

Análise das políticas de acessibilidade segundo o PDI de uma universidade estadual pública brasileira

Analysis of accessibility policies according to the PDI of a brazilian state public university

Análisis de las políticas de accesibilidad según el PDI de una universidad estadual pública brasileña

*Débora Chiararia de Oliveira¹
Ana Paula Camilo Ciantelli²*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16915>

Resumo: A presença de coletivos com características identitárias e culturais diversas tem sido cada vez mais frequente nas instituições de ensino superior. Os movimentos sociais, políticas públicas de reserva de vagas, desenhos e estratégias se constituem importantes estratégias de garantia de acesso à Universidade. Embora o Brasil seja um país com importantes leis voltadas à educação inclusiva, é possível observar uma grande dificuldade em suas implementações, especialmente no tocante a reconhecer e considerar as necessidades educacionais específicas dos estudantes de coletivos diversos, em especial das pessoas em situação de deficiência. Isto posto, este trabalho tem como objetivo a análise das políticas de acessibilidade segundo o plano de desenvolvimento individual (PDI), em vigência no período de 2022 a 2026, de uma universidade estadual pública brasileira. Busca ainda discutir, de maneira mais ampliada, o fenômeno da deficiência e as necessidades educacionais específicas (NEEs) que podem emergir durante a trajetória de estudantes inseridos no ensino superior. Foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória, baseada na análise documental do respectivo PDI. Os resultados encontrados demonstram que as políticas de acessibilidade se voltam mais para questões de ensino, acesso, permanência e adaptação curricular. Conclui-se que é necessária uma transformação cultural na instituição para garantir políticas de acessibilidade que considerem os estudantes com NEEs como sujeitos de direitos a uma educação que preze pela eliminação das barreiras de acessibilidade e promova ações atitudinais contra estereótipos, estigmas e preconceitos voltados a diversos coletivos que se encontram nas Instituições de Ensino Superior (IES), possibilitando assim a permanência destes estudantes até o término do curso, seja ela de graduação e/ou pós-graduação.

Palavras-chave: Acessibilidade. Políticas públicas. Ensino superior.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8568-1663>. Contato: deborachiararia@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3605-6009>. Contato: deborachiararia@gmail.com

Abstract: The presence of collectives with diverse identity and cultural characteristics has become increasingly common in higher education institutions. Social movements, public policies regarding reserved vacancies, designs, and strategies constitute important approaches to ensuring access to universities. Although Brazil has significant laws focused on inclusive education, there is a considerable challenge in their implementation, especially concerning the recognition and consideration of specific educational needs of students from diverse collectives, particularly those with disabilities. Thus, this work aims to analyze accessibility policies according to the Individual Development Plan (IDP) in force from 2022 to 2026 at a Brazilian public state university. It also aims to discuss, in a broader sense, the phenomenon of disability and the specific educational needs (SEN) that may arise during the academic journey of students in higher education. A descriptive and exploratory research based on the documentary analysis of the respective IDP was conducted. The findings demonstrate that accessibility policies primarily focus on teaching, access, retention, and curriculum adaptation issues. It is concluded that a cultural transformation within the institution is necessary to ensure accessibility policies that consider students with SEN as subjects entitled to education that values the elimination of accessibility barriers and promotes attitudinal actions against stereotypes, stigmas, and prejudices faced by various collectives within Higher Education Institutions (HEIs). This would thereby enable the retention of these students until the completion of their undergraduate and/or postgraduate courses.

Keywords: Accessibility. Public policies. Higher education.

Resumen: La presencia de colectivos con diversas características identitarias y culturales está siendo cada vez más común en las instituciones de educación superior. Los movimientos sociales, las políticas públicas sobre reservas de plazas, los diseños y estrategias constituyen enfoques importantes para garantizar el acceso a las universidades. Aunque Brasil cuenta con leyes significativas centradas en la educación inclusiva, hay un desafío considerable en su implementación, especialmente en lo que respecta al reconocimiento y consideración de las necesidades educativas específicas de estudiantes de colectivos diversos, particularmente aquellos con discapacidades. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar las políticas de accesibilidad de acuerdo con el Plan de Desarrollo Individual (PDI) vigente de 2022 a 2026 en una universidad pública estatal brasileña. También busca discutir, en un sentido más amplio, el fenómeno de la discapacidad y las necesidades educativas específicas (NEE) que pueden surgir durante el recorrido académico de los estudiantes en la educación superior. Se realizó una investigación descriptiva y exploratoria basada en el análisis documental del respectivo PDI. Los hallazgos demuestran que las políticas de accesibilidad se centran principalmente en cuestiones de enseñanza, acceso, retención y adaptación curricular. Se concluye que es necesaria una transformación cultural dentro de la institución para garantizar políticas de accesibilidad que consideren a los estudiantes con NEE como sujetos con derecho a una educación que valore la eliminación de barreras de accesibilidad y promueva acciones actitudinales contra estereotipos, estigmas y prejuicios enfrentados por varios colectivos dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto permitiría la retención de estos estudiantes hasta la finalización de sus cursos de pregrado y/o posgrado.

