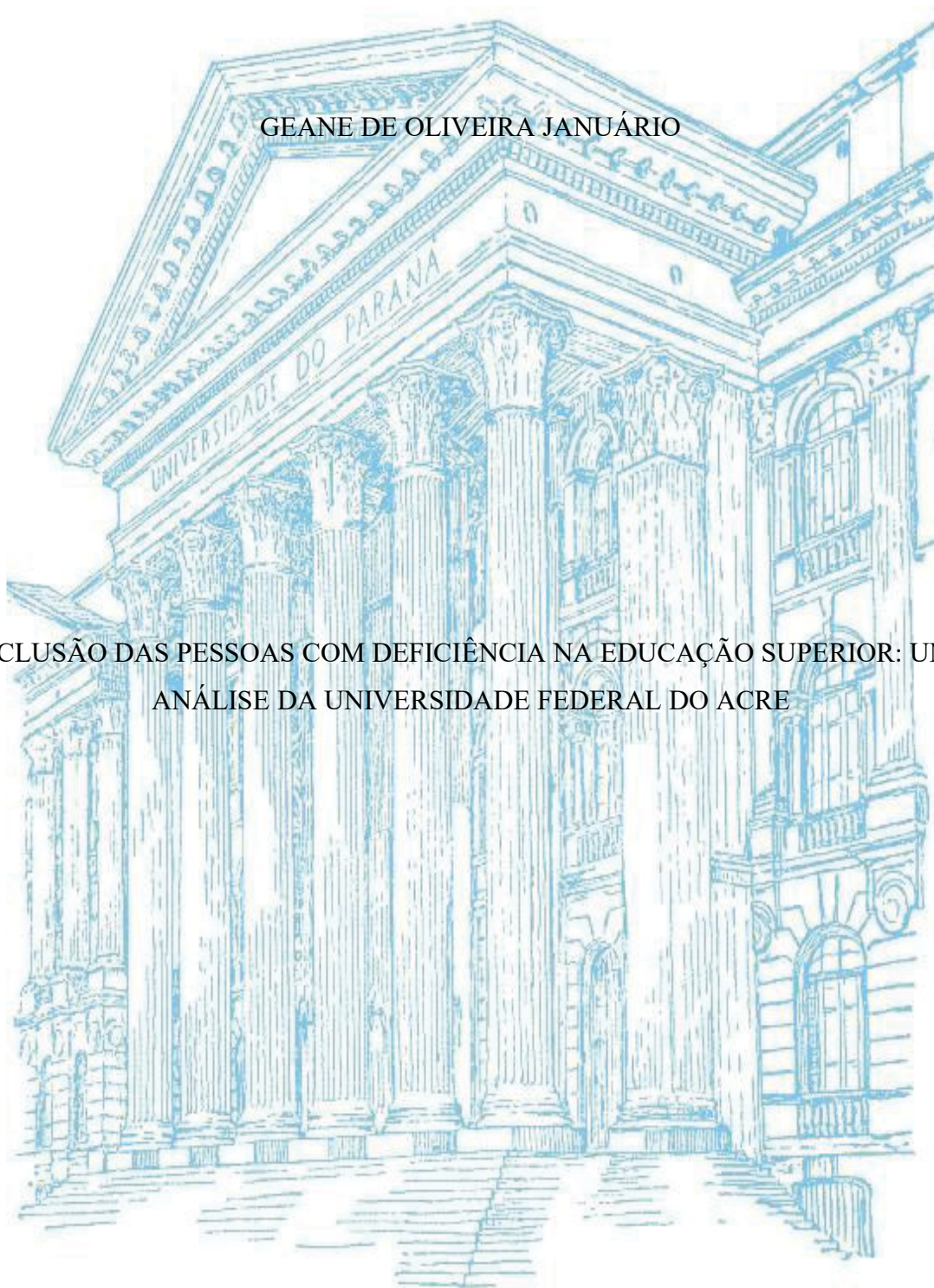


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GEANE DE OLIVEIRA JANUÁRIO

INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE



CURITIBA

2022

GEANE DE OLIVEIRA JANUÁRIO

INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida Dragone Silveira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Januário, Geane de Oliveira

Inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior :
uma análise da Universidade Federal do Acre / Geane de Oliveira
Januário. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriana Aparecida Dragone Silveira

