

**Planos de desenvolvimento institucional:
um diálogo com a inclusão educacional de pessoas com deficiência**

*Institutional development plans:
a dialogue with the educational inclusion of people with disabilities*

*Planes de desarrollo institucional:
un diálogo con la inclusión educacional de personas con discapacidad*

Tatiana Rodrigues Carneiro¹
Faculdade Unimed

Karina Soledad Maldonado Molina²
Universidade de São Paulo

Resumo: Esta pesquisa objetivou analisar os PDIs de 10 Instituições de Ensino Públicas Brasileiras, com IGC na faixa 5, a fim de verificar o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência. O PDI é um dos mais importantes documentos das Instituições de Ensino Superior. Esse documento apresenta a IES e suas políticas, constituindo-se em uma ferramenta de gestão. A partir de uma análise de cunho descritivo documental constatou-se que ainda temos IES públicas que sequer contemplam os alunos com deficiência em seus processos de seleção e que embora esforços sejam realizados no sentido de promover acessibilidade, ainda se tem um longo caminho para que a universidade pública brasileira esteja preparada para educar a todos e que reconheça que a inclusão é um direito e não um ato assistencial.

Palavras-chave: Ensino Superior. Gestão Educacional. Inclusão. PCD.

Abstract: This work aimed to analyze the Institutional Development Plans of ten Brazilian Public Universities, with a General Index of Courses in range 5, in order to verify the process of educational inclusion of students with disabilities. The Institutional Development Plan is one of the most important documents of Higher Education Institutions. This document presents the school and its policies, constituting a management tool. From a descriptive documental analysis, it was found that we still have public institutions that do not even include students with disabilities in their selection processes and that although efforts are made to promote accessibility, there is still a long way to go for the Brazilian public university is prepared to educate everyone and recognizes that inclusion is a right and not an act of assistance.

Keywords: Educational Management. Higher Education. Inclusion.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar el análisis de los Planes de Desarrollo Institucional de 10 Instituciones de Educación Pública en Brasil, con el Índice General de Cursos en el rango 5, con el fin de mostrar el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. El Plan de Desarrollo Institucional es uno de los documentos más importantes de las Instituciones de Educación Superior, ya que contiene un panorama de la institución y sus

¹ MBA em Gestão Escolar. Faculdade Unimed (assessora educacional), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: tatianarodrigues@faculdadeunimed.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9800618850419443>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5225-895X>.

² Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Professor Doutor), Piracicaba, São Paulo, Brasil. E-mail: karisol@usp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6281841464605661>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2136-9769>.

políticas, constituindo un instrumento de apoio a la planificación y gestión. A partir de un análisis descriptivo de documentos, se constató que aún tenemos instituciones públicas que ni siquiera incluyen a estudiantes con discapacidad en sus procesos de selección y que, aunque se realizan esfuerzos para promover accesibilidad, aún queda un largo camino por recorrer por la universidad pública brasileña. Que no está preparada todavía para educar a todos y que no reconoce que la inclusión como un derecho mas como un acto de asistencia.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Gestión Educativa. Inclusion.

Recebido em: 30 de janeiro de 2023

Aceito em: 01 de maio de 2023

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm como papel, além do ensino, a promoção da responsabilidade social. Sendo assim, todos os alunos, independente de suas condições, devem ter oportunizada a realização de seu projeto de formação superior, especialmente quando o convívio e as correspondências mútuas se fortalecem (CASTANHO; FREITAS, 2006). Para isso, faz-se urgente o abandono de um modelo no qual a deficiência é vista como algo que está errado em cada pessoa e que as IES passem a questionar a nível institucional esses valores (BORGES et al, 2017).

A inclusão, enquanto movimento educacional, está situada na necessidade das escolas adequarem as suas culturas organizacionais e práticas para promoverem educação a todas as pessoas, propiciando assim a sua inserção na sociedade e na escola e reduzindo a exclusão social (BORGES et al, 2017). Envolve um processo de reestruturação das escolas como um todo, para assim assegurar que todos os alunos tenham acesso às oportunidades oferecidas, incluindo o currículo, a avaliação, as práticas em sala de aula e também as oportunidades de esportes, lazer e recreação (MITTLER, 2003).

Estar incluído é mais do que um valor adquirido, é possuir e dominar instrumentos que permitam estabelecer relações concretas com a comunidade (CORREIA; LACERDA; SOARES, 2021; RODRIGUES, 2004). Portanto, é imprescindível que IES, implementem políticas de inclusão e combatam fortemente ações de exclusão, valorizando e promovendo iniciativas que fomentem o respeito a diversidade (CASTANHO; FREITAS, 2006).

A solidificação de uma identidade própria para as IES está ligada a diferentes fatores, sendo um deles a construção e implementação de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que tenha como prioridades o conhecimento e a cidadania. O PDI é um dos mais importantes documentos das Instituições de Ensino Superior, uma vez que reúne as ações a serem realizadas para garantir a qualidade do ensino e aquelas destinadas a regular as tarefas

administrativas e de gestão (DAL MAGRO; RAUSCH, 2012), além de constituir-se na principal referência nos processos de avaliação interna ou externa (SEGENREICH, 2005). Esse documento fornece uma visão geral da IES e de suas políticas. Além disso, trata-se de documento público e, portanto, responsável por mostrar a IES à sociedade. É recomendável que na sua construção participem representantes dos diversos setores (acadêmico, gerencial), além da sociedade, por meio de representantes municipais.