Palabras clave: Accesibilidad. Políticas públicas. Educación superior.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais inclusivas brasileiras têm como objetivo principal garantir a educação como um direito a todos os cidadãos, em uma tentativa de minimizar os impactos de anos de opressão e exclusão voltados aos coletivos socialmente diversos e minoritários (mulheres, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, dentre outros) bem como, de eliminar barreiras de acesso e permanência estudantil.

Sabe-se que o acesso à educação de nível superior ainda é um privilégio de classes mais abastadas, todavia, é possível observar, segundo dados do Instituto



Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022, o aumento de 167% do número de matrículas de estudantes com características culturais e identitárias diversas, nos quais se reconhecem as pessoas em situação de deficiência³.

Esses dados representam “investimentos públicos voltados para ações afirmativas governamentais dirigidas às universidades, onde busca-se assegurar a inclusão por meio de cotas e programas de permanência estudantil” (VASCONCELOS e GALHARDO, 2016, p. 286).

Neste sentido, para avaliar e orientar a implementação de tais ações afirmativas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em abril de 2004, colocou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um de seus principais eixos de referência deste processo.

De acordo com Segenreich (2005, p. 151), o PDI resulta de uma construção coletiva e, impõe-se, naturalmente, como o fio condutor para qualquer processo de avaliação, interna ou externa. Além disso, tem como objetivo orientar a universidade nas suas ações e desenvolvimento durante cinco anos e apresentar as estratégias a serem adotadas, por exemplo: programas de acessibilidade, inclusão e permanência estudantil.

Devido a importância do PDI, o objetivo deste trabalho foi analisar as políticas de acessibilidade do PDI em vigência no período de 2022 a 2026, de uma universidade pública estadual brasileira. Acredita-se que tal análise possibilitará uma discussão alargada acerca do fenômeno da deficiência, de necessidades educacionais específicas e, especialmente, sobre o perfil dos estudantes que se beneficiam de tais políticas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Muito embora o Brasil seja um dos países da América Latina que apresenta importantes leis e decretos voltados à educação inclusiva, percebe-se ainda muitas barreiras e dificuldades para que tais legislações sejam de fato efetivas.

De modo geral, garantir a acessibilidade e inclusão de pessoas e coletivos com características culturais e identitárias diversas nos quais se reconhecem as pessoas em situação de deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, dentre outros, no ensino superior é bastante desafiador. Elas se consolidam a partir de movimentos e lutas sociais

³ As autoras deste estudo optaram pelo termo pessoa em *situação* da deficiência em uma tentativa de ultrapassar categorizações e tipificações centradas em visões normalizadoras e reparadoras da condição da deficiência, compreendendo este sujeito em uma relação dialética com vários pontos de referência internos e externos.



desses coletivos, em busca da garantia de direitos básicos, como a educação, respaldados em políticas públicas e na obrigatoriedade do Estado em viabilizar este processo.

Para Diniz e Silva (2021, p. 462) o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiências nas Instituições de Ensino Superior (IES) fortaleceu-se a partir da década de 1990 no Brasil, quando políticas públicas voltaram sua atenção para questões relacionadas ao ingresso, à permanência e ao sucesso acadêmico desse alunado. Este fato coincide com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, cujo objetivo era garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a todos de forma igualitária e equitativa.

As IES apoiaram-se em diversas políticas públicas criadas para a ampliação desses grupos/coletivos em suas instituições: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010), a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que altera a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre a reserva de vagas (50% do total de vagas da instituição), não apenas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas também para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), dentre outras voltadas para a questão da inclusão e acessibilidade de pessoas em situação de deficiência, com destaque para o Decreto nº 6.949/2009, que institui a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006) como Emenda Constitucional no Brasil; o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que colabora para a construção dos núcleos de acessibilidade dentro das Instituições Federais de Ensino Superior e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015) que visa a garantia de inclusão social e cidadania da pessoa em situação de deficiência.

