



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

ADRIANA MARIA DE SOUSA

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ (UFC): ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

FORTALEZA

2025

ADRIANA MARIA DE SOUSA

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ (UFC): ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Vicente Viana.
Coorientadora: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696i Sousa, Adriana Maria de.
Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC) : análise dos planos de desenvolvimento institucional à luz da legislação brasileira / Adriana Maria de Sousa. – 2025.
153 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Tânia Vicente Viana .
Coorientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.

1. Educação inclusiva. 2. Acessibilidade. 3. Pessoas com deficiência. 4. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). 5. Ensino superior. I. Título.

CDD 378

ADRIANA MARIA DE SOUSA

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ (UFC): ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 10/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Adriana Castro Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Marla Vieira Moreira de Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (URCA)

A Deus, que me permitiu concluir mais essa etapa na minha vida.

Aos meus pais, João Chagas Sobrinho e Maria da Conceição Sousa (in memoriam), pelo dom da vida e, sobretudo, pelo incentivo aos estudos.

À minha filha, Anna Flávia Sousa Feitosa, razão do meu viver, em quem encontro força e motivação para seguir adiante.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Ceará, pela criação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) e pela oportunidade oferecida aos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) de ampliar seus estudos e horizontes.

À Profa. Tania Vicente Viana, pela orientação, escuta, apoio e incentivo, tornando a caminhada leve, descontraída e menos formal.

À Profa. Robéria Vieira Barreto Gomes, coorientadora, pela disponibilidade, incentivo e apoio em todos os momentos, desde a elaboração do pré-projeto até a apresentação da dissertação. Preciso deixar registrado que, em 20 anos de UFC, foi a melhor chefe.

À Profa. Francisca Geny Lustosa, pelas palavras de incentivo e apoio, e, principalmente, pelas oportunidades de trabalhar em projetos de extensão e pesquisa, vivenciando a prática da educação especial na perspectiva inclusiva.

Aos membros da banca, Profa. Marla Vieira de Oliveira, da Universidade Regional do Cariri (URCA), pelas valiosas contribuições, sugestões e pela disponibilidade em participar desde a qualificação.

À Profa. Adriana Castro Araújo, pela atenção e cuidado, que, embora não tenha participado de forma direta, leu a dissertação e enviou parecer.

À Eliane Pellegrini pelo valioso trabalho de revisão, formatação e orientação. Nessa trajetória de escrita, que se estendeu por um ano, foi sempre solícita, ética e uma profissional exemplar.

“A inclusão é um movimento irreversível. Pode ser lento e difícil, mas é irreversível. Só anda para frente, nunca para trás [...]” (Romeu Sasaki).

RESUMO

O estudo tem como objetivo geral analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2007 a 2025, à luz das legislações brasileiras sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Para cumprir esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: mapear, nos marcos legais e normativos, os princípios, as obrigações do Estado e as garantias de acesso e permanência destinados a estudantes com deficiência; identificar as diretrizes, metas e ações relacionadas à inclusão presentes nos PDIs da UFC; e confrontar esses elementos institucionais com os dispositivos legais e políticas públicas sobre acessibilidade e inclusão educacional. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza documental, e utiliza a técnica de análise de conteúdo para descrever e interpretar o material. O corpus é constituído por legislações nacionais que orientam a educação inclusiva e pelos PDIs da UFC em vigor entre 2007 e 2025. Os resultados indicam que a UFC avançou de maneira gradual na incorporação das diretrizes legais referentes à inclusão, sobretudo a partir do PDI 2018–2022, quando a acessibilidade passa a ser tratada de forma mais consistente, abrangendo dimensões arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, pedagógicas e digitais. No PDI 2023–2027 observa-se a ampliação desse movimento, com maior nível de detalhamento das ações, reconhecimento da diversidade e fortalecimento da atuação institucional por meio da UFC Inclui. Tais avanços revelam maior aderência às políticas nacionais que estruturam a educação inclusiva. Apesar disso, a análise evidencia que, embora os PDIs apresentem aproximações relevantes com o modelo social da deficiência incorporado à legislação brasileira, persistem lacunas importantes. Entre elas, destacam-se a ausência de metas operacionais claramente definidas, a inexistência de indicadores capazes de mensurar resultados, fragilidades nos mecanismos de monitoramento, limitações nas diretrizes de acessibilidade curricular e insuficiências na formação continuada de docentes e técnicos. Observam-se, ainda, barreiras físicas e digitais não plenamente superadas e a falta de sistemas institucionais que permitam acompanhar, de forma integrada, as trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência. Conclui-se que o PDI da UFC apresenta avanços no reconhecimento da inclusão e da acessibilidade como compromissos institucionais, mas ainda não constitui instrumento plenamente capaz de assegurar a implementação efetiva das ações previstas no marco legal. Os achados apontam para a necessidade de aperfeiçoar o planejamento estratégico, fortalecer a governança da inclusão e ampliar práticas que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação plena dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Palavras-chave: educação inclusiva; acessibilidade; pessoas com deficiência; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); ensino superior.

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze the Institutional Development Plans (PDIs) of the Federal University of Ceará (UFC), from 2007 to 2025, considering Brazilian legislation regarding the inclusion of students with disabilities in higher education. To achieve this purpose, three specific objectives were established: to map, within the legal and normative frameworks, the principles, the obligations of the State, and the guarantees of access and permanence granted to students with disabilities; to identify the guidelines, goals, and actions related to inclusion present in UFC's PDIs; and to compare these institutional elements with legal provisions and public policies on accessibility and inclusive education. The research adopts a qualitative, documentary approach and employs content analysis to describe and interpret the material. The corpus consists of national legislation that guides inclusive education, as well as the PDIs in effect at UFC between 2007 and 2025. The results indicate that UFC has gradually advanced in incorporating legal directives related to inclusion, particularly from the 2018–2022 PDI onward, when accessibility begins to be addressed more consistently, encompassing architectural, communicational, informational, pedagogical, and digital dimensions. In the 2023–2027 PDI, this movement becomes more pronounced, with greater detail in planned actions, explicit recognition of diversity, and strengthened institutional efforts through the UFC Inclui program. Such advances demonstrate increasing alignment with national policies that structure inclusive education. Despite these developments, the analysis shows that, although the PDIs demonstrate important approximations to the social model of disability incorporated into Brazilian legislation, significant gaps remain. These include the absence of clearly defined operational goals, the lack of indicators capable of measuring results, weaknesses in monitoring mechanisms, limitations in curricular accessibility guidelines, and insufficient continuous training for faculty and staff. Persistent physical and digital barriers were also identified, as well as the lack of integrated institutional systems capable of tracking the academic trajectories of students with disabilities. It is concluded that UFC's PDIs show meaningful progress in acknowledging inclusion and accessibility as institutional commitments, but they do not yet constitute instruments fully capable of ensuring the effective implementation of actions required by legal mandates. The findings highlight the need to improve strategic planning, strengthen the governance of inclusion, and expand practices that promote not only access, but also the permanence and full participation of students with disabilities in higher education.

Keywords: inclusive education; accessibility; persons with disabilities; Institutional Development Plan (PDI); higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos legislativos da inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil (1996-2023).....	38
Figura 2 – Processo de elaboração do PDI e suas fases	52
Figura 3 – Evolução dos PDs da UFC à luz dos marcos legais sobre acessibilidade e inclusão	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro (1994-2023)	46
Quadro 2 – Estratégias de busca e resultados	59
Quadro 3 – Resultados da seleção	60
Quadro 4 – Objetivos e métodos	69
Quadro 5 – Princípios de inclusão	74
Quadro 6 – Obrigações do Estado com a inclusão de pessoas com deficiência	79
Quadro 7 – Garantias de acesso ao sistema educacional para pessoas com deficiência	84
Quadro 8 – Garantias de permanência no Ensino Superior.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CH	Centro de Humanidades
CPA	Comissão Própria de Avaliação
FACED	Faculdade de Educação
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEI	Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFAA	Programa Federal de Ações Afirmativas
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PROUNI	Programa Universidade para todos

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAI	Serviço de Acessibilidade e Inclusão
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPIAS	<i>Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>
VBR	Visão Baseada em Recursos
VSL	Viver sem Limite

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Da exclusão à inclusão: trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência	22
2.2	Educação inclusiva no Brasil: do reconhecimento legal à consolidação do direito	29
2.3	Políticas públicas para a efetivação da inclusão	39
2.4	Acessibilidade como condição para a inclusão no ensino superior	47
2.5	Planejamento estratégico e inclusão nas Instituições de Ensino Superior	50
2.5.1	<i>Diretrizes e desafios na elaboração do PDI.....</i>	51
2.5.2	<i>A inclusão nos PDIs das IES públicas.....</i>	58
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
3.1	Caracterização da pesquisa.....	68
3.2	Procedimentos para coleta e análise dos dados.....	69
3.3	Universo da pesquisa	71
3.4	Cuidados éticos.....	73
4	DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	74
4.1	Princípios, obrigações e garantias nos marcos legais e normativos brasileiros	74
4.1.1	<i>Princípios de inclusão.....</i>	74
4.1.2	<i>Obrigações do Estado</i>	78
4.1.3	<i>Garantias de acesso.....</i>	83
4.1.4	<i>Garantias de permanência.....</i>	88
4.2	Diretrizes, metas e ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência nos PDIs da UFC.....	93
4.2.1	<i>Governança e política institucional de inclusão.....</i>	93
4.2.2	<i>Acessibilidade.....</i>	98
4.2.3	<i>Acesso, permanência e êxito.....</i>	102
4.2.4	<i>Combate à discriminação</i>	109
4.3	Os PDIs da UFC à luz dos marcos legais sobre acessibilidade e inclusão educacional	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize” (Boaventura de Souza Santos).

Historicamente, as pessoas com deficiência foram estigmatizadas, vistas como incapazes e anormais. Esse processo de desvalorização social e inferiorização limitou, ao longo do tempo, a participação desses indivíduos nos contextos sociais, políticos, educacionais e culturais (Goffman, 1988), culminando em barreiras físicas e simbólicas ao exercício da cidadania e à concretização de direitos fundamentais, como o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 (Cabral; Orlando; Meletti, 2020). Esse fato levou a percepção da necessidade de uma transformação cultural substancial, fundamentada na valorização da diversidade e no enfrentamento das representações negativas associadas à deficiência (Goffman, 1988).

A educação, enquanto direito universal, foi sendo conquistada progressivamente com o envolvimento da sociedade civil e ganhou força com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que reconheceu o direito de todos à instrução. Essa concepção foi reforçada pela Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), fruto de uma longa luta histórica conduzida por entidades nacionais e internacionais, bem como pelas próprias pessoas com deficiência e suas organizações. Esse marco representou, a nível global, o início da defesa da cidadania e inclusão dessas pessoas (Santos, 2012), que por longos anos viveram excluídas, estigmatizadas, invisibilizadas e à margem da sociedade.

Nesse processo histórico de conquista de direitos, destaca-se como fundamental a mudança de paradigma na forma como a deficiência passou a ser compreendida. A transição do modelo médico para o modelo social representou uma virada na concepção dessa condição, rompendo com a lógica de que a deficiência é um problema exclusivamente individual. Enquanto o modelo médico a interpretava como uma anomalia a ser tratada ou corrigida (Figueira, 2021), o modelo social passou a entendê-la como resultado da interação entre as limitações funcionais de uma pessoa e as barreiras impostas pelo meio social (Oliver, 1990). Essa mudança conceitual foi impulsionada pela mobilização de familiares, associações e grupos civis organizados, sobretudo no período pós-Segunda Guerra Mundial, em defesa da garantia de direitos para as pessoas com deficiência (Kassar, 2011).

A partir disso, passou-se, portanto, a discutir de forma sistematizada a ideia de inclusão, compreendida, na atualidade, como um princípio que visa garantir a participação plena e equitativa de todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas características individuais, como deficiência, gênero, etnia ou condição socioeconômica (Bruzaca; Conceição, 2024).

Sob esse enfoque, a educação inclusiva é considerada um direito humano fundamental que busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso, permanência e êxito no ambiente escolar, sem discriminação ou segregação (Gasperin; Carvalho, 2024). Conforme afirma Mantoan (2003), "a inclusão é um motivo para que a escola se transforme, para que ela se torne um espaço de todos e para todos". Costa e Pieczkowski (2020) e Gasperin e Carvalho (2024) vão mais além ao afirmar que não basta apenas uma escola inclusiva, torna-se fundamental a construção de um mundo inclusivo, no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e de estar na sociedade de forma participativa, sem esquecer da busca constante pela justiça social e da responsabilidade do Estado na efetivação do direito à educação.

A educação inclusiva tem como principal ponto de partida a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), idealizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2006 (Brasil, 2009). Esta convenção promoveu uma transformação nas perspectivas e condutas, ao conferir às pessoas com deficiência o *status* de sujeitos de direitos, reconhecendo-os como parte da diversidade humana e não um grupo com necessidades especiais. E, nesse sentido, estabeleceu que os Estados devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando o pleno desenvolvimento do potencial humano e o senso de dignidade e autoestima das pessoas com deficiência (Brasil, 2009).

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva como direito foi reforçada pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, que internalizou a CDPD com *status* de emenda constitucional e garantiu o acesso ao ensino superior sem discriminação e em igualdade de condições (Brasil, 2009). Esse compromisso foi aprofundado com o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, ao estabelecer diretrizes para a construção de um sistema educacional inclusivo, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ e prevenindo a exclusão com base na deficiência (Brasil, 2011b). Posteriormente, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas e estratégias voltadas à promoção da equidade, do respeito à diversidade e da inclusão social em

¹ O AEE consiste em um conjunto de serviços, recursos e estratégias pedagógicas voltadas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, complementando ou suplementando o ensino regular (Brasil, 2008a).

todos os níveis educacionais (Brasil, 2014b). E, finalmente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou a educação como um direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015).

Esses marcos legais, juntamente com uma diversidade de políticas públicas e institucionais implementadas nas últimas décadas, promoveram avanços voltados à promoção da equidade e da inclusão educacional de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

O compromisso de assegurar uma educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, também está expresso no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, “Educação de Qualidade” da Agenda 2030, da qual o Brasil é signatário. Proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Agenda 2030 é um plano de ação global que reúne 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas, criados para erradicar a pobreza e promover vida digna a todos, sem comprometer a qualidade de vida das próximas gerações (ONU, 2015).

O que se vê, entretanto, é que, apesar dos avanços ocorridos, persistem desafios significativos para garantir a efetiva participação de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. A partir da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de diversas instituições públicas, os estudos de Carneiro e Molina (2023), Gomes (2023) e Costa e Pieczkowski (2020) revelam, de forma geral, que as diretrizes voltadas à inclusão se apresentam de forma fragmentada, sem articulação com planos integrados ou mecanismos eficazes de implementação. A inclusão ainda é, muitas vezes, tratada como um ato assistencial e não como um direito, refletindo barreiras culturais e atitudinais persistentes nas instituições. Além disso, as práticas inclusivas dependem fortemente da iniciativa individual de docentes e colegas, o que evidencia a ausência de uma política institucional estruturada. Os estudos apontam também limitações em infraestrutura, suporte técnico, recursos financeiros e formação adequada de profissionais para lidar com a diversidade. Soma-se a isso a dificuldade das IES em conciliar as exigências das políticas públicas de acesso com a manutenção da qualidade do ensino, gerando tensões que comprometem a eficácia das estratégias inclusivas que deveriam estar consolidadas nos PDIs.

Outros autores, como Dal Magro e Rausch (2012), Lima *et al.* (2019), Fonseca *et al.* (2023) e Costa *et al.* (2022), constatam em suas pesquisas dificuldades na elaboração desses documentos, como baixa conformidade dos PDIs com as diretrizes do Ministério da Educação

(MEC), ausência de diretrizes estratégicas consolidadas, predomínio de conteúdos descritivos e operacionais em detrimento de abordagens mais analíticas e estratégicas, além de disparidades regionais na produção e implementação desses planos. A participação coletiva, embora valorizada em algumas regiões, ainda apresenta limitações quanto à inclusão de diferentes públicos no processo de elaboração dos documentos. Também se destaca a utilização não sistemática do planejamento estratégico e a fragilidade na articulação entre os objetivos institucionais e as práticas de gestão. Tais lacunas comprometem a eficácia dos PDIs como instrumentos de governança, dificultando a adaptação das instituições às mudanças e a consolidação de políticas realmente integradas, inovadoras e responsivas às demandas sociais.

A elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como parte integrante das avaliações das universidades federais brasileiras é uma exigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004). Considera-se o PDI como um dos instrumentos mais importantes para o planejamento estratégico das universidades a longo prazo, abrangendo aspectos como ensino, pesquisa, extensão e políticas de inclusão, além de constituir-se na principal referência nos processos de avaliação interna e externa. Portanto, a elaboração desse documento demanda especial atenção no contexto organizacional porque reflete o compromisso institucional com a democratização do ensino e a garantia de equidade.

Dessa forma, considerando o atual cenário, embora haja dispositivos legais e estratégicos para promover a inclusão e a acessibilidade, existe um longo caminho a se percorrer para que as universidades estejam plenamente preparadas para educar a todos (Brizolla; Martins, 2018), uma vez que as ações colocadas em prática ainda são insuficientes para mudar a histórica exclusão desses indivíduos. Alunos com deficiência também relatam a existência de “uma lacuna entre a realidade vivenciada no contexto acadêmico e as determinações estabelecidas pelos dispositivos legais, principalmente, quando [...] citam as barreiras ainda encontradas no ensino superior” (Castro; Almeida, 2014, p. 191).

Assim, este estudo tem como foco analisar os PDIs da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2007 a 2025², traçando-se um paralelo com os dispositivos legais sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e as políticas públicas, de forma a contribuir para a implementação de estratégias mais efetivas à inclusão.

É importante enfatizar que, no Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, 8,4% da população com 2 anos ou mais de idade – o equivalente a 17,2 milhões

² O atual PDI da UFC compreende o período de 2023 a 2027, porém essa pesquisa se limita ao ano de 2025.

de pessoas - possui algum tipo de deficiência. A distribuição geográfica dessa população é heterogênea, sendo a Região Nordeste a que apresenta a maior proporção de pessoas com deficiência (9,9%), enquanto a Região Centro-Oeste apresenta a menor (7,1%). Desse percentual, 37% estão em idade de ingressar no ensino superior (Agência IBGE Notícias, 2021).

Nesse cenário, em que uma parcela significativa da população com deficiência se encontra em idade universitária, a análise dos PDIs torna-se ainda mais relevante frente ao crescimento expressivo no número de estudantes com deficiência no ensino superior, mas também à sua persistente sub-representação nesse nível de ensino. Na UFC, por exemplo, o Censo dos Estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação aponta para um aumento significativo no número de matrículas entre 2017 e 2023, período posterior a alteração na Lei de Cotas, que passou a incluir as pessoas com deficiência na reserva de vagas. Em 2017, havia 88 estudantes com deficiência matriculados (UFC, 2017). Em 2018, quando a UFC implementou efetivamente a Lei de Cotas para essa população, esse número aumentou para 282 estudantes matriculados (UFC, 2018). Nos anos de 2019, 2020 e 2021, registrou-se, respectivamente, 342, 442 e 451 estudantes com deficiência, refletindo um crescimento contínuo. Em 2022, houve uma queda, registrando-se 418 estudantes (UFC, 2022). Já em 2023, esse número voltou a subir. A universidade alcançou o patamar de 838 discentes ativos (UFC, 2023).

Entretanto, conforme apontam os dados do Censo da Educação Superior de 2023, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), embora tenha havido um crescimento expressivo, em âmbito nacional, de 91% nas matrículas desses estudantes entre 2019 e 2023, esse avanço contrasta com um aumento geral de apenas 16% nas matrículas no mesmo período. Isso significa que, apesar desse crescimento, a representatividade dos estudantes com deficiência ainda é baixa, correspondendo a apenas 0,79% do total de matrículas em cursos presenciais e a distância (INEP, 2024).

A UFC, como instituição de ensino superior comprometida com a responsabilidade social, tem a missão de “formar profissionais de excelência, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais” (UFC, 2025). Para cumprir essa missão de forma integral e inclusiva, é fundamental que a universidade se adeque às mudanças na legislação brasileira sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, reformulando periodicamente seus programas, políticas e ações.

Sob esse enfoque, o PDI emerge como uma ferramenta estratégica essencial para consolidar o compromisso da universidade com a inclusão. Por ser o principal instrumento de planejamento a médio e longo prazo, o PDI permite à UFC sistematizar suas intenções

institucionais, transformando diretrizes legais e políticas públicas em ações concretas voltadas ao acolhimento e permanência de estudantes com deficiência. Ao incorporar metas claras, indicadores de acompanhamento e políticas específicas de acessibilidade, o PDI pode também fortalecer a governança inclusiva, contribuir para a redução das desigualdades educacionais e reafirmar o papel da universidade pública na promoção da justiça social e da equidade.

A escolha da UFC como objeto de estudo justifica-se pela atuação profissional da pesquisadora na instituição desde 2006. No entanto, a partir de 2013, no exercício da função de secretaria em um departamento acadêmico, foi possível observar um crescimento gradual no ingresso de estudantes com deficiência, acompanhado de desafios significativos relacionados ao acolhimento e à permanência desses alunos. Nesse contexto, tornou-se evidente a angústia e a insegurança vivenciadas por esses estudantes, além da ausência de servidores técnico-administrativos capacitados para fornecer informações adequadas sobre os programas de apoio existentes. A carência de infraestrutura física, apoio humano e recursos tecnológicos também se mostra evidente, dispensando análises complexas para ser constatada. Esse cenário despertou um olhar mais empático e crítico da pesquisadora sobre a temática, motivando o interesse em compreender de forma mais aprofundada a legislação vigente e as políticas de inclusão efetivamente implementadas na UFC.

Busca-se, portanto, com este estudo responder o seguinte questionamento: como o atual PDI da UFC está alinhado com a legislação brasileira sobre inclusão no ensino superior?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os PDIs da UFC, no período de 2007 a 2025, à luz das legislações brasileiras sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Para alcançar esse objetivo, definiu-se como objetivos específicos:

- a) mapear, nos marcos legais e normativos que fundamentam inclusão, princípios, obrigações do Estado e garantias de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior;
- b) identificar as diretrizes, metas e ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência nos PDIs da UFC, entre 2007 e 2025;
- c) confrontar as diretrizes dos PDIs da UFC com os dispositivos legais e políticas públicas sobre acessibilidade e inclusão educacional;

Na próxima seção, serão abordados os aspectos teóricos e conceituais que darão sustentação à pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção contempla os elementos teóricos e conceituais que sustentam a pesquisa. Inicialmente, busca-se compreender os processos sociais e pedagógicos que envolveram as ações de segregação, integração, inclusão, acessibilidade e educação especial inclusiva, destacando-se como esses princípios foram progressivamente incorporados à estrutura educacional brasileira, especialmente a partir do fortalecimento da legislação, e das lutas dos grupos sociais em prol da conquista do direito à educação, em especial, o direito à educação no ensino superior. E, em seguida, abordam-se os programas e ações que instituíram a política de educação especial inclusiva na educação básica e no ensino superior.

Na sequência, enfatiza-se a relevância dos PDIs no planejamento estratégico das ações das IES brasileiras em relação à inclusão dos estudantes com deficiência e algumas diretrizes que orientam a elaboração desse planejamento.

A última subseção inclui um levantamento e discussão de estudos com temática similar à presente pesquisa – análises de PDIs de diversas IES com foco na inclusão de estudantes com deficiência –, que evidenciam de maneira elementar as lacunas e a relevância do tema.

2.1 Da exclusão à inclusão: trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência

O direito à inclusão educacional constitui, na atualidade, uma conquista dos movimentos sociais e das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades. Para compreender como se deu o alcance desse direito, busca-se, nesta seção, revisitar os caminhos percorridos historicamente pelas pessoas com deficiência.

Segundo Figueira (2021), desde as antigas civilizações, já se observava a prática segregacionista alicerçada no tripé preconceito, estereótipo e estigma, elementos que moldaram, durante séculos, a forma como a deficiência era percebida e tratada socialmente. O autor destaca que, por meio de relatos de historiadores e antropólogos, sabe-se que várias práticas de exclusão ocorriam entre os índios, nossos primeiros habitantes. Quando nascia uma criança com deformidades físicas, esta era rejeitada, abandonada nas matas, atirada de montanhas ou até mesmo sacrificada em rituais de purificação. Acreditava-se que tais crianças trariam maldição e outras consequências para a tribo.

No Brasil, a trajetória de exclusão social das pessoas com deficiência, segundo Figueira (2021), começou ainda na época colonial, com a marginalização dos povos indígenas e os

primeiros registros de ações assistenciais promovidas pelos jesuítas³, sob uma perspectiva religiosa. Essa exclusão prolongou-se ao longo da história, passando pela violência estrutural da escravidão e, posteriormente, pelo domínio do pensamento médico no período imperial.

No modelo médico, também conhecido como segregacionista, compreendia-se a deficiência como uma anomalia a ser corrigida (Figueira, 2021) e, portanto, o cuidado das crianças com deficiência sucedia-se em hospitais psiquiátricos ou em instituições de assistência (Sousa, 2020), o que reforçava a segregação e a invisibilidade desses sujeitos na esfera pública (Figueira, 2021). Sob a influência do modelo médico, acreditava-se que as pessoas com deficiência seriam mais bem cuidadas e protegidas se recolhidas em ambiente separado, além disso, buscava-se proteger a sociedade dos chamados “anormais” (Mendes, 2006; Chahini, 2016).

Ainda no período imperial, surgiram as primeiras instituições voltadas à educação especial, como o Instituto Imperial de Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, fundado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857. Ambas sediadas no Rio de Janeiro, essas instituições seguiram modelos europeus com ênfase na reabilitação e na profissionalização, sustentando uma abordagem predominantemente médica e excludente. A educação formal era restrita, elitista e voltada apenas para determinadas deficiências, deixando à margem a maioria das pessoas com deficiência, sem acesso ao ensino regular (Jannuzzi, 2012; Figueira, 2021).

De acordo com Chahini (2016), o modelo médico segregacionista, ao estabelecer uma separação física e pedagógica dos estudantes com deficiência, reforçava a marginalização social dessas pessoas baseando-se em pressupostos assistencialistas que desconsideravam suas potencialidades e direitos.

É importante destacar que a segregação das pessoas com deficiência não foi apenas institucional, mas refletia um processo mais amplo de estigmatização social. Goffman (1988, p. 12) define o estigma como “um atributo profundamente depreciativo, que reduz quem o possui de uma pessoa completa e normal a um indivíduo manchado, desacreditado”. Autores como Goffman (1988), Jannuzzi (2012) e Oliver (1990) afirmam que a estigmatização é um fenômeno histórico e cultural complexo, manifestando-se em práticas de exclusão,

³ Os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, chegaram ao Brasil em 1549 com a missão de catequizar os povos indígenas e difundir o cristianismo, atuando também na educação e em ações assistenciais sob orientação religiosa (Cunha, 2010). Seu papel foi central na organização das primeiras instituições de acolhimento, inclusive para pessoas consideradas “incapazes”, como indígenas, pobres e, posteriormente, pessoas com deficiência (Figueira, 2021).

marginalização e controle social. Tal processo baseia-se em representações sociais que associam a deficiência à anormalidade, ao pecado ou ao fracasso individual.

Nessa perspectiva, Omote (1996) aprofunda a discussão ao entender a deficiência como um produto social, resultante da forma como as diferenças humanas são interpretadas e valorizadas em determinado contexto. O autor destaca que não é a limitação corporal ou comportamental que define o sujeito como deficiente, mas as reações sociais que lhe atribuem significados de desvantagem e descrédito. A deficiência, portanto, é construída nas interações cotidianas, quando o olhar do outro estabelece as fronteiras entre o normal e o desviante, reforçando a própria noção de normalidade. Para Omote (1996), compreender a deficiência implica também compreender como a não-deficiência é socialmente produzida, ambas sendo expressões de um mesmo tecido social que define quem é incluído e quem é excluído. Assim, o estigma torna-se o núcleo desse processo de construção simbólica, no qual a diferença é transformada em desvio.

A marca social do estigma legitimou, por séculos, práticas de exclusão, confinamento e negação de direitos. A lógica segregacionista permaneceu por décadas e pode ser observada também no surgimento de instituições no início do século XX, como o Instituto Pestalozzi, em 1926, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental⁴, o primeiro serviço de atendimento educacional a pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, em 1945, e a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, embora com algumas mudanças. Essas instituições desempenharam um papel ambíguo no atendimento educacional brasileiro: embora tenham legitimado práticas segregacionistas com o ensino em instituições paralelas, também foram importantes na pressão por reconhecimento e políticas públicas para atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência (Mazzotta, 2011; Kassar, 2011).

Dessa forma, observa-se o início da transição do modelo segregacionista para o integracionista. Segundo Galindo (2012), o processo de institucionalização das pessoas com deficiência perdurou até meados da década de 1950, momento em que o mundo ocidental passava por profundas transformações no contexto do pós-guerra. O retorno de milhares de soldados com deficiências físicas e mentais, vítimas das guerras mundiais, evidenciou as limitações das políticas existentes e impulsionou novas abordagens.

⁴ O termo "deficiência intelectual" é o mais aceito atualmente, adotado por organismos nacionais e internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), substituindo expressões como "atraso mental", consideradas pejorativas e imprecisas (Diniz, 2007; Brasil, 2020).

Nesse cenário de reconstrução e afirmação dos direitos humanos, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) representou um marco internacional ao consolidar princípios universais de liberdade, igualdade e fraternidade e reconhecer, dentre outros, o direito de todos à instrução. Essa concepção foi posteriormente reforçada pela Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), documento resultante de uma longa trajetória de reivindicações conduzidas por entidades nacionais e internacionais, bem como pelas próprias pessoas com deficiência e suas organizações. Conforme Santos (2012), esse marco inaugurou, em âmbito global, a defesa da cidadania e da inclusão das pessoas com deficiência.

O fortalecimento dos discursos de emancipação e justiça social fomentou o surgimento, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa, de movimentos sociais organizados por pessoas com deficiência, que passaram a reivindicar direitos e maior participação social (Bruzaca; Conceição, 2024) e a contestar a visão tradicional da deficiência como objeto de tutela. Como destaca Charlton (2000, p. 23), “as pessoas com deficiência não queriam mais ser tratadas como pacientes, mas como cidadãos com direitos”.

Contudo, esses movimentos ganharam maior força na década de 1960, quando, conforme explica Pessotti (1984, p. 18), “a deficiência mental, como qualquer outra, passou a ser entendida não apenas como uma questão clínica, mas também como um fenômeno social que impõe desafios éticos, políticos e culturais”, sob o enfoque do modelo social da deficiência.

Conforme explica Diniz (2007), o modelo social da deficiência surgiu inicialmente no Reino Unido, nos anos de 1960, tendo como um dos seus precursores Paul Hunt, sociólogo e pessoa com deficiência física, mais especificamente distrofia muscular. Hunt viveu em instituições por muitos anos, o que influenciou fortemente sua crítica à segregação institucionalizada. Uma de suas principais contribuições se refere à crítica à institucionalização, que se materializou por meio de uma carta dirigida ao jornal inglês *The Guardian*, onde ele relatava que as pessoas com deficiência estavam isoladas em instituições sem as mínimas condições, tendo suas ideias e opiniões ignoradas e sujeitas ao autoritarismo e regimes cruéis e desumanos.

Outra contribuição de Paul Hunt, conforme menciona Diniz (2007), foi a proposição de formar um grupo de pessoas que pudessem levar ao conhecimento público as opiniões das pessoas que viviam institucionalizadas, o *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), fundado em 1972. Esse grupo rejeitava as abordagens assistencialistas e médicas, propunha a distinção entre impedimento físico, sensorial ou intelectual e opressão social resultante das barreiras impostas pela sociedade. A UPIAS foi a primeira organização política

sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência, tendo se destacado como uma articuladora de resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência.

Posteriormente, esse entendimento foi sistematizado por Oliver (1990), também sociólogo e pessoa com deficiência física, que introduziu o termo "modelo social" para opor-se ao modelo médico, predominante até então. Para Oliver (1990), a deficiência não é uma condição inerente ao indivíduo, mas uma construção social resultante da interação entre limitações pessoais e barreiras impostas pela sociedade. Além disso, ela deve ser entendida como uma forma de opressão social, e não como uma tragédia pessoal, deslocando o foco do tratamento individual para a transformação das estruturas sociais.

No Brasil, a mobilização, nesse período, ocorreu de forma mais tímida, mas não menos significativa. Destaca-se a atuação das APAEs, que passaram a oferecer serviços educacionais e clínicos. Ainda que mantivessem uma lógica assistencialista, essas entidades contribuíram para inserir o debate sobre a deficiência na agenda pública. Pessotti (1984, p. 49) observa que "a APAE introduziu uma nova abordagem à deficiência mental, baseada em princípios educacionais e psicológicos modernos, ainda que fortemente vinculados à ideia de adaptação à normalidade".

Do ponto de vista legislativo, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), representou um marco nesse período, ao reconhecer oficialmente a necessidade de uma educação especial para os "excepcionais", termo utilizado no período. Embora não previsse a integração ao ensino regular, a LDB introduziu a ideia de educação das pessoas com deficiência como um direito (Jannuzzi, 2012). Paralelamente, o Estado brasileiro passou a desenvolver serviços de reabilitação com foco na reinserção produtiva, refletindo uma visão médica e funcional da deficiência, voltada ao mercado de trabalho (Sassaki, 2005).

A partir da década de 1970, com o surgimento do modelo integracionista, iniciou-se um movimento voltado à inserção de pessoas com deficiência no ensino regular. Contudo, essa inserção ocorria sob a condição de que o aluno se adequasse às exigências da escola, preservando uma lógica de normalização que atribuía ao próprio sujeito a responsabilidade por sua inclusão (Bueno, 1993). Conforme observa Omote (1999, p. 4), "não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade". Assim, ainda que representasse um avanço em relação à segregação, o modelo integracionista mantinha intactas as estruturas excluientes, sem

promover transformações significativas nas práticas pedagógicas nem na organização das instituições escolares.

Nesse contexto, um dos primeiros passos institucionais relevantes foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao MEC, com a finalidade de expandir e qualificar o AEE às pessoas com deficiência (Figueira, 2021). Paralelamente, a primeira LDB incluiu um capítulo específico dedicado à educação de pessoas com deficiência, então denominada “educação de excepcionais”. O artigo 88 estabelecia que o atendimento educacional desses alunos deveria ocorrer, sempre que possível, no sistema geral de ensino, ou seja, por meio de sua integração às escolas regulares, em vez de mantê-los segregados em instituições especiais (Brasil, 1961).

Durante quase três décadas, predominou o sistema integrativo, com normas fixadas pelos Conselhos de Educação, apoiadas na Constituição vigente e pareceres do Conselho Federal de Educação. Havia um entendimento que atribuía à educação especial um sentido clínico ou terapêutico, assumindo um caráter preventivo/corretivo (Figueira, 2021). Mendes (2006) reforça essa crítica ao destacar que o modelo de integração mantinha uma exclusão velada ao responsabilizar os alunos por sua adaptação, sem promover mudanças significativas na escola.

Foi a partir da década de 1990 que a ideia de inclusão passou a ser debatida de forma mais sistematizada no Brasil. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que trouxe como um dos seus objetivos promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, a Constituição de 1988 define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ela também estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2008a).

A Constituição de 1988 originou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), que representou um marco jurídico na proteção dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2008b). A referida lei estabeleceu normas gerais que asseguram o exercício dos direitos individuais e sociais dessa população, incluindo o direito à educação. A Lei nº 7.853/1989 foi a primeira legislação brasileira a determinar a atuação do Ministério Público na defesa desses direitos, além de prever o acesso à educação em todos os níveis como obrigação do Estado. Apesar de ainda refletir um modelo assistencialista, essa lei lançou as bases para as

regulamentações posteriores e contribuiu decisivamente para inserir a questão da deficiência na agenda pública, inaugurando juridicamente o debate sobre inclusão no Brasil.

A tentativa de romper com a ideologia da exclusão e implantar uma política de inclusão, na visão de Chahini (2016), foi influenciada também pela Conferência Mundial de Educação para Todos e pela Conferência Mundial de Educação Especial, que resultaram, respectivamente, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), promulgadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nessa perspectiva, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) estabeleceu que a educação é um direito fundamental de todas as pessoas, independentemente de sua condição social, física ou cultural. O documento definiu como prioridade a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que incluem não apenas conhecimentos e habilidades, mas também valores, atitudes e comportamentos essenciais à participação plena na sociedade. Defendendo a equidade e a inclusão, essa declaração enfatizou a necessidade de remover barreiras que impedem o acesso à educação, especialmente entre os grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência. Também reforçou que o compromisso com a educação é uma responsabilidade compartilhada entre governos, instituições, comunidades e famílias.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, consolidou internacionalmente o conceito de educação inclusiva ao afirmar que as escolas regulares devem atender todos os alunos, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. O documento reforça que a educação é um direito de todos e que a inclusão é essencial para promover igualdade de oportunidades e combater a exclusão social. A declaração propõe uma transformação dos sistemas educacionais, exigindo mudanças nas políticas públicas, na organização escolar, nos currículos e na formação de professores, de modo a atender à diversidade dos estudantes.