1. Pessoas com deficiência – Educação. 2. Pessoas com
deficiência – Formação. 3. Inclusão educacional. 3. Ensino
superior – Projetos – Política educacional. 4. Educação e Estado.
5. Universidade Federal do Acre. I. Silveira, Adriana Aparecida
Dragone. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **GEANE DE OLIVEIRA JANUÁRIO** intitulada: **Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior: uma análise da Universidade Federal do Acre**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica

20/04/2022 10:51:58.0

ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/04/2022 13:48:02.0

PIERRE ANDRÉ GARCIA PIRES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica

20/04/2022 11:56:41.0

LAURA CERETTA MOREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/04/2022 11:42:36.0

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

20/04/2022 10:50:00.0

CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 176157

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 176157

DEDICATÓRIA

Para minhas filhas Maria Cecília e Maria
Valentina. Por elas e para elas.

AGRADECIMENTOS

Oportuno se faz agradecer neste momento às pessoas que estiveram direta ou indiretamente colaborando com minha trajetória no percurso do doutoramento. Nesse período, em especial, tive apoio de familiares, colegas, minha orientadora e da Ufac, sem os quais não teria conseguido alcançar êxito.

Primeiramente, agradeço a Deus, uma força espiritual que tem o poder de me acalmar e fazer acreditar em dias melhores; que não importa o contexto, com dedicação, estudo e trabalho poderei sempre alcançar bons resultados.

Agradecimento especial ao meu esposo Ocimar Silva Souza, pela confiança, apoio e por montar uma estrutura que possibilitou o meu deslocamento para Curitiba com duas bebês de três meses de vida. Essa confiança e apoio foram essenciais para o meu êxito acadêmico.

Às minhas filhas, Maria Cecília e Maria Valentina, por terem me tornado mais forte e motivada. Nada me deixa mais feliz do que ouvir “mãe está estudando, podemos estudar também?”, ou, “silêncio (dedinho na boca fazendo ‘xiu’), mãe está estudando com a tia Adriana” (minha orientadora). Gratidão eterna pela bênção de poder conviver com vocês.

Sou grata a minha família: meus pais Eliacir e Maria Celí, minhas irmãs Joicerli, Jaqueline e Deyse Jane, meus sobrinhos Péricles e Maria Clara, minha cunhada Nilda, pelo apoio emocional concedido durante o meu trilhar pela pós-graduação.

Sou demasiadamente grata a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Adriana Aparecida Dragone Silveira, pela parceria, por me provocar a refletir, instigar a seguir pelos caminhos da pesquisa, e, principalmente, por seguir o caminho ao meu lado. Durante todo o percurso do doutoramento tive a certeza de que teria êxito porque, em nenhum momento, estive sozinha, sempre pude contar com o apoio emocional e acadêmico. Gratidão eterna, professora Adriana!

Sou grata aos colegas do grupo de pesquisa Direito à Educação, pelo apoio concedido no decorrer da pós-graduação, especialmente, pelas leituras atentas do projeto e depois do texto de qualificação. Em nome de Aline, Barbara, Bianca, Denize, Dhaiene, Joelma, Kátia, Rafael e Soeli, expresso minha gratidão aos demais membros do grupo.

Minha gratidão às professoras membras da minha banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto e Prof.^a Dr.^a Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, pelas valiosas contribuições. Professora Rosângela Prieto foi de uma generosidade ímpar, após uma leitura minuciosa, enviou o trabalho com sugestões e apontamentos que propiciaram um aprofundamento e enriquecimento da pesquisa.

À Banca de defesa da tese, composta pelos(as) seguintes professores(as) doutores(as): Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR), Laura Ceretta Moreira (UFPR), Pierre André Garcia Pires (Ufac) e Rosângela Gavioli Prieto (USP), por terem aceitado participar e contribuir com a pesquisa.

À Universidade Federal do Acre (Ufac), por oportunizar a qualificação de seu quadro de servidores (docentes e técnicos administrativos).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo convênio Dinter – Capes com a Ufac e por contribuir com o ensino superior da Amazônia.