Paralelamente a isto, o conceito de inclusão se desenvolveu carregando erroneamente a ideia de que era necessário corrigir os corpos para que estes pudessem participar dos valores socialmente aceitos. Inevitavelmente este fato repercutiu-se nos espaços educacionais em todos os níveis, onde as culturas e práticas voltadas à educação inclusiva ainda estão muito atrelados a uma cultura e visão heteronormativa e biológica acerca das diversidades humanas, compreendo que a educação como uma responsabilidade do indivíduo e não da sociedade como um todo.

Corroborando com esta questão, Gesser, Nuernberg e Toneli (2012, p. 562) afirmaram que discursos voltados ao modelo biomédico tendem a influenciar o foco e ações das políticas públicas que, ao invés de buscarem a modificação do contexto social



propiciando acessibilidade para a participação social das pessoas com deficiência, centra suas ações predominantemente na reabilitação do corpo para que ele se adapte ao contexto social opressivo.

Portanto, enquanto essa lógica se perpetuar, incorremos o risco de reproduzir ações excludentes e capacitistas, dificultando a permanência desses estudantes no cenário educacional. Ao reduzirmos a Educação Inclusiva como de direito apenas ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades/superdotação, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), falhamos na produção de espaços mais acessíveis e inclusivos para todos. De acordo com Piccolo (2023, p.2):

Quando aludimos à ideia de Educação Inclusiva, estamos nos referindo a todos os sujeitos da educação, em especial aos mais vulneráveis. Com o correr do tempo, tornou-se nítida uma aproximação equivocada que resumia a materialidade da Educação Inclusiva como atinente única e exclusivamente ao público-alvo da Educação Especial. Termos como “alunos da inclusão” ou “incluídos” para se referir à presença de pessoas com deficiência em escolas regulares testemunham aludido paralelo e demonstram empiricamente esta associação indevida, presente, inclusive, no léxico nacional ao entender por inclusão, no que se refere à área educacional. Tal equívoco decorreu em virtude de as pessoas com deficiência terem sido as últimas a adentrarem os sistemas regulares de ensino, conferindo a errônea impressão de que resumiam a sinédoque do público total da Educação Inclusiva.

Ainda de acordo com o autor, é no conceito de acessibilidade que conseguimos alargar a concepção de que a Educação Inclusiva e as políticas públicas se destinam a todos que porventura necessitarem delas ao longo de sua trajetória educacional. O conceito de sociedade acessível tem por pano de fundo a reconfiguração de espaços de exclusão, estejam eles relacionados a bens, lugares, relações ou serviços, e por bússola orientadora a implosão de toda e qualquer barreira que impeça os sujeitos de participarem como iguais na vida social, e, congrega, para além da mudança dos corpos, a radical e necessária transformação do ambiente de forma a atender a todos.

O modelo social da deficiência, que passa a compreender a deficiência a partir das condições sociais na qual a pessoa vive e, a concepção mais ampla sobre as NEEs possibilitam a discussão acerca dos atravessamentos socioeconômicos, culturais, raciais, de gênero, de religião, políticos, e outros que se interseccionam com a vivência acadêmica dos estudantes em situação de vulnerabilidade/diversidade social. Esta lógica transcende o individual e caminha rumo ao coletivo, tornando-se um instrumento político

⁴ Atualmente o termo correto a ser utilizado é transtorno do espectro autista (TEA).



importante para interpretar a realidade e compreender como a sociedade lida com a diversidade (FORESTI e BOUSFIELD, 2022, p. 659).

Outra reflexão importante a partir do modelo social, é o entendimento da acessibilidade como um direito das pessoas em situação de deficiência. De acordo com a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), a acessibilidade é a base da participação social e do exercício da cidadania por meio do direito de acesso, por exemplo, aos ambientes, à educação, à saúde, ao lazer, ao emprego e à convivência. Assim, é necessário compreender a acessibilidade como um direito de todos os cidadãos, que se expande e abrange públicos atravessados por diferentes determinações e marcadores sociais, e que, conforme orientado pela LBI (BRASIL, 2015), numa perspectiva do Desenho Universal (CIANTELLI, et al. 2021).

