. (2015). *As relações públicas e as estratégias para a inclusão de deficientes no ambiente organizacional*. 61f. TCC. <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/relacoespublicas/files/2015/04/As-rela%C3%A7%C3%B5es-p%C3%ABlicas-e-as-estrat%C3%A9gias-para-a-inclus%C3%A3o-de-deficientes-no-ambiente-organizacional.pdf>.

Pereira, A. P. E. B. de S., & Rebelo, A. S. (2022) Indicadores de matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior no Brasil (2008-2018). *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 27(60), 287–305. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.1544>.

Pereira, R.R., da Costa Silva, S.S., Faciola, R.A., Pontes, F.A R., & Holanda Ramos, M.F. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 1(1), 147–160. <https://doi.org/10.5902/1984686X19898>

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garl, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), p. 127–134. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>.

Romañach Cabrero, J., & Lobato, M. (2007). Diversidad funcional: Nuevo término para la dignidad en la diversidad del ser humano. *Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional*, 321-330. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393402>

Trigueiro, M.G.S. (2003) Governo e gestão da educação superior. In: Maria Susana Arrosa Soares. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES/GEU/UNESCO, 01, 121-143.

Veiga, I.P A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.