RESUMO

O objetivo geral desta tese foi avaliar a política educacional para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à educação superior na Ufac. A Universidade Federal do Acre (Ufac) faz uso de ações afirmativas (Resoluções do Conselho Universitário), desde o ano de 2010, se antecipando a cota nacional (Lei 13.409/2016) para reserva de vagas em todos os cursos de graduação para pessoa com deficiência (PcD). Para tanto, foi adotada a natureza da pesquisa quantitativa-qualitativa. Na sua etapa quantitativa, o estudo compreendeu a coleta dos dados referentes à matrícula e à permanência de estudantes da Ufac, ingressantes entre os anos de 2010 e 2019. Na etapa qualitativa do estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes com deficiência e servidores da Ufac, além de registro fotográfico, a partir das observações dos espaços físicos e da percepção dos estudantes entrevistados. Dentre os principais achados destaca-se que: i) os programas implementados pela Ufac surtiram um efeito imediato no aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de graduação; ii) Quanto ao acesso, os dados sugerem que, embora a Ufac esteja formulando e implementando ações que favorecem o ingresso de PcD nos cursos de graduação até a conclusão, a matrícula nos cursos massificados é menor do que aquelas dos cursos elitizados; iii) A análise por categoria de deficiência revelou uma tendência de maior ingresso de candidatos que possuíam deficiência física (53,9%), visual (25,4%), e auditiva (9,5%), totalizando 88,8% dos estudantes com deficiência; iv) Quanto à distribuição etária, 49,65% das matrículas dos (as) estudantes com deficiência concentram-se na faixa dos 18 a 24 anos; v) Com relação à permanência, a instituição vem direcionando uma parcela dos recursos do Pnaes para pagamentos de auxílios financeiros diretamente para os estudantes com deficiência, bem como para estudantes que acompanham os estudantes com deficiência, como é o caso dos monitores e tutores. Entretanto, os dados mostram que as bolsas de monitoria e tutoria não são totalmente preenchidas; vi) Quanto aos edifícios e espaços públicos (barreiras arquitetônicas e urbanísticas), os dados sugerem que ambos os *campi* possuem acessibilidade, mas ainda falta instalação do piso tátil, placas de sinalização em Braille e Libras, além da necessidade de elevadores nos prédios administrativos de ambos os *Campi*; vii) Os dados acerca dos servidores, sugerem que foram contratados técnicos administrativos e docentes em áreas específicas para atender a demanda dos estudantes com deficiência. No entanto, foi identificado que o *Campus* Floresta apresenta a necessidade de contratação de servidores nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e pedagogia. Diante dos dados apresentados, é possível concluir que a reserva de vagas para pessoas com deficiência vem alcançando êxito, pois possibilitou a inserção de um número maior de PcD à medida que as ações afirmativas foram sendo implementadas na instituição. Para as ações de permanência, embora tenham sido identificadas ações implementadas pela instituição, há a necessidade de adoção de outras estratégias para garantir que os (as) estudantes com deficiência, que necessitem de acompanhamento, sejam atendidos (as).

Palavras-chave: Ações afirmativas; Educação superior; Pessoas com Deficiência; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The overall purpose of this thesis is to evaluate Federal University of Acre educational policies for admission into and retention of persons with disabilities in degree plans. The Federal University of Acre (UFAC) has had affirmative action policies (University Board Resolutions) in place since 2010, well ahead of the federal admissions quota (Law 13409/2016) setting aside undergraduate seats for persons with disabilities (PwD). To this end, a quantitative-qualitative research approach was adopted. In its quantitative stage, the study undertook to collect data on enrollment and stability among new admissions to Federal University of Acre between 2010 and 2019. In the qualitative portion of the study loosely structured interviews with students with disabilities and UFAC employees were undertaken, together with photographic records, based on observation of physical spaces and perceptions reported by students interviewed. Most relevant among the primary findings were: i) Programs implemented by UFAC promptly increased enrollments on the part of students with disabilities in undergraduate degree plans; ii) With regard to access, the data suggest that although UFAC is formulating and implementing policies that encourage PwD enrollment in undergraduate degree plans through graduation, admissions for mass-enrollment courses are lower than for elitist courses; iii) Analysis by category of impairment revealed a trend showing higher enrollment among applicants with physical (53.9%), visual (25.4%), and hearing disabilities (9.5%), adding up to 88.8% of all students with disabilities; iv) As to age distribution, 49.65% of all student with disabilities enrollments fell within the 18 to 24-year age group; v) With regard to academic stability, the college dedicates a fraction of its National Student Assistance Program resources to pay financial aid directly to students with disabilities, as well as to students who accompany students with disabilities, such as mentors and tutors. However, data show that mentoring and mentoring fellowships are not fully utilized; vi) As for buildings and public spaces (architectural and urban barriers), the data suggest that both campuses offer accessibility, yet still lacking are tactile flooring, signage in Braille and Libras, and elevators are needed in administration buildings at both Campuses; vii) Personnel data suggest that administrative technicians and teachers were hired in specific areas to see to the needs of students with disabilities. Yet the numbers show that the Floresta Campus still needs to hire personnel qualified in physical therapy, speech therapy and pedagogy. In view of the data presented, one can infer that the setting aside of undergraduate seats for persons with disabilities has been a plus, since it made it possible to admit a greater number of PwD as affirmative action was implemented at the college. To improve academic stability rate, though some changes implemented by the school have been noted, additional strategies must be put in place to ensure that students with disabilities, in need of monitoring, are catered to.