Dessa forma, as estruturas das IES são colocadas em questão quando violam o direito de acesso a determinados grupos, particularmente daqueles que são oriundos de camadas sociais vulneráveis, que sofrem o risco de não participação e de não acesso aos serviços e bens sociais (ZAGO, 2006, p. 236). Tal violação de direitos acontece quando as IES não olham de maneira mais ampla para as necessidades que podem surgir na interseccionalidade das relações que os estudantes estabelecem no seu percurso acadêmico. Como dito anteriormente, muitas atitudes excludentes acontecem quando são consideradas apenas as normativas e não os sujeitos que as tensionam, bem como, suas necessidades educacionais específicas (NEEs).

Difícilmente encontramos escritos legais e orientações, inclusive do Ministério da Educação (MEC), em relação aos casos de estudantes com NEEs que não sejam públicos da Educação Especial. Algumas contradições podem ser observadas também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pois ela trata da inclusão, mas não contempla casos para além da Educação Especial. Destaca-se que a compreensão do educando com necessidades educacionais específicas é muito mais ampla do que apenas para alunos público-alvo da Educação Especial, uma vez que a inclusão requer uma amplitude mais significativa (LIMA e MARTINS, 2022, p. 2).

O postulado acima abre espaço para compreender as NEEs não como algo inerente ou exclusivo das pessoas em situação de deficiência, mas, como demandas educacionais ou não, que podem surgir ao longo do processo educacional de qualquer indivíduo.

Assim, toma-se como base a definição de NEEs postulada por Louzada e Martins (2022, p. 68):



Entende-se por NEE aquelas decorrentes das interações dos estudantes com e/ou sem deficiência, que restringem e/ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Estas necessidades podem ser de caráter permanente ou temporário e que, demandam apoio institucional específico de recursos e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade.

Ademais, as autoras se afastam do termo “Necessidades Educacionais Especiais”, comumente utilizado nas legislações e adotam o termo “Necessidades Educacionais Específicas”, uma vez que o termo (“especiais”), por si só, é carregado de sentidos de inferioridade, de assistencialismo, de estigmas), a fim de compreender como esses sujeitos relacionam-se e afetam-se nos contextos educacionais pela luz de diversos campos de conhecimento, bem como, compreender a organização dos sistemas organizacionais diante de situações de opressão e exclusão social.

Isto posto, é importante ressaltar que cabe as IES, conforme já previsto para a Educação Básica no parecer nº 17/01, a adaptação curricular, a acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal para atender as NEEs dos seus estudantes:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais que requerem uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Trata-se de um conceito mais amplo: em vez de focalizar a deficiência e/outras no corpo diverso da pessoa, enfatiza-se o ensino e instituição, bem como as formas e condições de aprendizagem, em diálogo com questões socioeconômicas, culturais, de raça, gênero, entre outras; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola/instituição deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola/instituição o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14-15).

Desse modo, para orientar tais ajustes e adaptações, é comum que as IES elaborem um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento alvo deste estudo. O PDI deve tornar-se referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação institucional de nível superior que, por meio de estratégias e planos de ações, norteie as políticas que predominam em uma instituição.

Cabe ressaltar que o PDI é previsto na legislação brasileira com o intuito de articular a prática com os resultados da avaliação institucional. Assim, com base na Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o governo estabeleceu que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados,



sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (SANT’ANA, et al., 2017, p. 14). Tão importante, a partir do Decreto nº 5.773/2006 de 09 de maio de 2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, o PDI passa a ser documento obrigatório no processo de credenciamento de uma IES no Ministério da Educação.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório com o intuito de proporcionar maior familiaridade com a temática e trazer a luz importantes reflexões acerca de como a acessibilidade está sendo compreendida, por meio da análise documental do PDI de uma universidade estadual pública brasileira.

A Análise Documental como uma metodologia de investigação científica, utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos (JUNIOR *et al.*, 2021, p. 38).

Desta forma, os dados para compor este estudo foram coletados do Plano Documental Individual (PDI) de uma universidade estadual pública brasileira, referente ao período de 2022-2026.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi analisado, a partir do respectivo PDI, as propostas de implementação das políticas de acessibilidade da Universidade em questão. As propostas foram divididas por indicadores de processo, indicadores de impacto e de resultado. As ações do PDI devem ser avaliadas no início do ano de 2023 e 2024 pela Comissão Permanente de Gestão do PDI, que possibilitará o diagnóstico do impacto dos objetivos e das ações, possibilitando a discussão e adequações de modo a promover o desenvolvimento institucional da Universidade.