Na visão de Mantoan (2003), essas declarações sublinharam que a exclusão de determinados grupos compromete a equidade e a justiça social, reforçando que a educação é um direito humano universal e que a inclusão é essencial para garantir acesso equitativo à educação de qualidade. Para a autora, foi a Declaração de Salamanca que marcou a transição do modelo de segregação para a inclusão educacional, influenciando legislações em diversos países, inclusive no Brasil. A partir desse marco, a política de educação inclusiva passou a difundir-se com mais força, amparada por normas nacionais e internacionais que asseguram o

direito à educação para todos, independentemente de suas condições (Jannuzzi, 2012; Figueira, 2021).

Diante dessa trajetória, percebe-se que a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada, desde o período imperial, por práticas exclucentes, sustentadas por modelos segregacionistas, assistencialistas e integracionistas. E, mesmo com a adoção do modelo de inclusão, fundamentado na concepção social da deficiência, ainda persistiram estruturas sociais e educacionais que marginalizaram esse grupo, como se poderá observar na próxima seção.

Com base nesse entendimento, a seção seguinte explora como a educação inclusiva foi sendo implementada no ensino superior a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, evidenciando-se, principalmente, os avanços normativos para garantir, de forma efetiva, o direito à educação para pessoas com deficiência nas instituições de ensino brasileiras.

2.2 Educação inclusiva no Brasil: do reconhecimento legal à consolidação do direito

Como mencionado na seção anterior, pode-se dizer que, no Brasil, a construção de um sistema educacional mais inclusivo deu-se a partir da adesão à Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), durante a conferência mundial da UNESCO, em 1990. Posteriormente, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reforçou esse compromisso e trouxe à tona as discussões sobre inclusão e exclusão no campo educacional. A partir desse momento, iniciou-se um processo de mudanças no sistema educacional, refletido em alterações na legislação e na formulação de diretrizes nacionais para a educação, orientadas pelo princípio da inclusão (Ferrari; Sekkel, 2007).

É importante destacar que, nos anos de 1990, ainda prevalecia o paradigma da integração e predominava o modelo médico da deficiência. Dessa forma, o acesso de estudantes com deficiência aos níveis superiores de ensino era condicionado às suas limitações, restringindo suas possibilidades educacionais e responsabilizando a deficiência pelo não alcance ao ensino superior.

Nesse contexto, a promulgação da LDB (Brasil, 1996), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representou um marco importante na consolidação da educação inclusiva no Brasil, trazendo avanços em relação à primeira LDB de 1961. A nova legislação estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino, superando o modelo segregacionista que predominava até então (Sassaki, 2005; Mantoan, 2003). A transversalidade da educação especial, conforme estabelecido na LDB, pressupõe que essa

modalidade não se restringe a um segmento específico da educação, mas deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, ou seja, não se trata de uma via paralela ou separada da educação regular, mas de uma dimensão que deve estar presente em todo o sistema de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Os artigos 58 a 60 da LDB tratam especificamente da Educação Especial, com foco na educação básica, mas com implicações significativas também para o ensino superior. A lei assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais, determinando que os sistemas de ensino ofereçam currículos, métodos, técnicas, recursos e formas de organização específicos para atender essas necessidades. Embora a LDB não detalhe de forma explícita o ensino superior para pessoas com deficiência, suas diretrizes gerais garantem o direito à educação em todos os níveis (Brasil, 1996).

Complementando essa perspectiva, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Destaca-se, em especial, o inciso II, que determina a inclusão da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve permear, de forma transversal, todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando sua presença obrigatória em todo o sistema educacional brasileiro.

Acompanhando o processo de mudança, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução busca garantir que alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso à educação de qualidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Ela institui que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 1).

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001a), enfatizou que a principal meta da “década da educação” deveria ser a consolidação de uma escola que acolhesse a diversidade. O documento apontou desafios importantes, como a insuficiência de matrículas de alunos com deficiência em turmas regulares, lacunas na formação de professores, questões de acessibilidade e a necessidade de ampliar o atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como

Convenção da Guatemala, de 1999, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001b), contribuiu significativamente ao reforçar que pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que os demais cidadãos, condenando qualquer forma de exclusão baseada na deficiência.

Outras normativas, como as mencionadas a seguir, reforçaram a necessidade de transformação do sistema educacional.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de fevereiro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O texto define que a formação docente deve contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos, de modo a possibilitar que o professor atue com a diversidade presente nas salas de aula, assegurando a todos o direito à aprendizagem. Essa resolução orienta as instituições formadoras a estruturarem seus cursos de modo a preparar o docente para a educação inclusiva, considerando as diferenças como parte integrante do processo educativo (Conselho Nacional de Educação, 2002).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que o poder público em todas as esferas apoie o uso e a difusão da Libras como forma de comunicação objetiva e de utilização corrente entre as pessoas surdas e a comunidade em geral. A lei também prevê a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, bem como a formação de profissionais e intérpretes de Libras para garantir sua aplicação (Brasil, 2002).

A Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, aprova as diretrizes para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. O texto estabelece a padronização da grafia Braille para o idioma português e orienta os sistemas de ensino quanto à formação de recursos humanos especializados e à produção de materiais didáticos acessíveis. A portaria também define que compete à Secretaria de Educação Especial promover a difusão do Braille e acompanhar a implementação das normas nas instituições educacionais (Brasil, 2002a).

A Portaria MEC nº 3.284, de 7 de dezembro de 2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino superior. A normativa determina que os projetos pedagógicos e as instalações das instituições contemplem condições de acesso, circulação, utilização e comunicação adequadas, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Também orienta que sejam assegurados recursos de tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, sinalização acessível e banheiros adaptados, de modo

a garantir o pleno acesso de estudantes com deficiência às atividades acadêmicas e aos espaços físicos das instituições (BRASIL, 2003).

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, dispendo sobre critérios gerais e normas básicas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O texto define acessibilidade como condição para uso seguro e autônomo de espaços, mobiliários, edificações, transportes e dispositivos de comunicação e informação, abrangendo os ambientes escolares e educacionais. O decreto estabelece, ainda, prazos e padrões técnicos para a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de comunicação (Brasil, 2004).

Já o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A norma define que a Libras e a Língua Portuguesa constituem as línguas oficiais da educação bilíngue de surdos, devendo ser ofertadas desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino. O decreto estabelece que as instituições de ensino devem assegurar o uso e o ensino da Libras, garantir serviços de tradução e interpretação, e incluir a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Também prevê a formação e certificação de docentes, intérpretes e instrutores de Libras, além da criação de cursos superiores de Letras-Libras e de pedagogia bilíngue (Brasil, 2005).

Pouco tempo depois, em 13 de dezembro de 2006, viu-se a aprovação, pela ONU, da CDPD, também conhecida como Convenção de Nova Iorque, elaborada ao longo de quatro anos, envolvendo 192 países e representantes da sociedade civil (Brasil, 2016a). Essa Convenção, internalizada no ordenamento jurídico brasileiro como norma com *status* de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promoveu uma transformação nas perspectivas e condutas, ao conferir às pessoas com deficiência o status de sujeitos de direitos, reconhecendo-os como parte da diversidade humana e não um grupo com necessidades especiais. Trata-se de uma compreensão da deficiência numa perspectiva social, como se pode observar na seguinte ideia:

A deficiência é um conceito em evolução [...] e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2016a, p. 17)

Nessa perspectiva, a CDPD proíbe qualquer forma de discriminação baseada na deficiência e exige que os estados partes tomem medidas para garantir a igualdade e o acesso às oportunidades para as pessoas com deficiência. Dentre seus princípios gerais, destacam-se o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, compreendendo a liberdade de escolha

e a independência, a não discriminação, a participação e inclusão plena e efetiva na sociedade, o respeito pela diferença e a aceitação da pessoa com deficiência como parte da diversidade humana, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade de gênero e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades e pelo direito à preservação da identidade das crianças com deficiência (Brasil, 2009).

Além disso, no que se refere ao ensino superior, a CDPD promulgou que:

[...] Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições (Brasil, 2016, p. 40).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, fortaleceu o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão educacional de pessoas com deficiência, ao estabelecer diretrizes para garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. O texto assegura o direito ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, vedando a exclusão de estudantes do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. O AEE deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com outras políticas públicas voltadas à promoção da inclusão (Brasil, 2011b).

O próprio Decreto nº 7.611/2011, ao dispor sobre o AEE, prevê em seu art. 5º, §2º, inciso VII, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, e estabelece no §5º que tais núcleos têm por finalidade eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011b).

Para Mendes e Campinas (2022), o espaço universitário deve, portanto, espelhar a diversidade e assumir o dever de eliminar barreiras de naturezas física, pedagógica, programática, informacional, comunicacional e, sobretudo, atitudinal, sendo esta última considerada o maior obstáculo à inclusão. Corroborando esse entendimento, Malheiro e Schlünzen Júnior (2020, p. 7) afirmam que “para que a inclusão no ensino superior de fato ocorra, é necessário garantir condições de acessibilidade dentro de seus cursos e promover a eliminação de barreiras arquitetônicas e digitais (espaços físicos e virtuais da universidade), pedagógicas (estratégias metodológicas), atitudinais e comunicativas”.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando um marco na consolidação dos direitos desse público no Brasil. Essa legislação reconhece as pessoas com TEA como pessoas com deficiência, para

todos os efeitos legais, assegurando-lhes o acesso às políticas públicas de saúde, educação, trabalho, assistência social e cidadania (Brasil, 2012). De acordo com Lima (2024, p. 25), o TEA é “uma condição caracterizada por comprometimento na comunicação e interação social, associado a padrões de comportamento restritivos e repetitivos”. Essa condição pode, em alguns casos, dificultar a vida cotidiana do indivíduo, limitando o pleno exercício de atos da vida civil.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014a), instituiu o PNE, definindo as diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira para o decênio 2014-2024. O PNE visa assegurar o direito universal a uma educação de qualidade, tendo como principal objetivo fomentar a inclusão social, a equidade e o respeito à diversidade, buscando diminuir as desigualdades sociais existentes. Conforme o artigo 2º da lei, o plano deve garantir a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a elevação da qualidade da educação, a formação para o trabalho e a cidadania, a promoção da equidade, a gestão democrática da educação e a valorização dos profissionais da área. Assim, o plano se estabelece como um instrumento essencial de planejamento estratégico para a União, estados e municípios, norteando as políticas educacionais em todo o território nacional (Brasil, 2014b).

O PNE representa um marco importante na consolidação de uma política educacional comprometida com os direitos das pessoas com deficiência, ao articular metas e diretrizes que buscam romper com práticas excludentes historicamente consolidadas no sistema educacional brasileiro, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014b). Isso se materializa especificamente na meta 4, quando se estabelece:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014b, p. 57).

No ano seguinte, foi instituída a LBI, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolidou e ampliou os direitos já previstos em outras normas, porém, reforçou o conceito de acessibilidade, inclusão e autonomia (Bruzaca; Conceição, 2024).

A LBI (Brasil, 2015) estabeleceu um marco legal abrangente para a proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Entre suas principais disposições, destacam-se:

- a) a garantia da igualdade e a proibição de qualquer forma de discriminação por motivo de deficiência;
- b) a promoção da acessibilidade universal, por meio de adaptações e ajustes em espaços públicos e privados, transportes, comunicação, educação, saúde e tecnologia;

- c) o fortalecimento do direito ao trabalho, e a proibição de práticas discriminatórias na contratação e no ambiente de trabalho;
- d) a garantia da educação inclusiva, com a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, sem cobrança de taxas extras;
- e) a promoção da capacidade jurídica, reconhecendo a autonomia das pessoas com deficiência para tomar decisões sobre sua vida e substituindo o antigo modelo de tutela por sistemas de apoio individualizado.

Além disso, a LBI tipifica novos crimes e estabelece penas mais severas para atos de discriminação e violência contra pessoas com deficiência.

O direito à educação das pessoas com deficiência é amplamente garantido pela LBI, estabelecendo em seus artigos 27 e 28, que é dever do Estado assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, visando eliminar barreiras e promover a plena participação dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Tal garantia envolve a oferta de recursos de acessibilidade, AEE, formação continuada de professores para atuação inclusiva, adaptação de currículos, métodos e estratégias pedagógicas, disponibilização de tecnologias assistivas, bem como o acesso ao ensino superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015), por meio da reserva de vagas.

A LBI fomentou a alteração, em 2016, na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, que até então, não previa em seu rol de beneficiários pessoas com deficiência. Essa alteração na reserva de vagas não apenas abriu as portas das universidades para estudantes com deficiência, mas também promoveu uma mudança de paradigma no ensino superior, desafiando instituições a repensarem suas práticas pedagógicas, infraestrutura e cultura institucional para se tornarem verdadeiramente inclusivas. Como enfatiza Mantoan (2003), a inclusão educacional implica na reformulação das práticas escolares para contemplar a diversidade dos alunos, valorizando suas potencialidades e respeitando seus ritmos de aprendizagem. Dessa forma, a LBI reafirma a educação como um direito fundamental e um instrumento de desenvolvimento da autonomia, cidadania e dignidade das pessoas com deficiência.

É importante mencionar ainda a Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, que reconhece a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, assegurando às pessoas com essa condição o direito de acesso a todas as políticas e benefícios destinados às pessoas com deficiência, nos termos da LBI (Brasil, 2021a).

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, mencionada no início desta seção, para incluir a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, assegurando a oferta de ensino em Libras e em língua portuguesa escrita (Brasil, 2021b).

A Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), que tem como um de seus eixos a promoção da acessibilidade e inclusão digital em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2023a).

A Lei nº 14.723, de 8 de novembro de 2023, altera a Lei de Cotas e a Lei nº 11.096/2005, ampliando e atualizando as políticas de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior e técnico. Entre as mudanças mais relevantes, a norma reafirma o direito de reserva de vagas para pessoas com deficiência, além de ajustar critérios de distribuição e acompanhamento dessas vagas, de modo a garantir maior equidade regional e inclusão efetiva (Brasil, 2023b). Na atualidade, a educação inclusiva pode ser compreendida como a garantia de que as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, tenham acesso a um ensino de qualidade, desenvolvido conforme suas individualidades (Silva, Carvalho, 2017). Esse direito deve ser assegurado de forma igualitária e sem discriminação, conforme previsto na Constituição Federal Brasileira (art. 6º) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009).

Em termos práticos, Silva Neto *et al.* (2018) explicam que a educação inclusiva se volta à convivência e à integração de alunos com e sem deficiência, proporcionando recursos, suportes e meios adequados para que todos possam aprender de maneira eficiente e se desenvolver plenamente. Trata-se de uma abordagem humanística e democrática, que reconhece as singularidades de cada sujeito e tem como objetivos o crescimento pessoal, a satisfação e a inserção social.

Silva Neto *et al.* (2018) ressaltam ainda que é o ambiente escolar e os métodos pedagógicos que devem se adaptar às necessidades específicas de cada aluno, e não o contrário. Bruzaca e Conceição (2024, p. 4) vão além ao defender a necessidade de uma transformação educacional e profissional e ressaltar que “enquanto a cultura especial implica em uma ‘cultura da separação’, a educação inclusiva remete a uma ‘cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências’”.

Com base nessas colocações, observa-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência consolidou, no Brasil, a educação inclusiva nos fundamentos do modelo social da deficiência. De acordo com Sassaki (2005), esse modelo rompe com a visão tradicional, centrada no diagnóstico médico e nas limitações individuais, e passa a entender a deficiência como resultado

da interação entre as barreiras impostas pelo meio e as limitações das pessoas. Assim, a deficiência deixa de ser vista como um problema a ser corrigido no indivíduo e passa a ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, exigindo que a sociedade se transforme para garantir igualdade de oportunidades, acessibilidade e participação plena em todos os espaços, inclusive no ensino superior.

Dito isso, apresenta-se, na Figura 1, uma síntese das legislações aqui discutidas e os principais avanços rumo à educação inclusiva.

Figura 1 – Marcos legislativos da inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil (1996-2023)

Ano	Marco	Avanços legais
1996	Lei nº 9.394	Estabelece a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino, garantindo currículos, métodos e recursos adaptados para estudantes com necessidades especiais.
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, assegurando a inclusão da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino.
2001	Lei nº 10.172 (PNE 2001-2014) Resolução CNE/CB nº 2 Decreto nº 3.956	Define metas para a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares e destaca a importância da formação de professores e da acessibilidade nas escolas. Institui diretrizes nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, promovendo a matrícula em classes comuns e o atendimento educacional especializado. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, reforçando o compromisso com a inclusão educacional.
2002	Resolução CNE/CP nº 1 Lei nº 10.436 Portaria nº 2.678	Estabelece diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, incluindo a preparação para o atendimento à diversidade e à inclusão de alunos com deficiência. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Aprova diretrizes para o uso, ensino e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, garantindo acessibilidade para pessoas com deficiência visual.
2003	Portaria nº 3.284	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.
2004	Decreto nº 5.296	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, incluindo adaptações arquitetônicas nas instituições de ensino.
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina obrigatória na formação de professores e profissionais da educação.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhecendo o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e estabelece diretrizes para garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o autismo como deficiência e garantindo acesso, permanência e atendimento educacional especializado, com apoio intersectorial entre educação, saúde e assistência social.
2014	Lei nº 13.005 (PNE 2014-2024)	Define metas para a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, assegurando o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.
2015	Lei nº 13.146 (LBI)	Estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo a oferta de recursos de acessibilidade, formação de professores e adaptação curricular.
2016	Lei nº 13.409	Altera a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) para incluir as pessoas com deficiência entre os beneficiários da reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior.
2021	Lei nº 14.126 Lei nº 14.191	Reconhece a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, assegurando às pessoas com essa condição o acesso a todos os direitos e políticas previstos na legislação voltada às pessoas com deficiência, inclusive os estabelecidos na LBI. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, assegurando o direito à escolarização em Libras e em língua portuguesa escrita.
2023	Lei nº 14.533 Lei nº 14.723	Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB) para incorporar tecnologia assistiva, critérios de acessibilidade, e inclusão de estudantes com deficiência em ambientes digitais. Altera a Lei de Cotas para dispor sobre programa especial de acesso às instituições federais de ensino superior, incluindo pessoas com deficiência.

Fonte: elaborada pela autora.

Embora tenham ocorrido avanços em torno das normatizações jurídicas que asseguram o direito de as pessoas com deficiência ingressarem no ensino superior, Cabral e Melo (2017) observam que 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. Um exemplo disso pode ser observado nos dados do Censo da Educação Superior de 2023: ainda que o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenha crescido progressivamente, passando de 29.034 em 2013 para 92.756 em 2023, esse contingente representa apenas 0,9% do total de matrículas em cursos de graduação. Esses números demonstram que, apesar da expansão das políticas de inclusão, a presença de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é proporcionalmente reduzida, o que reforça a necessidade de ações mais eficazes que garantam o pleno acesso, permanência e participação desses estudantes.

Esse cenário revela que os avanços legislativos e programáticos, embora significativos, não têm sido acompanhados por uma mudança profunda nas concepções sociais e institucionais sobre a deficiência. Salguero (2025) enfatiza que os princípios do modelo social e dos direitos humanos ainda não foram plenamente compreendidos nem incorporados, tanto no Brasil quanto em âmbito internacional. Persistem concepções que reforçam práticas pautadas no paternalismo, no assistencialismo, na caridade e na medicalização da deficiência compreendida como algo a ser corrigido ou normalizado. Essas abordagens contribuem para a desvalorização das potencialidades das pessoas com deficiência e mantêm estruturas de opressão e hierarquia, nas quais alguns se assumem superiores a outros. No campo educacional, isso se reflete na exclusão ou segregação de estudantes com deficiência, afastando-os do modelo universal de educação inclusiva proposto na CDPD.

Na próxima seção, portanto, lança-se um olhar sobre as principais políticas públicas implementadas, no Brasil, em paralelo às normativas, para eliminar barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o êxito das pessoas com deficiência ao ensino superior.

2.3 Políticas públicas para a efetivação da inclusão

Como se viu na seção anterior, a partir dos anos 1990 e início dos anos 2000, iniciou-se um processo de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, marcado por alterações na legislação e pela formulação de diretrizes nacionais orientadas pelo princípio da inclusão. Esse movimento representou uma resposta às demandas sociais por equidade e ao

reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, consolidando a ideia de que todos devem ter acesso à educação em igualdade de condições.

O período também foi marcado, no que diz respeito ao ensino superior brasileiro, por um processo de expansão sem precedentes em todas as suas dimensões, número de instituições, cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes, impulsionado, sobretudo, pela autonomia conferida às IES privadas para criarem cursos e ampliar suas ofertas (Andriola, 2008). Para Andriola e Suliano (2015), esse crescimento acelerado ocorreu especialmente entre 1999 e 2003, quando as matrículas no setor superior saltaram em 66 %, e se manteve, num ritmo um pouco mais moderado, entre 2004 e 2014, orientado por políticas de democratização do acesso e inclusão social, o que elevou o total de matrículas de cerca de 1,5 milhão para quase 7 milhões, um incremento próximo a 350%.

Nesse contexto, percebe-se que políticas públicas passaram a ser implementadas pelos governos para operacionalizar os avanços legais mencionados na seção anterior e garantir que a inclusão e o direito à educação não fossem apenas um ideal normativo, mas uma prática efetiva.

As políticas públicas, conforme define Teixeira (2002, p. 2), são “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade, mediações entre os atores da sociedade e do Estado”. O autor destaca ainda que as políticas podem ser tornadas explícitas, organizadas ou estabelecidas em documentos oficiais, como leis, programas ou linhas de financiamento, com o propósito de guiar a distribuição dos recursos públicos e prestar contas à sociedade, inclusive por meio da inação ou da omissão (Teixeira, 2002).

Sob esse enfoque, influenciada por movimentos internacionais e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em 1994, criou-se a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que defendeu a inclusão escolar como direito humano fundamental e trouxe, em suas diretrizes, o conceito de Educação Especial. Essa política define a educação especial como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (Brasil, 1994, p. 17).

Nesse período, Froehlich e Bernardes (2021) observam que a PNEE propôs uma abordagem de “integração instrucional”, segundo a qual apenas os estudantes com deficiência

que demonstram capacidade de acompanhar o currículo do ensino regular no mesmo ritmo dos demais são encaminhados para as classes comuns. Essa orientação, contudo, manteve a responsabilidade educacional desses alunos sob a Educação Especial, sem promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas do ensino comum que favoreçam a valorização das diversas formas de aprender.

Em 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criou o Programa Incluir, com o objetivo de orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Essa política assegura o direito da pessoa com deficiência ao ensino superior, fundamentada nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e nos Decretos nº 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011 (Brasil, 2013).

Por meio do programa Incluir, as IFES receberam aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite (VSL) (Brasil, 2013). Victor e Uzêda (2022) observam que esse aporte fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

De acordo com Ciantelli e Leite (2016, p. 417),

[...] é oportuno informar que os núcleos de acessibilidade existentes em diferentes regiões do país se mostram como uma resposta das IES para dar suporte educacional e social para essa demanda populacional. Eles visam promover ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa.

Ainda em 2005, lançou-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de maio de 2005 (Brasil, 2005b), que determina a concessão de bolsas de estudos para pessoas com deficiência em universidades privadas. Segundo Andriola (2000), o programa configura-se como importante política pública de natureza afirmativa, voltada a facilitar o acesso e incrementar a discriminação positiva, com a característica de não ter nenhum ônus para o aluno.

Apesar de ser uma importante política pública para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil, diversos estudos apontam fragilidades relacionadas ao PROUNI, como: a

insuficiência de ações para garantir a permanência e o sucesso dos bolsistas (Pires; Ribeiro; Prinhorato, 2023); a qualidade do ensino oferecido pelas instituições privadas que participam do programa, uma vez que o programa facilita o acesso, mas não assegura a qualidade da formação dos estudantes (Fioreze; Bertolin, 2014); o risco de aprofundar a privatização da educação superior (Pereira; Rossignoli, 2023); e, limitações na democratização e inclusão social plena dos estudantes ao mercado de trabalho (Mendes; Ferreira; Mendes, 2023). Essas fragilidades, portanto, indicavam a necessidade de políticas complementares que fortalecessem o apoio acadêmico, social e econômico aos beneficiários do programa.

Já em 2007, instituiu-se, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que é uma das ações que integram o PNE (Brasil, 2007a). O objetivo do REUNI foi ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, por meio de “uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (Brasil, 2007b), no período de 2008 à 2012.

De acordo com Paula e Almeida (2020), o REUNI promoveu uma ampliação do acesso democrático ao ensino superior, o que resultou em um aumento significativo do número de estudantes provenientes de classes sociais de menor renda nas universidades públicas. Por outro lado, Schwartzman (2006) observa que o programa foi implementado sem seguir um plano estruturado ou critérios de prioridade, resultando na criação de instituições em locais sem demanda real, na seleção de alunos e contratação de docentes antes mesmo da construção dos edifícios e da preparação das instalações. Dessa forma, embora o REUNI tenha oferecido oportunidades iguais a todas as IFES, o uso efetivo dos recursos variou conforme a estrutura organizacional já existente em cada instituição.

Para consolidar os objetivos do REUNI, em 2007, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do MEC e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 2010 (Brasil, 2010). O PNAES tem como principal finalidade fomentar a inclusão social e ampliar as condições de permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação nas IFES, com o objetivo de reduzir os índices de retenção e evasão. O Decreto estabelece que as ações do programa abrangem áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Ciantelli; Leite, 2016).

De acordo com Andrade e Teixeira (2017), o PNAES representa um esforço do governo federal para criar um ambiente educacional mais equitativo, onde barreiras socioeconômicas não impeçam a conclusão dos estudos. O programa fundamenta-se na ideia de que a assistência estudantil é crucial para o desempenho acadêmico e para o combate à evasão, ao oferecer suporte financeiro e institucional às múltiplas necessidades dos estudantes. Ainda segundo os autores, embora o programa seja nacional, sua execução é adaptável, permitindo que cada universidade direcione os recursos conforme suas demandas específicas e particularidades regionais.

A consolidação do PNAES como uma política pública permanente reflete o reconhecimento da importância da assistência estudantil como um investimento estratégico no futuro do país, ao possibilitar que um maior número de jovens, independentemente de sua origem socioeconômica, possa concluir sua formação superior e contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira (Brasil, 2010).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), reafirmando o direito de todos os estudantes à educação em ambientes comuns de ensino. A política orienta as instituições de ensino superior a garantirem não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da adoção de práticas pedagógicas acessíveis, currículos flexíveis, recursos de acessibilidade e apoio especializado. Segundo o documento, “a inclusão escolar implica transformar a escola para responder à diversidade dos estudantes” (Brasil, 2008, p. 16), o que envolve também os contextos universitários.

A PNEEPEI defende que a inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência nas instituições, mas implica a transformação de práticas pedagógicas, curriculares e estruturais que assegurem sua permanência com qualidade (BRASIL, 2008). Nesse sentido, destaca-se a importância da atuação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades, da formação continuada dos docentes e da oferta de recursos de tecnologia assistiva, tradutores e intérpretes de Libras, material didático acessível, entre outros apoios especializados.

Diante da intensificação das políticas de inclusão social e de fortalecimento dos direitos humanos no Brasil, o Programa Viver sem Limite foi lançado, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011a), ressaltando o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Brasil, 2009). Este plano foi construído com base em demandas apresentadas em duas edições de Conferências Nacionais, incorporando um conjunto de ações estruturadas em quatro eixos: acesso à educação; inclusão social; atenção à saúde e acessibilidade. O objetivo desse programa

era assegurar os direitos e melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, por meio de ações integradas em quatro eixos: saúde, educação, inclusão social e acessibilidade. As ações incluíram ampliação da rede de saúde, qualificação profissional via Pronatec, fornecimento de recursos de acessibilidade e combate à discriminação (Brasil, 2011d). Apesar de avanços, como na oferta de tecnologia assistiva (Souza; Ferreira, 2018), o programa foi encerrado em 2020 com resultados limitados e o Decreto n. 7.612 foi revogado.

Em 2023, o programa Viver sem Limite foi transformado no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, constituindo-se em uma oportunidade estratégica para reavaliar o estado da promoção dos direitos humanos no país de modo geral, e mais especificamente, dos direitos das pessoas com deficiência, possibilitando um planejamento mais eficiente das políticas públicas e assegurando a aplicação efetiva das diretrizes da Convenção da ONU. Em comparação ao anterior, o novo plano foi ampliado e estruturado em quatro eixos principais: Gestão e Participação Social, Enfrentamento ao capacitismo⁵ e à violência, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, e Promoção do direito à educação, saúde e assistência social, entre outros direitos (Brasil, 2024).

Além do Programa Viver sem Limite, em 2023, foi instituído, por meio do Decreto nº 11.442, de 21 de março de 2023, o novo Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA). De acordo com o relatório do grupo de trabalho interministerial criado para a elaboração desse programa, as ações afirmativas podem se referir “a diversas políticas públicas e privadas que têm por objetivo promover benefícios, recursos, oportunidades e direitos a grupos sociais que são, ou foram, discriminados na sociedade ou encontram-se em situação de desigualdade” (Brasil, 2023a, p. 7).

Nessa perspectiva, o PFAA baseia-se no princípio da transversalidade, articulando ações afirmativas às diversas políticas públicas em um contexto nacional marcado por profundas desigualdades e por demandas historicamente vinculadas a marcadores sociais como raça, etnia, gênero e deficiência. Essa abordagem transversal tem como meta integrar diferentes áreas e agendas - como educação, saúde, cultura, trabalho, renda, esportes e direitos humanos -, promovendo conexões essenciais para atingir seu objetivo principal: reduzir desigualdades e ampliar oportunidades para os grupos que compõem seu público-alvo. Ao adotar a transversalidade e a intersetorialidade como fundamentos, o PFAA tem potencial para influenciar múltiplos setores das políticas públicas do governo. Com isso, tanto as ações

⁵ Capacitismo é a discriminação e o preconceito social contra pessoas com deficiência, baseado na ideia de que corpos e mentes considerados "normais" são superiores. Essa lógica marginaliza e inferioriza quem não se enquadra nesse padrão (Diniz, 2007).

afirmativas já existentes poderão ser fortalecidas quanto novas iniciativas poderão ser desenvolvidas, com base nos princípios, metas e diretrizes estabelecidos pelo decreto de criação do programa (Brasil, 2023a).

Salienta-se que a implementação desse programa se justifica pelos elevados níveis de desigualdade e disparidade de oportunidades na sociedade brasileira evidenciados em pesquisas, estudos e estatísticas oficiais (Brasil, 2023a).

Na contramão dos avanços observados até aqui, considera-se importante mencionar que, em 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020a). Essa política tinha como objetivo principal garantir os direitos constitucionais à educação e ao atendimento educacional especializado para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, ela também promovia o retrocesso dos princípios da inclusão escolar ao favorecer a criação de ambientes educacionais segregados, como escolas e classes especiais, o que foi criticado por organizações da sociedade civil, pesquisadores e organismos internacionais (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021; Nunes; Rodrigues, 2022). As críticas sustentavam que o decreto contrariava a CDPD, da qual o Brasil é signatário com status de emenda constitucional, e desfazia avanços promovidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Após intensos debates jurídicos e políticos, o Supremo Tribunal Federal suspendeu temporariamente os efeitos do decreto, sendo formalmente revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023b), restabelecendo os compromissos com uma educação inclusiva conforme os marcos normativos internacionais e a legislação brasileira de direitos humanos e educação. Na ocasião, o ministro Dias Toffoli, relator da ação, defendeu que o paradigma da educação inclusiva surgiu como fruto de avanços sociais que rejeitaram a segregação de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, promovendo sua participação plena na comunidade. Romper com esse modelo representa não apenas uma violação séria dos preceitos constitucionais de 1988, mas também um retrocesso na garantia dos direitos conquistados por esse grupo (Brasil, 2020b).

No Quadro 1, apresenta-se uma síntese das políticas públicas mencionadas nesta seção, destacando-se o objetivo de cada política, bem como as principais estratégias e impactos.

Quadro 1 - Políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro (1994-2023)

Ano	Política pública	Objetivo	Estratégias	Impactos
1994	Política Nacional de Educação Especial	Promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, integrá-las ao sistema de ensino em todos os níveis e formar cidadãos conscientes e participativos em uma sociedade democrática	Oferta de AEE desde a infância até os níveis superiores, fundamentado em práticas compatíveis com as necessidades específicas dos alunos e articulado ao sistema educacional regular	Introdução da Educação Especial como parte integrante do sistema educacional, promovendo o reconhecimento do direito à escolarização das pessoas com deficiência e influenciando futuras diretrizes inclusivas no Brasil.
2005	Programa Incluir	Institucionalizar políticas de acessibilidade nas IFES	Apoio técnico e financeiro para criação de Núcleos de Acessibilidade	Melhoria da infraestrutura e apoio à permanência de estudantes com deficiência
	PROUNI	Oferecer bolsas de estudo em universidades privadas para grupos vulneráveis	Concessão de bolsas integrais/parciais sem ônus ao aluno	Aumento no acesso ao ensino superior por pessoas com deficiência
2007	REUNI	Expandir o acesso e melhorar a qualidade do ensino superior público	Reestruturação física e acadêmica das universidades federais	Aumento da inclusão de estudantes de baixa renda e melhoria das condições institucionais
	PNAES	Garantir permanência estudantil e equidade de oportunidades	Assistência em áreas como moradia, alimentação, transporte e apoio pedagógico	Redução da evasão e melhoria do desempenho acadêmico de estudantes em vulnerabilidade
2008	PNEEPEI	Promover a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular	Formação docente, currículo flexível, tecnologias assistivas e acessibilidade pedagógica	Inclusão efetiva de alunos com deficiência e transformação de práticas escolares e universitárias
2011	Viver sem Limite	Promover inclusão social e cidadania plena de pessoas com deficiência	Ações intersetoriais (educação, saúde, assistência, tecnologia assistiva)	Articulação de políticas inclusivas em todo o território nacional
2023	Novo Viver sem Limite	Reforçar ações afirmativas considerando a interseccionalidade (raça, gênero, deficiência)	Integração de medidas anti capacistas e promoção da equidade em políticas públicas	Avanço na transformação estrutural das instituições públicas e maior inclusão
	PFAA			

Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode observar no quadro acima, no período de 2000 a 2025, o governo federal do Brasil desenvolveu diversas políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Apesar de apresentarem inúmeras limitações, essas ações resultaram em progressos importantes nas áreas normativa, programática e institucional. O objetivo principal foi garantir acesso democrático ao ensino, igualdade de oportunidades, acessibilidade e permanência desses estudantes nas IES, em consonância com a Constituição Federal e tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Brasil, 2009), que obteve *status constitucional* no Brasil em 2009. Mas, como se pode observar, ainda há muitos desafios relacionados à inclusão.

Na visão de Santos (2015), a efetivação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva demanda que se estabeleça um alinhamento entre as políticas públicas vigentes e as normas e práticas institucionais, de modo a promover as adaptações físicas, pedagógicas e atitudinais necessárias ao pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência. As diretrizes nacionais e as normativas mencionadas na seção anterior fornecem o arcabouço legal para a garantia de acessibilidade e de igualdade de oportunidades no ensino superior.

Desse modo, se as políticas públicas e o marco legal configuram o fundamento jurídico e institucional da inclusão, é a acessibilidade que lhes confere efetividade no cotidiano das instituições de ensino superior, traduzindo os princípios legais em condições concretas de acesso, permanência e participação. Compreendê-la, portanto, é fundamental para analisar de que maneira as universidades públicas brasileiras vêm incorporando, em suas práticas, o direito à educação em igualdade de oportunidades e a promoção da diversidade como valores institucionais.

2.4 Acessibilidade como condição para a inclusão no ensino superior

A acessibilidade constitui um dos pilares da educação inclusiva e representa condição indispensável para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no ensino superior (Kraemer; Thoma, 2018). Mais do que adequações físicas e estruturais, trata-se de um princípio ético, pedagógico e político, voltado à promoção da participação plena e equitativa de todos os estudantes. Contudo, é comum que os termos acesso, acessibilidade e inclusão sejam utilizados como sinônimos, embora apresentem significados e implicações distintas. Nesse sentido, Freitas (2023, p. 3) destaca que “as três categorias têm sentidos epistemológicos, pedagógicos e políticos diferentes”, ressaltando que, enquanto as produções acadêmicas brasileiras já

avançaram na distinção entre os conceitos de acesso e acessibilidade, o termo inclusão ainda carece de aprofundamento teórico.

De acordo com o autor, o acesso corresponde à possibilidade de ingresso em determinado espaço, atuando como vetor de democratização e ampliação de oportunidades. A acessibilidade, por sua vez, está relacionada à utilização efetiva desse espaço, por meio de condições tecnológicas, pedagógicas e físicas que garantam o uso concreto e autônomo. Já a inclusão é entendida como um processo mais amplo e permanente, que ultrapassa a oferta de serviços específicos às pessoas com deficiência, concretizando-se no convívio com as diferenças e na igualdade de oportunidades. Sasaki (2005) amplia essa compreensão ao definir a acessibilidade como o conjunto de condições que permite às pessoas com deficiência utilizar com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes e meios de comunicação. De forma complementar, Malheiro e Schlünzen Júnior (2020) observam que a acessibilidade está intrinsecamente ligada à autonomia, à segurança e à participação plena dos sujeitos, o que demanda que as universidades ofereçam recursos e condições adequadas às necessidades específicas de cada aluno.