Keywords: affirmative action; higher education; persons with disabilities; educational policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM A LEI Nº 12.711/2012 – CURSO DE GRADUAÇÃO COM 50 VAGAS DA UFAC	67
FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM A LEI Nº 12.711/2012 APÓS ALTERAÇÃO DA LEI Nº 13.409/2016 – EXEMPLO CURSO DE GRADUAÇÃO COM 50 VAGAS DA UFAC	78
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DE ACORDO COM A AÇÃO AFIRMATIVA INTERNA DE 2010 (ANTERIORMENTE À APROVAÇÃO DA LEI Nº 13.409/2016)	100
FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM A AÇÃO AFIRMATIVA INTERNA DE 2010 E A LEI Nº 13.409/2016	101
FIGURA 5 - ACESSO AO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DO <i>CAMPUS</i> SEDE, PELO ESTACIONAMENTO	174
FIGURA 6 - ESTACIONAMENTO DO BLOCO DA REITORIA	175
FIGURA 7 - ACESSO À BIBLIOTECA CENTRAL DO <i>CAMPUS</i> SEDE PELO ESTACIONAMENTO	175
FIGURA 8 - DESNÍVEIS NO ENCONTRO ENTRE PASSARELAS E CORREDORES NO <i>CAMPUS</i> SEDE	176
FIGURA 9 - ESTACIONAMENTO LOCALIZADO NA ENTRADA DO <i>CAMPUS</i> FLORESTA	178
FIGURA 10 - CORREDOR NA ENTRADA DO <i>CAMPUS</i> FLORESTA	179
FIGURA 11 - CORREDOR E RAMPA QUE CONCEDE ACESSO AO 2º PISO DO BLOCO DE SALA DE AULA Nº 1	179
FIGURA 12 - ACESSO À REITORIA <i>CAMPUS</i> SEDE	181
FIGURA 13 - MAPA TÁTIL LOCALIZADO NO TÉRREO DO BLOCO DA REITORIA	181
FIGURA 14 - BANHEIRO DO BLOCO DE SALAS DE AULA 1 DO <i>CAMPUS</i> FLORESTA	183
FIGURA 15 - ESCADA DE ACESSO AO 2º PISO DO PRÉDIO ADMINISTRATIVO DO <i>CAMPUS</i> FLORESTA	183
FIGURA 16 - SALA DE AULA DO BLOCO Nº 1, <i>CAMPUS</i> FLORESTA	185
FIGURA 17 - RAMPA DE ACESSO AO TEATRO DO <i>CAMPUS</i> FLORESTA	186

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS(AS) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA NOS ANOS DE 2012 E 2019	80
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DA UFAC, POR ANO (2010-2019)	110
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA UFAC NO PERÍODO DE 2010 A 2019, POR CATEGORIA DE DEFICIÊNCIA	116
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, DE ACORDO COM A CATEGORIA DE DEFICIÊNCIA, POR ANO (2010-2019)	121
GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DO PROGRAMA Pró-PcD, POR <i>CAMPI</i> E ANO	149
GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROMAED, POR <i>CAMPI</i> E ANO (2010 – 2019)	156
GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROTAED, POR <i>CAMPI</i> E ANO (2016 – 2019)	164
GRÁFICO 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PRÓ-ACESSIBILIDADE, POR <i>CAMPI</i> E ANO	167