Para assessorar as IES, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), um roteiro para elaboração dos PDIs, e lá orienta que as dimensões colocadas sejam seguidas nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos superiores. Tais processos são vistos como importantes para as IES, uma vez que dão origem a notas, que classificam essas instituições publicamente, passando a imagem de confiabilidade aos alunos e à comunidade.

Uma dessas notas é o Índice Geral de Cursos (IGC), que varia de 1 a 5 e é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. O IGC é considerado pelo Ministério da Educação (MEC) como um indicador de qualidade e seu cálculo é realizado todos os anos (BRASIL, 2021).

Baseando-se, portanto, nesses preceitos este trabalho objetiva analisar os PDIs de 10 Instituições de Ensino Públicas Brasileiras, com IGC na faixa 5, a fim de verificar como o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência apresenta-se nesse documento. As ações apresentadas nos PDIs foram analisadas à luz da legislação vigente e buscou-se verificar como o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência é abordado e identificar orientações e ações descritas nos PDIs das instituições que visam efetivar a prática inclusiva.

Metodologia

Tendo como base o método de pesquisa descritiva documental (GIL, 2008), iniciou-se o levantamento dos números referentes aos IGCs (Índice Geral de Cursos) das universidades brasileiras disponibilizados pelo MEC e aferidos no triênio 2017-2019 (BRASIL, 2021). De posse da lista, foram então selecionadas apenas as instituições que se encontram na faixa 5 (nota máxima) e as mesmas foram classificadas em ordem crescente de IGC. As 10 primeiras pertencentes ao grupo Instituições Públicas foram selecionadas para fazer parte desse estudo.

Seguiu-se então o levantamento dos PDIs nos sites das instituições. Na tabela 1 são disponibilizadas as páginas eletrônicas das quais foram retirados os documentos.

Tabela 1 - Páginas eletrônicas onde estão disponíveis os PDIs das Instituições selecionadas para o estudo.

Nome da Instituição de Ensino Superior e Sigla	Período de validade do documento	Página Eletrônica (URL)
Instituto Militar de Engenharia (IME)	2017-2021	http://www.ime.eb.mil.br/legislacao.html
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2021-2025	https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2021_2025.pdf
Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)	2011-2020	http://www.ita.br/pdi
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2018-2023	https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/versao-final/
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2016-2026	http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2021-2025	https://www.unifesp.br/reitoria/proplan/pdi
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2020-2024	https://pdi.ufsc.br/o-pdi-2020-2024/
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	2020-2024	https://ufsb.edu.br/propa/images/CPOR_DIRPLAN/PDI_2020-2024_aprovado_Consumi.pdf
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	2019-2028	https://ape.unesp.br/pdi2019-2028/documentos.php
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2020-2024	https://pdi.ufrj.br/textos-do-pdi/

Fonte: as autoras (2023).

A análise dos PDIs seguiu os critérios propostos pelo MEC em seus instrumentos utilizados em processos de recredenciamento e avaliação de cursos (INEP, 2021). São eles: Acesso ao Ensino Superior; Acolhimento e permanência; Acessibilidade física, metodológica e instrumental; Intermediação e acompanhamento; Qualificação profissional para docentes e colaboradores.

Resultados e Análise

Realizada a análise da planilha de IGCs 2019 (BRASIL, 2021), foram selecionadas as instituições apresentadas abaixo, seguidas de seus respectivos IGCs.

1. Instituto Militar de Engenharia (IME): 4,459
2. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): 4,425
3. Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): 4,357
4. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): 4,303
5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): 4,301
6. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP): 4,165

7. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): 4,141
8. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB): 4,123
9. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP): 4,100
10. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): 4,081

Acesso ao Ensino Superior

O Instituto Militar de Engenharia (IME) destina seus cursos de graduação tanto aos candidatos que desejam seguir a carreira militar, como àqueles que não fazem essa escolha de carreira. Todavia, mesmo apresentando a possibilidade de alunos civis (nomenclatura utilizada pela instituição) ingressarem na instituição, não há diferenciação no processo de seleção quanto a critérios como ter no máximo, vinte e dois anos de idade e ter altura mínima de 1,60 m (um metro e sessenta centímetros) para os candidatos do sexo masculino ou, se do sexo feminino, a altura mínima de 1,55 m (um metro e cinquenta e cinco centímetros) (DOI, 2021).

Além disso, todos os candidatos (civis ou militares) são submetidos à inspeção física, teste de aptidão física e avaliação psicológica, sendo essas etapas eliminatórias (DOI, 2021).