Observa-se, portanto, que a acessibilidade é condição essencial à inclusão e envolve múltiplas dimensões interligadas, cuja articulação promove a participação plena das pessoas com deficiência na vida acadêmica. Nesse sentido, a acessibilidade arquitetônica refere-se à eliminação de barreiras físicas em espaços construídos, assegurando o acesso a ambientes acadêmicos, administrativos e de convivência, conforme dispõe o Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004). A acessibilidade metodológica diz respeito à adequação das práticas pedagógicas e estratégias de ensino às diferentes necessidades dos estudantes, garantindo-lhes equidade no processo de aprendizagem (Nascimento Neto; Nascimento; Monte, 2025). Para Sasaki (2019, p. 151), essa dimensão implica o “acesso sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas”. A acessibilidade programática envolve a revisão de normas e políticas institucionais que possam gerar exclusão, orientando-se pelos princípios de inclusão e justiça social (Brasil, 2004). A acessibilidade informacional e comunicacional assegura o acesso à conteúdos em formatos comprehensíveis e a eliminação de barreiras na interação e na transmissão de informações, especialmente por meio de tecnologias assistivas e comunicação alternativa (Nascimento Neto; Nascimento; Monte, 2025). A acessibilidade instrumental relaciona-se ao uso de equipamentos, materiais e tecnologias que permitam o desempenho autônomo das atividades acadêmicas (Nascimento Neto; Nascimento; Monte, 2025). Por fim, a acessibilidade atitudinal, considerada a mais desafiadora, refere-se à superação de preconceitos e estímulos que

ainda perpassam as relações no ambiente universitário, demandando transformações culturais e formativas nas instituições (Rodrigues; Bernardino; Moreira, 2022).

Ciantelli e Leite (2016) destacam que essas dimensões são interdependentes, e que a presença de uma barreira pode comprometer as demais. As autoras, ao analisarem 17 centros de acessibilidade em instituições federais de ensino superior, observaram que essas unidades atuam em diferentes frentes – estrutura física, recursos humanos e suporte técnico – com o objetivo de eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais. Ressaltam, entretanto, que muitos desses centros ainda operam com uma concepção restrita de acessibilidade, centrada no aspecto arquitetônico, o que demonstra o descompasso entre o entendimento legal do conceito e sua aplicação prática. Além disso, as pesquisadoras apontam a falta de autonomia administrativa e política desses centros, o que limita sua atuação estratégica e a integração das ações de acessibilidade às políticas institucionais. Essa situação é agravada pelo alcance restrito de programas federais, como o Programa Incluir, cuja atuação concentrada nas instituições federais contribui para a desigualdade sistêmica entre universidades públicas e demais instituições.

Essas constatações convergem com a análise de Santos e Melo (2023), para quem a efetivação das ações de acessibilidade depende do compromisso político e da prioridade institucional conferida à temática. Em outras palavras, as políticas e práticas inclusivas só se concretizam quando as gestões universitárias reconhecem a acessibilidade como princípio estruturante das suas ações e não como demanda pontual ou complementar. Nessa perspectiva, a democratização do acesso deve ser acompanhada de condições efetivas de permanência, aprendizagem e êxito. Como afirmam Pimentel, Souza e Silva (2020, p. 305),

para assegurar a participação, permanência e conclusão nesse nível de ensino, faz-se necessária a desconstrução de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, o que envolve, dentre outras coisas, a construção de espaços físicos e relacionais mais adequados e de currículos mais acessíveis.

Essas autoras reforçam a necessidade de ampliar a compreensão de acessibilidade para além das estruturas físicas, defendendo a incorporação da acessibilidade curricular como dimensão essencial da inclusão. Tal conceito refere-se ao direito de todas as pessoas ao conhecimento e à aprendizagem, e não apenas ao direito de ingressar no espaço físico universitário. Como afirmam as autoras, “a garantia desse direito não constitui, portanto, favor às pessoas com deficiência nem redução das exigências relacionadas à qualidade, mas significa oferecer condições plenas de acesso ao saber” (Pimentel; Souza; Silva, 2020, p. 308).

No entanto, estudos recentes indicam que a presença de políticas inclusivas não é suficiente para garantir uma universidade verdadeiramente acessível. Lima e Carmo (2023)

observam que a efetivação da inclusão depende de uma transformação institucional profunda, que envolve planejamento, formação docente, adequações curriculares e monitoramento contínuo. Segundo as autoras, ainda existem desafios significativos na articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas e infraestrutura física e tecnológica, o que limita o alcance real da inclusão no ensino superior.

A acessibilidade, portanto, deve ser entendida como um processo contínuo e multidimensional, que ultrapassa o cumprimento formal da legislação e exige uma mudança estrutural nas universidades. A inclusão, nesse contexto, deve abarcar a diversidade humana em toda a sua amplitude, considerando não apenas a deficiência, mas também as dimensões de gênero, raça, classe e outras desigualdades estruturais. Diniz (2007, p. 65) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a inclusão é um projeto de justiça social que exige enfrentar as desigualdades históricas e as hierarquias de valor entre corpos e saberes”. Assim, pensar acessibilidade no ensino superior é também refletir sobre o papel social da educação pública na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Em suma, as universidades públicas brasileiras enfrentam o desafio de tornarem-se efetivamente inclusivas, o que requer mais do que adaptações arquitetônicas e tecnológicas. É necessário transformar práticas institucionais, pedagógicas e culturais, consolidando uma política universitária de acessibilidade que se fundamente em um compromisso ético e político com a equidade, a valorização da diversidade e a garantia do direito à educação para todos.

De acordo com Melo e Araújo (2018) e Costa e Pieczkowski (2020), cabe às universidades a implementação de planos institucionais que executem essas normas e assumam práticas institucionais, capazes de promover uma trajetória acadêmica viável para as pessoas com deficiência.

A partir desse entendimento, a próxima seção contempla uma discussão sobre aspectos relacionados à construção dos PDIs e os caminhos para a inclusão por meio desses instrumentos.

2.5 Planejamento estratégico e inclusão nas Instituições de Ensino Superior

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constitui o principal instrumento de planejamento estratégico das IES, orientando suas políticas acadêmicas, administrativas e sociais. Nesse contexto, a inclusão e a acessibilidade assumem papel central na consolidação de um projeto educacional comprometido com a equidade e a diversidade. Esta seção aborda o planejamento institucional das IES públicas, destacando as diretrizes e desafios envolvidos na

elaboração dos PDIs e analisando como o compromisso com a inclusão é expresso nesses documentos que orientam a gestão universitária.

2.5.1 Diretrizes e desafios na elaboração do PDI

As IFES, por sua relevância social, cultural e econômica, enfrentam o desafio de conciliar ensino de qualidade com eficiência administrativa. Para isso, é essencial que gestores adotem práticas estratégicas como planejamento, avaliação e coordenação, com o objetivo de responder adequadamente às demandas sociais e promover melhorias contínuas no desempenho institucional (Sant'Ana *et al.*, 2017).

Com a expansão da educação superior e a crescente criação de novas IES, o Governo Federal instituiu o SINAES por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse sistema tem como finalidade principal a melhoria da qualidade da educação superior, orientando a expansão da oferta, a eficácia institucional e o compromisso social das universidades. Dentre os critérios avaliativos do SINAES, destaca-se a exigência de elaboração do PDI, documento estratégico que expressa a identidade da instituição, suas metas e planos de ação para um ciclo de cinco anos. A avaliação institucional contempla ainda dimensões como missão institucional, políticas de ensino, inclusão social, sustentabilidade, entre outras (Brasil, 2004).

O PDI, de acordo com Cavalcanti e Guerra (2019, p. 704), representa

[...] um instrumento de planejamento e gestão, que estabelece a identidade da IES, levando em consideração sua filosofia de trabalho, a missão e as estratégias para atingir as metas e objetivos planejados. Abrange, também, os aspectos da estrutura organizacional e do Projeto Pedagógico Institucional, buscando a observância das diretrizes pedagógicas que orientam as ações, atividades acadêmicas e científicas que já desenvolve, ou planeja desenvolver.

Corroborando esse entendimento, Dal Magro e Rausch (2012, p. 428) afirmam que: “o PDI é um importante instrumento de auxílio para as Instituições de Ensino Superior. Ele engloba métodos que influenciam na melhoria da qualidade do ensino, uniformidade das tarefas administrativas e gestão financeira eficiente.” Esse documento também fornece informações relevantes para as IES, que as mantêm competitivas no mercado, eficientes na gestão de seus recursos financeiros, favorecendo investimentos em infraestrutura, qualificação profissional e inovação tecnológica.

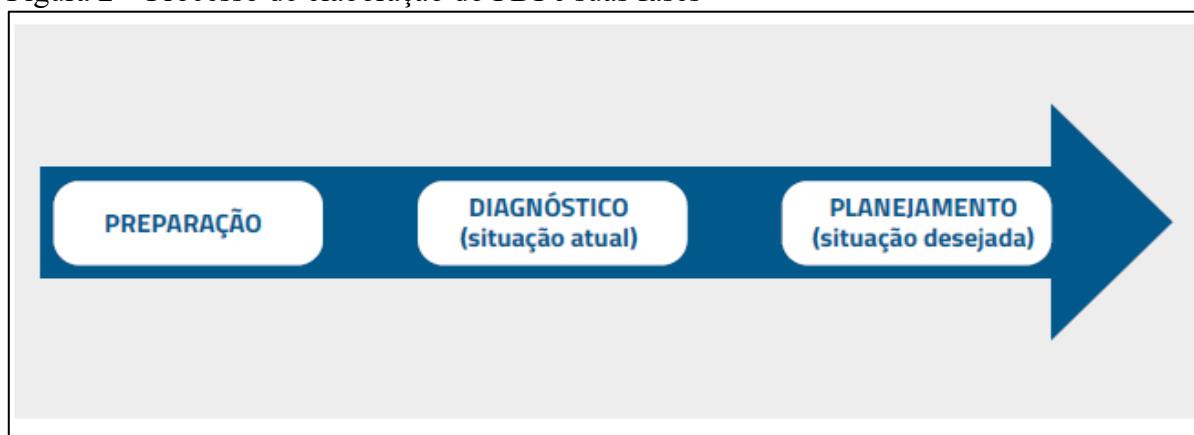
Diante da importância desse documento, evidencia-se que a inclusão deve estar entre os princípios norteadores do PDI, assegurando o compromisso com o acesso, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência, oriundos de grupos minorizados ou em situação de

vulnerabilidade social. A política institucional deve estar alinhada ao PNE e às legislações de acessibilidade.

Nesse sentido, em 2017, o MEC disponibilizou um guia para a elaboração dos PDIs, denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): um guia de conhecimentos para instituições federais de ensino, elaborado por um grupo de profissionais envolvidos com o projeto ForPDI. Esse documento enfatiza que o PDI deve ser “tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos responsáveis, como um plano para a melhoria e para o acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas pela IES, assim como um instrumento de gestão pública” (Sant’Ana *et al.*, 2017, p. 8). Conforme Carneiro e Molina (2023), o PDI influencia diretamente a imagem institucional e sua credibilidade junto à comunidade.

Sendo assim, conforme descrito no guia elaborado pelo ForPDI (Sant’Ana *et al.*, 2017), é fundamental que as IES adotem princípios de clareza, objetividade, coerência entre os elementos e factibilidade, garantindo a viabilidade de execução do PDI. Esses princípios facilitam o monitoramento das metas institucionais e asseguram que todos os eixos temáticos exigidos pela legislação estejam presentes, pois servirão de base para a avaliação do MEC. Também, sugere-se que a elaboração do PDI se desenvolva em três fases, conforme demonstra a Imagem 2.

Figura 2 – Processo de elaboração do PDI e suas fases



Fonte: Sant’Ana *et al.* (2017, p. 58).

Na fase de preparação do PDI, definem-se a abrangência, o período de vigência e a equipe responsável por sua elaboração. Organizam-se as equipes de execução e apoio, promovendo o engajamento de públicos estratégicos por meio de canais de comunicação eficazes, como site institucional, e-mails e murais. Também se estabelece a metodologia de trabalho, os documentos de referência e os elementos iniciais do projeto, como missão, visão e

valores da IES. O registro sistemático de todas as etapas é essencial para documentar o processo e subsidiar aprimoramentos futuros (Sant'Ana *et al.*, 2017).

A fase de diagnóstico do PDI busca compreender a realidade atual da IES por meio da identificação de oportunidades e ameaças externas, além de forças e fraquezas internas. Para isso, podem ser utilizadas ferramentas como a análise SWOT⁶, com ampla interação entre os setores institucionais. As principais atividades incluem a análise do PDI anterior, levantamento de necessidades e consolidação de pontos de melhoria nos eixos temáticos, a fim de subsidiar o planejamento das ações futuras (Sant'Ana *et al.*, 2017).

Após a análise diagnóstica, a fase de planejamento estratégico é iniciada, visando suprir as necessidades detectadas. Nesta etapa, são estabelecidas prioridades, metas e ações detalhadas, levando em conta recursos humanos e financeiros, infraestrutura e outros fatores pertinentes à instituição de ensino superior e às normativas legais. Espera-se, como produto, um documento estruturado que compile todas essas definições de maneira organizada (Sant'Ana *et al.*, 2017).

Outro aspecto importante detalhado no guia (Sant'Ana *et al.*, 2017) refere-se aos eixos temáticos e os elementos que devem compor a estrutura do PDI. Esses eixos (também chamados de dimensões) são os mesmos avaliados no âmbito do SINAES. São eles:

- a) **perfil institucional**: histórico da IES, finalidade, missão, área de atuação acadêmica;
- b) **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**: inserção regional, princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais, organização didático-pedagógica da instituição, políticas de ensino, políticas de extensão, políticas de pesquisa, políticas de gestão, responsabilidade social;
- c) **organização administrativa da IES**: estrutura organizacional, instâncias de decisão, organograma institucional e acadêmico, órgãos colegiados, órgãos de apoio às atividades acadêmicas;
- d) **perfil do corpo docente**: composição, plano de carreira, critérios de seleção e contratação, procedimentos para substituição, cronograma e plano de expansão do corpo docente;
- e) **políticas de atendimento aos discentes**: programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, organização estudantil, acompanhamento dos egressos;

⁶ A análise SWOT é uma ferramenta de planejamento estratégico que identifica e avalia os pontos fortes (*Strengths*), pontos fracos (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*) de uma organização ou projeto, auxiliando na tomada de decisões (Oliveira, 2014).

- f) **avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional:** autoavaliação institucional;
- g) **infraestrutura:** infraestrutura física, biblioteca, laboratórios, recursos tecnológicos e audiovisuais, plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais, cronograma de expansão da infraestrutura para o período de vigência do PDI;
- h) **aspectos financeiros e orçamentários:** demonstração da sustentabilidade financeira, incluindo os programas de expansão previstos no PDI;
- i) **cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos:** oferta de cursos.

Embora existam princípios e diretrizes estabelecidos para a elaboração do PDI, estudos recentes apontam para existência de falhas nessa elaboração e utilização desse documento como ferramenta de gestão pelas instituições, como se pode observar nos estudos apresentados nos estudos a seguir.

A pesquisa de Dal Magro e Rausch (2012) teve como principal objetivo identificar se os PDIs das universidades federais brasileiras atendem aos requisitos e dimensões estabelecidos pelo MEC. Utilizando uma metodologia de análise documental, os autores examinaram 24 PDIs disponíveis nos sites institucionais, avaliando sua conformidade com as diretrizes do MEC. Os resultados mostraram que nenhuma das universidades analisadas alcançou 100% de conformidade: apenas cinco apresentaram mais de 70%, dez situam-se entre 50% e 70% e nove ficaram abaixo de 50%. Constatou-se ainda uma fraca ênfase no desenvolvimento e no planejamento da gestão acadêmica e administrativa, bem como uma atenção limitada à gestão financeira e à alocação de recursos para infraestrutura e inovação. A pesquisa conclui que os PDIs não têm sido efetivamente utilizados como instrumentos de gestão pela maioria das universidades, revelando uma lacuna crítica na capacidade das instituições de demonstrar organização acadêmica, processos avaliativos e engajamento comunitário, o que compromete a eficácia do desenvolvimento institucional e contrária à importância atribuída ao PDI pelo MEC.

A pesquisa de Lima *et al.* (2019) investiga se os PDIs funcionam como instrumentos estratégicos ou como respostas às pressões por legitimidade institucional. O estudo analisou 20 PDIs de universidades públicas, privadas, comunitárias e confessionais, selecionadas de modo a representar a diversidade do ensino superior brasileiro, utilizando a análise de conteúdo com o apoio do software ISNER® para identificar padrões comuns. Os resultados indicam que os PDIs são predominantemente descritivos e operacionais, revelando uma influência significativa das exigências regulatórias e uma menor ênfase no caráter estratégico. Ainda assim, reconhece-

se sua importância para a organização, a governança universitária e a gestão institucional. O estudo identificou duas macro dimensões – estrutura organizacional e infraestrutura acadêmica – e defende que a profissionalização das equipes responsáveis pela elaboração dos PDIs pode contribuir para sua qualificação e fortalecimento da governança. Ressalta-se também a necessidade de alinhar os planos às expectativas dos stakeholders, como estudantes e sociedade, especialmente no contexto dos sistemas de avaliação. Conclui-se que os PDIs refletem tanto esforços de diferenciação estratégica quanto pressões por legitimidade, evidenciando o impacto do isomorfismo institucional coercitivo, mimético e normativo.

A pesquisa de Fonseca *et al.* (2023) tem como objetivo central analisar os PDIs de universidades federais das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, focando na participação coletiva, nas ferramentas administrativas utilizadas e nas prioridades institucionais declaradas. Com uma abordagem de métodos mistos, o estudo de natureza descritiva analisou 37 PDIs a partir de investigação documental, utilizando dados dos sites institucionais e do portal da Andifes, e aplicando um checklist estruturado para avaliar a participação comunitária, os instrumentos de gestão e os mecanismos de mobilização interna. Os resultados revelaram uma forte ênfase na participação coletiva, sobretudo no Nordeste, onde 17 das 18 instituições analisadas adotaram processos colaborativos na elaboração dos PDIs. Houve ainda relativa uniformidade nas metodologias, com a maioria das universidades demonstrando compromisso com a implementação dos planos por meio de práticas de monitoramento. As diretrizes institucionais refletiram um foco no desenvolvimento regional, responsabilidade social e excelência acadêmica. Apesar desses avanços, o estudo apontou desequilíbrios na inclusão de participantes externos e disparidades regionais na adoção de ferramentas estratégicas, especialmente entre as universidades do Sudeste. Os PDIs também apresentaram horizontes temporais extensos e estruturas padronizadas, o que pode limitar sua capacidade de adaptação e inovação.

O estudo de Costa *et al.* (2022) teve como objetivo compreender a ocorrência do planejamento estratégico nas IES por meio da análise de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordam o PDI. A pesquisa analisou 34 trabalhos acadêmicos – sendo 3 teses e 31 dissertações – publicados entre 2006 e 2022, todos com foco em IES públicas. A análise permitiu identificar estruturas temáticas distintas, destacando o PDI como ferramenta central de gestão, embora o uso do planejamento estratégico ainda não se dê de forma uniforme. Foram observadas disparidades regionais na produção acadêmica, com concentração no Sudeste e Nordeste, e conteúdos agrupados em classes que alternam entre fundamentos teóricos/metodológicos e diretrizes investigativas. O estudo

conclui que a ausência de diretrizes estratégicas consolidadas e os desafios na implementação dos PDIs comprometem sua eficácia como instrumento de gestão universitária, reforçando a necessidade de integrar de maneira mais clara e sistemática o planejamento estratégico aos PDIs para fortalecer a administração das IES e otimizar o uso dos recursos públicos.

A análise de Scarpatti *et al.* (2020), que teve como objetivo comparar as metas traçadas no mapa estratégico de gestão do PDI da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o período de 2015 a 2019 com os resultados divulgados anualmente pelos Relatórios de Gestão da instituição, nos respectivos anos, evidencia-se uma desconexão entre o planejamento e a avaliação dos objetivos estratégicos, marcada pela fragilidade no uso de indicadores de desempenho e na elaboração de relatórios anuais. A análise SWOT, com predominância de elementos negativos, sublinha a urgência de ações corretivas para fortalecer as potencialidades da instituição. Essas constatações implicam a necessidade de um planejamento mais integrado, alinhando metas, recursos e avaliação de resultados. É crucial fortalecer a transparência, a responsabilidade institucional e o investimento em tecnologia. O estudo também ressalta a importância da participação das partes interessadas e da implementação contínua de mecanismos de melhoria. Essas medidas beneficiarão a UFES e servirão de referência para outras instituições de ensino superior com desafios similares na gestão estratégica e desenvolvimento.

Com base nas constatações extraídas dos estudos analisados, observa-se um conjunto de lacunas e desafios que comprometem a efetividade dos PDIs como instrumentos estratégicos de gestão no contexto das instituições públicas federais de ensino superior. Tais fragilidades não apenas dificultam o alinhamento entre planejamento e prática institucional, como também limitam o potencial dos PDIs de promover mudanças estruturais, especialmente no que tange à inclusão de pessoas com deficiência.

A primeira questão recorrente diz respeito ao baixo nível de conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC. Conforme apontado por Dal Magro e Rausch (2012), grande parte dos PDIs apresenta deficiências na abordagem das dimensões exigidas, evidenciando uma elaboração superficial e, muitas vezes, meramente formal. Paralelamente, Lima *et al.* (2019) revelam que os PDIs tendem a assumir um caráter predominantemente descritivo e operacional, com pouca ênfase em elementos de planejamento estratégico. Essa limitação compromete a sua capacidade de orientar decisões e investimentos, reduzindo sua função a um instrumento de adequação regulatória. Tal cenário é agravado por uma influência excessiva das pressões institucionais coercitivas e miméticas, resultando em um processo de isomorfismo institucional

que homogeneiza práticas e impede o fortalecimento da identidade e da inovação nas universidades.

Além disso, estudos como o de Costa *et al.* (2022) indicam que falta articulação entre o planejamento estratégico e os processos internos de gestão, o que compromete o papel do PDI como ferramenta integradora. Em muitos casos, os documentos analisados carecem de diretrizes estratégicas consolidadas, indicadores de monitoramento e mecanismos de avaliação contínua. O trabalho de Scarpati *et al.* (2020) reforça essa percepção ao apontar a desconexão entre metas planejadas e resultados efetivamente alcançados, fruto da ausência de indicadores de desempenho e da fragilidade nos relatórios de gestão.

Outro ponto relevante diz respeito às desigualdades regionais e metodológicas observadas por Fonseca *et al.* (2023), que destacam disparidades entre universidades do Nordeste e do Sudeste quanto à adoção de ferramentas estratégicas e à participação de segmentos externos na elaboração dos PDIs. A pesquisa também evidencia a tendência de adoção de estruturas padronizadas e horizontes temporais extensos, o que dificulta a adaptação dos documentos às transformações sociais e educacionais em curso.

Percebe-se, portanto, que há uma distância considerável entre o que é preconizado pelas diretrizes do MEC e o que efetivamente se materializa nos documentos institucionais. Esses desafios e lacunas na elaboração dos PDIs são indicadores de que muitas universidades enfrentam dificuldades também para transformar diretrizes inclusivas em práticas concretas e efetivas, e que, portanto, há que se garantir, de forma planejada e efetiva, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Sob esse enfoque e no que se refere à promoção da inclusão, o guia do ForPDI (Sant'Ana *et al.*, 2017) delineia diretrizes claras contidas nos diversos eixos que compõem o planejamento institucional. No PPI observa-se o item “responsabilidade social”, que orienta ações de inclusão social e atenção à diversidade. No eixo Perfil Institucional, recomenda-se explicitar missão e objetivos detalhadamente, possibilitando a inclusão de metas específicas voltadas à inclusão social. Em Políticas de Atendimento aos Discentes, são previstos programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas) para estudantes em vulnerabilidade, incluindo pessoas com deficiência, e estímulos à permanência, com ações de nivelamento e atendimento psicopedagógico que fortalecem práticas inclusivas para alunos com necessidades especiais. No eixo Infraestrutura, o documento apresenta um plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais, referenciando ao Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004), o que assegura a adaptação de espaços físicos e recursos tecnológicos para garantir a inclusão de pessoas com deficiência. No Perfil do Corpo Docente,

sugere-se políticas de capacitação que incluam formação em metodologias pedagógicas inclusivas, preparando os professores para atender à diversidade de perfis estudantis. Ademais, na seção de Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional, aponta-se que a autoavaliação deve abranger a Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição, integrando práticas de inclusão ao processo avaliativo. Por fim, o próprio Quadro 14 reforça esse compromisso ao citar explicitamente o Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004), consolidando a inclusão no planejamento e implementação da infraestrutura institucional.

Disto isso, a seguir, apresentam-se pesquisas consolidadas que abordam aspectos relacionados à temática PDI, com ênfase nas políticas e práticas de inclusão no ensino superior. Esses estudos analisam como as instituições de ensino superior têm incorporado, em seus documentos institucionais e ações concretas, estratégias para promover a acessibilidade, a permanência e a participação de estudantes com deficiência no ensino superior.

2.5.2 A inclusão nos PDIs das IES públicas

Para subsidiar o objeto de investigação desta pesquisa, que consiste em analisar os PDIs da UFC, no período de 2007 a 2025, à luz da legislação brasileira e das políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, realizou-se um levantamento de estudos e pesquisas sobre a temática.

A busca foi conduzida, de abril a maio de 2025, em bases de dados e repositórios científicos relevantes, incluindo o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES e o Portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram criadas estratégias de busca utilizando-se os operadores booleanos e as seguintes palavras-chaves: inclusão, pessoas com deficiência, estudantes com deficiência, plano de desenvolvimento institucional, universidade. A pesquisa foi realizada em todos os campos disponíveis e, para refinar os resultados, foram aplicados os seguintes filtros:

- a) período de publicação: 2019 a 2025.
- b) idioma: português;
- c) acesso: trabalhos disponíveis em acesso aberto.

O recorte temporal de análise - estudos produzidos nos últimos cinco anos - justifica-se pela necessidade de considerar produções acadêmicas que refletem as diretrizes mais recentes do MEC para a elaboração dos PDIs, formalizadas no guia técnico publicado pelo ForPDI

(Sant'Ana *et al.*, 2017). Esse documento orienta as instituições federais quanto à estrutura, princípios e eixos temáticos que devem compor os PDIs, destacando a inclusão como um dos pilares da responsabilidade social.

Além disso, esse período coincide com importantes marcos legais e políticos voltados à garantia de direitos das pessoas com deficiência no ensino superior, como a consolidação da LBI (Brasil, 2015) e a transformação do Programa Viver sem Limite no Novo Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2024). Buscar estudos mais recentes assegura, portanto, a análise de trabalhos que já estejam em consonância com esse novo contexto normativo, possibilitando compreender como os PDIs das IFES têm incorporado, ou não, as exigências legais relativas à inclusão.

O Quadro 2 contém as estratégias de busca empregadas e o total de trabalhos recuperados.

Quadro 2 – Estratégias de busca e resultados

Fonte de informação	Estratégia de busca	Resultado
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	inclusão AND "Pessoas com Deficiência" AND "Plano de Desenvolvimento Institucional" AND universidade	6
BDTD	inclusão AND ("Pessoas com Deficiência" OR "estudantes com deficiência") AND "Plano de Desenvolvimento Institucional" AND universidade	24
Portal Capes	inclusão AND ("Pessoas com Deficiência" OR "estudantes com deficiência") AND "Plano de Desenvolvimento Institucional"	5
SciELO	Todas as estratégias acima mencionadas	0

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme os dados apresentados no Quadro 2, nesse levantamento inicial, foram encontrados 35 trabalhos que, em alguma medida, dialogam com a temática da pesquisa. Após a leitura de títulos e resumos, selecionou-se sete estudos que apresentaram uma relação direta e consistente com o objeto de estudo, ou seja, que têm como objeto principal de análise o PDI de instituições públicas federais de ensino superior no Brasil com foco em aspectos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência. Além da temática, para a seleção desses trabalhos, considerou-se os seguintes critérios de exclusão:

- estudos sobre instituições privadas, comunitárias ou estaduais;
- resumos, editoriais, pareceres técnicos, apresentações de eventos, capítulos de livros ou materiais sem revisão por pares;
- trabalhos duplicados;
- trabalhos sem acesso ao texto integral.

Os principais resultados extraídos desta seleção estão sistematizados no Quadro 3.

Quadro 3 – Resultados da seleção

Tipo de trabalho	Autor/Ano	Título	Objetivo da pesquisa
Artigo	Lima <i>et al.</i> (2019)	Estratégia ou Legitimidade? Análise do papel dos Planos de Desenvolvimento Institucional nas Universidades Brasileiras	Analisar se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) são documentos estratégicos ou simplesmente uma resposta à busca de legitimidade diante de pressões regulatórias.
Artigo	Costa; Pieczkowski, (2020)	Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior na Perspectiva da Gestão Universitária	Compreender a relação entre os imperativos legais da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e como as verdades contemporâneas sobre a inclusão na universidade influenciam os gestores na definição de políticas institucionais.
Dissertação	Aguiar (2022)	Avaliação das políticas de inclusão e acessibilidade na Universidade Federal do Ceará	Desenvolver uma avaliação das políticas públicas de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal do Ceará, buscando verificar se estas políticas estão conseguindo dar o suporte necessário para o aprendizado e a permanência do aluno com deficiência na Universidade.
Dissertação	Nascimento (2022)	Inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do Estado do Rio de Janeiro: políticas, culturas e práticas	Investigar a inclusão do público-alvo da Educação Especial na educação superior por meio das políticas públicas de educação inclusiva e pela atuação institucional das universidades federais do Rio de Janeiro.
Artigo	Carneiro; Molina (2023)	Planos de desenvolvimento institucional: um diálogo com a inclusão educacional de pessoas com deficiência	Analizar 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.
Dissertação	Gomes (2023)	Dos planos institucionais ao "nada sobre nós sem nós": avaliação das políticas públicas de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará (2013-2022)	Analisar as políticas públicas de educação inclusiva, implementadas na Universidade Federal do Ceará (UFC), com recorte no período de 2013 a 2022
Dissertação	Souza (2023)	Estudantes com deficiência no ensino superior: acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias	Analizar o PDI, com foco no compromisso da instituição com a inclusão, objetivos estratégicos e a necessidade de avaliação contínua e melhoria nas práticas educativas.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do levantamento realizado, observa-se que os trabalhos selecionados compartilham tema similar à presente pesquisa. Cada trabalho oferece contribuições distintas, seja ao problematizar a eficácia dos PDIs como instrumentos estratégicos, seja ao evidenciar lacunas entre as diretrizes institucionais e sua concretização prática.

Na sequência, apresentam-se as principais características de cada estudo, com ênfase nos objetivos, metodologias adotadas e principais achados, buscando identificar pontos de convergência e lacunas ainda não exploradas que demonstram a importância da realização da presente pesquisa e, principalmente, evidenciam elementos que possam subsidiar a análise dos PDIs da UFC.

O estudo realizado por Lima *et al.* (2019) teve como objetivo analisar se os PDIs das IES brasileiras são utilizados como instrumentos estratégicos de gestão ou se cumprem apenas uma função formal, voltada à obtenção de legitimidade frente às exigências regulatórias do Estado. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se na análise de conteúdo de 20 PDIs de universidades públicas, privadas, comunitárias e confessionais, considerando como referencial teórico a Teoria Institucional e a Visão Baseada em Recursos (VBR). Os resultados evidenciaram que, em sua maioria, os PDIs são documentos descritivos, com ênfase em planos operacionais e metas administrativas, carecendo de uma orientação estratégica efetiva que direcione o desenvolvimento de recursos e capacidades internas. Os dados desse estudo também indicam que os PDIs são reconhecidos pelas IES como instrumentos importantes para a organização e gestão universitária. A análise revelou que a elaboração dos PDIs está fortemente influenciada por pressões institucionais coercitivas, normativas e miméticas, o que resulta em uma homogeneização das práticas e estruturas das universidades, fenômeno caracterizado como isomorfismo institucional. Essa tendência evidencia que muitas universidades buscam conformidade com as expectativas dos atores externos (Estado, comunidade acadêmica e sociedade), em detrimento da diferenciação estratégica.

Lima *et al.* (2019) concluem que, embora o PDI possua potencial como ferramenta estratégica, sua efetiva utilização nesse sentido ainda é limitada, sendo frequentemente moldado mais por exigências legais do que por uma intencionalidade de planejamento organizacional autônomo. A principal limitação da pesquisa foi a ausência de entrevistas com os envolvidos na elaboração dos PDIs, o que aponta para futuras investigações que integrem métodos qualitativos complementares à análise documental.

A pesquisa de Costa e Pieczkowski (2020) analisou como o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior impacta as práticas de gestão universitária, evidenciando os efeitos dos discursos normativos da inclusão nas subjetivações dos gestores e nos direcionamentos institucionais. A partir de entrevistas narrativas com gestores de quatro universidades da região oeste de Santa Catarina, uma pública federal, uma estadual, uma comunitária e uma privada, a análise do discurso revelou que as políticas públicas e os instrumentos de avaliação educacional operam como mecanismos de controle que mobilizam

os gestores a responderem às exigências inclusivas. O estudo evidencia que, embora a acessibilidade estrutural tenha avançado, o principal desafio identificado diz respeito às barreiras atitudinais, entre essas, destacam-se as lógicas paradoxais que permeiam a sociedade contemporânea, como a valorização excessiva da competitividade e do mérito individual, que frequentemente entram em conflito com princípios fundamentais à inclusão, como a solidariedade e a equidade. Tais contradições revelam que a superação das barreiras físicas, embora necessária, não é suficiente para garantir a efetiva participação de todos, especialmente das pessoas com deficiência. Assim, a presença dos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo que tenciona estruturas institucionais, também produz deslocamentos nas práticas e discursos, abrindo possibilidades para novas formas de organização e compreensão da universidade.

Os resultados da pesquisa de Costa e Pieczkowski (2020) indicam ainda que a inclusão não pode ser reduzida a um ideal normativo ou a dados quantitativos que indicam aumento de matrículas. Mais do que isso, trata-se de um processo complexo que exige o reconhecimento da diferença como um direito, e não como um favor institucional. O estudo evidencia que os gestores são levados a repensar suas práticas e a buscar soluções para além das respostas padronizadas às normativas legais, desafiando formas homogêneas de ensino e gestão. As narrativas apontam, portanto, para uma necessidade de ampliação da compreensão de inclusão, reconhecendo que cada estudante possui demandas singulares e que a universidade precisa se tornar, de fato, um espaço para todos. Dessa forma, a pesquisa convida à reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à inclusão e ao papel das instituições em promover uma educação que não apenas acolha, mas que reconheça e valorize a diversidade como princípio constitutivo do ensino superior.

A pesquisa de Aguiar (2022), realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio de um estudo de caso em unidades acadêmicas⁷ do Campus do Benfica, teve como objetivo avaliar as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade voltadas aos estudantes com deficiência. A análise contemplou desde os marcos conceituais e legais que orientam o direito à educação inclusiva até o mapeamento histórico das ações promovidas pela universidade, com ênfase na atuação da Secretaria de Acessibilidade. Os resultados revelaram fragilidades importantes, sobretudo no que diz respeito à preparação docente. Um percentual expressivo de professores (78,9%) declarou não possuir formação para o ensino de alunos com

⁷ As unidades que fizeram parte da pesquisa foram o Centro de Humanidades (CH), a Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) e a Faculdade de Educação (FACED).

deficiência, e apenas 21,1% tinham conhecimento prévio da presença desses estudantes em suas turmas antes do início das disciplinas, o que compromete a possibilidade de uma preparação pedagógica adequada. Além disso, 63,2% dos docentes relataram já ter enfrentado dificuldades no processo de ensino, especialmente relacionadas à comunicação com alunos com deficiência cognitiva ou neurológica e à ausência de domínio sobre metodologias inclusivas.

Do ponto de vista discente, os dados da pesquisa de Aguiar (2022) evidenciaram que apenas metade dos estudantes com deficiência entrevistados conhecia os serviços oferecidos pela Secretaria de Acessibilidade. Aqueles que utilizaram os serviços apontaram lacunas importantes, como a insuficiência de intérpretes de Libras e a necessidade de maior aproximação da secretaria com os alunos. Apesar disso, alguns relataram experiências positivas, destacando a receptividade e acolhimento pelos professores, coordenadores e alunos. Entre as melhorias sugeridas pelos estudantes, destacam-se a criação de mecanismos de acolhimento individualizado, a comunicação prévia às coordenações e docentes sobre o ingresso de estudantes com deficiência, ações para o enfrentamento de barreiras atitudinais e a eliminação de obstáculos físicos nos espaços didáticos, como a ausência de piso tátil, rampas e corrimões. Tais demandas reiteram a importância da formação docente continuada e da atuação institucional articulada para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, que vá além da acessibilidade física e promova a equidade nas práticas pedagógicas e institucionais.