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFAC	83
QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	84
QUADRO 3 – INFORMAÇÕES SOBRE OS(AS) ESTUDANTES ENTREVISTADOS(AS) MATRÍCULADOS(AS) NA AÇÃO AFIRMATIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	90
QUADRO 4 – DADOS DE DISTRIBUIÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS LOTADOS NOS NAI POR <i>CAMPI</i>	171
QUADRO 5 - RELAÇÃO DOS(AS) DOCENTES QUE FORAM CONTRATADOS, NO PERÍODO DE 2010 A 2019, EM ÁREAS ESPECÍFICAS, PARA ATENDER A DEMANDA DOS(AS) ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	172

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TRABALHOS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	27
TABELA 2 - EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NA GRADUAÇÃO A PARTIR DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968	38
TABELA 3 - EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (GRADUAÇÃO PRESENCIAL) 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, 2019	40
TABELA 4 - ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO REFERENTE AO ANO DE 2019	41
TABELA 5 - MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS NO BRASIL (2000/2010/2019)	42
TABELA 6 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA (2000/2010/2019)	43
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, SEGUNDO OS NÚMEROS DE VAGAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFAC	97
TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS NO 1º SEMESTRE DE 2019, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS FORMULADAS PELA UFAC E A LEI 13.409/2016 – <i>CAMPUS</i> RIO BRANCO	103
TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS NO 1º SEMESTRE DE 2019, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS FORMULADAS PELA UFAC E A LEI 13409/2016 – <i>CAMPUS</i> FLORESTA	105
TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO AO TOTAL GLOBAL, POR ANO (2010-2019)	114
TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO <i>CAMPUS</i> FLORESTA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO (2010 – 2019)	115
TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA QUE INGRESSARAM NA UFAC NO PERÍODO DE 2010 A 2019, POR CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA	117

TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS PARA CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA VERSUS VAGAS PREENCHIDAS, DE ACORDO COM A CATEGORIA DE DEFICIÊNCIA, POR ANO (2010-2019).....	120
TABELA 14 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS CATEGORIAS DE DEFICIÊNCIA DOS(AS) ESTUDANTES DA UFAC, POR ANO (2010 – 2019).....	123
TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS VIGENTES EM CADA ANO - <i>CAMPUS</i> SEDE (2010-2019).....	127
TABELA 16 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS VIGENTES EM CADA ANO - <i>CAMPUS</i> FLORESTA/CRUZEIRO DO SUL (2010-2019).....	130
TABELA 17 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFAC, DE ACORDO COM A COR/ETNIA, NO PERÍODO DE 2010 A 2019	132
TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFAC, DE ACORDO COM A COR/ETNIA, POR ANO	133
TABELA 19 - DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DOS(AS) ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DA UFAC, POR FAIXAS ETÁRIAS E SEXO	135
TABELA 20 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS(AS) ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DA UFAC QUE EVADIRAM, POR ANO DE INGRESSO(2010-2019)...	139
TABELA 21 - TAXA DE EVASÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (2010/2019).....	140
TABELA 22 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VERSUS A OFERTA E PREENCHIMENTO DAS BOLSAS DO Pró-PcD, POR <i>CAMPI</i> E ANO	151
TABELA 23 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROMAED NOS <i>CAMPI</i> SEDE E FLORESTA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO E ANO (2017 – 2019).....	160
TABELA 24 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROTAED NO <i>CAMPUS</i> SEDE, POR CURSO E ANO (2017 – 2019).....	165
TABELA 25 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROTAED NO <i>CAMPUS</i> FLORESTA, POR CURSO E ANO (2017 – 2019).....	166

LISTA DE SIGLAS

ABI – Área Básica de Ingresso
CF – Constituição Federal
CID – Classificação Internacional de Doenças
Consu – Conselho Universitário
Dinter - Doutorado Interinstitucional
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
Ifac – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
Ifes – Instituição Federal de Ensino Superior
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PcD – Pessoa com deficiência
PsD – Pessoa sem deficiência
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
Proaes – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Prograd – Pró-reitoria de Graduação
Prouni – Programa Universidade Para Todos
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAI – Núcleo de Apoio a Inclusão
NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação
Nurca – Núcleo de Registro e Controle Acadêmico
SIE - Sistema Integrado de Ensino
Sisu - Sistema de Seleção Unificada
Sisutec - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica Sistema de Seleção Unificada
TAC - Termo de Ajustamento de Conduta
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