Para chegar às políticas, foi realizada a busca da palavra “acessibilidade” por meio do localizador de texto. Os dados coletados serão apresentados na Tabela 1, conforme respectivos indicadores e área de concentração:



Tabela 1: Propostas das políticas de acessibilidade a partir do PDI

Área de concentração	Objetivo estratégico	Linhas de ação	Eixo (s) (excelência, inovação, internacionalização, responsabilidade social, sustentabilidade)	Proposta de indicadores de processo
Ensino	6.1 Aprimorar políticas de diversidade	Implantar as Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência e com outras necessidades educacionais específicas (CLAI)	Responsabilidade social	Porcentagem de unidades com CLAI em atividade
Ensino	6.3 Aprimorar políticas de diversidade	Aprimorar sistemas de coleta de informações sobre alunos com deficiências e suas necessidades (LGPD)	Excelência	6.3.1 Evidências do mapeamento de barreiras 6.3.2 Porcentagem de atendimento da política de acessibilidade
Ensino	7. Aprimorar políticas de inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência (PCD)	7.1 Implementar política e cultura institucional de inclusão e acessibilidade 7.2 Acesso e permanência (física) nos diferentes ambientes 7.3 Promover adequações, por meio de tecnologias assistivas, visando a acessibilidade aos serviços, materiais produzidos na universidade (Materiais e equipamentos acessíveis);	Responsabilidade social Excelência	7.3.1 Adequações de acessibilidade realizadas

Fonte: PDI de uma universidade estadual pública brasileira

A partir da análise dos dados apresentados, é possível observar que todas as políticas de acessibilidade são voltadas para a área de ensino. Este resultado demonstra que a preocupação maior da respectiva universidade é garantir a acessibilidade por meio de ações voltadas ao pedagógico e a aprendizagem. Muito embora esteja em conformidade com as legislações e políticas públicas educacionais inclusivas, restringe o olhar para apenas um aspecto dos sujeitos que recebem tais ações de acessibilidade, podendo levar ao equívoco de não olhar o estudante em sua totalidade e subjetividade,



bem como, para outras questões que dialogam com o processo de ensino e aprendizagem. Mais uma vez as ações se reduzem à cultura hegemônica do quanto aquele corpo e mente podem ser capazes e produtivos.

Leite e Martins (2012, p. 44) apontam que quando a instituição educacional mantém uma prática pedagógica homogênea, a partir da formulação de objetivos e conteúdos iguais para todos, sem considerar as NEEs de todos os estudantes, o sistema de ensino se torna menos flexível e maiores serão as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, ocasionando em práticas excludentes e na evasão do alunado.

Isto posto, os outros achados serão apresentados em tópicos posteriores para melhor discussão e aprofundamento dos mesmos.

4.1 Pessoas em situação de deficiência e NEEs

As linhas de ações dos itens 6.1 e 6.3 referem-se às pessoas em situação de deficiência e com NEEs de forma separada. Como dito anteriormente na revisão bibliográfica deste estudo, colocar ações referente a esses sujeitos de forma separada pode reforçar a ideia de que a Educação Inclusiva é exclusividade apenas das pessoas em situação de deficiência, e como vimos, trata-se de um público mais abrangente.

Neste sentido, uma possibilidade é utilizarmos o termo “pessoas com necessidades educacionais específicas” ao nos referirmos ao público-alvo das políticas de inclusão e acessibilidade, permitindo um alcance maior do público e suas intersecções com outros marcadores sociais, especialmente daqueles coletivos com características culturais e identitárias diversas nos quais se reconhecem as pessoas em situação de deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, dentre outros.

De acordo com Lima e Martins (2022, p. 3), a inclusão educacional necessita sempre fazer parte de um movimento mais amplo, de repercussão mundial, denominado de Inclusão Social. Assim, é possível garantir a equiparação das oportunidades para os indivíduos, inclusive para os que, devido às condições econômicas, raciais, culturais, intelectuais ou físicas, acabam sendo excluídos ou colocados à margem da sociedade.

Sánchez (2005, p. 14) corrobora com os autores ao afirmar que a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos os estudantes, pois as escolas, como identidades educativas, precisam satisfazer as necessidades de todos, independentemente de seus atributos pessoais, psicológicos ou sociais, tendo ou não uma deficiência.