Diante desses achados, o estudo de Aguiar (2022) destaca a importância de ampliar a formação docente, fortalecer os canais de comunicação com os discentes e eliminar barreiras físicas e atitudinais, a fim de promover uma política de inclusão mais efetiva, que garanta condições equitativas de acesso, permanência e sucesso acadêmico para os estudantes com deficiência na UFC.

A pesquisa de Nascimento (2022) buscou compreender como se configuram os processos de inclusão do público-alvo da Educação Especial nas universidades federais do Rio de Janeiro, considerando as políticas públicas de educação inclusiva, as práticas institucionais e a percepção dos estudantes com deficiência. As universidades analisadas foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e, Universidade Federal Fluminense (UFF). Os resultados evidenciaram que programas como o Incluir e a Lei nº 13.409/2016 foram fundamentais para impulsionar o ingresso e a permanência desses estudantes, embora o desmonte de políticas públicas, a partir de 2018, tenha comprometido parte desses avanços. As universidades analisadas apresentaram níveis distintos de estruturação de seus Núcleos de Acessibilidade, com destaque para a institucionalização de políticas

inclusivas na UFF, UNIRIO e UFRRJ, ainda que marcadas por desafios operacionais e limitações na implementação efetiva. Em relação às ações político-pedagógicas, observou-se predomínio de iniciativas pontuais, voltadas à sensibilização, acolhimento e atividades acadêmicas, com pouca continuidade. A percepção dos estudantes destacou tanto a importância de serviços como intérpretes de Libras, bolsas de auxílio e tecnologias assistivas quanto a persistência de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Os principais desafios apontados referem-se à formação docente, à escassez de recursos e à falta de envolvimento efetivo das instituições com as reais necessidades dos estudantes com deficiência, sendo reiterada a necessidade de um diálogo mais qualificado e permanente entre os núcleos de acessibilidade e a comunidade acadêmica, superando práticas paliativas e reforçando o compromisso institucional com a inclusão no ensino superior.

A pesquisa de Carneiro e Molina (2023) teve como objetivo avaliar criticamente o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, com foco na análise dos PDIs de dez IES públicas com Índice Geral de Cursos (IGC) 5. Utilizando uma abordagem descritiva e documental, o estudo investigou como os PDIs dessas universidades tratam a inclusão, considerando também o contexto mais amplo das práticas educativas e culturais que influenciam a acessibilidade. Observou-se que a maioria das IES analisadas apresenta, em seus PDIs, menções à acessibilidade física, à adaptação curricular e à promoção de ações de permanência voltadas a estudantes com deficiência. Tais menções indicam um alinhamento às diretrizes legais vigentes, como a Lei nº 13.146/2015, e as orientações do MEC. Contudo, nota-se que, em muitos casos, as ações descritas permanecem em nível declaratório, com pouca especificidade quanto às estratégias efetivas de implementação e monitoramento das políticas inclusivas.

Carneiro e Molina (2023) observaram ainda que, apesar de existirem iniciativas isoladas como Núcleos de Acessibilidade, AEE com intérpretes de Libras e transcritores e materiais didáticos acessíveis (Braille e digital ampliado), essas ações ainda carecem de sistematicidade e articulação dentro das políticas institucionais. Uma das principais dificuldades, mesmo com o reconhecimento da inclusão como princípio institucional, é a falta de indicadores claros para avaliar o impacto dessas ações e a limitada participação de pessoas com deficiência na criação dos PDIs. Adicionalmente, nota-se uma fraca ligação entre o planejamento institucional e as práticas pedagógicas diárias, o que pode prejudicar a eficácia das iniciativas inclusivas. Esses pontos evidenciam a necessidade de que os PDIs transcendam a abordagem normativa, integrando mecanismos de acompanhamento efetivos, formação contínua de professores e

diálogo com os envolvidos, a fim de estabelecer a inclusão como uma prática estrutural e não somente como uma obrigação formal.

Os resultados do estudo de Carneiro e Molina (2023) revelaram também que, embora os documentos tragam diretrizes voltadas à inclusão, essas ações são apresentadas de forma fragmentada e carecem de planos integrados ou mecanismos eficazes que garantam o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. Percebeu-se que a inclusão ainda é frequentemente tratada como um ato assistencial, e não como um direito, o que compromete a vivência acadêmica plena e reforça barreiras atitudinais e institucionais. Por fim, as autoras destacam a carência de formação adequada dos profissionais da educação para lidar com a diversidade e reforçam a necessidade de mudança nos paradigmas institucionais, defendendo maior comprometimento das IES com a equidade e a responsabilidade social.

A pesquisa de Gomes (2023) analisa a implementação e a efetividade das políticas de educação inclusiva na UFC, no período de 2013 a 2022. O estudo concentra-se na formulação dessas políticas em nível nacional e institucional, na inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura e na identificação de barreiras que dificultam sua participação plena no ambiente acadêmico. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou análise documental dos PDIs da UFC de 2012, 2017 e 2022, do relatório “UFC Inclui”, da autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação de 2022 e de microdados do Censo da Educação Superior do período de 2013 a 2019. Além disso, foi aplicado um questionário a 46 estudantes com deficiência, permitindo uma visão mais aprofundada da realidade vivida por esse grupo.

Os resultados apontam avanços significativos após a implementação da política de cotas, principalmente no aumento das matrículas. No entanto, persistem carências estruturais importantes, especialmente no que se refere à infraestrutura, aos recursos disponíveis e ao suporte institucional. Barreiras arquitetônicas, como a ausência de rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização acessível, ainda limitam a mobilidade e a autonomia desses estudantes, comprometendo a acessibilidade no espaço universitário. A inexistência ou inadequação de adaptações estruturais evidencia o investimento insuficiente em acessibilidade física. Além desses aspectos, o acesso ao conteúdo acadêmico continua sendo um desafio, agravado pela escassez de materiais didáticos em formatos acessíveis, como audiolivros, textos digitalizados, versões em Braille, legendas e audiodescrição. A limitada disponibilidade de softwares de leitura de tela e outras tecnologias assistivas afeta negativamente o desempenho acadêmico de estudantes com deficiências visuais, sensoriais e cognitivas.

Gomes (2023) observa ainda que as barreiras não se restringem ao plano físico e tecnológico. Também se manifestam em atitudes discriminatórias sutis e na despreparação

institucional para acolher a diversidade funcional. Barreiras atitudinais surgem sob a forma de baixas expectativas em relação ao desempenho desses estudantes, resistência à flexibilização curricular e avaliativa, e falta de acolhimento. As práticas inclusivas ainda dependem, em grande medida, da iniciativa individual de docentes e colegas, sem respaldo consistente de uma política institucionalizada. A ausência de formação continuada sobre educação inclusiva entre os docentes contribui para a manutenção de práticas improvisadas e pontuais. No plano administrativo, observam-se lentidão ou negligência nos serviços de apoio, ausência de protocolos específicos e exclusão desses estudantes dos processos decisórios institucionais. Nesse contexto, as barreiras físicas, atitudinais e administrativas seguem comprometendo o direito à participação plena dos estudantes com deficiência.

Gomes (2023) conclui, portanto, que, apesar dos avanços no acesso, persiste uma lacuna significativa entre as políticas formuladas e sua efetiva implementação. A pesquisa destaca a fragilidade do suporte institucional, a urgência de aprimorar a coleta e o uso de dados sobre essa população e a importância de estabelecer mecanismos permanentes de avaliação e atualização das políticas inclusivas. Só assim será possível atender de forma adequada e contínua às demandas, que estão em constante transformação.

A pesquisa de Souza (2023) evidenciou avanços e desafios na consolidação de políticas de acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Arraias, com destaque para a ampliação do número de estudantes com deficiência no ensino superior nas últimas décadas. O estudo revela que, apesar da existência de ações institucionais como o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI) e do Serviço de Acessibilidade e Inclusão (SAI), há fragilidades na efetivação das políticas de permanência e no atendimento às demandas específicas dessa população. Observou-se que as ações e serviços estão concentrados nos câmpus de maior porte, como Palmas e Araguaína, enquanto nos demais, como Arraias, as iniciativas são pontuais e insuficientes, evidenciando a ausência de um núcleo administrativo de acessibilidade, falhas na adaptação dos processos seletivos e a falta de acompanhamento acadêmico contínuo. O estudo também identificou avanços estruturais, como a construção de rampas e instalação de piso tátil, além de destacar experiências exitosas de estudantes com deficiência que concluíram a graduação, mesmo diante das barreiras enfrentadas. Assim, a pesquisa reforça a urgência de ações formativas voltadas à comunidade acadêmica, a necessidade de planejamento institucional integrado e a criação de políticas mais eficazes e abrangentes, com vistas à construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, alinhada ao desenho universal e aos princípios da equidade e da qualidade na educação superior.

Diante dos trabalhos analisados, é possível perceber uma confluência de preocupações em torno da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e do papel das instituições na efetivação desse direito. Os estudos convergem ao apontar que, apesar de avanços normativos e da ampliação do acesso, persistem barreiras significativas à inclusão plena, sejam elas de ordem física, atitudinal, pedagógica ou institucional. Observa-se também que os PDIs, embora reconhecidos como instrumentos de gestão estratégica, ainda são frequentemente utilizados de forma descriptiva e pouco articulados a ações efetivas de inclusão, funcionando, em muitos casos, como resposta às exigências regulatórias e não como expressão de um compromisso autêntico com a diversidade e a equidade.

Além disso, há um consenso entre os autores quanto à fragilidade da formação docente e da estrutura institucional das universidades para acolher adequadamente a diversidade dos estudantes, bem como à insuficiência de indicadores e mecanismos de monitoramento capazes de avaliar o impacto das políticas inclusivas descritas nos documentos institucionais. As iniciativas inclusivas identificadas nos PDIs ou nas práticas institucionais tendem a ser pontuais, desarticuladas e, por vezes, assistencialistas, o que compromete a construção de uma cultura institucional verdadeiramente comprometida com a justiça social.

Apesar dessas contribuições importantes, identifica-se um conjunto de lacunas que ainda carecem de aprofundamento. A ausência de estudos que analisem, de forma longitudinal e sistemática, a trajetória dos PDIs de uma mesma instituição pública federal, com foco na inclusão de estudantes com deficiência, constitui uma dessas lacunas. Outro ponto pouco explorado é o confronto direto entre as diretrizes contidas nos PDIs e os marcos legais nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação inclusiva. Além disso, poucos estudos se debruçam sobre a UFC, especialmente considerando sua evolução institucional a partir das diretrizes do MEC e das normativas específicas para a inclusão de pessoas com deficiência.

Neste contexto, a presente pesquisa propõe-se a contribuir para o preenchimento dessas lacunas, ao analisar os PDIs da UFC no período de 2007 a 2025 à luz da legislação brasileira e das políticas públicas sobre inclusão no ensino superior. O estudo tem como propósito investigar se e como os documentos institucionais da UFC incorporam os princípios da inclusão como elementos estruturantes do planejamento institucional, e de que modo tais diretrizes dialogam com as exigências legais vigentes. A partir disso, busca-se compreender os desafios, avanços e limites da UFC na construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, contribuindo com subsídios para o aperfeiçoamento das políticas institucionais voltadas ao acesso, à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita a interrogação sobre ele (Costa, 2002, p. 148).

Nesta seção, detalha-se o percurso metodológico adotado para atingir o objetivo geral da pesquisa. São descritas as principais características do estudo, os procedimentos técnicos utilizados, os métodos de coleta e análise de dados, bem como os cuidados éticos a serem observados ao longo da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2010), responde a questões muito particulares, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que são um conjunto de fenômenos humanos que fazem parte da realidade social.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva, com ênfase na compreensão histórica e normativa. Para Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013), a pesquisa exploratória tem como propósito auxiliar na familiarização com fenômenos pouco conhecidos, fornecendo subsídios para avaliar a viabilidade de investigações mais abrangentes dentro de um contexto específico. Além disso, permite a análise de novos problemas, a identificação de conceitos ou variáveis promissoras, a definição de prioridades para futuras pesquisas e a formulação de hipóteses e postulados. Dessa forma, os estudos exploratórios raramente constituem um objetivo final em si mesmos. Por outro lado, a pesquisa descritiva tem como foco detalhar e especificar as propriedades, características e perfis de indivíduos, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno sujeito à análise.

A ênfase na compreensão histórica e normativa diz respeito ao estudo detalhado da evolução das políticas e leis de inclusão ao longo do tempo, bem como à análise de como essas normativas influenciaram a prática educacional voltada às pessoas com deficiência dentro da UFC a partir das diretrizes e metas dos PDIs.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracteriza como documental, elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico como PDIs, relatórios da UFC, teses e dissertações de outros pesquisadores etc., e bibliográfica, elaborada a partir de materiais já publicados, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos.

Além disso, a pesquisa pode ser compreendida como um estudo de caso por direcionar-se à análise em profundidade de documentos de uma instituição de ensino específica e de um contexto específico. Nesse tipo de abordagem, conforme explica Creswell (2014), explora-se um sistema ou múltiplos sistemas contemporâneos da vida real delimitados por tempo e lugar. A coleta de dados envolve múltiplas fontes de informação (documentos, relatórios, normativas etc.) e relata uma descrição do caso e temas do caso.

3.2 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, foram utilizados métodos de coleta e análise dos dados considerados apropriados para obter os resultados esperados, conforme apresenta-se no Quadro 4.

Quadro 4 – Objetivos e métodos

Objetivo geral	Objetivo específico	Coleta de Dados	Análise dos Dados
Analisar os PDIs da UFC, no período de 2007 a 2025, à luz das legislações brasileiras e das políticas públicas sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.			
	a) mapear, nos marcos legais e normativos que fundamentam inclusão, princípios, obrigações do Estado e garantias de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior	Levantamento de legislações nacionais relevantes	Análise de conteúdo
	b) identificar as diretrizes, metas e ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência nos PDIs da UFC, entre 2007 e 2025	Levantamento documental dos PDIs da UFC	
	c) confrontar as diretrizes dos PDIs da UFC com os dispositivos legais e políticas públicas sobre acessibilidade e inclusão educacional	Articulação dos dados obtidos nos objetivos (a) e (b)	

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme exposto no Quadro 4, para o primeiro objetivo específico, que consistiu em mapear os principais marcos legais e normativos que fundamentam a inclusão no ensino superior, realizou-se um levantamento sistemático das legislações nacionais pertinentes ao tema, incluindo leis, decretos, portarias, resoluções e tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Já para o segundo objetivo, que consiste em identificar as diretrizes, metas e ações

relacionadas à inclusão nos PDIs da UFC, realizou-se a busca e seleção desses documentos que ficam disponíveis em um site⁸ específico para esse tipo de documento.

Para a análise desses dois conjuntos de documentos, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), compreendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Dessa forma, a análise de conteúdo desenvolveu-se em três etapas interdependentes, conforme recomenda Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais (Bardin, 2016). Seguindo-se o método escolhido, nessa fase inicial, realizou-se a leitura flutuante das legislações e dos PDIs, que permite a familiarização com o conteúdo e a definição do corpus final, bem como a organização dos documentos.

Na etapa seguinte da análise de conteúdo, que Bardin (2016) denomina exploração do material, desenvolveram-se os seguintes procedimentos com o apoio do software Atlas.ti, que oferece recursos específicos para o tratamento e a análise qualitativa de grandes volumes de textos:

- a) importação dos documentos (marcos legais e PDIs) para o [Atlas.ti](#);
- b) criação de códigos preliminares;
- c) codificação linha a linha, marcando trechos relevantes.

Na sequência, os códigos foram agrupados em famílias de códigos, correspondentes às categorias de análise, e as codificações foram exportadas para planilhas eletrônicas, a fim de organizar comparações, verificar frequência de temas e realizar a leitura transversal dos dados.

Cabe esclarecer que, para o conjunto de documentos normativos, foram estruturadas previamente quatro categorias analíticas que orientaram todo o estudo: princípios; obrigações do Estado; garantias de acesso; e, garantias de permanência. Como a legislação apresenta caráter sistemático e organizado em torno de direitos, deveres e garantias, foi possível antecipar essas categorias de forma coerente com os objetivos do estudo, sem comprometer a abertura analítica recomendada por Bardin (2016). Já o processo de categorização nos PDIs seguiu uma lógica distinta. Embora as quatro categorias centrais (“governança e política institucional”,

⁸ Disponível em: <https://pdi.ufc.br/pt/inicio/>.

“acessibilidade”, “acesso, permanência e êxito” e “combate à discriminações” tenham servido como referência inicial, elas não foram totalmente pré-definidas para esse conjunto documental. Durante a exploração do material e a codificação assistida pelo Atlas.ti, novas subcategorias e temas emergiram a partir das recorrências encontradas no próprio discurso institucional, tais como ações afirmativas, acessibilidade digital, formação docente, tecnologias assistivas, apoio psicopedagógico etc. Esse movimento reflete a flexibilidade categorial defendida por Bardin (2016), segundo a qual a análise deve manter abertura para reorganizar ou ampliar categorias quando o corpus empírico assim o exigir.

Na última etapa do método, denominada por Bardin (2016) como tratamento dos resultados obtidos e interpretação, a partir da sistematização das planilhas, foi possível agrupar unidades de sentido por similaridade temática e desenvolver inferências que integrassem os achados dos marcos legais, dos PDIs e da literatura especializada. Essa etapa permitiu identificar convergências, lacunas e tensões entre as normativas nacionais e o planejamento institucional da UFC, produzindo uma leitura crítica e contextualizada do percurso da inclusão na universidade.

O terceiro objetivo, confrontar as diretrizes dos PDIs da UFC com os dispositivos legais, foi executado por meio de uma análise comparativa que integrou os resultados das etapas anteriores. Conforme orienta Yin (2015), a comparação entre diferentes conjuntos documentais permite compreender similaridades, divergências e inconsistências nos processos de implementação institucional.

Como se pode observar, para fortalecer a validade da pesquisa, empregou-se triangulação metodológica, combinando três conjuntos de fontes: documentos legais; PDIs da UFC; e, literatura acadêmica, incluindo-se estudos empíricos recentes sobre inclusão no ensino superior. Segundo Yin (2015), a triangulação contribui para a robustez analítica, ao reduzir vieses e ampliar a confiabilidade dos achados.

3.3 Universo da pesquisa

O universo desta pesquisa abrange o conjunto de documentos institucionais e normativos que orientam a política de inclusão educacional na Universidade Federal do Ceará (UFC). A instituição, sediada em Fortaleza, foi criada pela Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, e instalada em 1955. Configura-se como autarquia vinculada ao MEC e possui *campi* distribuídos em diferentes regiões do estado. Ao longo de sua trajetória, a UFC tem se

consolidado como uma das principais universidades federais do Nordeste, destacando-se pelo processo de expansão e pelas iniciativas voltadas à democratização do ensino superior.

No que se refere aos documentos institucionais, o corpus da pesquisa inclui todos PDIs elaborados pela universidade entre 2007 e 2025, a saber: **PDI 2007–2011, PDI 2012, PDI 2013–2017, PDI 2015–2019, PDI 2018–2022 e PDI 2023–2027**. Esses documentos representam diferentes momentos de planejamento estratégico e permitem observar como a temática da inclusão foi incorporada ao longo de quase duas décadas.

O universo analítico também contempla o conjunto de marcos legais e normativos que estruturaram a política nacional de educação inclusiva e influenciaram diretamente o planejamento das instituições federais de ensino superior. Entre esses marcos, destacam-se: **Lei nº 9.394/1996** (Lei de Diretrizes e Bases); **Decreto nº 3.298/1999** (Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência); **Decreto nº 3.956/2001** (Convenção Interamericana da OEA); **Lei nº 10.172/2001** (PNE 2001–2010); **Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002** (formação docente); **Portaria MEC nº 2.678/2002** (grafia Braille); **Lei nº 10.436/2002** (Libras); **Portaria MEC nº 3.284/2003; Decreto nº 5.296/2004** (acessibilidade); **Decreto nº 5.626/2005** (regulamenta Libras); **Decreto nº 6.949/2009** (Convenção da ONU); **Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 12.764/2012** (Política Nacional do Autismo); **Lei nº 13.005/2014** (PNE 2014–2024); **Lei nº 13.146/2015** (Estatuto da Pessoa com Deficiência); **Lei nº 13.409/2016** (cotas para PCD no ensino superior); **Lei nº 14.126/2021** (visão monocular); **Lei nº 14.191/2021** (educação bilíngue de surdos); **Lei nº 14.533/2023** (Política Nacional de Educação Digital); **Lei nº 14.723/2023** (atualização da Lei de Cotas).

A inclusão desses documentos permite acompanhar, de forma longitudinal, a evolução das políticas públicas e das obrigações legais que orientaram as universidades brasileiras na construção de ambientes educacionais inclusivos.

Ao combinar PDIs sucessivos e marcos legais produzidos ao longo de quase trinta anos, o universo documental oferece condições para analisar como a UFC traduziu as exigências normativas em diretrizes e ações institucionais. Essa delimitação temporal e temática assegura profundidade analítica e reforça a representatividade dos dados, permitindo compreender o diálogo entre o planejamento institucional da universidade e o arcabouço legal que estrutura a educação inclusiva no Brasil.

3.4 Cuidados éticos

Os documentos analisados são de acesso público, o que dispensa a necessidade de consentimento dos participantes. No entanto, será garantida a correta interpretação e uso das informações, respeitando sua autenticidade e contexto original.

Caso algum documento contenha dados sensíveis ou sigilosos, será adotada uma abordagem ética rigorosa, garantindo a proteção dessas informações conforme os critérios da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011) (Brasil, 2001c). Dados de caráter restrito não serão utilizados sem autorização ou descaracterização que impeça a identificação de indivíduos ou grupos específicos.

Além disso, todas as fontes serão devidamente citadas, assegurando a integridade acadêmica e evitando qualquer forma de deturpação dos dados. Caso a pesquisa demande o uso de informações protegidas por sigilo institucional, serão seguidos os trâmites necessários para obtenção de autorização junto às instâncias responsáveis.

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, são expostos e discutidos os dados da pesquisa, acompanhados de análise e interpretação.

4.1 Princípios, obrigações e garantias nos marcos legais e normativos brasileiros

Na seção 2.2, foram mapeados os principais marcos legais que, ao longo dos últimos 25 anos, orientaram a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Nesta etapa, aprofunda-se essa discussão por meio da análise de conteúdo desses documentos legais e normativos, com o propósito de identificar os princípios, as obrigações do Estado e as garantias de acesso e de permanência asseguradas às pessoas com deficiência no ensino superior.

A análise foi organizada em quatro categorias, apresentadas a seguir, que refletem as dimensões centrais do direito à educação inclusiva e permitem compreender a evolução conceitual e normativa das políticas públicas voltadas a esse público.

4.1.1 Princípios de inclusão

Por princípios compreende-se os valores, fundamentos e orientações ético-políticas que sustentam a construção da educação inclusiva no Brasil. Busca-se revelar como a legislação nacional incorporou, ao longo do tempo, conceitos como igualdade, equidade, diversidade e dignidade humana.

O Quadro 5 inclui, de forma sintetizada, os resultados da análise dos marcos legais de inclusão no que diz respeito a esta categoria.

Quadro 5 – Princípios de inclusão

Marcos legais e normativos	Princípios
Lei nº 9.394/1996 (LDB, com alterações)	Igualdade de condições para acesso e permanência; cidadania.
Decreto nº 3.298/1999 (Política Nacional PCD)	Igualdade de oportunidades e ação conjunta Estado–sociedade.
Decreto nº 3.956/2001 (Convenção Interamericana – OEA)	Dignidade humana, igualdade de oportunidades, não discriminação e plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.
Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001–2010)	Igualdade de direitos e dignidade inerente.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Educação como direito de todos, da igualdade de oportunidades, da valorização da diversidade e da não discriminação.
Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Formação Docente)	Formação voltada à diversidade; pesquisa e reflexão como fundamentos.
Portaria MEC nº 2.678/2002 (Grafia Braille)	Padronização nacional do Braille como direito cultural e linguístico.

Marcos legais e normativos	Princípios
Lei nº 10.436/2002 (Libras)	Reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão.
Portaria nº 3.284/2003	Acessibilidade universal; igualdade de oportunidades; adequação do ambiente educacional ao estudante, e não o contrário.
Decreto nº 5.296/2004 (Acessibilidade)	Princípio do desenho universal e eliminação de barreiras.
Decreto nº 5.626/2005	Reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e respeito à diferença linguística e cultural da comunidade surda.
Decreto nº 6.949/2009 (Convenção da ONU)	Respeito à dignidade, não discriminação, inclusão e acessibilidade.
Decreto nº 7.611/2011	Educação inclusiva; igualdade de oportunidades; não discriminação; complementaridade entre ensino regular e AEE.
Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional do Autismo)	Intersetorialidade, respeito à cidadania e dignidade das pessoas com TEA.
Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014–2024)	Direito à equidade, superação das desigualdades e respeito à diversidade.
Lei nº 13.146/2015 (LBI)	Dignidade, autonomia, inclusão social e cidadania como eixos centrais.
Lei nº 13.409/2016 (Cotas PCD)	Princípio da reserva de vagas como ação afirmativa de equidade.
Lei nº 14.126/2021 (Visão monocular)	Reconhecimento da visão monocular como deficiência para fins legais.
Lei nº 14.191/2021 (Educação bilíngue de surdos)	Educação bilíngue como direito linguístico-cultural dos surdos.
Lei nº 14.533/2023	Inclusão digital como direito; equidade e acessibilidade tecnológica; universalização da educação digital.
Lei nº 14.723/2023	Equidade, diversidade e justiça social; reserva de vagas como instrumento de promoção da igualdade.

Fonte: elaborado pela autora.

Como se observa no quadro acima, no final dos anos 1990, a legislação brasileira ancora-se em princípios de igualdade e universalização do direito à educação, conforme expressam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 3.298/1999, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nesse período, o foco recai sobre a equiparação de oportunidades e a integração ao sistema regular de ensino, enfatizando a ação conjunta entre Estado e sociedade como condição para a efetividade da inclusão.

Essa configuração normativa confirma o que apontam os estudos de Ferrari e Sekkel (2007) e Sasaki (2005), que identificam a década de 1990 como um momento de transição entre o paradigma da integração e o paradigma da inclusão. A predominância da noção de integração, centrada na adaptação do indivíduo ao sistema, reflete o modelo médico da deficiência, no qual a responsabilidade pela exclusão recai sobre o sujeito e não sobre as barreiras institucionais. Além disso, essa concepção dialoga com a análise de Goffman (1988), ao definir estigma como um atributo socialmente construído que reduz a pessoa a uma condição de anormalidade, legitimando práticas de exclusão e confinamento.

Dessa forma, embora a legislação desse período represente um avanço jurídico, ela ainda reproduz uma visão que busca normalizar a diferença, em vez de reconhecê-la como

elemento constitutivo da experiência educacional. Como observa Mantoan (2003), tratava-se de um tempo em que a escola começava a “abrir as portas” à diversidade, mas sem modificar suas estruturas e práticas para acolhê-la plenamente.

Nos anos 2000, observa-se o fortalecimento de uma abordagem orientada pela acessibilidade e pelo reconhecimento da diversidade cultural e linguística. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, colocando a diferença linguística das pessoas surdas como dimensão de sua identidade cultural. No mesmo período, o Decreto nº 5.296/2004 introduz o princípio do desenho universal e da acessibilidade como condição essencial à efetiva participação social. Esses instrumentos legais ampliam o entendimento da inclusão para além do acesso físico, incorporando dimensões comunicacionais, informacionais e atitudinais. Também é significativa a Portaria MEC nº 2.678/2002, que padroniza a grafia Braille, assegurando o direito à leitura e à informação em igualdade de condições.

A Portaria MEC nº 3.284/2003 reforça essa mudança ao estabelecer a acessibilidade universal e a igualdade de oportunidades como princípios obrigatórios para o credenciamento e o reconhecimento de cursos de ensino superior. A normativa introduz a acessibilidade como critério de qualidade institucional e não apenas como exigência de infraestrutura, vinculando-a ao conceito de equidade educacional. Essa mudança conceitual aproxima-se da concepção de Omote (1996), segundo a qual a deficiência é um produto das relações sociais que definem o que é considerado “normal” ou “aceitável”. Quando as normas passam a exigir que o ambiente se adapte ao estudante e não o contrário, desloca-se o olhar sobre a deficiência, que deixa de ser entendida como limitação individual para ser compreendida como resultado das barreiras impostas pelo meio.

Esses avanços dialogam com a ideia defendida por Bruzaca e Conceição (2024), segundo a qual a inclusão marca a passagem da “cultura da separação” para uma “cultura da acolhida”, em que a diferença é reconhecida como valor e não como déficit. O reconhecimento das línguas e dos modos de comunicação das pessoas com deficiência representa a consolidação de um novo modelo cultural de inclusão, centrado na diversidade como princípio pedagógico. Essa concepção também se alinha ao modelo social formulado por Oliver (1990), que entende a deficiência como uma forma de opressão social e não como uma tragédia pessoal. Sob essa perspectiva, o direito à educação passa a ser compreendido como um direito coletivo, que exige a transformação das estruturas institucionais, curriculares e culturais.

Nos anos 2010, consolida-se o paradigma da educação inclusiva como sistema, sustentado em princípios de dignidade humana, cidadania, igualdade de oportunidades e não

discriminação. O Decreto nº 7.611/2011 reafirma o dever do Estado de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e etapas, articulando o ensino regular ao AEE. Esse decreto consolida o princípio da inclusão como direito público subjetivo e reforça que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer em igualdade de condições com as demais, sem discriminação. Essa diretriz incorpora os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Decreto nº 6.949/2009), que introduziu, no ordenamento jurídico brasileiro, o respeito à dignidade, à autonomia e à participação plena, reafirmando que a deficiência é um conceito em evolução, determinado pela interação entre barreiras e limitações individuais.

Como se vê, essas transformações refletem o que Diniz (2007) denomina de “projeto de justiça social”, segundo o qual a inclusão é uma responsabilidade coletiva e a igualdade substantiva só se realiza quando as instituições reconhecem e valorizam a diferença. Nessa mesma direção, Silva e Carvalho (2017) observam que o novo modelo de educação inclusiva é sustentado por uma perspectiva humanista e democrática, baseada no respeito às singularidades e na valorização da autonomia. Assim, a inclusão deixa de ser uma política compensatória e passa a representar um projeto de sociedade mais equitativa, comprometida com a diversidade e com a cidadania.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) consolida esse entendimento ao incorporar, de forma explícita, o princípio da equidade e da superação das desigualdades, vinculando a inclusão educacional a metas de diversidade e acessibilidade. Paralelamente, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reafirma os princípios da dignidade, do respeito à diferença e da intersetorialidade, ampliando a concepção de deficiência para abranger diferentes expressões da diversidade humana. Essas normativas, ao promoverem a valorização da diferença, aproximam-se do pensamento de Mantoan (2003), para quem a inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas uma postura ética e política que reconhece a pluralidade como constitutiva do ser humano.

Nos anos 2020, o enfoque desloca-se para o reconhecimento da diversidade interna do público-alvo da educação especial, com a incorporação de princípios que reafirmam a pluralidade das identidades e experiências. A Lei nº 14.126/2021 reconhece a visão monocular como deficiência para todos os efeitos legais, reafirmando o princípio da igualdade de direitos e ampliando o alcance da legislação inclusiva. Já a Lei nº 14.191/2021 estabelece o direito à educação bilíngue de surdos, elevando o bilinguismo ao *status* de princípio linguístico e cultural e reforçando a identidade e a autonomia da comunidade surda.

A Lei nº 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital, introduz o princípio da inclusão digital e da acessibilidade tecnológica, reconhecendo que a exclusão digital constitui uma nova forma de desigualdade educacional. Essa compreensão amplia o escopo da inclusão para o campo das tecnologias, conectando o direito à educação ao direito à participação digital plena. Por sua vez, a Lei nº 14.723/2023 reafirma a equidade e a justiça social como princípios estruturantes ao atualizar a política de cotas e consolidar a reserva de vagas como instrumento de promoção da igualdade, vinculando-a à efetivação de condições institucionais que assegurem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Esses dispositivos reafirmam a tendência identificada por Salguero (2025) e Cabral e Melo (2017), segundo a qual o avanço normativo, embora expressivo, ainda enfrenta limites diante das barreiras culturais e institucionais que persistem no contexto educacional. Para esses autores, a consolidação da igualdade substantiva requer mais do que o aparato jurídico estabelecido, demandando mudança institucional, formação docente e compromisso político.

Com base nesse percurso, observa-se que os princípios que orientam as políticas de inclusão evoluíram de uma concepção de igualdade formal, centrada na ideia de integração e adaptação, para uma concepção de igualdade substantiva, baseada na dignidade, autonomia, acessibilidade e diversidade. Essa trajetória reflete a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência, como argumentam Sassaki (2005) e Diniz (2007), evidenciando que a verdadeira inclusão não se concretiza apenas com a presença física das pessoas com deficiência no ensino superior, mas com a transformação das estruturas, das práticas pedagógicas e das culturas institucionais que sustentam a desigualdade. Assim, a educação inclusiva passa a ser compreendida como um processo de democratização social e cultural que busca garantir não apenas o direito à educação, mas o direito de pertencer, participar e aprender em condições de equidade.

4.1.2 Obrigações do Estado

Em estreita relação com os princípios identificados anteriormente, as obrigações do Estado configuram o eixo operativo das políticas de inclusão, traduzindo em ações concretas os valores de dignidade, igualdade e acessibilidade que orientam o marco normativo brasileiro. No Quadro 6, são apresentados, de forma sintetizada, os resultados da análise dos marcos legais no que se refere à categoria obrigações do Estado.

Quadro 6 – Obrigações do Estado com a inclusão de pessoas com deficiência

Marcos legais e normativos	Obrigações do Estado
Lei nº 9.394/1996 (LDB, com alterações)	Dever de garantir educação especial ao longo da vida.
Decreto nº 3.298/1999 (Política Nacional PCD)	Garantir direitos básicos, coordenar políticas e promover inclusão.
Decreto nº 3.956/2001 (Convenção Interamericana – OEA)	Executar integralmente a Convenção.
Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001–2010)	Criar setor responsável, ampliar recursos e instituir sistema de informações.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Sistemas devem matricular todos e criar setor responsável com recursos.
Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Formação Docente)	MEC/CNE induzem adaptação curricular das IES à diversidade.
Portaria MEC nº 2.678/2002	SEESP deve providenciar medidas administrativas e formação de recursos humanos.
Lei nº 10.436/2002 (Libras)	O Poder público deve apoiar a difusão da Libras e atendimento adequado.
Portaria nº 3.284/2003	Assegurar condições de acessibilidade física e pedagógica nos processos de autorização e reconhecimento de cursos.
Decreto nº 5.296/2004	Normatizar acessibilidade em edificações, transportes e comunicação.
Decreto nº 5.626/2005	Promover a educação bilíngue em todos os níveis, garantir a formação de professores e intérpretes de Libras e assegurar condições pedagógicas adequadas.
Decreto nº 6.949/2009 (Convenção da ONU – CRPD)	Adotar todas as medidas necessárias para remover discriminação e promover inclusão plena.
Decreto nº 7.611/2011	Garantir o AEE de forma complementar ao ensino regular e de estruturar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.
Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional do Autismo)	Oferecer serviços intersetoriais, acompanhante especializado e políticas públicas de apoio.
Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014–2024)	Monitorar e financiar políticas inclusivas; articular entes federados.
Lei nº 13.146/2015 (LBI – Estatuto da PCD)	Implementar sistema inclusivo, AEE, adaptações razoáveis e TA.
Lei nº 13.409/2016 (Cotas PCD no ES)	Garantir reserva de vagas para PCD nas IFES conforme IBGE.
Lei nº 14.126/2021 (Visão monocular)	Assegurar direitos sociais e educacionais às pessoas com visão monocular.
Lei nº 14.191/2021 (Educação bilíngue de surdos)	Ofertar educação bilíngue com professores, materiais e políticas específicas.
Lei nº 14.533/2023	Assegurar recursos digitais acessíveis em todos os níveis de ensino e de formar profissionais para o uso inclusivo das tecnologias educacionais.
Lei nº 14.723/2023	Manter e ampliar políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, assegurando monitoramento e transparência na implementação das cotas.

Fonte: elaborado pela autora.

Nos anos 1990, os primeiros instrumentos normativos voltados à inclusão educacional definiram o dever do Estado de garantir a oferta da educação especial preferencialmente na rede

regular de ensino, com apoio pedagógico especializado e formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece o compromisso estatal com a universalização do acesso e a igualdade de condições de permanência, cabendo ao poder público criar mecanismos de apoio e promover adaptações curriculares. O Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reforça esse dever ao determinar a oferta de serviços de apoio especializado, a capacitação de professores e a adequação de materiais didáticos, currículo e metodologias.