Ufac – Universidade Federal do Acre

Uneb - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	35
2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	44
2.2 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	54
2.2.1 Políticas educacionais para a educação superior: os programas de financiamento estudantil	58
2.2.2 Políticas educacionais para a educação superior: programas voltados para expansão das matrículas nas instituições de ensino superior pública	62
3. ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR NAS AÇÕES AFIRMATIVAS	71
3.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	72
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.409/2016	76
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
5. POLÍTICAS DE ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	93
5.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	98
5.2 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFAC	109
5.2.1 Perfil dos(as) estudantes com deficiência da Ufac	131
6. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	137
6.1 DADOS ACERCA DA EVASÃO DOS ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA	137
6.2 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	141
6.3 ACESSIBILIDADE: CAPACIDADE DE PESSOAL E ESTRUTURAL PARA ATENDER A DEMANDA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFAC	169

6.3.1 Barreira urbanística.....	173
6.3.1.1 <i>Campus Sede</i>	174
6.3.1.2 <i>Campus Floresta</i>	177
6.3.2 Barreiras arquitetônicas.....	180
6.3.2.1 <i>Campus Sede</i>	180
6.3.2.2 <i>Campus Floresta</i>	182
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	197
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	209
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) SERVIDORES(AS) DO NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO.....	212
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS (OS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	213
ANEXO A – PÁGINAS 1 A 5 DO EDITAL Nº 01/2010 UFAC.....	215
ANEXO B – TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA Nº 01/2014 – MPF/ACRE.....	220

1. INTRODUÇÃO

Eu considero as cotas nas universidades públicas uma conquista, uma vitória para as pessoas com deficiência. Têm pessoas com deficiência que não aceitam a Lei de Cotas, mas eu vejo como um direito nosso, e se é um direito, nós temos que usar (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

O presente trabalho buscou responder as questões levantadas a partir da minha vivência como servidora da Universidade Federal do Acre (Ufac), mais especificamente ao período referente às duas últimas décadas, que correspondem ao contexto de maior formulação e implementação de políticas e/ou programas de ações afirmativas e cotas sociais voltadas ao acesso e permanência de pessoas com deficiência (PcD) à educação superior pública federal.

Foi nesse contexto que observei e participei, como servidora lotada no *Campus* Floresta, da implantação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), criado e homologado por meio da Resolução nº 10 de 2008 do Conselho Universitário (Consu) da Ufac, que tem por finalidade executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão, além do apoio especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ainda, observei a implementação da primeira ação afirmativa na Ufac destina à reserva de vaga para pessoas com deficiência. Essa ação ocorreu por meio do Edital nº 01/2010 do processo vestibular Ufac 2011, aprovado pela Resolução Consu nº 48/2010 (Anexos A e B), que tratou da reserva de 5% (cinco por cento) das vagas em todos os cursos de graduação para pessoas com deficiência¹. Ademais, acompanhei a implementação da Resolução Reitoria nº 25-B de 2013, homologada pela Resolução Consu nº 14 de 2014, que reserva 10% (dez por cento) do total de vagas do curso de Letras Libras a candidatos surdos, e, ainda, a Lei nº 13.409 de 2016, que assegura a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior para as PcD (BRASIL, 2016).

Nessa conjuntura, o objeto de estudo se concentra na avaliação da política educacional voltada para o acesso e permanência das PcD à educação superior na Universidade Federal do Acre, por meio da implementação de programas de ações afirmativas.

A presente pesquisa considera a definição de pessoa com deficiência prevista na Lei Brasileira de Inclusão (LBI de 2015), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, que considera “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

¹ Item 1.19 do Edital nº 01/2010 UFAC

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a).

A educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, está declarada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), devendo ser implementada pelos governos nas esferas municipal, estadual e federal. A previsão constitucional do direito à educação propicia o reconhecimento de um dos direitos humanos fundamentais, se não o mais importante, na medida em que fornece amparo para o desenvolvimento de outros direitos, que são essenciais para o convívio em sociedade (RANIERI, 2009).