Assim também se dá o processo seletivo do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), que deixa claro na Portaria nº 1201/GC3, de 13 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018), que os candidatos devem ter condições de saúde e aptidão física para matrícula no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da Aeronáutica de São José dos Campos (CPORAER-SJ). Todos os candidatos (civis ou militares) são submetidos, além das provas que versam sobre os conteúdos do Ensino Médio, ao exame físico eliminatório.

Ressalta-se ainda no documento que é vedada a admissão de candidatos civis possuidores de Certificado de Isenção do Serviço Militar por incapacidade física.

De acordo com o Artigo 26, §1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, o ingresso à educação superior deve ser baseado no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em deficiências (ONU, 1948).

Assim também a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação esclarece a importância da atenção para a igualdade de acesso ao nível superior de

educação, sendo que esse acesso deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente, sem qualquer discriminação (UNESCO, 1998).

Deve-se também lembrar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) em seu Artigo 3, §1 e §4 que estabelece que o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996) e o Artigo 27 da Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015a) que afirma que todas as pessoas com deficiência devem ter assegurado o direito à educação, em todos os níveis de aprendizado, incluindo o ensino superior.

Percebe-se, portanto, que as duas instituições federais (IME e ITA) desrespeitam princípios fundamentais dos direitos humanos e a própria legislação brasileira ao limitarem a entrada de alunos com perfis diversos, mesmo que esses não tenham qualquer intenção de seguir na carreira militar.

Em seu PDI a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) declara que dentre as vagas reservadas, há um percentual destinado, desde 2018, às pessoas com deficiência

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tratam em seus respectivos PDIs da ampliação do acesso e da diversidade da comunidade universitária e das políticas de inclusão, permanência e apoio acadêmico. Todavia, os estudantes com deficiência não são contemplados nas cotas dos vestibulares das duas IES.

Já a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) indica que a partir de 2018, foi incluída na reserva de 50% de vagas da graduação um número de vagas reservado para pessoas com deficiência que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, sendo tal reserva proporcional à população de pessoas com deficiência no estado. A instituição tem como principal forma de ingresso na graduação o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Nos programas de pós-graduação *stricto sensu* a UFMG indica em seu PDI que os candidatos com deficiência têm sua entrada por meio de processo seletivo suplementar, ou seja, específico para este grupo, com a oferta de, no mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da IES.

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) aponta em seu PDI que com a alteração na Lei de Cotas - Decreto n. 9.034/17, prevê um aumento progressivo de estudantes com deficiência na IES e que ao longo do ano de 2019, a Universidade possuía apenas 20 estudantes, regularmente matriculados, que demandavam ações educativas diferenciadas. O ingresso desses estudantes na UFSB se dá por meio do SISU e os mesmos são incluídos nos 75% de vagas reservadas a alunos cotistas.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresenta vagas suplementares para negros (2 vagas por curso), indígenas (22 vagas, respeitado o limite de 3 vagas por curso) e quilombolas (9 vagas, respeitado o limite de 1 vaga por curso), e vestibulares específicos para Educação do Campo e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A instituição aponta como um de seus objetivos, até 2024, desenvolver ações pedagógicas, acadêmicas e de acolhimento direcionadas às ações afirmativas, bem como à valorização das diversidades e pessoas com deficiência, com o incremento de oferta de vagas para os diversos públicos.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em cada curso de graduação, 50% das vagas são ocupadas na modalidade Ação Afirmativa e 50% na modalidade Ampla Concorrência. A instituição oficializou também a política de cotas para a pós-graduação, que contempla 20% das vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans.

Assim como a UFRJ, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) destina 50% das vagas dos cursos de graduação para ações afirmativas, sendo tais vagas ofertadas a alunos provenientes de escolas públicas e para pretos, pardos e indígenas. Todavia, as pessoas com deficiência não são citadas.

Para as pessoas com deficiência, durante um longo período, ingressar no ensino superior era algo inalcançável, considerando os critérios de seleção que historicamente não se voltavam a garantir um processo equânime. Além disso, o meio universitário ainda é visto como lugar de padrões de excelência onde apenas os “melhores”, ou “capazes” alcançam êxito nos estudos (ANTUNES; AMORIM, 2020).

Embora perceba-se que a maioria das IES estudadas prevê a garantia de vagas aos candidatos com deficiência, apenas essa característica não garante o acesso, visto que acesso é o conjunto de possibilidades que permite ao estudante com deficiência frequentar e relacionar-se com a comunidade acadêmica (RODRIGUES, 2004). Logo, apenas o cumprimento da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que garante cotas para pessoas com deficiência no ensino superior federal, não é suficiente para garantir o acesso ao ensino superior. Além disso, percebe-se claramente que nem todas as IES cumprem a legislação.

Cabral e Melo (2017) apontam em seu estudo que embora tenham ocorrido avanços em torno das normatizações jurídicas que asseguram o direito das pessoas com deficiência ingressarem na educação superior, ainda há um distanciamento claro entre o que consta no discurso legal e as condições reais para uma completa participação acadêmica e social desse público no ambiente universitário.

Acolhimento e permanência

O Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta nº 12 visa ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas e privadas na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2015b).