Essa fase inicial confirma a leitura de Mantoan (2003), segundo a qual, durante a década de 1990, o Estado brasileiro ainda operava sob uma lógica integracionista, na qual o foco recaía sobre o aluno, e não sobre as barreiras estruturais do sistema educacional. As políticas públicas do período, embora representassem avanços em relação ao modelo segregacionista, permaneciam ancoradas no modelo médico da deficiência, pautando-se na compensação individual e não na transformação institucional. De acordo com Figueira (2021) e Chahini (2016), tal modelo reforçava uma perspectiva de tutela e dependência, legitimando práticas que concebiam a deficiência como anomalia e o sujeito como objeto de cuidado e correção. Assim, o dever estatal, ainda restrito à oferta de serviços especializados, refletia mais uma resposta assistencialista do que uma política de justiça social.

Na década de 2000, as obrigações do Estado assumem caráter mais normativo e abrangente, evidenciando o que Sassaki (2005) denomina “fase de consolidação da acessibilidade”, momento em que a eliminação de barreiras passa a ser compreendida como dever do Estado e condição para o exercício pleno da cidadania. O Decreto nº 5.296/2004 introduz o conceito de acessibilidade universal e de desenho universal, tornando obrigatória a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e informacionais em todos os espaços educacionais. No mesmo período, a Portaria MEC nº 2.678/2002 incumbiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) de difundir a grafia Braille e formar recursos humanos para sua aplicação, consolidando o dever estatal de assegurar a acessibilidade comunicacional e informacional.

A Portaria MEC nº 3.284/2003 complementa esse movimento ao estabelecer parâmetros de acessibilidade física, pedagógica e tecnológica como condição para o credenciamento e reconhecimento de cursos de ensino superior, determinando que o Estado, por meio do MEC, fiscalize o cumprimento desses requisitos. Essa normativa representa um marco na responsabilização direta das instituições de ensino superior, ao traduzir em exigências administrativas a obrigação estatal de garantir igualdade de oportunidades. Como observa Omote (1996), a transformação das estruturas institucionais é essencial para romper com o

paradigma da deficiência como limitação individual e reposicionar o Estado como agente ativo na eliminação de barreiras.

Além disso, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, ao reconhecerem a Libras como meio legal de comunicação, impõem à União e às instituições de ensino superior a obrigação de incluir Libras nos currículos de formação docente, capacitar intérpretes e instrutores, e ofertar serviços de tradução e interpretação. Essas medidas deslocam a responsabilidade pela inclusão do campo da educação especial para o sistema educacional como um todo, em consonância com o entendimento de Bruzaca e Conceição (2024), que defendem a necessidade de o Estado adotar uma “cultura da acolhida”, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural como dimensão da cidadania.

A Lei nº 10.172/2001, que institui o PNE 2001–2010, aprofunda essa diretriz ao estabelecer metas específicas para a inclusão, como a criação de setores responsáveis pela educação especial nos sistemas de ensino, a ampliação de recursos orçamentários e a implementação de sistemas de monitoramento e informação. Para Silva Neto *et al.* (2018), esse período representa a incorporação da inclusão como política de Estado, ao integrar as ações educacionais a políticas sociais mais amplas e reforçar o dever de planejamento e financiamento público permanente. Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser apenas executor de ações pontuais e passa a assumir a responsabilidade estrutural pela promoção de condições equitativas de acesso, permanência e sucesso escolar.

Nos anos 2010, às obrigações estatais ganham densidade jurídica e alcance institucional, acompanhando o movimento descrito por Silva e Carvalho (2017) como a fase da democratização estrutural da educação. O Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, eleva a política de inclusão ao patamar constitucional, vinculando o Estado brasileiro ao cumprimento de deveres amplos de legislar, financiar, monitorar e remover barreiras que impeçam a plena participação das pessoas com deficiência. Essa orientação é operacionalizada pelo Decreto nº 7.611/2011, que reforça o dever da União de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino, ampliar o AEE e implantar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Tais dispositivos refletem, na prática, a transição do Estado de provedor de serviços isolados para gestor de um sistema educacional inclusivo, coerente com o modelo social da deficiência formulado por Oliver (1990), no qual o foco recai sobre a remoção de barreiras e não sobre a reabilitação individual.

A Lei nº 12.764/2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, amplia o alcance das obrigações estatais ao incluir a oferta

de acompanhamento especializado, a formação de profissionais qualificados e a garantia de intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social (Brasil, 2012). Essa abordagem integrada materializa o que Bruzaca e Conceição (2024) identificam como a superação da “lógica fragmentada” das políticas inclusivas, substituindo ações pontuais por uma gestão articulada entre esferas e setores. Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) atribui aos entes federados o dever de monitorar e avaliar políticas inclusivas, reforçando o princípio da colaboração federativa e vinculando a inclusão à gestão educacional e ao planejamento de metas nacionais.

A culminância desse processo ocorre com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida a responsabilidade estatal pela implementação da educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. A LBI explicita deveres concretos, como a garantia de adaptações razoáveis, o fornecimento de tecnologia assistiva, a formação de profissionais especializados e o monitoramento das políticas públicas, além de instituir uma concepção de responsabilidade ativa e permanente do Estado. Para Diniz (2007), esse modelo reflete a internalização do paradigma dos direitos humanos na política educacional, ao compreender a inclusão como parte de um projeto mais amplo de justiça social e democratização da educação.

Em continuidade, a Lei nº 13.409/2016 introduz a obrigatoriedade de reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior, ampliando as ações afirmativas e reforçando o papel do Estado como agente promotor da equidade.

Já nos anos 2020, a Lei nº 14.126/2021, que reconhece a visão monocular como deficiência, e a Lei nº 14.191/2021, que estabelece a educação bilíngue de surdos, reafirmam o dever estatal de assegurar políticas educacionais específicas, adaptadas às particularidades de cada grupo.

A Lei nº 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital (PNED), amplia o campo das obrigações estatais ao reconhecer que o acesso à tecnologia e à conectividade é parte integrante do direito à educação. Ao prever ações de acessibilidade digital, formação docente e promoção da equidade tecnológica, a PNED reafirma o papel do Estado como garantidor das condições que possibilitam a inclusão plena no contexto educacional contemporâneo. Esse entendimento vai ao encontro da perspectiva de Diniz (2007), segundo a qual a justiça social demanda a eliminação das barreiras, inclusive barreiras tecnológicas que impedem a participação equitativa de todos os cidadãos na vida social e educacional.

Por fim, a Lei nº 14.723/2023 atualiza a política de cotas e reforça as responsabilidades do Estado em promover a diversidade e a justiça social, assegurando a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior e técnico. Essa normativa não apenas reafirma o compromisso com a inclusão, mas também introduz mecanismos de acompanhamento e transparência, vinculando a equidade à efetividade das políticas públicas. Conforme destacam os estudos de Cabral e Melo (2017) e Salguero (2025), essas medidas representam avanços normativos significativos, embora ainda enfrentem desafios de implementação, especialmente quanto à superação das barreiras culturais e institucionais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência no ensino superior.

Em suma, observa-se que as obrigações do Estado evoluíram de uma atuação pautada na integração e na assistência para uma perspectiva de governança e justiça educacional, caracterizada pela responsabilidade compartilhada entre os entes federativos, pela formação continuada de profissionais, pela produção de recursos acessíveis e pela fiscalização da efetividade das políticas públicas. Essa transformação confirma o movimento identificado por Sasaki (2005) e Mantoan (2003), segundo o qual o Estado brasileiro deixa de atuar como executor de medidas pontuais e assume o papel de garantidor da efetividade dos direitos educacionais, tornando-se agente estruturante da educação inclusiva e promotor de condições equitativas de acesso e permanência no ensino superior.

4.1.3 Garantias de acesso

As obrigações do Estado, analisadas na seção anterior, materializam-se por meio de instrumentos legais que definem garantias de acesso das pessoas com deficiência ao sistema educacional, especialmente ao ensino superior. O Quadro 7 inclui, de forma sintetizada, os resultados da análise dos marcos legais de inclusão no que diz respeito à categoria garantias de acesso.

Quadro 7 – Garantias de acesso ao sistema educacional para pessoas com deficiência

Marcos legais e normativos	Garantias de Acesso
Lei nº 9.394/1996 (LDB, com alterações)	Preferência pela rede regular com apoio especializado.
Decreto nº 3.298/1999 (Política Nacional PCD)	Serviços de apoio e eliminação de barreiras em instituições educacionais.
Decreto nº 3.956/2001 (Convenção Interamericana – OEA)	Eliminação de barreiras institucionais e normativas.
Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001–2010)	Transporte escolar adaptado; inserção de conteúdos sobre deficiência nos cursos.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Acesso preferencial em classes comuns; uso de Braille e Libras.
Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Formação Docente)	Formação docente inclusiva amplia condições de acesso às IES.
Portaria MEC nº 2.678/2002	Uso obrigatório do Braille em todo o território nacional desde 2003.
Lei nº 10.436/2002 (Libras)	Inclusão da Libras na formação de professores e Fonoaudiologia.
Portaria nº 3.284/2003	Garante o acesso físico, informacional e comunicacional aos espaços e atividades acadêmicas por meio de adaptações arquitetônicas e tecnológicas.
Decreto nº 5.296/2004	Acessibilidade arquitetônica, informacional e comunicacional obrigatória.
Decreto nº 5.626/2005	Formação de intérpretes e instrutores; exigência de docentes de Libras.
Decreto nº 6.949/2009 (Convenção da ONU – CRPD)	Direito a participar de todos os níveis educacionais sem discriminação.
Decreto nº 7.611/2011	Proíbe a exclusão de estudantes sob alegação de deficiência; garante matrícula em classes comuns e acesso a serviços de apoio pedagógico especializado.
Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional do Autismo)	Direito à matrícula em escolas regulares; políticas de apoio ao ingresso.
Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014–2024)	Direito à matrícula e inclusão em todos os níveis, com apoio adequado.
Lei nº 13.146/2015 (LBI – Estatuto da PCD)	Direito à matrícula em cursos e concursos sem discriminação; acessibilidade universal.
Lei nº 13.409/2016 (Cotas PCD no ES)	Reserva de vagas nas IFES em proporção à população PCD no estado.
Lei nº 14.126/2021 (Visão monocular)	Reconhecimento como PCD para acesso a políticas educacionais e sociais.
Lei nº 14.191/2021 (Educação bilíngue de surdos)	Matrícula em escolas bilíngues e classes de educação bilíngue de surdos.
Lei nº 14.533/2023	Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, materiais e recursos educacionais digitais acessíveis, incluindo tecnologias assistivas.
Lei nº 14.723/2023	Reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico, ampliando o acesso de pessoas com deficiência e corrigindo desigualdades históricas.

Fonte: elaborado pela autora.

Como se observa no quadro acima, nos anos 1990 as primeiras garantias de acesso foram formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e determina a oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino. De modo complementar, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ao regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reafirma o dever do Estado de garantir a matrícula de pessoas com deficiência em estabelecimentos

públicos e privados, assegurando-lhes serviços de apoio especializado e adaptações nos métodos e recursos didáticos. Essa normatização inicial marca a transição da educação especial segregada para uma perspectiva de inclusão no sistema regular, ainda que com foco restrito na inserção formal e muito próxima da lógica integracionista apontada por Mantoan (2003), na qual o estudante é admitido, mas as estruturas escolares permanecem praticamente inalteradas.

Na década de 2000, verifica-se um avanço na ampliação das garantias de acesso, com a incorporação dos conceitos de acessibilidade universal e adaptações razoáveis. O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, torna obrigatória a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais e informacionais nos espaços educacionais, incluindo as instituições de ensino superior. Paralelamente, a Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, padroniza a grafia Braille e determina que os sistemas de ensino e as instituições de formação docente assegurem a produção de materiais acessíveis, garantindo igualdade de acesso à informação e à leitura. No mesmo movimento, a Portaria MEC nº 3.284/2003 passa a exigir, como requisito para autorização e reconhecimento de cursos superiores, condições concretas de acessibilidade física, comunicacional e instrumental. Isso significa que o acesso deixa de ser apenas um direito do estudante e passa a constituir também um critério de funcionamento das próprias instituições. Esse deslocamento é relevante porque reforça o que Omote (1996) e Oliver (1990) sustentam: a exclusão não é resultado da deficiência em si, mas da forma como o ambiente é organizado; portanto, garantir acesso implica modificar o ambiente.

Outros instrumentos desse período reforçam o acesso comunicacional e linguístico. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta, estabelece que os cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia devem incluir Libras como disciplina obrigatória, bem como garantir a presença de tradutores e intérpretes para viabilizar o acesso de estudantes surdos. Trata-se de uma ampliação do conceito de acesso: não basta estar dentro da instituição, é preciso compreender, interagir e comunicar-se. Nesse mesmo período, o PNE 2001–2010 (Lei nº 10.172/2001) prevê metas voltadas à universalização do acesso à educação especial e ao transporte escolar adaptado, ampliando as condições materiais de ingresso e permanência. Esses avanços aproximam-se do que Silva Neto *et al.* (2018) denominam acessibilidade integral, que não se limita à dimensão física, mas envolve as esferas informacional, comunicacional e pedagógica. Ao propor o acesso como parte constitutiva da qualidade da educação, os autores ressaltam que ele só se concretiza quando as instituições garantem condições objetivas e subjetivas de participação, o que está em sintonia com o espírito das normas deste período.

Nos anos 2010, as garantias de acesso se consolidam no plano jurídico e institucional. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, e o Decreto nº 7.611/2011 estabelecem o dever do Estado de assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, de modo que nenhuma pessoa seja excluída do ensino superior por motivo de deficiência. O Decreto nº 7.611/2011, ao determinar a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, transforma o acesso em política institucional permanente, pois cria, dentro das universidades, uma instância responsável por identificar e remover barreiras de comunicação, informação e circulação. A Convenção, por sua vez, reconhece a acessibilidade e o desenho universal como condições estruturantes do direito à educação, exigindo a adoção de medidas de apoio individualizadas para viabilizar o ingresso e a participação, exatamente como preconiza o modelo social da deficiência, segundo o qual é o meio ambiente que deve ser adaptado ao sujeito (Sassaki, 2005; Diniz, 2007).

A Lei nº 12.764/2012 reforça o direito de matrícula em instituições de ensino regular às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, proibindo a cobrança de valores adicionais e estabelecendo o dever de garantir o apoio necessário à inclusão. Ao vedar a cobrança de taxas extras, a lei enfrenta uma barreira de acesso de natureza econômica e atitudinal, denunciada por autores como Cabral e Melo (2017), que demonstram como o discurso da inclusão, não raras vezes, conviveu com práticas de exclusão velada. Já o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) inclui metas específicas voltadas à ampliação do acesso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação superior, assegurando condições de acessibilidade física, pedagógica e comunicacional. Essas disposições convergem com o princípio da equidade e da superação das desigualdades, apontado por Ferrari e Sekkel (2007) como eixo estruturante da educação inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constitui o marco mais abrangente no que diz respeito às garantias de acesso. O art. 30 da LBI dispõe sobre atendimento preferencial e acessível nos processos seletivos e concursos públicos, determinando que sejam oferecidos formulários acessíveis, tempo adicional e recursos de tecnologia assistiva, além da disponibilização de provas em formatos alternativos e intérpretes de Libras. Com isso, a lei desloca o foco do “estar matriculado” para o “poder ingressar”, isto é, o acesso passa a incluir o próprio processo de seleção. Trata-se de um ponto que dialoga diretamente com Diniz (2007), ao afirmar que a inclusão, para ser efetiva, precisa enfrentar as

barreiras de entrada que mantêm as pessoas com deficiência em situação de desvantagem estrutural.

A ampliação das políticas afirmativas na Lei nº 13.409/2016, que estende as cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais, expressa o compromisso estatal com a correção de desigualdades históricas. Essa medida, ao incluir o público com deficiência no conjunto de ações afirmativas, confirma o que Mantoan (2003) identifica como ruptura com a lógica meritocrática, ao reconhecer que a igualdade de acesso exige tratamento diferenciado e justiça distributiva. O acesso, aqui, deixa de ser entendido como simples abertura de portas e passa a ser compreendido como reconfiguração do próprio sistema de ingresso.

Nos anos 2020, as garantias de acesso seguem sendo aperfeiçoadas, com foco no reconhecimento da diversidade interna das deficiências e na ampliação dos direitos específicos. A Lei nº 14.126/2021 classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, assegurando a essas pessoas o acesso a todas as políticas e direitos previstos na LBI. De forma complementar, a Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, reforça o dever do Estado de assegurar matrícula em escolas e classes bilíngues, reconhecendo o bilinguismo como componente essencial do acesso e da aprendizagem. Na mesma direção, a Lei nº 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital, traz para o centro do debate o acesso digital acessível, reconhecendo que, em um contexto de ensino híbrido e remoto, não basta garantir rampa e intérprete: é preciso assegurar plataformas, conteúdos e ambientes virtuais acessíveis. E a Lei nº 14.723/2023, ao atualizar a Lei de Cotas, reafirma a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior e técnico, fortalecendo a dimensão do acesso como política estruturante, e não episódica.

Essas normas mais recentes correspondem ao movimento descrito por Bruzaca e Conceição (2024) de diversificação das políticas inclusivas, que reconhecem a pluralidade de identidades e experiências dentro do público-alvo da educação especial. Ao contemplar surdos bilíngues, pessoas com TEA, pessoas com visão monocular e estudantes que demandam acessibilidade digital, o ordenamento jurídico passa a tratar a inclusão não como bloco homogêneo, mas como conjunto de necessidades específicas, o que está em consonância com o que Diniz (2007) denomina políticas da diferença. Ainda assim, como ressaltam Cabral e Melo (2017), a implementação efetiva dessas políticas permanece desigual entre instituições e regiões do país, evidenciando que a garantia formal de acesso nem sempre se transforma em participação plena no ensino superior. Esse descompasso confirma o alerta de Salguero (2025), para quem a legislação brasileira é avançada, mas ainda não foi plenamente apropriada pelas

instituições, sobretudo no que se refere à mudança de cultura e à eliminação de barreiras atitudinais.

Pode-se afirmar, portanto, que o panorama normativo revela uma evolução que vai de políticas voltadas apenas à integração física para políticas comprometidas com a inclusão plena e equitativa, que garantem não apenas o direito de ingresso, mas também condições de participação e permanência. As garantias de acesso, inicialmente restritas ao aspecto legal e arquitetônico, passam a abranger dimensões pedagógicas, programáticas, comunicacionais, culturais e digitais, consolidando a compreensão de que a democratização do ensino superior depende da eliminação das barreiras estruturais e atitudinais que historicamente limitaram a presença das pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Em termos teóricos, isso significa que o acesso deixa de ser entendido como mera entrada e passa a ser reconhecido como porta de igualdade de oportunidades, articulando-se ao modelo social da deficiência e às perspectivas de justiça educacional que fundamentam a educação inclusiva no Brasil.

4.1.4 Garantias de permanência

Como já discutido em outras seções desta pesquisa, a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência no ensino superior não se encerra no ingresso. Com base em autores como Sassaki (2005), Mantoan (2003) e Silva Neto *et al.* (2018), comprehende-se que as garantias de permanência configuram um conjunto de dispositivos legais que asseguram apoio pedagógico, condições materiais e políticas institucionais para que os estudantes com deficiência ingressem, permaneçam e concluam seus cursos em igualdade de oportunidades.

Sob esse enfoque, apresenta-se, no Quadro 8, de forma sintetizada, os resultados da análise dos marcos legais de inclusão no que diz respeito à categoria garantias de permanência.

Quadro 8 – Garantias de permanência no Ensino Superior

Marcos legais e normativos	Garantias de Permanência
Lei nº 9.394/1996 (LDB, com alterações)	Recursos, métodos e docentes especializados; integração ao trabalho.
Decreto nº 3.298/1999 (Política Nacional PCD)	Capacitação docente; adequação curricular e materiais; reabilitação profissional.
Decreto nº 3.956/2001 (Convenção Interamericana – OEA)	Monitoramento internacional pressiona políticas inclusivas.
Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001–2010)	Formação docente ampliada em universidades; cooperação intersetorial.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Formação docente e redes de apoio; temporalidade flexível.
Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Formação Docente)	Práticas pedagógicas coerentes com diversidade; avaliação formativa.
Portaria MEC nº 2.678/2002	Materiais didáticos acessíveis em Braille assegurados.
Lei nº 10.436/2002 (Libras)	Bilinguismo (Libras + português escrito) para apoiar a continuidade acadêmica.
Portaria nº 3.284/2003	Assegura a adaptação contínua de instalações e recursos, integrando a acessibilidade ao projeto pedagógico e às atividades de ensino, pesquisa e extensão, como condição para a participação plena dos estudantes.
Decreto nº 5.296/2004	Adaptação arquitetônica obrigatória e sinalização de acessibilidade.
Decreto nº 5.626/2005	Presença de apoio linguístico contínuo nas IES (professores e intérpretes).
Decreto nº 6.949/2009 (Convenção da ONU – CRPD)	Obrigação de fornecer TA, adaptações razoáveis e desenho universal.
Decreto nº 7.611/2011	Assegura a criação e manutenção de núcleos de acessibilidade com a função de eliminar barreiras físicas, comunicacionais e informacionais, garantindo condições de permanência e desenvolvimento acadêmico e social.
Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional do Autismo)	Acompanhante especializado quando necessário; acesso à saúde/educação/trabalho.
Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014–2024)	Monitoramento bienal do PNE e articulação federativa asseguram continuidade.
Lei nº 13.146/2015 (LBI – Estatuto da PCD)	AEE integrado ao projeto pedagógico; núcleos de acessibilidade; assistência estudantil.
Lei nº 13.409/2016 (Cotas PCD no ES)	Garantia de permanência com políticas afirmativas em paralelo a apoio pedagógico.
Lei nº 14.126/2021 (Visão monocular)	Políticas de apoio e permanência iguais às demais PCD.
Lei nº 14.191/2021 (Educação bilíngue de surdos)	Professores bilíngues, materiais acessíveis e assistência estudantil no ES.
Lei nº 14.533/2023	Assegura permanência ao prever formação docente continuada e tecnologias assistivas que permitam o acompanhamento integral dos cursos presenciais, híbridos ou a distância.
Lei nº 14.723/2023	Vincula o acesso por cotas à oferta de condições institucionais adequadas, reforçando a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes beneficiários.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que, nos anos 1990, as garantias de permanência começam a ser delineadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, bem como formar professores especializados para o atendimento educacional. O Decreto nº 3.298/1999, ao regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, amplia esse dever ao

prever a capacitação e atualização de profissionais da educação e a adequação dos ambientes escolares como medidas indispensáveis à permanência e ao sucesso dos estudantes. Nesse período, predomina uma abordagem voltada à adaptação institucional e docente, sem, porém, avançar para políticas mais amplas de apoio acadêmico e social.

Essa ênfase inicial na formação e na adaptação física das instituições reflete o que Silva Neto *et al.* (2018) descrevem como o primeiro estágio da consolidação da inclusão: aquele em que a permanência é entendida como condição material mínima e não ainda como um processo pedagógico e cultural contínuo. Nessa perspectiva, o Estado reconhece o dever de assegurar meios de permanência, mas ainda não estabelece mecanismos sistemáticos de acompanhamento e suporte individualizado. Mantoan (2003) já alertava que a inclusão exige mais do que a presença física do estudante; requer transformar o ambiente escolar em espaço de pertencimento, diálogo e aprendizagem compartilhada, o que, à época, ainda era incipiente.

Nos anos 2000, as normativas passam a instituir condições estruturais, comunicacionais e pedagógicas para a permanência. O Decreto nº 5.296/2004, ao regulamentar as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, consolida a acessibilidade como condição obrigatória para o uso e a circulação de pessoas em ambientes educacionais, incluindo mobiliário adaptado, sinalização tátil e sonora, rotas acessíveis e transporte adequado. Paralelamente, a Portaria MEC nº 2.678/2002, determina a padronização da grafia Braille e a formação de profissionais qualificados para sua aplicação, garantindo a produção e a difusão de materiais didáticos acessíveis, elemento fundamental à permanência de estudantes com deficiência visual.

Outro marco relevante é a Portaria MEC nº 3.284/2003, que define requisitos de acessibilidade para credenciamento e reconhecimento de cursos superiores. Ao vincular a permanência à adequação das instalações, ao mobiliário, aos recursos tecnológicos e à oferta de serviços de apoio, essa norma inaugura a compreensão de que a responsabilidade pela permanência é compartilhada entre Estado e instituições. Ela traduz, na prática, a concepção defendida por Sassaki (2005), segundo a qual a acessibilidade é condição estruturante da inclusão e a eliminação de barreiras deve ser tratada como requisito de qualidade institucional.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelece a educação bilíngue como diretriz para o ensino de pessoas surdas e assegura a presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras em sala de aula. Essa norma constitui uma das primeiras políticas explícitas de apoio linguístico à permanência de estudantes surdos na educação básica e superior. Em perspectiva mais ampla, o PNE 2001–2010 (Lei nº 10.172/2001) reforça a necessidade de formação inicial e continuada de professores, de produção de materiais acessíveis e de cooperação intersetorial com áreas como saúde e assistência social, elementos

que se configuram como pilares da permanência. Esses dispositivos convergem com o que Silva e Carvalho (2017) denominam educação inclusiva na perspectiva humana, na qual o sucesso escolar não é medido apenas pela permanência física, mas pela criação de ambientes de aprendizagem significativos e acolhedores, capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. A legislação desse período avança ao incorporar a permanência como dimensão da qualidade educacional, aproximando-se de uma visão sistêmica de inclusão.

Nos anos 2010, as garantias de permanência ganham densidade institucional e se consolidam com o paradigma da educação inclusiva como sistema. O Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, consagra o princípio da adaptação razoável e obriga os Estados a oferecerem o apoio necessário para facilitar a aprendizagem das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais. Em âmbito nacional, o Decreto nº 7.611/ 2011, determina que os sistemas de ensino e as instituições de educação superior implantem serviços e núcleos de acessibilidade, elaborem planos de AEE e garantam recursos de tecnologia assistiva, vinculando a permanência à própria estrutura pedagógica e administrativa das instituições.

O Decreto nº 7.611/2011 é particularmente expressivo porque materializa o que Diniz (2007) denomina “virada política da inclusão”: a passagem de uma abordagem assistencialista para uma lógica de governança institucional. Ao exigir núcleos de acessibilidade, a norma cria espaços responsáveis por assegurar acompanhamento sistemático, integração pedagógica e suporte contínuo, condições essenciais para uma permanência com sucesso.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reforça o dever do Estado de garantir acompanhamento especializado e, quando necessário, apoio de profissionais mediadores, reconhecendo que a permanência está associada ao suporte contínuo. O PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), por sua vez, estabelece metas voltadas à universalização do AEE e à ampliação da acessibilidade em espaços e materiais didáticos, prevendo o monitoramento da permanência e do êxito escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) representa o marco mais abrangente sobre permanência no ensino superior. Ela determina que o poder público deve garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de serviços e recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, adaptações razoáveis e formação continuada de profissionais. A LBI também introduz a perspectiva de “permanência com sucesso”, associando a inclusão à qualidade da aprendizagem e à autonomia do estudante. Essa concepção aproxima-se da ideia de educação emancipadora apresentada por Silva Neto *et al.*

(2018), segundo a qual a permanência deve assegurar condições de desenvolvimento integral e não apenas evitar a evasão.

De forma complementar, a Lei nº 13.409/2016, ao instituir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais, reafirma o compromisso do Estado não apenas com o ingresso, mas com a manutenção de condições adequadas de acompanhamento e apoio, reforçando o caráter contínuo da responsabilidade estatal. Entre os desdobramentos mais recentes, a Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, retoma a necessidade de materiais didáticos acessíveis, professores bilíngues e assistência estudantil específica para garantir a permanência e o êxito dos estudantes surdos no ensino superior.

A Lei nº 14.533/2023 também contribui para as condições de permanência ao reconhecer a inclusão digital como componente essencial da educação contemporânea. Ao determinar que as instituições públicas de ensino promovam ambientes virtuais acessíveis e formação tecnológica equitativa, a lei amplia o conceito de permanência para o ambiente digital, garantindo que estudantes com deficiência possam usufruir plenamente dos recursos tecnológicos de ensino e aprendizagem. Já a Lei nº 14.723/2023 reforça a necessidade de mecanismos de acompanhamento e avaliação do desempenho e da permanência dos estudantes com deficiência beneficiados pelas ações afirmativas, fortalecendo a dimensão da equidade no interior das universidades.

A análise dos marcos legais e normativos, portanto, mostra que as garantias de permanência evoluíram de medidas de caráter técnico e compensatório para políticas estruturantes e institucionais, que passam a integrar dimensões pedagógicas, arquitetônicas, tecnológicas e sociais. A permanência é compreendida, assim, como responsabilidade coletiva do Estado e das instituições de ensino, articulando formação de profissionais, adequação curricular, acessibilidade integral e suporte financeiro e psicológico. Esse percurso traduz o amadurecimento das políticas públicas de inclusão e reafirma que a efetividade do direito à educação das pessoas com deficiência no ensino superior depende não apenas do acesso, mas da garantia de condições permanentes para aprender, participar e concluir a formação com dignidade e autonomia, concretizando, na prática, o princípio de equidade que sustenta a educação inclusiva.

4.2 Diretrizes, metas e ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência nos PDIs da UFC

Esta seção contempla a análise de conteúdo dos PDIs da UFC. Buscou-se examinar como a inclusão de estudantes com deficiência é enunciada, traduzida em diretrizes e convertida em metas e ações.

Dessa análise emergiram quatro categorias, apresentadas a seguir, que orientam a análise e interpretação dos resultados: governança e política institucional de inclusão; acessibilidade; acesso, permanência e êxito; e, combate a discriminações.

4.2.1 *Governança e política institucional de inclusão*

No setor público, de acordo com o Tribunal de Contas da União (TCU, 2014), a governança constitui um conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade. Assim, a categoria **Governança e política institucional de inclusão** evidencia o modo como a universidade decide, organiza e acompanha a inclusão. Inclui-se, nessa categoria, princípios institucionais, políticas, estruturas, normas, fluxos, instrumentos de gestão e dados destinados a direcionar e promover a inclusão.

Sob esse enfoque, observa-se que o **PDI 2007-2011** explicita como princípio institucional a “promoção da inclusão social” (UFC, 2007, p. 58) e, em consonância, propõe como ação estratégica “definir políticas de inclusão social” (UFC, 2007, p. 62). Essa formulação reflete a preocupação da universidade em se alinhar às exigências nacionais de democratização do acesso e permanência no ensino superior e reforça a ideia de que a inclusão deve ser uma diretriz transversal da política institucional que busca promover a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes, e não apenas uma iniciativa isolada. Tal diretriz dialoga com o Decreto nº 6.949/2009 que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e estabelece que “as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (Brasil, 2009, art. 24., d).

Ainda no PDI 2007-2011, observa-se que a inclusão integra um mega objetivo estratégico, denominado “inclusão social e redução das desigualdades sociais” (UFC, 2007, p. 20), materializado sobretudo por meio da extensão, tomada como elo entre universidade e sociedade ao “integrar o saber científico à equidade no acesso ao patrimônio cultural do país”

(UFC, 2007, p. 20). Nota-se, com isso, que o desenho de governança que daí decorre extrapola o âmbito acadêmico estrito e assume compromisso público mais amplo. Entretanto, medidas de apoio individualizadas e efetivas adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, conforme mencionado no Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009) não aparecem com nitidez no documento. Faltam metas mensuráveis, indicadores de monitoramento e definição de papéis institucionais.

Em termos de governança, pode-se dizer que esse PDI inaugura um marco normativo relevante, mas ainda sem os instrumentos de gestão capazes de converter a diretriz em política operacional, descompasso frequentemente apontado pela literatura entre enunciação e efetividade (Moore, 2014; Teixeira, 2002).

No **PDI 2012**, a inclusão surge articulada à assistência e à extensão, como se lê: “[...] a proposta da UFC resume como compromissos sociais da instituição a política de inclusão, o programa de assistência estudantil e o projeto de extensão universitária” (UFC, 2012, p. 15). Esse arranjo ancora-se em políticas nacionais, a exemplo do PNAES, que orienta “a política de Assistência Estudantil” (UFC, 2012, p. 25), e na defesa de que “ações afirmativas de inclusão são necessárias” (UFC, 2012, p. 55), estando em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Nesse sentido, ressalta-se que, a assistência estudantil é reconhecida como condição de permanência, mas não substitui dimensões igualmente decisivas como a acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal, conforme apontam Ciantelli e Leite (2016). Essas instâncias precisam atuar de forma integrada.

Destaca-se ainda nesse documento, a criação da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui, em 30 de agosto de 2010. A secretaria “tem trabalhado para garantir o acesso e a permanência, em igualdade de oportunidade, às pessoas com necessidades especiais [...] além de prover infraestrutura necessária para o pleno exercício na vida acadêmica” (UFC, 2012, p. 82). Essa institucionalização responde aos compromissos derivados da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada pelo Decreto nº 6.949/2009, que direciona aos Estados Partes a obrigação de garantir “sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis” (Brasil, 2009, art. 24) e alinha-se à recomendação de núcleos com escopo transversal de acessibilidade.

Por outro lado, o PDI 2012 ancora-se em resultados agregados, como “elevar para 90% a taxa de conclusão média dos cursos presenciais” (UFC, 2012, p. 14), meta harmônica com o PNE 2001–2010 que estabelece: “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento)” (Brasil, 2001a,

p. 39). Entretanto, a meta é incompleta por não apresentar indicadores próprios de inclusão, nem fluxos decisórios claros entre pró-reitorias e unidades. Com base na revisão de literatura sobre elaboração de PDIs (Dal Magro; Rausch, 2012; Lima *et al.*, 2019), entende-se que metas macro, sem desagregação por público e sem arranjos de implementação definidos, tendem a reduzir a potência estratégica do plano e sua força de governança.

O **PDI 2013–2017**, por sua vez, preserva o compromisso social do ciclo anterior, mas apresenta maior densidade ao qualificar a inclusão como valor institucional, ao lado de “responsabilidade socioinformacional, sustentabilidade social, transparência, valorização do ser humano” (UFC, 2013, p. 48). O documento articula ações afirmativas, “assistência estudantil” (UFC, 2013, p. 38) e “política de interiorização” (UFC, 2013, p. 108) coerentes com o PNAES (Decreto nº 7.234/2010) e com a expansão prevista no PNE 2014 (Lei nº 13.005/2014).

Do ponto de vista da governança, observa-se que há centralidade conferida à UFC. Inclui, com atribuições e equipes dedicadas à arquitetura e engenharia e ao apoio pedagógico, como expresso nos seguintes trechos: “ampliar a equipe da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui” (UFC, 2013, p. 134); “constituir equipe [...] de apoio à área de arquitetura e engenharia para acompanhamento de obras e projetos acessíveis” (UFC, 2013, p. 134); e, “constituir equipe [...] de apoio pedagógico para orientação e encaminhamento adequado às necessidades dos alunos com deficiências” (UFC, 2013, p. 134).

Soma-se a isso a previsão de “atualizar o cadastro/censo de pessoas com deficiência da comunidade universitária” (UFC, 2013, p. 134), que estabelece uma base inicial de governança por dados, essencial para planejar e priorizar ações de modo responsável (Sant’Ana *et al.*, 2017). Ainda assim, a meta global de conclusão não é desagregada por deficiência e seguem ausentes indicadores de resultado capazes de captar desempenho, tempo de atendimento, satisfação e remoção de barreiras, uma lacuna reiterada por Lima *et al.* (2019) ao discutir a distância entre planejamento e avaliação.

Com o **PDI 2015–2019**, relativo ao Realinhamento Estratégico 2016, a universidade desloca a inclusão do plano declaratório para um arranjo mais operacional. O texto sinaliza a criação e o uso de indicadores de acessibilidade e inclusão, ao lado de metas gerais de desempenho, atreladas a objetivos como “consolidar e ampliar as ações de acessibilidade na UFC” (UFC, 2015, p. 85), “requalificar a infraestrutura física para a realização das atividades” (UFC, 2015, p. 80) e “realização de ações que proporcionem aos usuários e funcionários um ambiente confortável, seguro, agradável e dentro dos requisitos de acessibilidade” (UFC, 2015, p. 125). Esse movimento aproxima-se do que a literatura descreve como amadurecimento de

governança, quando o plano vincula objetivos, medidas e rotinas de acompanhamento (Sant'Ana *et al.*, 2017). Persistem, contudo, fragilidades como a ausência de metas numéricas específicas para inclusão, além das metas acadêmicas gerais, e a falta de vinculação orçamentária e prazos explícitos, o que dificulta priorização e a prestação de contas públicas, problema recorrente em avaliações críticas de PDIs, conforme afirmam Scarpati *et al.* (2020).