Nessa direção, faz-se necessário que se aprimore os sistemas de coleta de informações das IES, com foco não apenas nos estudantes em situação de deficiência, mas de todos aqueles estudantes, que em contato com distintas barreiras podem limitar ou impedir de acessarem e permanecerem no ambiente universitário. Um instrumento que leve em conta o modelo social de deficiência, afastando-se de uma lógica biomédica de tipificação e classificação de corpos e dê conta de levantar as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes, “a partir de um olhar interseccional de marcadores psicossociais e culturais, que inter cruzam a presença destes sujeitos dentro e fora dos espaços universitários” (MARTINS, CIANTELLI, NUNES, 2022, p. 23), sinalizando para as IES o que elas podem e devem oferecer (em termos de recursos, serviços, suportes, tecnologias e/ou apoio pedagógico diferenciado) para que o processo de inclusão educacional se faça presente nesses locais.

4.2 Comissões locais de acessibilidade e inclusão (CLAI).

As Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) fazem parte da Política de Acessibilidade e Inclusão desenvolvida pela respectiva universidade, que reconhece o direito à acessibilidade e inclusão das pessoas com NEEs na educação de nível superior. A CLAI exerce a função de diagnosticar as condições de inclusão e acessibilidade em cada unidade da instituição, onde, munidos de tal diagnóstico, os membros das comissões elaboram o PDI, a fim de garantir a articulação entre as ações inclusivas e as demandas dos estudantes.

Trata-se de um avanço da instituição pesquisada em termos de inclusão educacional, visto que diferentemente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que através do respaldo do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), passaram a criar e consolidar seus núcleos de acessibilidade - cujo objetivo é trazer assistências as pessoas com deficiência no âmbito social e educacional e contribuir para melhoria das estruturas, eliminação de diferentes barreiras e inclusão nas IFES - as universidades estaduais e municipais não foram contempladas pela legislação, cabendo a elas a responsabilidade para estabelecer políticas próprias inclusivas.

Um próximo passo, que talvez o CLAI deva se debruçar para contribuir com a inclusão na sua universidade, é a organização e criação de núcleos de apoio e acessibilidade à comunidade acadêmica que se declara com NEE, nos seus mais diversos campi, visto que redes de suporte social contribuem para a redução das



barreiras de acessibilidade, favorecendo trajetórias acadêmicas mais satisfatórias (MARTINS; CIANTELLI; NUNES, 2022, p. 107; SILVA; PIMENTEL, 2022, p.131)

4.3 Adaptação de materiais.

Outra proposta que aparece no PDI é a adaptação de matérias e tecnologias assistivas para garantir a acessibilidade e inclusão de serviços e materiais ofertados aos estudantes. De fato, este é um dos pontos que gera maior discussão quando se trata da Educação Especial. Ao olhar minuciosamente para a literatura da área, é muito comum encontramos estudos que demonstram uma grande dificuldade por parte dos professores em realizar a adaptação dos materiais, configurando-se em uma das barreiras enfrentadas pelos estudantes com NEEs.

Diniz e Silva (2021, p. 466 – 467) ao realizarem uma pesquisa com estudantes em situação de deficiência em três universidades públicas brasileiras, observaram também que as barreiras pedagógicas foram uma das principais dificuldades vivenciadas pelos participantes do estudo, que relataram a falta de adaptação dos materiais utilizados pelos docentes, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

No estudo com estudantes em situação de deficiência no Brasil e Portugal, conduzido por Ciantelli (2020, p. 57), a autora destacou que, independentemente do cenário político, social e cultural de cada país, a presença das barreiras de acessibilidade, como arquitetônicas/físicas, metodológicas/pedagógicas e atitudinais, se fazem presentes no ambiente universitário, dificultando a trajetória acadêmica destes estudantes.

Em contrapartida, o estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 37) revelou que a instituição estadual pública investigada desenvolveu uma resolução para garantir a acessibilidade aos materiais para os estudantes com NEEs desenvolverem suas atividades acadêmicas em igualdade com os demais, promovendo o acesso ao conhecimento. Além disso, o núcleo de apoio da instituição ficou responsável por promover tal adaptação e, de fazer a inter-relação entre os colegiados dos cursos e os profissionais, a fim de buscar recursos mais adequados para desenvolver as atividades da graduação.

Ademais, mesmo com esse cenário complexo e contraditório, no qual a falta de acessibilidade pedagógica se faz muitas vezes presente, Pérez-Castro (2019, p.15) em sua pesquisa com estudantes em situação de deficiência de duas universidades latinas, enfatizou sobre a disponibilidade dos professores em ajudar os seus alunos, mesmo não possuindo informações e formação apropriada, contornando as dificuldades por meio da



flexibilização e melhora da comunicação. Tal achado, demonstra o interesse e a necessidade de oferecermos melhor preparo, informação e formação continuada aos docentes das IES. Todavia, trata-se de um desafio ainda maior, existente desde a formação inicial dos nossos docentes, situação que se faz urgente de ser discutida e alterada.