Todavia, cabe lembrar, que duas instituições estudadas (IME e ITA) não recebem alunos com deficiência, logo, benefícios citados pelas duas IES em seus PDIs como alimentação, moradia, assistência médica, odontológica, hospitalar e psicológica não se aplicam aos mesmos.

No que se refere à assistência estudantil, a UFRJ coloca que para além dos auxílios financeiros, há programas direcionados a todos os discentes da Universidade, objetivando a permanência qualitativa. Para a UFRJ o grande desafio é o da inclusão seguida da diminuição das desigualdades sociais e uma de suas metas é promover ações para melhorar o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência.

UFRGS, UFSC e UNICAMP não detalham os programas de assistência ao estudante em seu PDI, mas dizem estar empenhados em garantir a assistência estudantil indispensável a seus alunos. Todavia, não citam programa específico voltado aos alunos com deficiência.

A UFSB busca estruturar ações de acolhimento e acompanhamento de estudante com deficiência, identificando de forma preventiva os possíveis empecilhos ao processo de ensino-aprendizagem. As ações realizadas perpassam por campanhas de prevenção e orientação em saúde, práticas esportivas adaptadas, cursos de capacitação, orientação nutricional e encaminhamento para rede pública de saúde dos atendimentos de urgências e emergências.

São concedidos pela UNIFESP a seus alunos os seguintes auxílios: moradia, alimentação, transporte e auxílio creche. A IES cita ainda a promoção de eventos pela comunidade acadêmica envolvendo a temática da permanência na universidade pública e a atenção à saúde do(a) estudante com foco na prevenção de doenças e por meio do acolhimento, orientação e encaminhamento aos serviços especializados.

A UFMG administra desde 2014 o Programa de Incentivo a Inclusão e Promoção da Acessibilidade (PIPA), que oferece bolsas para estudantes de graduação da UFMG participantes de projetos voltados à promoção da inclusão e da acessibilidade. Além das bolsas, a UFMG descreve em seu PDI um conjunto de ações que visam a permanência e acolhimento

do estudante. Essas ações incluem alimentação, habitação, apoio pedagógico; transporte, inclusão digital, atenção às várias dimensões da saúde, auxílios emergenciais, aquisição de material acadêmico, enriquecimento cultural e expansão da formação acadêmica, lazer, esporte e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Avaliando-se os PDIs, apenas a UFMG descreve um programa específico destinado à permanência e acolhimento das pessoas com deficiência e a UNESP cita o auxílio financeiro para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e/ou doenças graves e que apresentem vulnerabilidade socioeconômica.

Mesmo apresentando um programa de apoio ao educando com deficiência, Valladão, Dhom e Silva (2019) apontam que a UFMG ainda tem um longo caminho a percorrer. Fala-se em acolhimento, mas o aluno ainda permanece sozinho e tem que se locomover de um prédio para o outro, dentro de um campus que possui a dimensão de uma pequena cidade e ainda encontrar colegas, professores e funcionários despreparados para auxiliá-lo (VALLADÃO; DHOM; SILVA, 2019; CHAHINI, 2016). Os discentes cotistas com deficiência são contatados pelo NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão), mas os alunos de ampla concorrência devem buscar o NAI por conta própria, pois o setor não faz busca ativa, uma vez que a equipe ainda é reduzida (VALLADÃO; DHOM; SILVA, 2019). Essas barreiras parecem pequenas para quem as produz, mas são reais para quem está sujeito a elas e acabam levando a sentimentos de medo e não pertencimento, que desencadeiam na evasão.

Assim como descrito por Bobbio (2004) as “boas intenções”, contidas nos documentos legais, geralmente não se concretizam no plano real. Assim, os documentos em torno do direito à educação, não revelam, fundamentalmente, o progresso da sociedade, uma vez que palavras podem ser vazias por não se traduzirem em ações.

Ou seja, pode-se considerar que diante do incômodo da “anormalidade” sempre há a alternativa de naturalizar as relações, como algo que está aí e deve ser tratado por especialistas, assim reduz-se a uma questão técnica, ainda que se possa incluir junto a mesma uma discussão política em prol do “anormal” e muitas vezes da inclusão. Todavia, não bastam vontade política e competência técnica para que se implemente com sucesso a inclusão. Se não forem levadas em conta a variada tipologia da “anormalidade” e a sua própria gênese (VEIGA NETO, 2001).

Para Alencar (2014) a evasão acadêmica aponta o descumprimento do papel social das instituições, uma vez que elas também são responsáveis pelo percurso do seu aluno no que se refere ao seu sucesso ou fracasso acadêmico. Para os estudantes com deficiência permanecer e concluir um curso no ensino superior é um grande desafio e embora os dados estatísticos mostrem que houve um incremento significativo no acesso, não há registros sobre a permanência e conclusão de cursos desses alunos (ANSAY, 2015).

Percebe-se, portanto, que há muito o que avançar com relação ao verdadeiro acolhimento e permanência dos estudantes com deficiência nas universidades. Anache, Rovetto e Oliveira (2014) indicam que ações voltadas à sensibilização da comunidade universitária, assim como a implantação de meios capazes de identificar e avaliar os estudantes com necessidades educativas especiais, a inclusão das pessoas com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação do corpo docente e de colaboradores são fatores importantes para a permanência dos estudantes com deficiência nas IES.