Bobbio (2004, p.11) explicita que “[...] o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das constituições democráticas modernas”. Todavia, os direitos humanos, historicamente, resultam de embates sociais e lutas das classes menos favorecidas contra as classes socioeconômicas dominantes, em favor da redução e/ou mitigação das desigualdades nas condições de vida (BOBBIO, 2004; TOMASEVSKI, 2006; RANIERI, 2009).

A relevância da garantia do direito à educação na Constituição brasileira reside na sua contribuição para o pleno desenvolvimento social, propiciando não apenas a formação cidadã e a interação com o meio, mas é primordial à sua formação como indivíduo, contribuindo para que se sinta um ser completo, incluído na vivência familiar e comunitária, e não uma pessoa isolada, fora do contexto familiar e social (RAIÇA; MORAN, 2008).

Assim, toma como pressuposto que é necessária a compreensão de que a educação está inserida num contexto mais amplo, no qual o foco se concentra no indivíduo e no seu desenvolvimento por completo, objetivando a interação em comunidade, bem como a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres (MONTEIRO, 2013; BRAGA; FEITOSA, 2016).

Nesta perspectiva, tal entendimento constitucional veio para resguardar o direito à educação para todos os brasileiros, na medida em que demanda a oferta pelo Estado, respaldando, ainda, a reivindicação por parte das pessoas e/ou grupos sociais que não alcançam o acesso à vaga e/ou os meios para sua permanência na instituição de ensino (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, verifica-se a importância da positivação do direito à educação para todos, sem distinção, a fim de que se possa exigir a implementação na sua ausência, isto é, na não oferta da vaga pelo Estado ou sua oferta irregular (CURY, 2004; DUARTE, 2004).

Ao instituir a educação como direito de todos, inseriu-se e especificou-se nesse rol as pessoas com deficiência, dando aparato para a discussão que trata da educação dessas pessoas, sob o enfoque do direito (BRAGA; FEITOSA, 2016). Ao abordar o direito à educação das pessoas com deficiência, a Constituição Federal (CF) expressa, no art. 208, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A previsão constitucional da obrigatoriedade da oferta da educação básica² gratuita dos 4 aos 17 anos e a progressiva universalização da oferta do ensino médio gratuito.

A CF de 1988 abriu caminho para o acesso da PcD à classe comum da rede regular de ensino (BRAGA; FEITOSA, 2016). Em relação à trajetória normativa, Prieto (2006) pontua que, em 1988, estava em vigência o modelo integração, no qual o acesso às classes comuns dos estudantes com deficiência estava associado à necessidade de acompanhamento das aulas nos mesmos moldes dos estudantes sem deficiência, e, apenas após 1998, com a disseminação das discussões sobre a Declaração de Salamanca³, é que, no Brasil, o conceito de educação inclusiva e a proposta da inclusão escolar vai sendo emoldurado.

Destaca-se que, ao tratar da educação superior, a Carta Magna expressa, no art. 208, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Araújo (2016) relata a falta de consenso quando se trata do acesso à educação superior, indicando que, embora as normativas internacionais e nacionais indiquem a educação como um direito de todos, alguns dispositivos legais indicam que o acesso à educação superior deve ocorrer de acordo com a capacidade de cada.

Autores como McCowan (2020) e Beiter (2006) apontam que a capacidade e a meritocracia são pré-requisitos diferentes, pois a meritocracia olha para o passado, para o currículo acadêmico dos estudantes, enquanto a capacidade possui relação com o potencial futuro, sendo um avanço para os estudantes pertencentes aos grupos excluídos do acesso à educação superior, a previsão da capacidade nas normativas legais.

² Constituição Federal de 1988, art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II–progressiva universalização do ensino médio gratuito; III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009).

³ Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1994).

Inobstante, pensar no tema acesso à educação superior para a PcD requer que se discutam questões referentes à igualdade constitucional⁴ e aos mecanismos necessários para sua garantia. Em relação aos direitos sociais fundamentais, dentre os quais se inclui a educação, a construção da igualdade precisa ser analisada pela ótica da igualdade formal *versus* material (SILVA, 2002, 2007). Para Silva (2007, p. 28), “[...] a igualdade formal relaciona-se à igualdade perante a lei, enquanto a material sustenta-se a partir da afirmação de que, além de não discriminar arbitrariamente, deve o Estado promover igualdade de oportunidades”. Para o autor, a igualdade de oportunidades se formaliza por meio da criação de leis e implementação de políticas públicas voltadas para a eliminação ou redução das desigualdades.