No **PDI 2018–2022**, observa-se que a inclusão deixa de ser apenas princípio e passa a orientar a gestão de maneira explícita. O documento registra “compromisso com a responsabilidade e engajamento social, inclusão e sustentabilidade” (UFC, 2018, p. 21). Esse enunciado desloca a inclusão do nível retórico para o nível de gestão, pois vincula decisões de planejamento, priorização e prestação de contas a um valor público institucional que deve informar as práticas administrativas e acadêmicas. Ressalta-se, nesse sentido, que o valor público, de acordo com Moore (2014), pode funcionar como uma espécie de “contabilidade”, isto é, um critério para avaliar o desenvolvimento das organizações públicas na prestação de serviços a partir da comparação dos resultados gerados com os socialmente desejados.

Outro ponto observado no documento refere-se à definição do órgão responsável por formular e implementar a política de acessibilidade e inclusão, consolidando a governança da inclusão e a institucionalização do tema no nível central, como mostra o seguinte trecho:

em atendimento à legislação vigente no Brasil, a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, órgão suplementar, subordinada à Reitoria, elabora e implanta a política de acessibilidade e inclusão de pessoas com necessidades especiais na UFC, planejando, coordenando, orientando, realizando e acompanhando projetos e ações voltadas ao desenvolvimento de uma cultura de inclusão no âmbito da Universidade (UFC, 2018, p. 43).

Tal diretriz associa-se a um instrumento específico, o “Plano de promoção de acessibilidade e atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais” (UFC, 2018, p. 43), que confere forma e sequência às prioridades.

Quanto ao monitoramento, iniciado no PDI anterior, prevê-se o “percentual de ações realizadas para ampliação das políticas de acessibilidade e inclusão adotadas pela UFC” (UFC, 2018, p. 82). Trata-se de um indicador de execução que inaugura a rotina de mensuração, mas ainda carece de indicadores de efeito sobre a trajetória estudantil. A literatura aponta a necessidade de migrar de métricas de esforço para medidas de desfecho e impacto, com séries históricas e desagregação por público, para orientar decisões e ajustes de gestão (Moore, 2014; Sant'Ana *et al.*, 2017; Carneiro; Molina, 2023).

Observa-se também que o PDI 2018-2022 explicita uma orientação de melhoria institucional da própria política: “ampliar a efetividade das políticas de acessibilidade e inclusão adotadas pela UFC” (UFC, 2018, p. 82). Esse enunciado desloca o foco de “ter ações” para

“entregar resultados”, pressupondo monitoramento regular e ajustes de gestão. Não obstante, salienta-se que o documento carece de um detalhamento de metas quantificáveis, de prazos estipulados ou da designação dos responsáveis pela prestação de contas.

Por fim, no **PDI 2023–2027** consolida-se uma estrutura institucional mais delineada. O documento atribui à UFC Inclui a responsabilidade de

atender os estudantes público-alvo da educação especial, bem como estimular uma cultura de inclusão da pessoa com deficiência na universidade. A secretaria trabalha na formulação de uma política central de acessibilidade, agindo para que esta seja respeitada e implementada nos diversos espaços da universidade (UFC, 2024, p. 47).

Em paralelo, projeta a universidade como “referência nacional [...] contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável” (UFC, 2024, p. 33), fundamento que legitima a priorização política e orçamentária de medidas inclusivas.

Em nível normativo, enuncia-se “desenvolver política para promoção de ações de igualdade, equidade, diversidade e inclusão” (UFC, 2024, p. 145) e, no plano dos processos, propõe-se “modernizar e simplificar os editais de processos seletivos sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, a fim de promover maior inclusão, clareza e acompanhamento nas atividades a serem executadas” (UFC, 2024, p. 152). Tomadas em conjunto, essas definições alinham finalidade pública, estrutura decisória, marco normativo e qualidade regulatória, em consonância com as diretrizes de clareza, coerência e factibilidade do ForPDI, com ênfase em monitoramento e avaliação (Sant’Ana *et al.*, 2017). A literatura recente aponta, contudo, para a necessidade de avançar do registro descritivo e de indicadores de esforço para metas específicas por público, prazos e responsáveis, apoiadas por integração de dados entre assistência estudantil, graduação e UFC Inclui (Lima *et al.*, 2019; Carneiro; Molina, 2023).

Com base nessa análise, comprehende-se que a trajetória dos PDIs da UFC, no que diz respeito à governança e política de inclusão, revela amadurecimento progressivo: do marco normativo e programático de 2007–2011 à institucionalização de estruturas e planos com indicadores nos ciclos seguintes, até chegar a uma arquitetura de governança mais completa em 2023–2027. Esse percurso é coerente com a compreensão de que políticas públicas operam como mediações entre Estado e sociedade e exigem regras, procedimentos e responsabilização para produzir valor público (Teixeira, 2002; Moore, 2014). Entretanto, ainda persistem desafios já amplamente registrados pela literatura como formação docente continuada para acessibilidade pedagógica e curricular, superação de barreiras atitudinais, desagregação de dados e avaliação de resultados sobre acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência.

4.2.2 Acessibilidade

A categoria **Acessibilidade** integra as dimensões arquitetônicas (obras e adequações físicas), comunicacional e informacional (formatos acessíveis, serviços de informação), linguística (Libras, intérpretes) e pedagógica (recursos e adaptações no ensino e nas avaliações). Inclui desde rampas, elevadores, sinalização tátil/visual até conversão de materiais para Braille, audiodescrição, legendas, leitores de tela, plataformas digitais acessíveis e adaptações pedagógicas mediadas por Tecnologia Assistiva (TA).

No que diz respeito a essa categoria, o primeiro ponto de análise no **PDI 2007–2011** é a não presença do termo acessibilidade. Indiretamente, pode-se compreender que a acessibilidade aparece como uma diretriz ampla posicionada na área estratégica de Planejamento e Gestão, vinculada à ideia de “melhorar as condições de trabalho, segurança, acesso e permanência na universidade” (UFC, 2007, p. 74). Além disso, o documento registra, no eixo de melhoria da infraestrutura básica, a necessidade de “disponibilizar alternativas para suporte aos portadores de necessidades especiais” (UFC, 2007, p.74).

Cabe se dizer, entretanto, que quando da elaboração deste PDI, já estava em vigor o Decreto nº 5.296/2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2004). Esse decreto prevê que

os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2004, art. 24).

Dessa maneira, apesar da exigência legal para a remoção de barreiras e adaptação de espaços e recursos já vigorar antes de 2007, percebe-se um tratamento superficial do tema no PDI 2007–2011, limitado a “melhorar as condições de acesso” e dar “suporte aos portadores de necessidades especiais”.

No **PDI 2012**, observam-se avanços com a criação, em 2010, da Secretaria de Acessibilidade - UFC Inclui. Vinculado a isso, o documento sinaliza a oferta efetiva de ações de acessibilidade, situadas ao lado de cultura e esporte e orientadas por necessidades estudantis, como se observa no seguinte trecho: “[...] Ações nas áreas de cultura, esporte e acessibilidade são desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) e por outras unidades da UFC, sempre focando nas necessidades dos estudantes” (UFC, 2012, p. 26). No escopo da acessibilidade, isso indica apoios, adaptações e serviços voltados ao cotidiano acadêmico, ainda

que o documento não especifique em quais modalidades. Em termos de efeitos sobre as pessoas com deficiência, trata-se de apoio direto à participação em atividades acadêmicas e de vida universitária.

O documento também evidencia que os serviços e recursos acessíveis compõem o ecossistema de permanência, com impacto na remoção de barreiras para estudantes com deficiência:

A UFC atualmente contempla ações nas áreas de moradia, alimentação, apoio pedagógico, ajuda de custo, esporte, assistência à saúde e de acessibilidade que beneficia, diretamente, estudantes matriculados em cursos de graduação vinculados ou não aos programas de assistência estudantil promovidos pela [...] PRAE. Os estudantes vinculados aos Programas de Residência Universitária, Auxílio Moradia, Restaurante Universitário (RU), Bolsa de Iniciação Acadêmica, Apoio Pedagógico e Assistência à Saúde são o foco principal das ações [...], uma vez que atendem diretamente o segmento de estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (UFC, 2012, p. 26).

Ainda assim, o planejamento permanece pouco detalhado quanto à amplitude e cobertura dessas ações para alunos em vulnerabilidade social. A institucionalização de um núcleo especializado, como destaca a literatura, é essencial, mas precisa vir acompanhada de rotinas, protocolos e formação continuada para produzir efeitos sistêmicos (Ciantelli; Leite, 2016).

O **PDI 2013–2017** dá continuidade à orientação anterior, tratando a acessibilidade prioritariamente sob o viés da permanência e do bem-estar estudantil, embora, perceba-se um ganho de escala e escopo. O documento estabelece: “ampliar gradativamente as ações de acessibilidade para todos os campi da UFC, realizar campanhas de estímulo a práticas inclusivas, produzir materiais informativos e formar profissionais para a acessibilidade” (UFC, 2013, p. 134). Além da expansão territorial, são fortalecidas capacidades técnico-operacionais ao prever “constituir equipe, na Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, de apoio à área de arquitetura e engenharia para acompanhamento de obras e projetos acessíveis” (UFC, 2013, p. 134).

No campo comunicacional e informacional, o documento registra: “estruturar e implementar o laboratório para produção de audiolivros e criar o laboratório para produção de materiais em Libras” (UFC, 2013, p. 134), bem como, orientar a comunicação oficial ao estabelecer “a inserção de legendas e janelas de libras e audiodescrição nos produtos e eventos da coordenadoria de comunicação social e marketing da UFC” (UFC, 2013, p. 134). Além disso, propõe “implantar bibliotecas acessíveis, consolidar e expandir os serviços de ledores e digitalizadores de textos acadêmicos” (UFC, 2013, p. 133). É notável que tais proposições aproximam a universidade de padrões de comunicação acessível e ampliam o acesso a

conteúdos acadêmicos, com impacto direto sobre permanência e desempenho de estudantes com deficiência sensorial.

Quanto aos ambientes de estudo, o PDI 2013-2017 determina “promover reforma e manutenção das bibliotecas [...], da infraestrutura de acessibilidade [...] e da aquisição gradual de novos mobiliários” (UFC, 2013, p. 138), além de “prover e planejar a acessibilidade nas edificações existentes” (UFC, 2013, p. 141). De forma, geral, o documento também reconhece a importância das rotas e do entorno urbano, ao estabelecer “articular com os entes públicos a promoção das condições de acessibilidade nas áreas urbanas entre as edificações dos campi do Benfica e do Porangabussu” (UFC, 2013, p. 141) e “realizar projeto-piloto de planaltimetria georreferenciada para elaboração de rotas acessíveis” (UFC, 2013, p. 141), além de “elaborar e executar projeto de comunicação visual tátil [...] deficiência sensorial, prioritariamente” (UFC, 2013, p. 141). Tais medidas favorecem a autonomia de circulação e reforçam que a experiência universitária se dá em ecossistemas, não apenas em edifícios isolados (Kraemer; Thoma, 2018). Essas ações aparecem no Eixo Gestão e se relacionam, como o próprio documento menciona, às estratégias do PNE, “que assegura condições de acessibilidade nas instituições de educação superior” (UFC, 2013, p. 135).

O **Realignamento Estratégico de 2016**, por sua vez, desloca o eixo do enunciado para a mensuração: centra-se no objetivo de “consolidar e ampliar as ações de acessibilidade na UFC” (UFC, 2015, p. 43), “requalificar a infraestrutura física para a realização das atividades” (p. 80) e realizar “ações que proporcionem aos usuários e funcionários um ambiente confortável, seguro, agradável e dentro dos requisitos de acessibilidade” (UFC, 2015, p. 125). Para isso, incorpora indicadores e metas, reforçando a lógica de monitoramento, priorização e prestação de contas, em linha com a noção de valor público orientada a entregas verificáveis, citadas por Moore (2014).

No **PDI 2018–2022**, a acessibilidade ganha um instrumento próprio de gestão: o “Plano de promoção de acessibilidade e atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais” (UFC, 2018, p. 43). Esse plano articula, sob o guarda-chuva da Secretaria de Acessibilidade, ações arquitetônicas, comunicacionais/informacionais e tecnológicas, o que favorece continuidade e padronização. À luz desse arranjo, o documento detalha entregas voltadas ao acesso a conteúdos e serviços: a Divisão de Produção de Material Acessível “produz e edita recursos bibliográficos e informativos acessíveis [...]” (UFC, 2018, p. 43); a Divisão de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa “garante a mediação comunicacional de pessoas surdas nas diversas situações do contexto institucional [...]” (UFC, 2018, p. 43) e “traduz textos acadêmicos, produtos informacionais e audiovisuais para Libras/Língua portuguesa”

(UFC, 2018, p. 44); e, a Divisão de Tecnologia Assistiva “presta assessoramento tecnológico às unidades administrativas e acadêmicas da UFC para promover a inclusão acadêmica e laboral”, “realiza pesquisa de novos recursos de tecnologia assistiva” e “acompanha as ações da STI no que diz respeito à disponibilização de portais e sítios acessíveis” (UFC, 2018, p. 43). Complementarmente, o documento registra que “as bibliotecas [...] oferecem condições de acessibilidade física, contando com rampas [...], elevadores, banheiros adaptados, ambientes desobstruídos e espaços de atendimento adaptados” (UFC, 2018, p. 40). Em conjunto, essas ações configuram uma arquitetura que cobre do material ao uso e do digital ao espaço físico.

Observa-se também que o PDI 2018-2022 associa objetivos à instrumentos de acompanhamento, como o “percentual de ações realizadas para ampliação das políticas de acessibilidade e inclusão adotadas pela UFC” (UFC, 2018, p. 82), com indicação de responsáveis, o que representa avanço em mensurabilidade e responsabilização.

Por fim, o **PDI 2023–2027** eleva a acessibilidade a princípio norteador de decisões em infraestrutura, comunicação, TI e ensino, ao lado da diversidade e da excelência. Esse deslocamento de paradigma se concretiza em diversas passagens documento. No quesito serviços informacionais específicos nas bibliotecas, fala-se em:

digitalização e/ou conversão de materiais bibliográficos em formatos acessíveis [...]; Rede Rebeca [...] que agrupa materiais em formato acessível que podem ser solicitados pelas bibliotecas participantes; orientação à pesquisa bibliográfica para usuários com deficiência visual; levantamento bibliográfico para usuários com deficiência visual; atendimento presencial, remoto ou via outros canais e meios aos usuários com deficiência; transcrição de textos em Braille (UFC, 2024, p. 172).

Trata-se, portanto, de uma entrega contínua voltada à remoção de barreiras informacionais, essencial para o uso autônomo de conteúdos em disciplinas, avaliações e estudos. No mesmo eixo, o documento prevê material de acolhimento acessível “[...] em vídeo do ‘Descobrindo a Biblioteca’, com janela de Libras” (UFC, 2024, p. 172). Soma-se a isso o objetivo de “proporcionar uma infraestrutura [...] com foco na sustentabilidade e na acessibilidade [...] de modo que sejam confortáveis, seguros e inclusivos, [...] nas dezenove bibliotecas” (UFC, 2024, p. 45) e a “[...] ampliação do acervo em formato acessível com o suporte da REBECA [...]” (UFC, 2024, p. 45), compondo um ciclo completo de acesso.

No plano digital e pedagógico, o texto determina “garantir acessibilidade digital e comunicacional para discentes e docentes com deficiência” (UFC, 2024, p. 91), “ampliar acessibilidade e responsividade nos sites institucionais da UFC” (UFC, 2024, p. 118) e promover “melhorias na acessibilidade pedagógica para alunos com deficiência” (UFC, 2024, p. 88). Também explicita a mediação linguística ao “garantir o acesso linguístico aos estudantes surdos” (UFC, 2024, p. 152).

No âmbito da assistência estudantil, o documento prevê “desenvolver a acessibilidade para as pessoas com deficiência nos canais de comunicação da PRAE” (p. 150) e “adequar e modernizar a infraestrutura física dos prédios dos restaurantes universitários [...], além de promover a acessibilidade às pessoas com deficiência” (UFC, 2024, p. 155).

Quanto à infraestrutura e ao urbanismo, explicita-se “proporcionar infraestruturas predial e urbanística adequadas [...] com foco [...] na acessibilidade e na inclusão” (UFC, 2024, p. 111), “promover reformas estruturais tornando as edificações acessíveis [...]” (UFC, 2024, p. 145) e “institucionalizar um plano de gestão de obras e reformas [...] contemplando diagnóstico das edificações existentes e definição de critérios técnicos com foco na [...] acessibilidade” (UFC, 2024, p. 128). Como se vê, em convergência com as diretrizes do ForPDI, há maior clareza, coerência e previsibilidade, restando consolidar indicadores de resultado que evidenciem impactos sobre o percurso acadêmico de estudantes com deficiência (Sant’Ana *et al.*, 2017; Carneiro; Molina, 2023).

Em suma, no que diz respeito à acessibilidade, a trajetória dos Pais da UFC revela um movimento gradual, porém consistente, de deslocamento de uma abordagem pontual e assistencial para a construção de uma política mais estruturada e transversal. Ao longo dos ciclos, a acessibilidade deixa de aparecer apenas como melhoria de condições de acesso ou suporte a pessoas com deficiência e passa a ser tratada como componente do planejamento institucional, articulando infraestrutura física, comunicação, tecnologia assistiva, produção de materiais acessíveis, serviços especializados e ações formativas. A criação e o fortalecimento da Secretaria de Acessibilidade, a constituição de divisões específicas, a previsão de laboratórios, planos e metas, bem como a inclusão de instrumentos de acompanhamento, indicam um esforço de institucionalização que aproxima a UFC das diretrizes nacionais para a educação inclusiva. Ao mesmo tempo, a análise sugere que esse avanço ainda demanda consolidação em termos de indicadores de resultado, integração com as práticas pedagógicas cotidianas e monitoramento sistemático dos efeitos dessas ações sobre a permanência e o êxito acadêmico de estudantes com deficiência, o que será retomado nas discussões sobre lacunas e sugestões para os próximos ciclos de planejamento.

4.2.3 Acesso, permanência e êxito

A categoria **Acesso, permanência e êxito** inclui o conjunto articulado de dispositivos que ampliam a entrada no ensino superior, os apoios que sustentam a trajetória dos estudantes e os resultados acadêmicos associados a essas políticas. O foco recai sobre o que é efetivamente

ofertado e sobre seus efeitos no itinerário estudantil, sem tratar dos arranjos de governança nem do desenho de monitoramento e avaliação, que são discutidos em categorias específicas.

Dito isso, no **PDI 2007–2011**, a universidade estabelece como referência conceitual a articulação entre a entrada e a sustentação da trajetória acadêmica: “é papel da UFC preocupar-se tanto com a democratização do acesso [...] quanto viabilizar a permanência” (UFC, 2007, p. 59). Entende-se essa formulação como um indicativo de que a ampliação do ingresso deve ser acompanhada por condições que favoreçam a continuidade dos estudos desde os primeiros semestres, o que vai ao encontro do que discutem Freitas (2023) e Ciantelli e Leite (2016), bem como, do que se estabelece no PNAES.

No eixo do acesso, o documento destaca a expansão territorial como estratégia de democratização: “processo de expansão que visa a ampliar as possibilidades de acesso para a população interiorana ao ensino superior de qualidade” (UFC, 2007, p. 14). Além da interiorização, explicita-se o papel da educação a distância como vetor de alcance a regiões desprovidas de oferta presencial, “através do projeto nacional Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa à expansão do ensino superior à distância para regiões onde não há acesso hábil a cursos superiores na modalidade presencial” (UFC, 2007, p. 17). Esse projeto é reforçado pela cooperação federativa: “a UFC em parceria com os governos do Estado e dos municípios, através do projeto nacional, Universidade Aberta do Brasil (UAB) [...]” (UFC, 2007, p. 48). Tomadas em conjunto, tais medidas compõem múltiplas portas de entrada, reduzindo desigualdades de localização ao aproximar a oferta de públicos do interior e de municípios sem cursos presenciais. A literatura recente (Andriola; Suliano, 2015; Andriola, 2000) confirma esse movimento: a expansão associada à seleção unificada alterou a escala e o perfil do acesso.

No eixo da permanência, o plano vincula a democratização do acesso a serviços de apoio acadêmico e psicossocial que incidem sobre riscos de evasão e desempenho. No âmbito do corpo discente, estabelece-se: “promover o atendimento psicopedagógico, individualizado e em grupo” (UFC, 2007, p. 71). Em complemento, prevê-se a expansão dos instrumentos materiais de sustentação: “ampliar o número de bolsas de assistência [...]” (UFC, 2007, p. 71). Esses enunciados indicam que a ampliação do ingresso é acompanhada de medidas voltadas à adaptação acadêmica e ao enfrentamento de vulnerabilidades socioeconômicas na fase inicial do percurso. Sob esse enfoque, acolhimento, apoio psicopedagógico e benefícios socioeconômicos formam um núcleo coerente para mitigar a evasão nos primeiros semestres, convergindo com o PNAES.

Percebe-se, portanto, que o PDI 2007–2011 delineia um arranjo entre mecanismos de acesso e apoios de permanência, tendo o binômio acesso-permanência como orientação política. Não obstante, como visto em outras categorias de análise, o documento não especifica dispositivos de ingresso dirigidos a pessoas com deficiência, nem explicita metas ou indicadores desagregados por perfil estudantil para aferir impacto em conclusão, retenção ou evasão. Essa característica situa o período como etapa de definição conceitual e de ampliação de vias de entrada e apoios gerais, deixando em aberto a necessidade, apontada pela literatura, de indicadores sensíveis à diversidade estudantil (Moore, 2014; Lima *et al.*, 2019).

O **PDI 2012**, no que diz respeito ao acesso, explicita a democratização da porta de entrada por meio de mecanismos nacionais de seleção e de expansão da oferta. O documento registra que o “SISU [...] representou uma democratização no acesso à nossa instituição” (UFC, 2012, p. 14), o que indica ampliação do alcance territorial e diversificação do perfil discente a partir de um processo seletivo unificado. A adesão da UFC a este sistema, que utiliza os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir da edição de 2009, resultou na ampliação do número de vagas e, consequentemente, na diversificação do perfil discente e no aumento do alcance territorial da instituição. Na mesma direção, associa o REUNI à “[...] ampliação de vagas [...] [e] permanência dos estudantes [...]” (UFC, 2012, p. 14), sugerindo que a expansão de vagas foi concebida em encadeamento com condições iniciais de acolhimento. Essa associação é referendada como objetivo do REUNI ao definir em seu art. 1º “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007a, art. 1), como também ao estabelecer como diretriz a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (Brasil, 2007a, art. 2). Complementarmente, a modalidade a distância é apresentada como vetor de capilarização do acesso ao caracterizar a “UFC Virtual [...] [como] instrumento transformador” (UFC, 2012, p. 16), o que reforça a existência de múltiplas vias de ingresso, especialmente para públicos e localidades menos atendidos pela oferta presencial.

No âmbito da permanência, observa-se que o documento articula o alargamento do ingresso a apoios acadêmicos e psicosociais voltados aos primeiros semestres. Como mecanismo de acolhimento institucional, menciona-se o “Projeto Recém-Ingresso (RI), que visa integrar os alunos ingressantes ao ambiente universitário” (UFC, 2012, p. 15), enquanto “o Programa de Apoio Psicopedagógico e Tutorial e o Programa de Educação Tutorial – PET” (UFC, 2012, p. 15) provê suporte ao estudo e orientação acadêmica. Do ponto de vista material, o PDI âncora a assistência estudantil em marco federal ao afirmar que “a política de Assistência

Estudantil [...] [ocorre] com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES [...] [para estudantes em] vulnerabilidade socioeconômica” (UFC, 2012, p. 25). Em conjunto, esses dispositivos compõem um núcleo de permanência que combina acolhimento, apoio psicopedagógico e benefícios socioeconômicos, em consonância com os objetivos do PNAES de democratizar condições de permanência e minimizar desigualdades (Brasil, 2010).

Quanto ao êxito, no PDI 2012, a orientação para resultados acadêmicos aparece de modo explícito na meta de “elevar para 90% a taxa de conclusão média dos cursos presenciais” (UFC, 2012, p. 14). Essa meta funciona como um desfecho das políticas de permanência, na medida em que busca alinhar a ampliação do acesso a trajetórias que culminem na conclusão do curso. Como já mencionado anteriormente, tal meta está em conformidade com o REUNI, que prevê “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento” (Brasil, 2007a).

O PDI 2013–2017 reafirma a expansão recente como fundamento da democratização do ingresso, como se vê no seguinte trecho: “Democratização do acesso [...] metas atingidas até 2012, inclusive pelo REUNI” (UFC, 2013, p. 27). No que se refere aos mecanismos de seleção, explicita que

a criação do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), pelo MEC, teve a UFC como uma das pioneiras na adoção integral do novo processo seletivo, fato que efetivamente representou uma democratização do acesso à nossa instituição, o que já vinha acontecendo, conforme pode ser constatado no estudo ‘Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Ceará’, realizado pelo FONAPRACE, baseado nos dados de 2009. A superação do exame vestibular isolado é estratégia pertencente ao PNE (12.16) (UFC, 2013, p. 26).

Ainda no vetor de expansão, o documento descreve que “o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) contemplava ampliação da oferta de vagas, garantia de mobilidade acadêmica e permanência dos estudantes, formação continuada de professores e fortalecimento da assistência estudantil, metas estas atingidas até 2012, inclusive” (UFC, 2013, p. 26). A análise desses dados revela que a combinação entre adoção integral do SiSU e consolidação dos resultados do REUNI sugere continuidade do alargamento da porta de entrada, com provável diversificação territorial e socioeconômica. Contudo, observa-se que o PDI não detalha coberturas por origem/condição socioeconômica, nem apresenta dispositivos específicos de ingresso para pessoas com deficiência, lacuna mencionada na literatura como crítica para qualificar a democratização (Andriola; Suliano, 2015).

No apoio à permanência, o plano enfatiza “[...] a política de assistência estudantil com base nas orientações do [...] PNAES” (UFC, 2013, p. 38) e cita “ações nas áreas de moradia, alimentação, apoio pedagógico, esporte, assistência à saúde e de acessibilidade” (UFC, 2013,

p. 38), além do “Projeto Recém-Ingresso (RI) [...] Programa de Mobilidade Acadêmica, [...] Programa de Apoio Psicopedagógico e Tutorial e [...] PET” (UFC, 2013, p. 26). Embora voltados majoritariamente à vulnerabilidade socioeconômica, surgem mecanismos focalizados para estudantes com deficiência: “criar projeto de tutoria para acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência” (UFC, 2013, p. 134) e “e constituir equipe, na UFC Inclui, de apoio pedagógico [...] às necessidades dos alunos com deficiências” (UFC, 2013, p. 134). Trata-se de um avanço qualitativo: a preocupação com permanência passa a materializar-se em dispositivos pedagógicos específicos, como recomenda a literatura (Pimentel; Souza; Silva, 2020).

Quanto ao êxito, mantém-se a meta de “elevar para 90% a taxa de conclusão [...]” (UFC, 2013, p. 162). Nesse sentido, o Realinhamento 2016 introduz indicadores e metas atrelados a objetivos estratégicos, em linha com boas práticas de monitoramento mencionadas por Lima *et al.* (2019).

No **PDI 2018–2022** não foram localizados dispositivos específicos de acesso voltados a pessoas com deficiência. Diferentemente de PDIs anteriores, o documento não menciona mecanismos como SiSU e REUNI, nem apresenta políticas de entrada direcionadas a estudantes com deficiência. Assim, entende-se que o PDI se concentra no pós-ingresso, deixando pouco explicitadas as condições de ampliação da porta de entrada para esse público.

A permanência é tratada de modo programático, combinando apoios psicopedagógicos/psicológicos e condições materiais de vida estudantil. O documento descreve o Programa de Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico (PAPEU), que oferece “acompanhamento psicopedagógico e psicológico” (UFC, 2018, p. 33), atuando sobre dificuldades de adaptação, organização de estudos e saúde mental. No eixo das condições de vida, o documento explicita a Residência Universitária, apresentada como medida para “propiciar a permanência do estudante” (UFC, 2018, p. 34). Além disso, o “Plano de promoção de acessibilidade e atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais” detalha a atuação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui: “elabora e implanta a política de acessibilidade e inclusão de pessoas com necessidades especiais na UFC, planejando, coordenando, orientando, realizando e acompanhando projetos e ações voltadas ao desenvolvimento de uma cultura de inclusão no âmbito da Universidade” (UFC, 2018, p. 43).

No Plano de Metas (Eixo Ensino), o êxito aparece como objetivo de “aprimorar as condições de acolhimento, ambientação e permanência [...] a fim de que possam concluir, com êxito, seu curso de formação” (UFC, 2018, p. 52), mensurado por “percentual de ações efetivas”

(UFC, 2018, p. 52). A orientação é consistente, mas permanece o desafio de adotar indicadores de resultado desagregados por deficiência.

Por fim, o **PDI 2023–2027** explicita políticas afirmativas de acesso voltadas a grupos sub-representados, incluindo pessoas com deficiência. O documento determina “implementar políticas de reserva de vagas para grupos sub-representados (pessoas negras e pardas, indígenas, pessoas com deficiência) nos cursos de pós-graduação stricto sensu” (UFC, 2024, p. 147). Em coerência com essa diretriz, fixa “percentual de vagas reservadas para grupos sub-representados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (UFC, 2024, p. 147) e detalha a ambição de crescimento no Objetivo Estratégico (OE) 11: [...] Indicador: percentual de vagas reservadas [...] pessoas com deficiência. Metas: 27% → 30% (2025–2027)” (UFC, 2024, p. 147). Essas menções posicionam a reserva de vagas como dispositivo de entrada e ampliam a possibilidade de ingresso de estudantes com deficiência, sobretudo na pós-graduação. O PDI também prevê “desenvolver medidas específicas para garantir que alunos de grupos sub-representados tenham acesso igual às oportunidades de mobilidade, incluindo bolsas de apoio” (UFC, 2024, p. 102), o que alarga o alcance do acesso para além do ingresso formal e remove barreiras de participação em oportunidades acadêmicas estratégicas.

A permanência, por sua vez, aparece desenhada como combinação de apoios acadêmicos, psicossociais, materiais e de participação na vida universitária. No plano programático, o PDI 2023-2027 estabelece o “Programa: Gestão inovadora e sustentável na assistência estudantil e acessibilidade – Realizar ações inovadoras e sustentáveis para o aperfeiçoamento da gestão dos benefícios e serviços da PRAE e da UFC Inclui” (UFC, 2024, p. 149), e o “Programa: Permanência e desempenho acadêmico dos estudantes assistidos – Implementar ações para inclusão e acompanhamento de estudantes com deficiência e/ou vulnerabilidade socioeconômica e atletas, evitando a evasão” (UFC, 2024, p. 149). Tais enunciados reforçam que o apoio deve alcançar o cotidiano do estudante, com acompanhamento e foco explícito na prevenção da evasão. Em termos de condições de vida, o texto registra que, “como forma de viabilizar a permanência e o sucesso dos estudantes matriculados nos cursos de graduação dos *campi* da UFC, são ofertadas vagas em 10 (dez) Residências Universitárias [...] e ainda é concedido auxílio-moradia [...]. No que concerne à alimentação, há o fornecimento de alimentação balanceada e diversificada por meio dos 9 (nove) Restaurantes Universitários (RU) (...) contemplando a isenção de pagamento de taxa para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (UFC, 2024, p. 47).

A dimensão de participação acadêmica e cultural aparece com ênfase transversal: “subsidiar e assessorar programas e projetos com formação e/ou informações que contribuam

para o acesso e a participação das pessoas com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem na produção científica, comunicação, esporte, cultura e arte na UFC” (UFC, 2024, p. 153). O documento contempla também iniciativas específicas para barreiras comunicacionais ao prever “garantir o acesso linguístico a estudantes surdos” (UFC, 2024, p. 152) e para o campo esportivo ao determinar “ofertar atividades físicas para estudantes PCDs, com atenção a melhor acessibilidade para a área desportiva” (UFC, 2024, p. 156). Por fim, a participação estudantil na própria política é estimulada ao propor “criar espaços de democratização das políticas de assistência estudantil, a fim de fomentar a participação dos estudantes” (UFC, 2024, p. 149), o que tende a aumentar a capilaridade dos apoios e sua aderência às necessidades reais dos discentes.

A noção de êxito é articulada como resultado esperado da combinação entre inclusão e apoios de percurso. O PDI afirma “contribuir para as condições necessárias à inclusão, à permanência e ao desenvolvimento dos discentes visando a uma formação de excelência” (UFC, 2024, p. 79) e reitera o propósito ao longo do documento: “contribuir para as condições necessárias à inclusão, à permanência e ao desenvolvimento dos discentes” (UFC, 2024, p. 147). Em termos operacionais, o “Programa: Permanência e desempenho acadêmico dos estudantes assistidos” explicita a finalidade de “evitando a evasão” (UFC, 2024, p. 149), conectando acompanhamento e suporte à redução de abandonos e, por consequência, ao avanço no percurso acadêmico. No âmbito da pós-graduação, o “Programa diversidade, equidade, inclusão, justiça e pertencimento na pós-graduação” busca

criar um ambiente acadêmico que valorize a diversidade e promova a inclusão de grupos sub-representados. Ao garantir condições para a inclusão e permanência dos discentes, o programa assegura acesso equitativo a oportunidades na pós-graduação. Com um foco na justiça social e no pertencimento, ele visa não apenas a desenvolver integralmente os estudantes, mas também a formar profissionais mais bem preparados e sensíveis às demandas sociais (UFC, 2024, p. 147).

Essa formulação vincula diretamente a experiência inclusiva ao desempenho e à formação de excelência, sinalizando que o êxito não se resume à diplomação, mas compreende o desenvolvimento integral e a participação qualificada em oportunidades acadêmicas.

Em síntese, pode-se dizer que o PDI 2023–2027 compõe um ciclo integrado de acesso, permanência e êxito, conforme recomenda a literatura: metas claras, dispositivos afirmativos, apoios de percurso e indução à participação estudantil na política. O passo seguinte, coerente com as melhores práticas de avaliação, é consolidar indicadores de resultado desagregados por deficiência, como taxas de retenção e conclusão, tempo de integralização e desempenho, para aferir, com nitidez, os efeitos das ofertas ao longo do itinerário formativo (Lima *et al.*, 2019).

4.2.4 Combate à discriminação

A categoria **Combate à discriminação** integra valores institucionais (respeito à diversidade, tolerância, pertencimento) e medidas concretas de prevenção e enfrentamento a discriminações (capacitismo, racismo, sexismo, assédios). Abrange campanhas e materiais educativos, protocolos/canais de acolhimento e denúncia quando previstos, e ações formativas (cursos, oficinas, workshops) de sensibilização para docentes, técnico-administrativos e discentes, incluindo práticas pedagógicas inclusivas, desenho universal, acessibilidade digital e uso de tecnologias assistivas.

O PDI 2007–2011 explicita, no âmbito da comunicação institucional, o objetivo de “dar transparência às ações da UFC com base no humanismo, no respeito à diversidade e no cultivo à tolerância” (UFC, 2007, p. 78). No plano dos princípios, afirma uma concepção de universidade que respeita identidades e aceita a diferença como direito, caracterizando-se como uma universidade tolerante, como se vê no seguinte enunciado:

[...] Uma universidade tolerante sabe gerir a sua condição de entidade complexa e múltipla, desenvolvendo interesses e motivações muito diversos: não somente as dos docentes, nem somente as dos estudantes, nem apenas as dos servidores técnico-administrativos, nem nenhuma delas contra as outras. Uma universidade tolerante sabe dialogar, é solidária, cultiva a aceitação da diferença como direito e encara a margem como lugar a respeitar (UFC, 2007, p. 55-56).

Esses enunciados localizam diversidade, tolerância e respeito como valores norteadores da atuação universitária, sobretudo vinculado à missão de formar cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Tal perspectiva alinha-se ao contexto político mais amplo dos anos 2000, em que as universidades brasileiras eram instadas a se abrir a novos públicos por meio de políticas de democratização do acesso, como o REUNI (Brasil, 2007a) e, em seguida, a Lei de Cotas (Brasil, 2012). Ao eleger a tolerância e a aceitação das diferenças como valores, reconhece-se a necessidade de superar práticas discriminatórias e de construir uma cultura institucional que respeite múltiplas identidades, condições e trajetórias.

Entretanto, não se pode desconsiderar que a afirmação de valores precisa ser acompanhada de instrumentos concretos, como canais de acolhimento e denúncia, fluxos de atendimento, comissões, regras de responsabilização e ações formativas, sob risco de permanecer no plano declaratório (Sant'Ana *et al.*, 2017; Lima *et al.*, 2019). Desse modo, comprehende-se que o PDI 2007-2011 configura um estágio inicial centrado na enunciação de princípios, mas ainda não os traduz em políticas estruturadas de prevenção e enfrentamento a discriminações.

No **PDI 2012**, o cenário não é muito diferente do que se viu no documento anterior, embora o escopo seja mais abrangente. O documento reafirma uma base axiológica ligada à diversidade e aos direitos humanos, especialmente no eixo de extensão: “redução das desigualdades sociais e regionais” (UFC, 2012, p. 19), “a ampliação da participação social” (UFC, 2012, p. 19), “valorização da diversidade cultural e identidade nacional” (UFC, 2012, p. 19) e “excelência na gestão” (UFC, 2012, p. 19), abrangendo “comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho” (UFC, 2012, p. 20). No plano dos princípios, o documento reforça o “compromisso com a tolerância” (p. 52). Esse compromisso se manifesta claramente no trecho: “uma universidade tolerante assume-se como lugar de encontro de corpos e de forças distintas, que devem ser criativamente harmonizados, respeitando identidades” (UFC, 2012, p. 53).