Acessibilidade física, metodológica e instrumental

Dentro do quesito acessibilidade, tanto o IME quanto o ITA não demonstram em seus PDIs tal preocupação. No PDI do ITA apenas cita-se que no novo prédio da biblioteca haverá rampas e elevadores que devem garantir a acessibilidade.

A UFMG afirma que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência iniciou-se na década de 1990 com o projeto intitulado ProAcesso, cujo foco estava na acessibilidade arquitetônica e na produção de material didático adaptado para os diversos cursos. Em 2015, a universidade criou o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que fundiu todas as ações.

A UFRGS deixa claro em seu PDI o compromisso da IES com a inclusão, mas também evidencia a necessidade de fortalecimento das ações de acessibilidade, de inclusão social, pedagógica e laboral, colocando essas ações como alguns de seus objetivos futuros.

Diversas ações relacionadas à acessibilidade são citadas no PDI da UFRJ. Verifica-se claramente que esse quesito está entre os principais objetivos da instituição para o período 2020-2024.

Dentre os objetivos da UFSB para o período 2020-2024 estão a ampliação da acessibilidade física nos campi, a implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, a elaboração de uma regulamentação geral da Política de Acessibilidade e Inclusão e a composição de uma equipe especializada para o apoio ao estudante com deficiência.

A UFSC cita em seu PDI que se preocupa em garantir condições igualitárias de acesso ao conhecimento aos estudantes com deficiência. Todavia, o documento não explicita ações e coloca como um de seus objetivos as intervenções no espaço físico da instituição para adaptações relativas à acessibilidade espacial.

Os PDIs da UNESP e UNICAMP não citam qualquer ação feita pelas universidades relacionada à acessibilidade, apenas indicam como seus objetivos o refinamento da política de acessibilidade para a pessoa com deficiência e a adequação de infraestrutura para garantir total acessibilidade física aos usuários.

Como o PDI da UNIFESP data do ano de 2021, este levanta a relevância da pandemia de COVID 19 para que sejam repensadas as diretrizes e políticas de acessibilidade e inclusão, especialmente relacionadas às tecnologias educacionais e inclusão digital. A IES aponta a aprovação, em 2018, da Política de Acessibilidade e Inclusão para pessoas com deficiência da UNIFESP, que consolidou uma rede de apoio aos alunos com deficiência e que possibilitará avanços nesta área nos próximos anos.

É clara a preocupação das instituições com a acessibilidade física, seja de seus alunos, colaboradores ou do público externo, visto que se trata de lei (Lei 10.098/2000, modificada pela Lei 13.146/2015 e regulamentada pelo Decreto 5296/2004 (BRASIL, 2004a)). Todas as IES citam seus avanços e adequações já realizadas, embora algumas admitam que ainda precisam de melhorias.

Todavia, no que diz respeito às acessibilidades atitudinais, metodológicas e instrumentais pouco se vê. Mesmo os documentos mostram uma tendência em definir a acessibilidade apenas em seus aspectos físicos, descuidando dos objetivos pedagógicos e da permanência da pessoa com deficiência no espaço universitário (FEITOSA; CARVALHO, 2018).

A Portaria 3284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que trata dos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, deixa claro que as IES devem proporcionar aos alunos recursos tecnológicos assistivos como, por exemplo, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos entre outros e também adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico. Contudo, mesmo essas questões básicas não se concretizam no PDIs estudados, o que prejudica imensamente o processo de inclusão e permanência dos estudantes nas IES. Cabe também avaliar que, mesmo tratando-se de um documento que não tem força de lei, o mesmo deveria servir como norteador nos processos de regulação, supervisão e avaliação no ensino superior, tendo peso nas notas das IES.

Analisando-se os dispositivos legais fica claro o direito educacional do estudante com deficiência, dessa forma a acessibilidade não é um ato de benevolência, favor ou concessão do Estado e, sim, seu dever. Todavia, é notório que o cumprimento desse dever não se dá de forma neutra, e sim, tangenciado por interesses sociais, culturais e econômicos (ANSAY, 2015).

Facci, Silva e Souza (2018) ainda apontam que algumas instituições têm realizado investimentos em acessibilidade, mas cabe lembrar o quanto as universidades públicas estão empobrecidas, sucateadas e pouco conseguem oferecer aos alunos de forma geral, quanto mais àqueles em condição de deficiência. Ainda há muito o que trabalhar para que esses educandos possam estar plenamente incluídos nas universidades e desenvolver suas potencialidades.

Intermediação e acompanhamento

Tanto o IME como o ITA apresentam setores de apoio pedagógico. Entretanto, as duas instituições não citam a intermediação ou acompanhamento a alunos com deficiência, uma vez que não os recebem.

Assim como as duas anteriores a UNICAMP também não descreve programas de acompanhamento de discentes com deficiência, citando inclusive que faltam dados sobre as pessoas com deficiência para que a atuação seja mais eficiente. Todavia, a IES reconhece que precisa melhorar nesses quesitos e que está em busca de recursos para tal.