Para Acuna e Leite (2022, p. 395), as condições de acessibilidade pedagógica são adequadas quando o professor avalia o estudante com deficiência, identifica suas potencialidades e, a partir disso, promove práticas que atendam suas necessidades educacionais específicas.

4.4 Acesso, permanência e barreiras.

Durante a década de 90, quando a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos, respaldado por lei, houve um forte anseio das autoridades para garantir a universalização do acesso à educação superior. Dessa forma, as instituições educacionais se viram diante da necessidade de transformar suas estruturas para viabilizar o acesso da população à educação.

Os acessos as IES brasileiras ainda são bastante limitadas, em vista da sua construção e idealização ser voltada a elite do país. A exclusão do/no ensino superior foi construída sob a égide dos princípios meritocráticos, da competitividade e da seletividade que a justifica como algo ‘natural’ e mantém fora deste nível de formação aqueles que não são ‘igualmente capazes’ de obter aprovação por meio de exames vestibulares (SILVA, 2018, p. 198).

Ainda de acordo com a autora, tratando-se das pessoas com NEEs este acesso é ainda mais desafiador, visto que esse público carrega consigo um pesado histórico de opressão e exclusão dos sistemas educacionais. A autora conclui que a acessibilidade é um direito humano e um tema transversal na vida humana, independentemente de a pessoa ter ou não NEEs.

Contudo, mesmo com todas as mudanças legislativas para garantir a permanência dos estudantes com NEEs nas IES é preciso ir além das ações de acesso. Quando o estudante acessa as IES, carrega consigo questões socioeconômicas, de cultura, de raça/etnia, de gênero, familiares, psicológicas e, invariavelmente uma história de opressão e exclusão que precisa ser considerada.



Ferreira, Panhoca e Gimenez (2021, p. 383), concluíram que ações de acesso às instituições de ensino, sem a oferta de ações voltadas à permanência, proporciona aos alunos uma falsa sensação de oportunidade e de conquista.

Neste sentido, as barreiras de acesso a instituição são as primeiras de tantas outras barreiras (arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas/pedagógicas, programáticas, tecnológicas, culturais, atitudinais) que estes estudantes poderão vir a enfrentar na sua trajetória acadêmica e que precisam ser consideradas durante a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas.

Assim, este estudo traz a análise das políticas de acessibilidade contidas no PDI de uma universidade pública estadual brasileira no intuito de compreender como a instituição se organiza, em termos de estratégias, ações e políticas para eliminar essas barreiras e promover a permanência dos estudantes com NEEs.

Para Manzini (2006, p. 20) as políticas de acessibilidade devem voltar-se para promover a participação em atividades, processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, do atendimento, da administração, das atitudes, do comportamento, bem como da transformação de atividades que diminuam as sequelas determinadas pela opressão e exclusão.

Nessa direção, concordamos com Ciantelli (2020, p. 41) que defende que as práticas de acessibilidade e inclusão devem levar em consideração a eliminação das barreiras de acessibilidade e promover ações atitudinais (como palestras, campanhas, rodas de conversa, grupos de discussão, grupos psicoeducacionais, formações, sensibilização e conscientização à comunidade acadêmica sobre a temática da inclusão, acessibilidade e deficiência, etc.) contra estereótipos, preconceitos e estigmas voltados diversos coletivos que se encontram nas Instituições de Ensino Superior..

5 CONCLUSÕES

A partir da análise das políticas de acessibilidade do PDI de uma universidade pública brasileira, foi possível concluir que a cultura que predomina na instituição ainda está bastante atrelada com uma visão hegemônica e tradicionalista acerca de como se organiza a Educação Inclusiva no país. O PDI deixa algumas lacunas que sinalizam uma dificuldade de compreensão acerca das necessidades e subjetividades dos diferentes coletivos que ingressam no ensino superior.



Foi possível perceber que o foco ainda está no individual e não no coletivo, uma vez que as propostas apresentadas pouco consideram os múltiplos atravessamentos que o estudante com NEEs carrega consigo. Para que uma instituição de fato se torne acessível e inclusiva, é importante que suas políticas dialoguem com os sujeitos que as protagonizam, bem como, considere como as interações e os marcadores sociais que interferem neste processo.