Por outro lado, apesar do compromisso com a tolerância e a diversidade na elaboração do PDI, o documento ainda utiliza inadequadamente o termo “pessoas com necessidades especiais”⁹. Isso é evidenciado no trecho “garantir o acesso e a permanência, em igualdade de oportunidade, às pessoas com necessidades especiais nos quadros discentes, docentes e técnicos administrativos” (UFC, 2012, p. 82). Em outros trechos, observa-se a utilização da expressão “portadores de necessidade especiais”: “criação de bolsas para portadores de necessidades especiais” (UFC, 2012, p. 83); “desenvolvimento de acervo específico de material didático especial para portadores de deficiência visual” (UFC, 2012, p. 83).

Tais usos demonstram descuido e corroboram a discriminação, estando em descompasso com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), já incorporada ao ordenamento jurídico no período em que o documento foi elaborado. A Convenção, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, estabelece que o termo mais adequado é “pessoa com deficiência”. Esse termo prioriza a identidade do indivíduo desvinculando-o de sua condição.

Embora, no âmbito da gestão de pessoas, o PDI 2012 preveja um “Plano de Desenvolvimento dos servidores na carreira técnico-administrativa [com] capacitação (treinamentos) e qualificação (educação formal)” (UFC, 2012, p. 38), não foram identificados dispositivos mais abrangentes, essenciais ao combate às discriminações. Observa-se a ausência de um diagnóstico institucional, de diretrizes para tecnologias assistivas, de orientações para adaptações pedagógicas e de ações estruturadas de formação docente. Tais lacunas indicam que

⁹ O termo “pessoas com necessidades especiais” deixou de ser adotado oficialmente a partir da internalização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) no Brasil, pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro o conceito de “pessoas com deficiência”.

o tema aparece de maneira indireta e secundária, sem ocupar posição própria nas áreas estratégicas do plano, o que compromete a efetividade de sua implementação.

Considerado o contexto nacional, essa configuração reflete políticas ainda em processo de consolidação, como o Programa Incluir, criado em 2005, o que ajuda a explicar por que a universidade se encontrava, à época, em uma fase inicial de incorporação dessa agenda. A literatura enfatiza que a acessibilidade ultrapassa ajustes arquitetônicos e envolve garantir condições de uso seguro e autônomo dos ambientes, serviços e informações, articulando dimensões comunicacionais, informacionais e pedagógicas (Sassaki, 2005; Kraemer; Thoma, 2018).

O **PDI 2013–2017**, por sua vez, apresenta um conjunto integrado de ações que articula sensibilização, formação continuada e padrões de comunicação acessíveis. No plano programático, o documento determina: “[...] realizar campanhas de estímulo a práticas inclusivas, produzir materiais informativos e formar profissionais para a acessibilidade” (UFC, 2013, p. 134). No mesmo bloco, especifica a necessidade de “realizar campanhas e eventos para estímulo a práticas inclusivas, com produção sistemática de material informativo” (UFC, 2013, p. 134) e de “realizar ações voltadas à formação continuada de profissionais da UFC para a acessibilidade, com oferta de cursos, oficinas, seminários, dentre outros” (UFC, 2013, p. 134). Em paralelo, define um requisito técnico para a comunicação institucional: “realizar a inserção de legendas e janelas de libras e audiodescrição nos produtos e eventos da coordenadoria de comunicação social e marketing da UFC” (UFC, 2013, p. 134).

Esses trechos evidenciam, primeiro, uma mudança cultural sustentada por campanhas recorrentes e planejadas; segundo, uma mudança de competência por meio de formação continuada; e, terceiro, a redução de barreiras informacionais com padrões de acessibilidade. Com base na literatura (Pimentel; Souza; Silva, 2020; Ciantelli; Leite, 2016), reconhece-se esse tripé como base eficaz para prevenir e enfrentar discriminações no cotidiano. Ainda que o PDI 2012 não traga metas específicas, é possível deduzir medidas de acompanhamento coerentes com seu espírito, como alcance das campanhas, adesão às formações e cobertura de acessibilidade comunicacional.

No **PDI 2015–2019**, observa-se a manutenção de uma orientação normativa para um clima institucional inclusivo, expressa na diretriz: “ampliar as ações institucionais de forma a acolher as demandas dos discentes e a melhoria da convivência e bem-estar” (UFC, 2015, p. 253). Em paralelo, há um deslocamento programático para o campo pedagógico por meio da determinação de “realizar ações de formação docente continuada” (UFC, 2015, p. 216). Apesar

disso, não se observou a menção à protocolos de prevenção e enfrentamento a discriminação, lacuna recorrente nos estudos sobre governança inclusiva (Carneiro; Molina, 2023).

No **PDI 2018–2022**, observa-se a consolidação de uma arquitetura institucional dedicada à promoção de uma cultura inclusiva, com ênfase na formação continuada e na acessibilidade comunicacional e digital. O documento atribui centralidade à Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui ao afirmar que ela “elabora e implanta a política de acessibilidade e inclusão de pessoas com necessidades especiais na UFC, planejando, coordenando, orientando, realizando e acompanhando projetos e ações voltadas ao desenvolvimento de uma cultura de inclusão no âmbito da Universidade” (UFC, 2018, p. 43). Esta formulação indica que a pauta de inclusão não se restringe a iniciativas pontuais, mas se apoia em funções permanentes de planejamento, orientação e acompanhamento, condição necessária para ações contínuas de sensibilização e de combate a discriminações no cotidiano acadêmico.

A dimensão formativa e de suporte técnico aparece detalhada nas diversas Divisões que compõem a secretaria. A Divisão de Tecnologia Assistiva “acompanha as ações da STI no que diz respeito à disponibilização de portais e sítios acessíveis [...]” (UFC, 2018, p. 43), o que reforça a acessibilidade digital como requisito institucional e abre espaço para processos de formação e orientação técnica junto às unidades acadêmicas e administrativas. De modo complementar, a Divisão de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa “garante a mediação comunicacional de pessoas surdas nas diversas situações do contexto institucional [...]” (UFC, 2018, p. 43) e “traduz textos acadêmicos, produtos informacionais e audiovisuais para Libras/Língua Portuguesa [...]” (UFC, 2018, p. 44). Entende-se que esses dispositivos reduzem barreiras de comunicação, suportam a produção de materiais acessíveis e qualificam práticas pedagógicas e administrativas, compondo um eixo de formação pelo fazer institucional, como recomenda, os estudos de Ciantelli e Leite (2016) e Pimentel, Souza e Silva (2020).

Dessa forma, observa-se que o conjunto de trechos do PDI 2018-2022 evidencia avanços na institucionalização de meios e processos: há órgão responsável, divisões técnicas com escopo claro, vínculos normativos a legislações específicas e objetivos voltados a acolhimento e integração. Nota-se a existência de um ambiente institucional propício à sensibilização contínua e à qualificação de práticas, o que oferece base consistente para o aprofundamento de políticas e procedimentos específicos de prevenção e enfrentamento a discriminações. Não obstante, nota-se, novamente, um descuido não favorável ao combate à discriminação de pessoas com deficiência ao se mencionar o termo “pessoas com necessidades especiais” no eixo mais importante do documento relacionada à inclusão: “Plano de promoção

de acessibilidade e atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais” (UFC, 2018, p. 43).

Por fim, o **PDI 2023–2027** assenta a política institucional em valores explícitos que orientam cultura, linguagem e conduta. No plano axiológico, o documento afirma “Inclusão: integração de todos os indivíduos” (UFC, 2024, p. 33) e “Diversidade: respeito às diferenças” (UFC, 2024, p. 33), estabelecendo uma base normativa que legitima ações de acolhimento, prevenção de violências e promoção de ambientes acadêmicos seguros e respeitosos. Esses valores deixam de ser declarações genéricas, como visto em outros PDIs, traduzindo-se em programas e ações finalísticas distribuídas nos eixos de gestão de pessoas, comunicação, pós-graduação e extensão.

No campo do desenvolvimento institucional, esse PDI direciona a formação de lideranças ao registrar: “estimular o desenvolvimento de competências nas áreas de equidade, diversidade e inclusão no âmbito do Programa de Desenvolvimento de Gestores” (UFC, 2024, p. 144). Trata-se de um vetor estratégico, pois posiciona a temática no centro da tomada de decisão, vinculando a pauta de diversidade, equidade e inclusão à atuação cotidiana de gestores. No mesmo direcionamento, o documento determina: “fortalecer ações de capacitação/formação em assuntos de acessibilidade e inclusão, como audiodescrição, descrição de imagens, legendas etc.” (UFC, 2024, p. 145), instituindo uma trilha formativa técnica voltada à produção e à curadoria de conteúdos acessíveis, condição indispensável para campanhas, materiais institucionais e práticas pedagógicas que não reproduzam barreiras comunicacionais.

Ainda nas ações estratégicas de gestão de pessoas, o documento amplia o escopo do enfrentamento ao prever dispositivos específicos: “fortalecer ações de enfrentamento ao assédio moral e sexual no ambiente de trabalho” (UFC, 2024, p. 145) e “promover o fortalecimento de ações preventivas e de acolhimento relacionadas à violação de direitos humanos no âmbito do trabalho” (UFC, 2024, p. 145). Esses enunciados deslocam a agenda do plano exclusivamente formativo para uma dimensão protetiva e reparadora, implicando fluxos de acolhimento, procedimentos de apuração e rotinas de prevenção. O reforço do clima institucional aparece também no programa “Qualidade de vida no trabalho e inclusão”, cujo objetivo é “promover um ambiente de trabalho saudável, seguro, inclusivo e com respeito à diversidade” (UFC, 2024, p. 146).

A política de diversidade e inclusão alcança igualmente a área de comunicação e a pós-graduação. Em comunicação científica e institucional, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) é orientada a “revisar materiais de comunicação internos e externos [...] para assegurar que eles refletem e promovam a diversidade e inclusão, destacando histórias e

realizações de pessoas de diferentes origens” (UFC, 2024, p. 148), o que exige critérios editoriais e de representatividade e validação técnica com a UFC Inclui. Na pós-graduação, o programa de “diversidade, equidade, inclusão, justiça e pertencimento” (UFC, 2024, p. 148) introduz um componente de mensuração e política afirmativa, com indicador “percentual de vagas reservadas para grupos sub-representados [...]” (UFC, 2024, p. 148), articulando combate a discriminações à regulação do acesso e ao monitoramento.

A agenda de sensibilização é institucionalizada com periodicidade e alcance: “planejar e executar campanhas e formações sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior para a comunidade universitária, mediante criação/apresentação de um calendário institucional, propostas de ações permanentes e melhoria no fluxo da comunicação interna da UFC” (UFC, 2024, p. 153). A definição de calendário institucional indica que as ações deixam de ser episódicas e passam a compor uma rotina previsível, com potencial para atingir docentes, técnicos-administrativos e estudantes de forma contínua. O PDI também conecta a pauta à extensão ao determinar “assessorar [...] a institucionalização de projetos de extensão que envolvam temáticas relacionadas à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem na universidade” (UFC, 2024, p. 151), o que favorece capilaridade territorial e diálogo com a comunidade.

Percebe-se, portanto, que, em conjunto, essas estruturas demonstram maturidade ao combinar mudança cultural, mudança de competência e dispositivos protetivos, criando condições para reduzir ocorrências discriminatórias e consolidar práticas inclusivas. Com base na literatura (Lima *et al.*, 2019; Nascimento, 2022; Carneiro; Molina, 2023), seria possível melhorar esse documento atrelando metas de cobertura e de impacto (adesão às formações, alcance das campanhas, conformidade de acessibilidade, tempos de resposta em acolhimento) e fortalecendo a participação estudantil na governança.

4.3 Os PDIs da UFC à luz dos marcos legais sobre acessibilidade e inclusão educacional

A análise documental dos marcos legais e normativos que fundamentam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, a partir das categorias Princípios, Obrigações do Estado, Garantias de Acesso e Garantias de Permanência, revela um percurso histórico de ampliação do próprio sentido de inclusão educacional: parte-se da equidade formal para a equidade substantiva e de uma lógica de integração assistencial para uma perspectiva de justiça educacional.

No eixo dos **princípios**, observa-se um deslocamento importante. Inicialmente, prevalece uma concepção de igualdade vinculada à universalização abstrata do direito à educação, tal como consagrado na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e no Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ambos os diplomas ainda se apoiam no paradigma da integração e no modelo médico da deficiência, em que o estudante deve se adaptar ao sistema escolar e não o contrário.

A partir dos anos 2000, o marco normativo passa a incorporar mais explicitamente o reconhecimento da diferença linguística, cultural e sensorial. As normas sobre a Língua Brasileira de Sinais, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, bem como a Portaria MEC nº 2.678/2002, que aprova diretrizes para o uso, ensino e difusão do sistema Braille, expressam essa mudança ao tratar a diferença como componente da própria organização do sistema educacional. Ao mesmo tempo, a acessibilidade passa a ser afirmada como dimensão ética, política e pedagógica da educação.

Esse movimento se aprofunda com a incorporação do conceito de desenho universal no Decreto nº 5.296/ 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000 e define critérios gerais e normas básicas para a promoção da acessibilidade, bem como com as exigências de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica estabelecidas para instituições de ensino superior pela Portaria MEC nº 3.284, de 7 de dezembro de 2003. Consolida-se, assim, a ideia de que os princípios da inclusão não podem permanecer apenas no plano declaratório, devendo orientar a regulação, o planejamento e a avaliação de políticas públicas contínuas.

A aprovação, pela ONU, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e sua internalização no ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, marcam um ponto de inflexão. A deficiência passa a ser compreendida na perspectiva do modelo social, como resultado da interação entre pessoas e barreiras impostas pelo meio. Em diálogo com essa mudança, o Decreto nº 7.611/2011 redefine o papel do Estado ao estabelecer diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e prever a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como LBI, aprofunda esse quadro ao explicitar dignidade, autonomia, acessibilidade e participação como fundamentos da cidadania das pessoas com deficiência e, por consequência, como princípios orientadores da política educacional.

Na década de 2010 e nos anos recentes, esse conjunto de princípios se desdobra em novas normas que ampliam o escopo da inclusão. A Lei nº 14.126/2021, que reconhece a visão

monocular como deficiência sensorial, a Lei nº 14.191/2021, que introduz a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional na LDB, a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, e a Lei nº 14.723/2023, que atualiza a Lei de Cotas, incorporam à agenda educacional elementos como pluralidade identitária, acessibilidade digital e equidade tecnológica e social. A inclusão deixa de ser tratada apenas como resposta às barreiras físicas e passa a dialogar com as transformações da sociedade da informação, exigindo que as políticas educacionais considerem as múltiplas formas de exclusão contemporânea.

No que se refere às **obrigações do Estado**, a trajetória também é de expansão e densificação. Em um primeiro momento, essas obrigações aparecem associadas à oferta de serviços de apoio e à formação docente voltada ao atendimento especializado, com foco na adaptação curricular e na compensação das limitações individuais, conforme já indicavam a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 3.298/1999. Gradualmente, porém, essas responsabilidades são reconfiguradas como deveres estruturais e permanentes que envolvem planejamento, financiamento, monitoramento e garantia da acessibilidade integral. O próprio Decreto nº 5.296/2004 vincula a acessibilidade a padrões técnicos e prazos para eliminação de barreiras, enquanto a Portaria MEC nº 3.284/2003 condiciona a autorização e o reconhecimento de cursos superiores à observância de requisitos de acessibilidade. O Decreto nº 7.611/2011 reforça esse papel ao determinar que o atendimento educacional especializado seja oferecido de forma complementar e nunca excludente, e ao prever a constituição de núcleos de acessibilidade nas instituições federais.

A Lei Brasileira de Inclusão consolida essa virada ao definir que o Estado deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando a exclusão de estudantes sob alegação de deficiência e impondo o dever de ofertar atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis e apoio individualizado. Em período mais recente, a Lei nº 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital, e a Lei nº 14.723/2023, ao atualizar a política de cotas, ampliam a responsabilidade estatal para além dos espaços físicos e alcançam ambientes virtuais, recursos tecnológicos e processos seletivos. O Estado deixa, assim, de ser visto apenas como executor de ações pontuais de compensação e passa a ser concebido como garantidor da efetividade dos direitos educacionais, com o dever de induzir, coordenar e avaliar políticas intersetoriais orientadas pela equidade.

As **garantias de acesso** também percorrem um caminho que vai da integração física à inclusão plena e equitativa. Nos anos 1990, a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 3.298/1999 asseguram o direito à matrícula e preveem a oferta de serviços de apoio especializado, mas ainda sob uma lógica individualizante, em que o estudante precisa adequar-se a um sistema

pouco flexível. A partir dos anos 2000, o conceito de acessibilidade universal, incorporado pelo Decreto nº 5.296/2004, e a exigência de condições de acesso e circulação em cursos superiores, estabelecida pela Portaria MEC nº 3.284/2003, ampliam o escopo dessas garantias ao alcançar o direito à comunicação, à informação e à mobilidade.

Nos anos 2010, esse quadro se aprofunda. O Decreto nº 7.611/2011 afirma que nenhuma pessoa com deficiência pode ser excluída do sistema educacional geral e reconhece o atendimento educacional especializado como suporte complementar. A Lei Brasileira de Inclusão estende a acessibilidade a processos seletivos, concursos e avaliações, afirmando o direito à participação em igualdade de condições. A alteração da Lei nº 12.711/2012, pela Lei nº 13.409/2016, para incluir pessoas com deficiência entre os beneficiários da reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico, marca um avanço ao reconhecer que a garantia da igualdade real exige medidas diferenciadas de acesso. Já na década de 2020, normas como a Lei nº 14.126/2021, a Lei nº 14.191/2021, a Lei nº 14.533/2023 e a Lei nº 14.723/2023 reafirmam o acesso como direito ampliado, contemplando dimensões como bilinguismo, diversidade sensorial, acessibilidade digital e representatividade nas políticas públicas. O acesso deixa de significar apenas abertura das portas da universidade e passa a supor condições plenas de ingresso, comunicação e interação no ambiente educacional.

De forma articulada, as **garantias de permanência** avançam de uma concepção restrita, associada à adaptação física pontual e à formação docente genérica, para uma compreensão integrada de acessibilidade pedagógica, tecnológica, psicossocial e institucional. Na década de 1990, a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 3.298/1999 tratam a permanência de modo discreto, vinculando-a à adequação curricular e à formação de professores, sem previsão de acompanhamento sistemático das trajetórias. Com o Decreto nº 5.296/2004 e a Portaria MEC nº 3.284/2003, a permanência passa a ser relacionada às condições de uso dos espaços acadêmicos; o Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar a educação bilíngue de surdos, garante suporte linguístico e introduz exigências de formação de professores, instrutores e intérpretes de Libras.

Nos anos 2010, o Decreto nº 7.611/2011 e a LBI, em 2015, introduzem explicitamente a ideia de “permanência e êxito”, compreendida como combinação de aprendizagem significativa, autonomia, acessibilidade e acompanhamento institucional. A constituição de núcleos de acessibilidade, a oferta de atendimento educacional especializado e a previsão de adaptações razoáveis deixam de ser medidas isoladas e passam a compor o desenho de uma política de suporte sistêmica. Em período mais recente, a Lei nº 14.533/2023 estende o debate sobre permanência ao ambiente digital, ao exigir que o ensino remoto e os recursos tecnológicos

sejam acessíveis, enquanto a Lei nº 14.723/2023 reforça a necessidade de monitoramento e acompanhamento dos estudantes com deficiência beneficiários das ações afirmativas. Permanecer na universidade passa a significar não apenas evitar a evasão, mas ter condições concretas de aprender, participar e concluir o curso em condições de dignidade.

Em síntese, a análise desses marcos permite afirmar que a política de inclusão educacional no Brasil se desloca de uma abordagem centrada na integração e em respostas compensatórias individuais para uma concepção de inclusão **estrutural, intersetorial e equitativa**. Os princípios orientam a mudança de paradigma, da igualdade formal à igualdade substantiva; as obrigações do Estado traduzem esses princípios em deveres institucionais e políticas públicas; as garantias de acesso materializam a democratização da entrada; e as garantias de permanência asseguram o direito à continuidade, à aprendizagem e ao êxito.

É nesse pano de fundo que se insere a análise longitudinal dos PDIs da UFC, a partir de 2007. À luz do arcabouço normativo e das políticas públicas de inclusão, torna-se possível visualizar como a instituição foi, gradualmente, deslocando-se de uma lógica predominantemente centrada no acesso para uma concepção mais próxima da educação inclusiva como direito, tal como delineada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela LBI e pelo Plano Nacional de Educação. Em outros termos, os PDIs da UFC podem ser lidos como tentativas sucessivas de traduzir institucionalmente um percurso normativo que, desde os anos 1990, vem tensionando o sistema educacional a abandonar o modelo médico da deficiência e a incorporar o modelo social, conforme discutido por Sassaki (2005) e reafirmado nas políticas recentes.

No **PDI 2007–2011**, essa transição aparece de forma ainda embrionária. O documento insere a “inclusão social” entre os princípios institucionais e associa democratização do ensino à expansão física e acadêmica, em consonância com o movimento nacional de ampliação do acesso descrito por Andriola (2008) e por Andriola e Suliano (2015). Dialoga, do ponto de vista normativo, com a Lei nº 9.394/1996 e com o Decreto nº 3.298/1999, que afirmam a educação especial como modalidade transversal e estabelecem a equiparação de oportunidades como dever do Estado. Contudo, o discurso de democratização permanece fortemente centrado no ingresso, com pouca visibilidade para a acessibilidade em suas múltiplas dimensões e quase nenhuma problematização das barreiras à permanência. Nos termos de Freitas (2023), a UFC opera, nesse momento, muito mais no registro do “acesso” do que da “acessibilidade” e da “inclusão”: abre-se a porta da universidade, mas não se explicita como esse espaço se tornará efetivamente utilizável, em condições de equidade, por estudantes com deficiência. O quadro

reproduz, assim, a distância entre reconhecimento legal e efetivação do direito educacional identificada por Cabral e Melo (2017) no contexto nacional.

O ciclo seguinte marca uma inflexão importante. A criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, em 2010, e sua incorporação ao **PDI 2012** podem ser compreendidas como resposta direta ao fortalecimento do marco normativo sobre acessibilidade. As normas relativas à Libras e ao Braille, a Portaria MEC nº 3.284/2003, que vincula a acessibilidade à autorização e ao reconhecimento de cursos, e o Decreto nº 5.296/2004, que consolida o conceito de acessibilidade em múltiplas dimensões, formam o pano de fundo dessa decisão. Ao estruturar uma secretaria específica para pensar e articular ações de acessibilidade, a UFC antecipa, em âmbito institucional, a previsão contida no Decreto nº 7.611/2011 quanto à criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino, com a função de eliminar barreiras físicas, informacionais e comunicacionais.

Esse avanço, contudo, convive com limites característicos de um momento de transição. À semelhança do que Ciantelli e Leite (2016) identificaram em outros núcleos de acessibilidade, as ações descritas no PDI 2012 aparecem mais como resposta a exigências legais e a programas federais, como o Programa Incluir e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em sua configuração anterior, do que como parte de um projeto estratégico integrado. Embora haja menções à ampliação do acesso via SiSU e REUNI, articulado ao Decreto nº 6.096/2007, a inclusão de estudantes com deficiência ainda não se traduz em metas específicas, indicadores de permanência ou estratégias estruturadas para enfrentar barreiras atitudinais e pedagógicas. O documento aproxima-se, assim, do tipo de política descrita por Teixeira (2002): um conjunto de diretrizes formalizadas, mas com baixa densidade operacional, o que dialoga com os achados de Lima *et al.* (2019) sobre o caráter frequentemente descritivo e regulatório dos PDIs brasileiros.

A partir de 2013, com o novo PDI e o Realinhamento Estratégico de 2016, a UFC passa a operar em um ambiente normativo mais consolidado, marcado pela incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento interno, pela PNEEPEI, de 2008, e pelo PNE 2014–2024, cuja Meta 4 trata da universalização da educação básica inclusiva e do atendimento educacional especializado em ambientes comuns de ensino. A LBI reconfigura a deficiência a partir do modelo social, reforçando a centralidade da acessibilidade. Sob esse pano de fundo, o **PDI 2013–2017** avança na articulação entre acessibilidade, assistência estudantil e políticas de permanência, aproximando-se da ideia de “permanência com qualidade”. Programas como o PNAES, instituído pela Portaria Normativa nº 39/2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, passam a ser apresentados como

instrumentos centrais para redução da evasão e apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade (Ciantelli; Leite, 2016; Andrade; Teixeira, 2017), o que inclui, ainda que nem sempre explicitamente, estudantes com deficiência.

Nesse período, as ações da UFC convergem com o deslocamento identificado na literatura, do foco exclusivo no acesso para a preocupação com permanência e êxito (Pimentel; Souza; Silva, 2020; Santos, 2015). A UFC Inclui estrutura serviços que dialogam com diferentes dimensões da acessibilidade – arquitetônica, informacional, comunicacional e pedagógica –, em consonância com o conceito ampliado de acessibilidade presente no Decreto nº 5.296/2004 e reiterado pela LBI. Entretanto, os estudos de Costa e Pieczkowski (2020), Carneiro e Molina (2023) e Gomes (2023) mostram que permanecem lacunas importantes: desarticulação entre planejamento e práticas cotidianas, formação docente insuficiente para lidar com a diversidade e fragilidade de indicadores capazes de medir o impacto das ações de inclusão sobre as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência.

O **PDI 2018–2022** é elaborado num contexto em que a LBI já se encontra mais consolidada e em diálogo com políticas intersetoriais, como o então Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011, e com o fortalecimento das ações afirmativas após a alteração da Lei nº 12.711/2012. Os dados do Censo da Educação Superior, que apontam crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, mas participação ainda proporcionalmente reduzida, evidenciam o desafio de transformar ingresso em permanência com êxito. Nesse cenário, a UFC aprofunda a estruturação da UFC Inclui, organizando divisões internas dedicadas à produção de materiais acessíveis, à tradução e interpretação em Libras e ao suporte em tecnologia assistiva. Esse desenho institucional dialoga com a PNEEPEI e com autores que defendem uma concepção multidimensional de acessibilidade (Kraemer; Thoma, 2018; Malheiro; Schlünzen Júnior, 2020; Rodrigues; Bernardino; Moreira, 2022).

Ao mesmo tempo, as pesquisas de Aguiar (2022) e Gomes (2023) evidenciam que, apesar da robustez formal da política institucional da UFC, o cotidiano acadêmico ainda é atravessado por barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais: insuficiência de formação docente, lacunas na comunicação com estudantes com deficiência, limitações na infraestrutura e no uso de tecnologias assistivas. Em outras palavras, o que os PDIs anunciam como compromisso com acessibilidade e inclusão nem sempre se converte em experiências concretas de participação plena, reproduzindo a distância entre discurso e prática apontada por Cabral e Melo (2017) e por Nascimento (2022) em outras universidades federais. Como observam Lima e Carmo (2023), a efetivação da inclusão demanda uma transformação institucional ampla, que envolva planejamento, formação, revisão curricular e monitoramento contínuo.

Por fim, o **PDI 2023–2027** é formulado em um contexto de recomposição e atualização das políticas nacionais para os direitos das pessoas com deficiência, marcado pela transformação do Viver sem Limite no atual Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado em 2024, e pela criação do PFAA, instituído pelo Decreto nº 11.442/2023. Normas recentes, como a Lei nº 14.126/2021, a Lei nº 14.191/2021, a Lei nº 14.533/2023 e a Lei nº 14.723/2023, ampliam a agenda de inclusão para dimensões como bilinguismo, acessibilidade digital e interseccionalidade. A UFC responde a esse cenário expandindo o escopo de atuação da UFC Inclui, prevendo metas relacionadas à reserva de vagas para pessoas com deficiência na graduação e na pós-graduação, à melhoria da acessibilidade digital e ao fortalecimento do acompanhamento acadêmico e psicopedagógico. Essa resposta se aproxima da compreensão de acessibilidade como processo contínuo e multidimensional (Pimentel; Souza; Silva, 2020) e da ideia de inclusão como projeto de justiça social, tal como formulada por Diniz (2007).

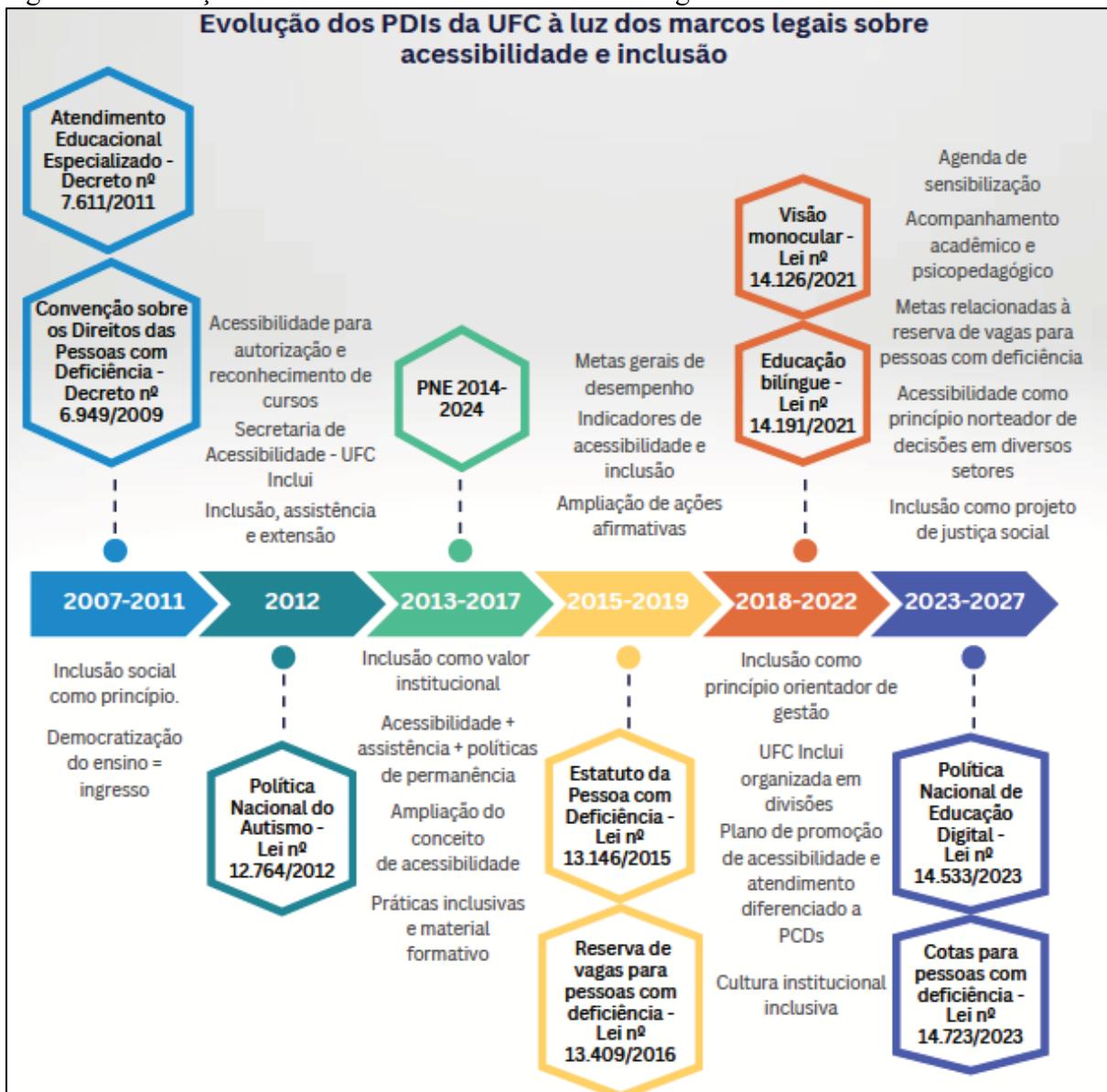
Ainda assim, os estudos analisados e os próprios PDIs indicam que o grande desafio já não reside apenas em criar estruturas ou programas, mas em consolidar uma cultura institucional que incorpore a acessibilidade como princípio transversal do planejamento e da gestão. As críticas de Costa e Pieczkowski (2020) à permanência de lógicas meritocráticas e competitivas, que tensionam valores de solidariedade e equidade, ajudam a compreender por que barreiras atitudinais seguem sendo mencionadas como as mais difíceis de enfrentar. Do mesmo modo, as análises de Lima *et al.* (2019), Dal Magro e Rausch (2012) e Scarpati *et al.* (2020) sobre o uso limitado dos PDIs como instrumentos estratégicos, muitas vezes elaborados para atender às exigências regulatórias, com baixa integração aos processos decisórios, ajudam a explicar parte das dificuldades da UFC em transformar metas em resultados monitoráveis, especialmente no campo da inclusão.

Em perspectiva comparada, a trajetória dos PDIs da UFC revela, de um lado, clara convergência com o avanço do marco jurídico, que passou da Lei nº 9.394/1996 e das primeiras formulações de política de educação especial à LBI, ao PNE e ao atual Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, consolidando a educação inclusiva como direito e como política de Estado. Há correspondência evidente entre momentos decisivos desse percurso – internalização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, criação de núcleos de acessibilidade, institucionalização da assistência estudantil, ampliação das ações afirmativas – e decisões institucionais tomadas pela UFC, como a criação e o fortalecimento da UFC Inclui, a inserção da acessibilidade nos eixos de infraestrutura, responsabilidade social e atendimento discente e a crescente preocupação com a permanência.

De outro lado, persistem lacunas que ecoam o quadro nacional descrito por Cabral e Melo (2017) e Souza (2023): assimetria na distribuição de recursos, descontinuidade de programas federais, fragilidade na formação de docentes e técnicos, insuficiência de dados e indicadores e dificuldades de articulação entre planejamento, execução e avaliação.

A Figura 3 representa os principais avanços relacionados à inclusão identificados na análise dos PDIs da universidade.

Figura 3 – Evolução dos PDs da UFC à luz dos marcos legais sobre acessibilidade e inclusão



Fonte: elaborada pela autora.

Como se vê, a análise PDI a PDI indica que a UFC acompanhou, em grande medida, o deslocamento do foco do mero acesso para a acessibilidade e permanência inclusiva, aproximando suas respostas institucionais do modelo social da deficiência e da concepção de educação inclusiva afirmada pelos marcos legais. Entretanto, à semelhança do que apontam as pesquisas sobre PDIs e inclusão nas instituições públicas de ensino superior, a universidade ainda enfrenta o desafio de transformar esse acúmulo normativo e programático em uma política de inclusão efetivamente transversal ao planejamento estratégico, sustentada por indicadores consistentes, processos de avaliação contínua e, sobretudo, por uma cultura institucional comprometida com a “cultura da acolhida”, e não da separação, como propõem Bruzaca e Conceição (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Ceará, no período de 2007 a 2025, em relação à legislação brasileira voltada à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A pergunta que guiou a pesquisa - como o atual PDI da UFC está alinhado com a legislação nacional sobre inclusão? - foi respondida a partir de uma análise sistemática do arcabouço normativo e dos documentos institucionais.

Os resultados mostram que a UFC avançou progressivamente na incorporação das diretrizes legais e das políticas públicas relativas à acessibilidade e à inclusão. Esses avanços tornam-se mais claros a partir do PDI 2018–2022 e se consolidam no PDI vigente, que passa a contemplar dimensões curriculares, informacionais, pedagógicas e digitais da acessibilidade. Isso indica uma ampliação da compreensão institucional sobre o que significa promover inclusão no ensino superior.

No entanto, ao confrontar esses avanços com a literatura especializada e com as análises realizadas, evidencia-se que esse alinhamento ainda é parcial. No modelo social da deficiência, a inclusão não se limita ao cumprimento formal das normas. Ela exige transformações culturais, estruturais e institucionais. Os PDIs demonstram aproximações importantes com essa perspectiva, mas ainda não se configuraram como instrumentos capazes de induzir mudanças profundas e sustentáveis.

Entre as lacunas identificadas, destaca-se a fragilidade da governança da inclusão. Apesar do reconhecimento crescente de valores como equidade, diversidade e acessibilidade, o PDI ainda carece de metas específicas, indicadores mensuráveis e mecanismos de monitoramento que permitam acompanhar e avaliar a execução das ações. Essa ausência afeta a gestão institucional e concentra responsabilidades em setores como a UFC Inclui, que assume um volume de demandas maior do que sua estrutura permite.

Persistem também barreiras físicas, informacionais e digitais, especialmente em prédios antigos, em ambientes virtuais de aprendizagem e na produção de materiais acessíveis. Embora existam melhorias pontuais, ainda falta um planejamento integrado que articule infraestrutura, comunicação, tecnologias assistivas e acessibilidade curricular, conforme previsto no Decreto 7.611/2011 e na LBI. A insuficiência de formação docente continuada reforça essas lacunas e distancia a prática cotidiana do que preconiza o marco legal.