Desde 2015, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG disponibiliza anualmente relatórios de acompanhamento dos estudantes de graduação às coordenações de curso. Os alunos com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais são encaminhados para Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

A UFRGS diz que pretende dar continuidade à implementação de programas institucionais de inclusão e de apoio acadêmico aos estudantes de perfis diversos em suas atividades acadêmicas, além de ampliar os órgãos que acompanham os estudantes e monitoram seu desempenho acadêmico, com foco na qualidade e na permanência. Outra ação considerada importante pela IES é o levantamento permanente dos alunos com necessidades educativas especiais, permitindo ações pontuais.

O acompanhamento dos discentes com deficiência é citado no PDI da UFRJ. Todavia, não há descrição dos procedimentos. A IES descreve que dá estímulo permanente para a publicação de livros didáticos e demais materiais instrucionais, destacando-se aqueles voltados às pessoas com deficiência.

A instalação de Salas de Recursos Multifuncionais com tecnologia assistiva e a aquisição de livros como a Coleção de Enciclopédias da Língua de Sinais Brasileira, além da ampliação do Programa Incluir são citados no PDI da UFSB. Além disso, a instituição cita a preparação de mais espaços para intermediação e acompanhamento dos alunos com deficiência.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) foi lançado pelo Ministério da Educação em 2005 e tem como objetivo o financiamento de ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O principal foco seria a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade. A partir de 2012, o programa passou a atender todas as Instituições Federais de Ensino Superior, determinando já na proposta orçamentária o montante destinado para cada instituição em função do número total de matrículas (BRASIL, 2013). Todavia, apenas a UFSB descreve ações relacionadas ao Programa Incluir em seu PDI.

Martins, Leite e Lacerda (2015) apontam o incremento do número de matrículas de estudantes com deficiência em cursos de graduação presencial e a distância, especialmente em instituições públicas após a criação do Programa Incluir. Todavia, as autoras deixam claro que esse número ainda representa uma camada mínima da população com deficiência efetivamente matriculada nessa etapa da escolarização.

A UFSC busca, por meio de sua Coordenadoria de Acessibilidade Educacional garantir condições de acesso aos estudantes com deficiência, realizando ações que visam promover a acessibilidade pedagógica. Mas, tais ações não se encontram descritas no PDI, assim como qualquer programa de acompanhamento.

Já a UNIFESP deixa claro que nos projetos pedagógicos de seus cursos são consideradas as especificidades formativas dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e que são previstas medidas relacionadas à metodologia, material didático e avaliação que assegurem condições de equidade, igualdade, permanência e o ensino-aprendizagem desses alunos.

Citando novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, agora em seu Artigo 4, §3, o direito ao atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1996). Todavia, segundo Rodrigues (2004) no ensino superior a responsabilidade pela aprendizagem é colocada exclusivamente no aluno. Ou seja, com a justificativa que o aluno adulto deve ter autonomia, mantem-se a responsabilização exclusiva do estudante pelo seu aprendizado, que se traduz em mais uma barreira para a equidade.

A negação da deficiência e o pensamento capacitista representam o desrespeito ao sujeito em sua individualidade. Se durante muito tempo a pessoa em condição de deficiência sofreu com as rejeições criadas por suas reais ou aparentes incapacidades físicas e cognitivas, ainda há muito o que trabalhar no combate ao ofuscamento de suas características individuais (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Além disso, o processo de inclusão em educação deve estar ligado à participação, ou seja, é importante aprender em conjunto, estar com o outro, expandindo experiências e, acima de qualquer coisa, desempenhando a capacidade de decisão e progressiva autonomia (SANTOS, 2013). O objetivo de educar não pode se limitar apenas à transmissão dos conteúdos, mas sim à formação pessoal e profissional dos educandos (CERUTTI, 2020).

Sendo assim, o processo de inclusão deve ser vislumbrado não apenas em função do aluno com deficiência, mas também como parte da educação de todos. É fundamental que as IES se adequem e criem estratégias metodológicas, pedagógicas e de acompanhamento para

os alunos com deficiência como parte de suas políticas (CERUTTI, 2020), pois não basta somente permitir o acesso, o mais importante é criar condições para que os estudantes tenham as mediações necessárias e assim possam se apropriar dos conhecimentos científicos e culturais (FACCI; SILVA; SOUZA, 2018).

Qualificação profissional para docentes e colaboradores

O IME investe na formação continuada de seus professores e servidores buscando sempre a ponderação sobre a prática docente e a capacitação para adotar projetos inovadores. De acordo com a IES, tal atividade visa contribuir para um melhor desenvolvimento profissional tanto de docentes e servidores técnico-administrativos como dos estudantes.

O ITA fomenta a contínua qualificação profissional de seus professores e técnicos administrativos, incentivando a participação dos mesmos em eventos e cursos de aperfeiçoamento.