Cabe destacar também que as adaptações curriculares precisam estar articuladas com as NEEs dos estudantes e não só com os aspectos pedagógicos presentes nas grades curriculares dos cursos.

Por fim, conclui-se que os PDIs de instituições de ensino superior devem levar em consideração a inserção de ações que contribuam para a eliminação das diversas barreiras de acessibilidade ainda existentes nesses espaços, contribuindo para a diminuição de estereótipos, preconceitos e estereótipos direcionado a coletivos socialmente diversos e minoritários e valorizando o desenvolvimento de práticas e culturas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Transtorno do Espectro Autista na Universidade: Contribuições à Prática Docente. **Revista Educere Et Educare**, v. 17, n. 43, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29684. Acesso em 03 nov. 2023.

BARNES, C. The social model of disability: valuable or irrelevant? In N. Watson, Roulstone, & C. Thomas (Eds.), *The routledge handbook of disability studies*, pp. 12-29, Routledge, 2012. Acesso em 03 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto de nº 5.773**, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Decreto de nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Decreto de nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 10 out. 2023.



BRASIL. **Decreto de nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **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. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de abril de 2004. n. 72, Seção 1, p. 3-4. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em 10 out. 2023.

CIANTELLI, A. P. C. Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia. 350f. **Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem)** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.



CIANTELLI, A. P. C., et al. O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. **Revista Pasajes UNAM**, México, v. 12, p. 01-25, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359295704_O_OLHAR_DE_UMA_COMUNIDAD_E_UNIVERSITARIA_SOBRE_A_ACESSIBILIDADE_DA_DISPERSAO_AOS_LIMIARES_DE_SEUS_MARCADORES_CONVENCIONAIS. Acesso em 12 nov. 2023.

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. Perspectivas de estudantes com deficiência sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, p. 461-476, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>. Acesso em 20 nov. 2023.

FERREIRA, R. L. M.; PANHOCA, I.; GIMENEZ, R. A pessoa com deficiência e o ensino superior: discutindo acesso, permanência e práticas de ensino inclusivas. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 10, n. 1, p. 381 – 391. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/103>. Acesso em 20 nov. 2023.

FORESTI, T.; BOUSFIELD, A. B. S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Psicologia Política**, v. 22, n. 55, p. 654-667. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n55/v22n55a10.pdf>. Acesso em 20 nov. 2023.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 33-40, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Acesso em 20 nov. 2023.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONEL, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Acesso em 20 nov. 2023.

Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 20 out. 2023.

JUNIOR, E. B. L., et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em 19 out. 2023.

LEITE, L. P., MARTINS, S. E. S. O. Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola. São Paulo: **Cultura Acadêmica, Oficina Universitária**, 143p., 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos_leite_martins2012.pdf. Acesso em 25 out. 2023.

LIMA, F. S.; MARTINS, R. P. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, 2022. DOI:10-18264/REP. Acesso em 25 out. 2023.

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Ibero-Americana de**



Estudos em Educação, v. 17, n. 1, p. 0229–0245, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15756. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15756>. Acesso em 23 out. 2023.

MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MARTINS, S. E. S. O., CIANTELLI, A. P. C., NUNES, L. C. A. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação de deficiência. **Revista Cocar**, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780/2348>. Acesso em 19 nov. 2023.

MARTINS, S. E. S. O., LOUZADA, J. C. D. A. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n.76, p. 65–96, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976. Acesso em 19 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. UNESCO, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 nov. 2023.

PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica [online]**, n. 53, 2019. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003). Acesso em 12 out. 2023.

PICCOLO, G. M. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educ. Soc.**, v. 44, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>. Acesso em 19 nov. 2023.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, v. 7, n. 18, out., 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 19 out. 2023.

SANT´ANA, T. D., et al. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas, FORPDI, 130p., 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em 10 out. 2023.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v.13, n.47, p. 149-168, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200003>. Acesso em 10 out. 2023.

SILVA, J. S. S. Revisando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência: Experiências no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X23590>. Acesso em 19 out. 2023.



SILVA, J.; PIMENTEL, A. A inclusão no Ensino Superior: Vivências de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 28, p. 121-138, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>. Acesso em 03 nov. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca de 10 de junho de 1994. **Conferência Mundial sobre Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 03 nov. 2023.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. O programa de inclusão na UNESP: valores, contradições e ações afirmativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp.1, p. 285-306, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE. v11.esp.1.p 285. Acesso em 01 nov. 2023.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 nov. 2023.