As barreiras atitudinais permanecem como um desafio central. Resistências à flexibilização curricular, às adaptações avaliativas e à compreensão da inclusão como

responsabilidade coletiva revelam que a transformação cultural ainda é incipiente. A literatura destaca que a inclusão depende de mudanças culturais, sociais, institucionais e políticas, e os resultados deste estudo confirmam que essa mudança ainda não se consolidou na UFC.

Outro ponto crítico é a ausência de sistemas integrados de dados sobre estudantes com deficiência. Observa-se que a universidade ainda não dispõe de informações que permitam acompanhar trajetórias acadêmicas, índices de evasão ou padrões de desempenho. A falta de dados dificulta decisões baseadas em evidências e limita a capacidade de formular políticas eficazes.

No campo pedagógico, verifica-se a inexistência de diretrizes formais de acessibilidade curricular. Apesar dos esforços associados ao atendimento educacional especializado, muitas práticas dependem da iniciativa individual de docentes e técnicos, o que dificulta a consolidação de uma política institucional coesa.

Apesar dessas lacunas, a análise aponta um conjunto de possibilidades que podem orientar o próximo ciclo de planejamento. O PDI 2028–2032 surge como uma oportunidade importante para fortalecer uma política de inclusão integrada, monitorável e alinhada ao que preveem a legislação nacional e a literatura especializada.

Dessa forma, sugere-se, inicialmente, elevar a inclusão ao *status* de eixo estratégico do PDI, integrando acessibilidade e equidade às políticas acadêmicas, administrativas e de infraestrutura. Metas claras e indicadores específicos podem fortalecer a governança e tornar mais visíveis os resultados institucionais.

Outra sugestão refere-se ao fortalecimento da UFC Inclui. Isso envolve ampliar sua equipe, descentralizar ações para as unidades acadêmicas, garantir orçamento próprio e aprimorar fluxos de comunicação com outros setores. Núcleos de acessibilidade se consolidam quando incorporados efetivamente à estrutura decisória da instituição.

No próximo PDI, a UFC também pode investir na criação de um programa permanente de formação docente em educação inclusiva. Trilhas formativas, certificações e ações de mentoria ajudariam a superar barreiras atitudinais e fortalecer práticas pedagógicas coerentes com o modelo social da deficiência.

A ampliação da participação estudantil é outra sugestão significativa. Comissões consultivas, espaços de escuta e participação ativa dos estudantes com deficiência podem reforçar o princípio “nada sobre nós sem nós” e tornar as políticas mais sensíveis às demandas reais.

Por fim, recomenda-se integrar ao próximo PDI um Plano Plurianual de Acessibilidade, como o proposto no Apêndice A, articulando ações de infraestrutura, tecnologia assistiva,

acessibilidade digital, formação docente e revisão curricular. Essa estratégia pode fortalecer o caráter sistêmico da inclusão e assegurar continuidade às ações.

Essas necessidades se tornam ainda mais evidentes com o Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto aumenta as responsabilidades das instituições de ensino superior, prevê suporte especializado contínuo e define diretrizes para formação, monitoramento e articulação intersetorial. Nesse contexto, entende-se que o próximo PDI da UFC precisa avançar para além do plano declaratório e incorporar mecanismos eficientes de gestão e avaliação.

Em síntese, a UFC apresentou avanços importantes na incorporação das diretrizes legais sobre inclusão no ensino superior, mas ainda precisa fortalecer suas políticas para alcançar um alinhamento pleno com a legislação brasileira. As lacunas identificadas apontam para a necessidade de planejamento estratégico, integração entre setores e uma cultura institucional comprometida com a justiça educacional.

Como esta pesquisa se baseia em documentos institucionais e nos marcos legais, sugere-se que estudos futuros incluam entrevistas com gestores, docentes, técnicos e estudantes com deficiência. Pesquisas aplicadas, estudos de caso e análises sobre a execução das metas do PDI podem aprofundar a compreensão sobre os desafios e contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de inclusão no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Rio de Janeiro, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algun-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 7 abr. 2025.

AGUIAR, Ana Kátia Barbosa. Avaliação das políticas de inclusão e acessibilidade na Universidade Federal do Ceará. 2022. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/68827/3/2022_dis_akbaguiar.pdf. Acesso em: 2 jun. 2015.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 7-14, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14433/1/2000_art_wbandriola.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 6, n. 4, p. 127-148, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5434/5872>. Acesso em: 12 maio 2025.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SULIANO, Daniele Cirilo. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 243, p. 282-298, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/339512841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qnYyfWPZqGchQDJk74Twz8Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.442, de 21 de março de 2023. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.442-de-21-de-marco-de-2023-469114914>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

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: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10861.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades benfeicentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

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 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 8 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, para ampliar e atualizar as políticas de ações afirmativas no ensino superior e técnico federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grafia Braille de língua portuguesa**: aprovada pela portaria nº 2.678 de 24/09/2002. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF; MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3aditica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI**: diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF: MJSP, 2016a. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADA%20NIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf#page=9.11>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo para diagnóstico etiológico da deficiência intelectual**. Brasília, DF: Conitec, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/mídias/relatórios/2020/20201203_relatorio_572_pcde_deficiencia-intelectual_.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Viver sem Limite**: plano nacional da pessoa com deficiência. Brasília, DF: Ministério do Turismo, [2011d]. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteúdo-/publicações/turismo-acessível/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Novo Viver sem Limite**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: MDHC, [2024]. Disponível em: <https://novoviversemlimite.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Cartilha-Novo-Viver-Sem-Limite-com-ajustes-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília, DF: CORDE, 2008b. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenioDireitosPessoasDeficenciaComentada.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política de educação especial**. Brasília, DF, 28 dez. 2020b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 136–150, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2573. Disponível em: <https://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2573>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRUZACA, Ruan Didier; CONCEIÇÃO, Gabriel de Andrade Gonçalves da. Educação inclusiva como direito humano. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 19, n. 54, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v19.n54.5056>. Disponível em: <https://unifoa.emnuvens.com.br/cadernos/article/view/5056>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira 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**, Curitiba, n. esp. 3, p. 55-70, dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.41046. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WBBcj9Jm8vbzqsXnvbXVmNm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.41046. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvPrbr4zRJddrDsNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2025.

CARNEIRO, Tatiana Rodrigues; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Planos de desenvolvimento institucional: um diálogo com a inclusão educacional de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1057-1076, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68130>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/68130/36370>. Acesso em: 7 abr. 2025.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 73-93, 2022. DOI:

73https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JbyKTD99g9Pwcky5n5cyXDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHARLTON, James. **Nothing about us without us: Disability, oppression and empowerment**. University of California Press, Berkeley, 1998.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d5c17d83-f201-4723-a691-711fbb1cbee2/content>. Acesso em: 11 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 02/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2025.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208179>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYm7LvSvf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

COSTA, Leonardo Rodrigues da *et al.* Planejamento Estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional: um panorama da produção acadêmica das Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. 1-16, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.34037. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/download/34037/28790/381525>. Acesso em: 18 maio 2025.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786581334192/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporária:** o ensino superior da colônia à era Vargas. São Paulo: UNESP, 2010.

DAL MAGRO, Cristian Baú; RAUSCH, Rita Buzzi. Plano de Desenvolvimento Institucional de universidades federais brasileiras. **Administração:** Ensino e Pesquisa, v. 13, n. 3, p. 427–453, 2012. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n3.85>. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/85>. Acesso em: 16 maio. 2025.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil:** uma trajetória de silêncios e gritos. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FIOREZE, Cristina; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Educação superior e justiça social: uma avaliação das possibilidades de redistribuição e de reconhecimento pelo PROUNI. **Sociologias Plurais**, v. 2, n. 2e, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5380/sclplr.v2i2e.64806>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64806>. Acesso em: 10 maio. 2025.

FONSECA, Platini Gomes *et al.* Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas Universidades Federais: uma análise entre regiões. **Avaliação:** revista da avaliação da educação superior, Campinas, v. 28, p. 1-22, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772023000100001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YQDd7MVJk4c8qWjfsf7hDVB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e10084, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FROEHLICH, Daniela Camila; BERNARDES, Daniela. Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva frente à pandemia de COVID-19. In: SCHMENGLER, Angélica Regina; CORRÊA, Juliane Riboli; HEMAN, Marília Rodrigues Lopes (org.). **Educação Especial & Atendimento Educacional Especializado:** potências e reverberações da inclusão. Rio de Janeiro: Taurite, 2021. p. 84-402. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kh6Nxon_Vcv-k_8xxxIrgNIZvWcVL8kk/view. Acesso em: 11 maio 2025.

GALINDO, B. M. B. **Educação especial:** atendimento educacional especializado em uma escola do município de Ji-Paraná. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2012.

GASPERIN, Jéssica Cenci; CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de. Direitos Humanos e Educação Inclusiva: pelo direito à educação e à diferença. **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 4, 2024. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.22862. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/22862>. Acesso em: 7 abr. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Felipe Peixoto. **Dos planos institucionais ao "nada sobre nós sem nós"**: avaliação das políticas públicas de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará (2013-2022). 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/77425/5/2023_dis_fpgomes.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Maria del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book*.

INEP (Brasil). **Censo da Educação Superior 2023**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, ago. 2011. Número especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2025.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000062018>. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pcp/a/nyPrDHWvjKSTTHQ5WZxrnbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.

LIMA, Aleska Trindade; CARMO, Maria Andréa Angelotti. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>. Acesso em: 8 nov. 2025.

LIMA, Isabelle Aniba. Lei 12.764/2012: uma análise de sua completude. In: MORAES, Alan Jeffeson Lima de *et al.* (org.). **Temas de direito contemporâneo**. São Luís: Editora Pascal,

2024. v. 7. Disponível em: <https://editorapascal.com.br/wp-content/uploads/2024/04/DIREITO-VOLUME-7-1.pdf#page=23>. Acesso em: 8 nov. 2025.

LIMA, Maurício Andrade *et al.* Estratégia ou Legitimidade? Análise do papel dos Planos de Desenvolvimento Institucional nas universidades brasileiras. **BBR: Brazilian Business Review**, v. 17, n. 1, p. 66-96, jan./fev. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2020.17.1.4>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bbr/a/RBwx5KdSDvc6w7Gh9pbNFch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523–1537, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13825. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 7 abr. 2025.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Inclusão e acessibilidade no ensino superior brasileiro. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 94573–94590, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-066. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/20988>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 57-66, 2018. Número especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/046>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n33/v11n33a02.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MENDES, Wesley de Almeida; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; MENDES, Wanderson de Almeida. Relação entre o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o mercado de trabalho municipal. **Novos Cadernos NAEA**, v. 26, n. 1, abr. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/ncn.v26i1.11907>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/11907/10163>. Acesso em: 10 maio 2025.

NASCIMENTO, Marcella de Souza. **Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior e a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do Estado do Rio de Janeiro**: políticas, culturas e práticas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de

Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/20149/1/2022%20-%20Marcelly%20de%20Souza%20Nascimento.Pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-29.

MOORE, Mark H. Public value accounting: establishing the philosophical basis. **Public Administration Review**, United States, v. 74, n. 4, p. 465-477, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/puar.12198>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NASCIMENTO NETO, José Rodrigues do; NASCIMENTO, Juliana de Brito Marques do; MONTE, Franciela Félix Carvalho. Acessibilidade, inclusão e tecnologias: desafios e avanços na implementação da Lei Brasileira de Inclusão para pessoas com deficiência. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8677/4436>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X70955>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70955>. Acesso em: 12 maio. 2025.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Administração estratégica**: conceitos, processos, decisões. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVER, Mike. **The politics of disablement**. Basingstoke: Macmillan, 1990.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381994000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 nov. 2025.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova Iorque, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRIO_20250310.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa REUNI e o desempenho das IFEs brasileiras. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, p. 1054-1075, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801869>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5pvgF4sGMQsn89ZYSYfWHsh/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 12 maio 2025.

PEREIRA, Letícia de Jesus; ROSSIGNOLI, Marisa. Extrafiscalidade e o direito à educação: um estudo a partir do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Interfaces Científicas - Direito**, v. 9, n. 2, p. 214-226, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316>

381X.2023v9n2p214-226. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/11512>. Acesso em: 10 maio. 2025.

PEREIRA, Rosamaria Reo *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 147-160, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X19898>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 7 abr. 2025.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIMENTEL, Susana Couto; SOUZA, Maria de Fátima de Andrade; SILVA, Rodrigo da Luz. Práticas inclusivas na Educação Superior: condições para a acessibilidade curricular. In: RIBEIRO, Solange Lucas; DUBOC, Maria José Oliveira; SOUZA, Lucimère Rodrigues de (org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020, p. 305-330. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cnpbk/pdf/ribeiro-9786589524922.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PIRES, André; RIBEIRO, Maynara de Oliveira; PRINHORATO, Henrique. A permanência estudantil em universidades privadas para alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 2, p. 275-301, 13 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n2.2023.31>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20965>. Acesso em: 10 maio 2025.

RODRIGUES, Marlene; BERNARDINO, José Lourione Freitas; MOREIRA, Melissa Velanga. Barreiras atitudinais: a exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311-1326, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15058. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15058>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v16.17585.050>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 12 maio 2025.

SALGUERO, Rosa Idalia Aldana. Educação inclusiva na perspectiva da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. In: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília: OEI, 2025. p. 69-79. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

SOUZA, Raquel Nascimento de. **Estudantes com deficiência no ensino superior: acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/6543/1/Raquel%20Nascimento%20de%20Souza%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SANT'ANA, Tomás Dias *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):** um guia de conhecimentos para instituições federais de ensino. Alfenas: ForPDI, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 8 maio 2025.

SANTOS, Sonia Regina dos. Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. **Lex Humana**, v. 4, n. 2, p. 135-156, 2012. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/271/190>. Acesso em: 27 maio 2025.

SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no ensino superior: um ensaio omnيلético. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 818-835, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13008/8635>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCARPATI, Valesca *et al.* Mapa estratégico de gestão do plano de desenvolvimento institucional 2015-2019 da Universidade Federal do Espírito Santo: uma análise de cenário e metas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-28, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9044>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9044/8259>. Acesso em: 18 maio 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, 2006. Belo Horizonte: **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Simon-Schwartzman/publication/237074148_A_questao_da_inclusao_social_na_Universidade_Brasileira/links/0c960530cd3bfef204000000/A-questao-da-inclusao-social-na-Universidade-Brasileira.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 18 maio 2025.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

SOUSA, Lazaro Mourão de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159-173, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOUZA, Magali Dias de; FERREIRA, Luiz Alberto. A tecnologia assistiva cães-guia no Brasil: uma ação do Programa Viver sem Limite. **Revista Observatório**, v. 4, n. 3, p. 307-336, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n3p307>. Disponível em: <https://sistemas.ufc.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4088>. Acesso em: 10 maio. 2025.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002. Disponível em: <http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspublicas.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

UFC. **Lema, missão, visão e compromisso**. Fortaleza: UFC, [2025]. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade/conheca-a-ufc/60-lema-missao-visao-e-compromisso>. Acesso em: 8 abr. 2025.

UFC. Secretaria de Acessibilidade. **Censo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação 2017**. Fortaleza: UFC, [2017]. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/censo/censo-2017/>. Acesso em: 5 maio 2025.

UFC. Secretaria de Acessibilidade. **Censo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação 2018**. Fortaleza: UFC, [2018]. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/censo/censo-2018/>. Acesso em: 5 maio 2025.

UFC. Secretaria de Acessibilidade. **Censo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação 2022**. Fortaleza: UFC, [2022]. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/censo/censo-2022/>. Acesso em: 5 maio 2025.

UFC. Secretaria de Acessibilidade. **Censo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação 2023**. Fortaleza: UFC, [2023]. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/wp-content/uploads/2025/05/censo-2023-estudantes-ufc-inclui.xlsx>. Acesso em: 5 maio 2025.

UFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2011**. Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2022/12/pdi-ufc-2007-2011.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012**. Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2022/12/pdi-2012.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/pt/pdi-2013-2017/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFC. **Planejamento UFC integrado 2015-2019**. Fortaleza: UFC, 2015. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2023/04/9.-cartilha-planejamento-estrategico.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/pt/pdi-2018-2022/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2024. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2025/01/pdi-2023-2027-3a-revisao-16.12.2024.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=d218501c-7a8c-44f7-99b3-bb0220e4b28a>. Acesso em: 22 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 22 abr. 2025.

VICTOR, Sonia Lopes; UZÊDA, Sheila de Quadros. Educação inclusiva e ensino superior: avanços e desafios. **Educere et Educare**: revista de educação, Cascavel, PR, v. 17, n. 43, 2022. DOI:10.48075/educare.v17i43.29706. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29706/21114>. Acesso em: 18 maio 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582602324/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - POLEDUC**

**Plano Plurianual de Acessibilidade (2028–2032):
uma proposta elaborada para a Universidade Federal do Ceará
(UFC)**

Assunto: Produto técnico oriundo dos resultados da dissertação “Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC): análise dos planos de desenvolvimento institucional à luz da legislação brasileira” pertencente ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e gestão da Educação Superior.

ALUNA: ADRIANA MARIA DE SOUSA

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. TANIA VICENTE VIANA
COORIENTADORA: PROFA. DRA. ROBÉRIA VIEIRA BARRETO GOMES**

**FORTALEZA
2021**

RESUMO

Este produto técnico apresenta o Plano Plurianual de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (2028–2032), elaborado com a finalidade de subsidiar o planejamento institucional e fortalecer a implementação de políticas de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. O plano tem como base um diagnóstico institucional construído a partir da análise de conteúdo dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da UFC, no período de 2007 a 2025, articulado ao arcabouço legal brasileiro referente à educação inclusiva. O diagnóstico evidenciou lacunas estruturantes relacionadas à fragilidade da governança da inclusão, à ausência de diretrizes institucionais de acessibilidade curricular e à insuficiência de formação docente continuada em educação inclusiva. Diante desse cenário, o plano propõe ações estratégicas voltadas ao fortalecimento da governança institucional, à institucionalização da acessibilidade curricular e à consolidação de processos formativos permanentes, em consonância com o modelo social da deficiência e com as normativas vigentes. As ações foram organizadas por meio de uma matriz de planejamento do tipo 5W2H, que explica, para cada iniciativa, o que será realizado, sua justificativa, os responsáveis, o período de execução, os espaços institucionais envolvidos, os procedimentos operacionais e a estimativa de recursos necessários. O Plano Plurianual de Acessibilidade da UFC (2028–2032) configura-se, assim, como um instrumento técnico-operacional orientado à superação de abordagens fragmentadas e à consolidação de uma política de inclusão transversal, integrada e sustentável. Espera-se que o plano contribua para o fortalecimento da capacidade institucional da UFC de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação plena de estudantes com deficiência, reafirmando o compromisso da universidade pública com a equidade e a justiça educacional.

1 INTRODUÇÃO

A promoção da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior constitui, na atualidade, um imperativo legal, ético e institucional. No Brasil, esse compromisso vem sendo progressivamente consolidado por meio de um conjunto articulado de marcos legais e normativos que reconhecem a educação inclusiva como direito humano fundamental e como responsabilidade permanente do Estado, em todos os níveis e modalidades de ensino. Destacam-se, nesse percurso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), internalizada no ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Esses dispositivos deslocam a compreensão da deficiência de uma perspectiva biomédica e individualizante para o modelo social, segundo o qual a deficiência resulta da interação entre impedimentos funcionais e barreiras físicas, comunicacionais, informacionais, pedagógicas, digitais e atitudinais impostas pelo meio (DINIZ, 2007; SASSAKI, 2005). Nesse paradigma, a acessibilidade deixa de ser compreendida como ação compensatória ou serviço especializado restrito e passa a configurar-se como princípio transversal de planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas educacionais.

No âmbito das instituições federais de ensino superior, tais diretrizes impõem a necessidade de incorporar a acessibilidade de forma sistêmica aos instrumentos de planejamento institucional, especialmente ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), conforme estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O PDI assume, nesse contexto, papel estratégico ao traduzir os comandos legais e as políticas públicas em diretrizes, metas, ações e mecanismos de monitoramento capazes de orientar a atuação institucional no médio e longo prazo.

A análise dos PDIs da UFC, no período de 2007 a 2025, evidencia avanços importantes na incorporação da temática da inclusão e da acessibilidade, sobretudo a partir do PDI 2018–2022 e de forma mais consistente no PDI 2023–2027. Observa-se a ampliação do escopo da acessibilidade, que passa a contemplar dimensões arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, pedagógicas e digitais, bem como o fortalecimento de estruturas institucionais

como a Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui. Esses movimentos revelam alinhamento progressivo ao marco legal e às políticas públicas nacionais voltadas à educação inclusiva.

Entretanto, os resultados da pesquisa também indicam que esse alinhamento ainda se apresenta de forma parcial e desigual. Persistem lacunas relacionadas à fragilidade da governança da inclusão, à ausência de metas operacionais claramente definidas, à insuficiência de indicadores de monitoramento, à carência de diretrizes institucionais de acessibilidade curricular e à limitada integração entre planejamento, execução e avaliação das ações. Ademais, barreiras atitudinais, limitações na formação continuada de docentes e técnicos e a inexistência de sistemas integrados de dados sobre estudantes com deficiência dificultam a consolidação de uma política institucional plenamente efetiva, conforme apontam estudos recentes sobre o planejamento universitário e a inclusão no ensino superior (COSTA; PIECZKOWSKI, 2020; CARNEIRO; MOLINA, 2023; GOMES, 2023).

Nesse cenário, o Decreto nº 12.686/2025 introduz novos desafios e responsabilidades às instituições de ensino superior ao reafirmar a educação especial inclusiva como política transversal e ao exigir planejamento intersetorial, suporte contínuo, formação de profissionais, monitoramento e produção sistemática de recursos acessíveis. A norma reforça que a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação demanda ações estruturadas, sustentáveis e avaliáveis ao longo de todo o percurso acadêmico.

É nesse contexto que se insere o Plano Plurianual de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (2028–2032). O presente plano constitui um instrumento técnico de apoio à gestão institucional, elaborado com base em diagnóstico documental, análise normativa e evidências empíricas produzidas no âmbito da pesquisa acadêmica que o fundamenta. Seu objetivo é orientar, de forma integrada e prospectiva, a implementação de ações de acessibilidade na UFC, articulando infraestrutura, políticas acadêmicas, tecnologias assistivas, acessibilidade digital, formação de profissionais, acompanhamento pedagógico e governança institucional.

Ao propor metas, ações, responsáveis, prazos e indicadores de monitoramento, o Plano Plurianual de Acessibilidade busca contribuir para a superação de abordagens fragmentadas e para a consolidação de uma política institucional capaz de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação plena e o êxito acadêmico de estudantes com deficiência. Trata-se, portanto, de um instrumento alinhado às exigências legais vigentes, às diretrizes do planejamento institucional da UFC e aos princípios da equidade, da justiça social e da democratização do ensino superior.

2 PÚBLICO-ALVO DA PROPOSTA

O Plano Plurianual de Acessibilidade tem como público-alvo prioritário os gestores institucionais da UFC, a Secretaria de Acessibilidade - UFC Inclui, as pró-reitorias, as unidades acadêmicas e administrativas, docentes, técnicos administrativos e, de forma central, os estudantes com deficiência.

3 OBJETIVOS DO PRODUTO

O objetivo geral consiste em instituir um instrumento de planejamento plurianual que oriente e sistematize as ações de acessibilidade e inclusão na UFC.

Os objetivos específicos são:

- a) fortalecer a governança institucional da acessibilidade;
- b) integrar ações físicas, pedagógicas, informacionais e digitais;
- c) estabelecer metas, indicadores e mecanismos de monitoramento;
- d) subsidiar a elaboração do próximo PDI da UFC.

4 DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

O diagnóstico que fundamenta a elaboração do Plano Plurianual de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (2028–2032) decorre da análise de conteúdo dos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFC, referentes ao período de 2007 a 2025, articulada ao exame do marco legal brasileiro sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a UFC avançou de forma progressiva na incorporação das diretrizes legais relativas à acessibilidade e à inclusão, sobretudo a partir do PDI 2018–2022, com consolidação no PDI vigente. No entanto, tais avanços se concentram, predominantemente, no plano normativo e declaratório, revelando limitações estruturais que comprometem a efetividade das políticas institucionais no cotidiano acadêmico.

De modo geral, o diagnóstico aponta que a acessibilidade ainda não se encontra plenamente consolidada como princípio transversal do planejamento, da gestão e das práticas acadêmicas da universidade. Embora exista uma estrutura institucional dedicada à temática, representada pela Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui, observa-se a concentração das

responsabilidades em setores específicos, sem articulação sistemática com as unidades acadêmicas, administrativas e decisórias da instituição.

Outro aspecto crítico refere-se à ausência de um planejamento integrado da acessibilidade. As ações relacionadas à infraestrutura física, à acessibilidade informacional e comunicacional, à tecnologia assistiva, à acessibilidade digital e à acessibilidade pedagógica aparecem, nos documentos analisados, de forma fragmentada, sem um instrumento institucional capaz de organizar prioridades, definir responsabilidades, estabelecer cronogramas e orientar investimentos de médio e longo prazo.

O diagnóstico também evidencia lacunas significativas no campo da formação profissional. A UFC não dispõe, até o momento, de um programa institucional permanente de formação docente e técnico-administrativa em educação inclusiva. Como consequência, práticas pedagógicas acessíveis e adaptações curriculares dependem, em grande medida, de iniciativas individuais, gerando assimetrias entre cursos, unidades acadêmicas e áreas do conhecimento.

As barreiras atitudinais configuram outro eixo problemático relevante. Persistem resistências à flexibilização curricular, às adaptações avaliativas e à compreensão da inclusão como responsabilidade institucional coletiva. Esses elementos indicam que a transformação cultural necessária à consolidação do modelo social da deficiência ainda se encontra em processo, exigindo ações sistemáticas de sensibilização e mudança organizacional.

Por fim, destaca-se a inexistência de sistemas integrados de dados que permitam acompanhar, de forma contínua e estruturada, as trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência. A ausência de informações sistematizadas sobre acesso, permanência, evasão e conclusão limita a tomada de decisões baseadas em evidências e fragiliza o monitoramento das políticas implementadas.

Diante desse conjunto de problemas, o Plano Plurianual de Acessibilidade foi concebido como resposta estratégica às lacunas identificadas, estruturando ações integradas, monitoráveis e alinhadas ao marco legal e às diretrizes institucionais da UFC. As ações propostas são detalhadas a seguir por meio da matriz 5W2H, que explicita o vínculo entre diagnóstico, planejamento e intervenção.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADES

A proposta de atividades apresentada neste Plano Plurianual de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (2028–2032) foi estruturada a partir do diagnóstico institucional desenvolvido nesta pesquisa, o qual evidenciou lacunas relacionadas à governança da inclusão, à fragmentação das ações de acessibilidade, à insuficiência de formação profissional, à persistência de barreiras atitudinais e à ausência de sistemas integrados de monitoramento das trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência. Esses achados confirmam que, embora haja avanços normativos e institucionais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta limitações de natureza estrutural, organizacional e cultural.

Diante desse cenário, as atividades propostas têm como finalidade central converter diretrizes legais e institucionais em ações concretas, articuladas e passíveis de monitoramento, capazes de promover a acessibilidade de forma transversal nos processos de planejamento, gestão e prática acadêmica da UFC. Busca-se, assim, superar abordagens pontuais ou reativas, frequentemente associadas ao atendimento de demandas emergenciais, adotando uma lógica de planejamento estratégico, coerente com os princípios da educação inclusiva e com as exigências contemporâneas da gestão pública orientada a resultados (TEIXEIRA, 2002; MOORE, 2014).

As atividades foram organizadas de modo a contemplar as diferentes dimensões da acessibilidade — arquitetônica, comunicacional, informacional, digital, pedagógica e atitudinal — e a envolver múltiplos atores institucionais, incluindo a Reitoria, as Pró-Reitorias, as unidades acadêmicas e administrativas, a Secretaria de Acessibilidade (UFC Inclui) e os setores responsáveis pela infraestrutura e pela tecnologia da informação. Essa concepção está alinhada ao entendimento de que a inclusão, no paradigma do modelo social da deficiência, constitui uma responsabilidade institucional compartilhada, não podendo ser atribuída a um único setor ou política isolada (DINIZ, 2007; SASSAKI, 2005; MANTOAN, 2003).

Com o objetivo de assegurar clareza operacional, transparência e viabilidade de implementação, as atividades foram sistematizadas por meio de uma matriz de planejamento do tipo 5W2H. Essa ferramenta de gestão é amplamente utilizada em processos de planejamento e organização de ações no setor público e educacional, por permitir a descrição objetiva e integrada das intervenções propostas (SEBRAE, 2018). O modelo estrutura cada ação a partir de sete dimensões fundamentais: *What* (o que será feito), *Why* (por que a ação é necessária), *Who* (quem é responsável pela execução), *When* (quando será realizada), *Where* (onde será

implementada), *How* (como será executada) e *How much* (quais recursos financeiros ou materiais serão necessários).

A utilização da matriz 5W2H possibilita explicitar o vínculo direto entre os problemas identificados no diagnóstico e as ações propostas, além de favorecer o acompanhamento sistemático, a avaliação dos resultados e a prestação de contas ao longo do período de vigência do plano. Nessa perspectiva, o quadro-síntese apresentado não se configura apenas como um instrumento de organização das atividades, mas como um mecanismo de gestão da política institucional de acessibilidade, orientado à efetividade e à sustentabilidade das ações.

As atividades propostas estão distribuídas ao longo do período de 2028 a 2032, respeitando a lógica de médio prazo do planejamento plurianual e possibilitando a implementação gradual das ações, de acordo com as prioridades institucionais e a disponibilidade de recursos humanos, financeiros e tecnológicos. O caráter progressivo do plano busca garantir continuidade às iniciativas e reduzir o risco de desarticulação ou descontinuidade das políticas de inclusão, aspecto frequentemente apontado como fragilidade nos processos de planejamento institucional.

Dessa forma, a proposta de atividades apresentada neste plano, sistematizada no Quadro 1, constitui um instrumento técnico-operacional voltado a apoiar a UFC na consolidação de uma política de acessibilidade integrada, alinhada ao marco legal brasileiro, às diretrizes institucionais e às demandas concretas da comunidade universitária, contribuindo para a promoção do acesso, da permanência e da participação plena de estudantes com deficiência no ensino superior.

Quadro 1 - Matriz de ações no modelo 5W2H

Diagnóstico (Problema)	What (O quê)	Why (Por quê)	Who (Quem)	When (Quando)	Where (Onde)	How (Como)	How much (Quanto)
Fragilidade da governança da inclusão	Institucionalizar eixo estratégico de inclusão no PDI	Garantir planejamento, monitoramento e responsabilização	Reitoria, PROPLAD UFC Inclui	2028–2032	Gestão central e unidades acadêmicas	Definição de metas, indicadores e relatórios anuais	Recursos orçamentários institucionais
Ausência de diretrizes de acessibilidade curricular	Elaborar Política Institucional de Acessibilidade Curricular	Padronizar práticas pedagógicas inclusivas	PROGRAD PROPG UFC Inclui	2028–2029	Cursos de graduação e pós-graduação	Grupo de trabalho + normatização interna	Custos administrativos internos
Formação docente insuficiente	Implantar Programa Permanente de Formação Docente em Educação Inclusiva	Superar barreiras atitudinais e pedagógicas	PROGRAD, PRPPG, UFC Inclui	2028–2032	Ambientes presenciais e virtuais	Trilhas formativas, cursos e certificações	Recursos do orçamento e parcerias

Fonte: elaborado pela autora.

6 IMPACTOS ESPERADOS

A implementação do Plano Plurianual de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (2028–2032) tem como resultados esperados o fortalecimento de três eixos centrais identificados no diagnóstico institucional e operacionalizados por meio da matriz de ações: a governança da inclusão, a institucionalização da acessibilidade curricular e a formação docente continuada em educação inclusiva.

No que se refere à governança da inclusão, espera-se a consolidação de uma estrutura institucional mais clara, integrada e responsiva, capaz de articular as ações de acessibilidade às instâncias de planejamento, gestão e avaliação da universidade. A definição de responsabilidades, fluxos decisórios, metas e indicadores tende a reduzir a fragmentação das iniciativas e a dependência excessiva de setores específicos, contribuindo para que a inclusão deixe de ser tratada como ação pontual e passe a integrar o núcleo estratégico do planejamento institucional.

Quanto à acessibilidade curricular, o plano busca promover a institucionalização de diretrizes formais que orientem práticas pedagógicas inclusivas em todas as unidades acadêmicas. Espera-se que a elaboração e a adoção dessas diretrizes favoreçam maior coerência entre o marco legal, o planejamento institucional e o cotidiano do ensino, ampliando a previsibilidade, a equidade e a segurança pedagógica no atendimento às necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Como resultado, pretende-se reduzir a dependência de iniciativas individuais e fortalecer a acessibilidade como princípio estruturante dos projetos pedagógicos.

No eixo da formação docente continuada, espera-se a qualificação progressiva de professores e técnicos para o desenvolvimento de práticas alinhadas ao modelo social da deficiência e aos princípios da educação inclusiva. A criação de um programa permanente de formação tende a contribuir para a superação de barreiras atitudinais, para a ampliação da compreensão sobre adaptações pedagógicas e avaliativas e para o fortalecimento de uma cultura institucional mais sensível à diversidade e à equidade.

De forma integrada, esses resultados visam fortalecer a capacidade institucional da UFC de planejar, implementar e acompanhar políticas de acessibilidade de maneira sistemática e sustentável. Ao concentrar-se nesses três eixos estratégicos, o plano busca assegurar que as ações propostas produzam impactos estruturantes, contribuindo para a promoção do acesso, da permanência e do êxito acadêmico de estudantes com deficiência no ensino superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Plurianual de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (2028–2032) constitui-se como um produto técnico orientado à transformação das diretrizes legais e institucionais de inclusão em ações planejadas, integradas e passíveis de monitoramento. Fundamentado em diagnóstico institucional consistente e em análise documental sistemática, o plano responde a lacunas estruturais identificadas na governança da inclusão, na ausência de diretrizes formais de acessibilidade curricular e na insuficiência de formação docente continuada em educação inclusiva.

Ao propor ações organizadas por meio da matriz 5W2H, o plano supera abordagens genéricas ou declaratórias e estabelece um encadeamento lógico entre problema, ação, responsabilidade e resultado esperado. Essa estrutura favorece a clareza operacional, amplia a transparência da gestão e contribui para a incorporação da acessibilidade como componente permanente do planejamento institucional da UFC, e não como iniciativa isolada ou reativa.

A centralidade conferida à governança da inclusão permite fortalecer a articulação intersetorial e a responsabilização institucional, reduzindo a fragmentação das ações e ampliando a capacidade da universidade de planejar, executar e avaliar políticas de acessibilidade de forma sistêmica. De modo complementar, a institucionalização da acessibilidade curricular representa um avanço no sentido de alinhar práticas pedagógicas ao marco legal e ao modelo social da deficiência, conferindo maior previsibilidade e equidade ao processo formativo. A formação docente continuada, por sua vez, é compreendida como eixo estratégico para a superação de barreiras atitudinais e para a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a diversidade e a justiça educacional.

O plano também se apresenta como instrumento alinhado às exigências contemporâneas da gestão pública e às diretrizes nacionais mais recentes, em especial à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e à Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Ao articular planejamento plurianual, monitoramento e formação, o documento reforça o papel da universidade pública como promotora de direitos e como agente ativo na redução das desigualdades educacionais.

Por fim, destaca-se que o Plano Plurianual de Acessibilidade da UFC (2028–2032) não se encerra como produto final, mas como ferramenta de gestão em permanente construção. Sua efetividade dependerá do compromisso institucional com a implementação das ações propostas, da disponibilidade de recursos e da capacidade de avaliação contínua. Nesse sentido, o plano

oferece uma base técnica sólida para orientar decisões futuras, apoiar a revisão de políticas institucionais e contribuir para o fortalecimento de uma universidade mais acessível, inclusiva e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

CARNEIRO, Tatiana Rodrigues; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Planos de desenvolvimento institucional: um diálogo com a inclusão educacional de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1057-1076, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68130>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/68130/36370>. Acesso em: 18 dez. 2025.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208179>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYM7LvSvf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2025.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOMES, Felipe Peixoto. **Dos planos institucionais ao "nada sobre nós sem nós": avaliação das políticas públicas de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará (2013-2022).** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/77425/5/2023_dis_fpgomes.pdf. Acesso em: 718 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOORE, Mark H. Public value accounting: establishing the philosophical basis. **Public Administration Review**, United States, v. 74, n. 4, p. 465-477, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/puar.12198>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SEBRAE. **5W2H**: o que é, para que serve e por que usar na sua empresa. Brasília, DF: Sebrae, 2025. Disponível em: <https://www.sebrae-sc.com.br/blog/5w2h-o-que-e-para-que-serve-e-por-que-usar-na-sua-empresa>. Acesso em: 18 dez. 2025.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002. Disponível em: <http://www.escoladebicicleta.com.br/politicasppublicas.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.