Em 2008, foi criada na UFMG a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, denominada GIZ, que objetiva o aprimoramento dos professores e das metodologias de ensino superior. Dentre os objetivos da GIZ, a IES propõe a consolidação de ações de suporte a pessoas com deficiências. Já com relação ao corpo de colaboradores, a UFMG busca aprimorar o atendimento qualificado dos setores e serviços aos sujeitos da diversidade e criar e fortalecer setores de escuta específica a esses sujeitos. Esse aprimoramento se dá por meio de material informativo e preventivo sobre direitos humanos em relação a violações e preconceitos, cursos de formação e campanhas específicas.

A UFRGS afirma que as principais características da gestão de pessoas são o apoio permanente a ações de capacitação e que pretende ampliar as ações voltadas à acessibilidade, incluindo aí o treinamento de técnicos-administrativos e docentes, com ênfase no corpo docente, para uso de recursos pedagógicos assistivos.

A UFRJ e a UNIFESP apresentam em seus PDIs as políticas de qualificação para docentes e corpo técnico-administrativo, deixando evidente que promovem ações de desenvolvimento nas competências necessárias aos cargos. Todavia, no que tange especificamente ao aperfeiçoamento de pessoal voltado ao atendimento de discentes com deficiência, nada é citado.

Capacitar os servidores (docentes e técnico-administrativos) é uma das metas da UFSP em seu Plano de Promoção de Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência. A Universidade justifica essa política, pois entende que o quantitativo de estudantes com deficiência seja crescente para os próximos.

O Plano Anual de Capacitação (PAC) da UFSC é o instrumento da política de aperfeiçoamento e qualificação dos docentes e servidores técnico-administrativos. São ofertados cursos de formação voltados aos processos didático-pedagógicos, de formação humana, relações multidimensionais complexas que envolvem os sujeitos sociais, educação em diversidades de deficiência, étnico-raciais, de desigualdade econômica, indígena, quilombola, sexual e de gênero.

A UNESP não descreve em seu PDI as políticas de capacitação e aprimoramento de seus colaboradores ou docentes. Entre as metas do PDI 2019-2028 a única relacionada a esse tema é a capacitação de todos os segmentos da universidade no uso de ferramentas digitais.

Já a UNICAMP entende que é papel da Universidade divulgar e fomentar a inclusão das pessoas com deficiência além de estimular ações para dirimir o preconceito e cita a importância da constante formação profissional e qualificação de seu pessoal, porém não relaciona diretamente as duas questões em seu PDI. Em pesquisa realizada na UNICAMP, Alcoba (2008) identificou que parte dos professores se sente inapta para o lidar com estudantes com algum tipo de deficiência, sendo que a maioria se indaga sobre o que e como fazer para irromper com essas dificuldades.

De acordo com Arruda, Castro e Barreto (2020) a inclusão no âmbito educacional se pauta na participação do discente em todas as esferas acadêmicas e no compromisso da IES em oferecer atividades que o levem a seu pleno desenvolvimento, o que inclui capacitar o docente e o colaborador para receber, acolher e orientar este aluno. Todavia, as autoras apontam que os docentes, assim como os alunos com deficiência, também precisam de apoio e suporte da instituição, pois se sentem inseguros e despreparados para lecionar ao aluno com qualquer tipo de deficiência ou necessidade educativa especial, visto que o nível de formação da grande maioria é insatisfatório quando analisado sob o aspecto das questões da educação inclusiva.

O docente do ensino superior é marcado por sua notoriedade nos conhecimentos científicos relacionados à sua área de saber, porém muitas vezes, os saberes específicos da prática docente estão aquém do desejável. Esse profissional acaba por construir sua prática baseado em suas vivências como aluno, em modelos de antigos professores e em trocas com colegas de profissão (SOARES; CUNHA, 2010).

Malusá, Santos e Portes (2010) levantam ainda que as percepções dos docentes com relação à deficiência influenciam diretamente seus posicionamentos em sala de aula. Visões assistencialistas e de incapacidade são comuns. Segundo as autoras, os professores apesar de não desprezarem as dificuldades ainda acreditam que as mesmas não são impeditivas para a permanência do aluno nas universidades.

Ensinar um conteúdo e ao mesmo tempo despertar nos discentes a postura reflexiva é um desafio para o professor. Logo, criar ambientes de análise da prática, de troca e de reflexão

sobre a forma como se pensa, delibera, participa e atua em sala de aula é fundamental para que o professor possa também trabalhar suas fragilidades, emoções e onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade (PERRENOUD, 2002). Nas IES estudadas não se viu esse espaço bem definido.

Assim como os docentes, os profissionais do quadro técnico também desconhecem ou conhecem muito pouco, de maneira geral, as limitações e as capacidades de aprendizagem de estudantes com deficiência (ANTUNES; AMORIM, 2020). O que desencadeia sérias questões, visto que o aspecto humano é descrito por Pereira e Lima (2019) como sendo o principal fator de permanência de alunos com deficiência nas escolas. A postura, o empenho e a dedicação dos profissionais é o que mais fortemente marca as trajetórias acadêmicas e memórias das pessoas com deficiência entrevistadas pelas autoras.

Percebe-se então, a importância da acessibilidade atitudinal e vê-se aí a necessidade premente e urgente de qualificação dos profissionais de educação superior (docentes e colaboradores das IES) para a convivência, orientação e ensino dos discentes com deficiência.

Considerações Finais

Após analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional das universidades públicas mais bem avaliadas pelo MEC pode-se constatar que algumas delas ainda não se preocupam com a inclusão educacional de seus alunos e que até excluem de seus processos seletivos as pessoas com deficiência.

Mas, adequações têm sido relatadas pela maioria das instituições estudadas, no sentido de promover acessibilidade, mesmo que ainda vejamos barreiras atitudinais claras, mantidas pela omissão ou impedimento aos direitos das pessoas com deficiência. Ou seja, ainda tem-se um longo caminho para que a universidade pública brasileira esteja preparada para educar a todos.

Diariamente, os discentes com deficiência que continuam nas universidades enfrentam com resiliência o desafio de transpor as barreiras socialmente construídas. E o compromisso de superar os empecilhos educacionais ainda deve ser assumido pelas IES, sendo que a mudança de paradigma de instituições e docentes ainda se faz necessária para que a inclusão enfim seja vista como direito e não como ato assistencial.

Deixa-se aqui também a sugestão de novas pesquisas, que avaliem presencialmente as condições dos alunos com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras e possam apontar a realidade dos mesmos e levantar possíveis soluções, uma vez que este estudo se limitou à análise dos PDIs e que possíveis ações de inclusão educacional podem ser realizadas, mas não estariam registradas nesse documento.

Referências

ALCOBA, S. A. C. *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp*. 2008. 231f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP, São Paulo, 2008.

ALENCAR, L. M. B. *A evasão discente no contexto da reestruturação universitária: o caso dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo*. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 49, p. 299-312, 2014.

ANSAY, N. N. O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão? *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 4, n.1, p.173-185, jan./jul. 2015

ANTUNES, K. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 15, n. esp. 2, p. 1465-1481, ago. 2020.

ARRUDA, A. T. F. F. P.; CASTRO, E. L. de; BARRETO, R. F. Inclusão no Ensino Superior: Um desafio para a docência. *Ensino em Perspectiva*, Fortaleza, CE, v.1, n. 2, p. 1-6, 2020.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BORGES, M. L. et al. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 30, n. 2, p. 7-31, dez. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 31/08/2021.

BRASIL. PORTARIA nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 10/06/2021.

BRASIL. Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em 26/03/2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 26/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em 22/06/2021.

BRASIL, Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 03/04/2021.

BRASIL. Portaria nº 1.201/GC3, de 13 de agosto de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=58&data=14/08/2018&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 26/07/2021.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). IGC. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/igc>. Acesso em 06/04/2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/08/2021.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 27, p. 93-99, 2006.

CERUTTI, E. Tecendo saberes sobre as tecnologias assistivas para o sujeito surdo no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 6, p. e020040, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656427>. Acesso em: 29/08/2021.

CHAHINI, T. H. C. *O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior*. Curitiba, PR: Appris, 2016.

CORREIA, V. do C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. da S. Acessibilidade Metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do deficiente visual na atualidade. *Cenas Educacionais*, v. 4, p. 1-19, 2021.

DAL MAGRO, C. B.; RAUSCH, R. B. Plano de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais Brasileiras. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 13, n. 3, p. 427-454, 2012.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (DOI). Edital Nº 2 Concurso de Admissão aos cursos de Formação e Graduação de oficiais da ativa do quadro de engenheiros militares - Cfg/Ativa 2021/2022, Brasília, DF, seção 3, no. 102, p. 29-36. 01/06/2021.

FACCI, M. G. D; SILVA, M. C. da; SOUZA, M. P. R. de. Acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão? *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 11-13, 2018.

FEITOSA, M. P.; CARVALHO, G. N. O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 7, n. 3, p. 431-447, set./dez. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumentos de avaliação*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em 30/04/2021.

MALUSÁ, S., SANTOS, A. F.; PORTES, R. M. L. Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções e práticas no ensino superior. *Revista Linhas*, v. 11, n. 2, p. 145-168, 2010.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em 01/09/2021

PEREIRA, G. M.; LIMA, I. F. de. Da exclusão ao acesso à educação: o papel da informação na inclusão da PCD na universidade. *Informação em Pauta*, v. 4, n. especial, p. 152-175, nov. 2019.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial*, n. 23, p. 9-15. 2004.

SANTOS, M. P. dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como referente para avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, v.13, n.47, p. 149-168.2005.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 7, n. 14, p. 577-604. 2010.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, Paris. 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa. Acesso em: 01/09/2021.

VALLADÃO, A.; DHOM, L.; SILVA, P. N. Avanços e desafios de acessibilidade e inclusão na UFMG – entrevista com Adriana Valladão. *Revista Docência no Ensino Superior*, v. 9, p. 1-8, 2019.

VEIGA NETO, A. *Incluir para Excluir*. In: VEIGA NETO, A.; LARROSA, J.; SCKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105-118.