Para Crahay (2002) a igualdade de oportunidades emerge no momento em que todas ou quase todas as pessoas têm acesso a determinados direitos sociais, produzindo, assim, o essencial dos seus efeitos. O autor utiliza como exemplo o caso da obrigatoriedade escolar, mencionando que após todas ou quase todas as crianças serem “escolarizadas entre os 6 e os 12 anos, parece então legítimo reclamar para todos o direito de adquirir uma formação da sua escolha, com a condição de que tenham a capacidade para tal” (CRAHAY, 2002, p. 53). Nesse contexto, fatores como origem social, sexo, cor/etnia, renda familiar, entre outros, não deveriam constituir barreiras.

Autores como Moura (2005), Rocha (1990) e Hachem (2014) destacam que a igualdade de oportunidades é responsável por assegurar tratamento isonômico, na medida em que possibilita a intervenção do Estado para minimizar as desigualdades sociais, propiciando uma nivelção social por meio da formulação e implementação de políticas públicas. Cruz (2005, p. 10.) entende que, dessa forma, “[...] a igualdade deixa seu aspecto meramente formal, assumindo uma concepção material e inovadora, permitindo a consecução da máxima: tratar desigualmente os desiguais na medida de sua desigualdade”.

⁴ Constituição Federal de 1988, art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Art. 5º, inciso I - todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

No que se refere às PcD, o autor verifica que só assegurar a igualdade de oportunidades não é suficiente para se ter um mecanismo de justiça, sendo necessárias medidas de ações afirmativas corretivas ou justiça corretiva, sendo a igualdade considerada como princípio fundamental da justiça com equidade. Crahay (2002, p. 41) pontua que de acordo com a justiça corretiva, “[...] cabe à escola promover a igualdade máxima para todos ao nível das competências dominadas. [...]. Esta ética igualitária traduziu-se, primeiro, por uma vontade de oferecer a todas as crianças um mesmo ensino”.

Nesse sentido, a justiça corretiva possibilita a implementação de ações, pela escola, que visem o pleno desenvolvimento educacional de todas as crianças, independentemente de suas limitações e habilidades, pois é no dia a dia da escola que são observadas as necessidades educacionais de cada criança, devendo serem realizados os aprimoramentos no processo de ensino e aprendizagem com o intuito de ofertar uma educação de qualidade para todos(as). Melo e Medeiros (2007, p.2) apontam que “um número significativo de pessoas com deficiência enfrenta sérias dificuldades para serem escolarizadas e desenvolverem, nas instituições escolares de nosso país, um processo de aprendizagem inclusivo, compatível com suas necessidades educacionais especiais”.

Motta (2004) enfatiza a necessidade de tratamento diferenciado entre os indivíduos das distintas classes sociais, com o intuito de equiparar as condições, ressaltando, ainda, que os iguais precisam ser tratados de forma igual e os desiguais de forma desigual, pois os indivíduos menos favorecidos economicamente, ao não possuírem as mesmas condições socioeconômicas que os das classes sociais mais privilegiadas, ficam em desigualdade de oportunidades. Tal necessidade de tratamento diferenciado também se aplica às PcD, uma vez que possuem limitações física, sensorial, intelectual, entre outras, demandando a necessidade da adoção de programas e ações que possibilitem, em alguma medida, a equiparação das condições de oferta de oportunidades educacionais.

Assim, o Estado de direito social, especificado da CF/1988, é responsável por minimizar as desigualdades entre classes sociais por meio da adoção de políticas públicas que atendam às necessidades dos excluídos de determinados contextos econômicos, políticos e sociais.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) acerca da procedência dos alunos matriculados em instituições de educação superior pública, no ano de 2013, apontam que das 2.397.752 matrículas efetuadas em cursos de graduação presenciais e à distância públicos, 1.088.689 (45,4%) eram de alunos procedentes de escolas públicas; 642.945 (26,8%) de escolas privadas; e 666.118 (27,8%) alunos

constavam como não informada. Ao analisar os dados do Censo da Educação Básica do ano de 2013, acerca da distribuição das matrículas do ensino médio, identifica-se que a rede estadual era responsável por 84,8% das matrículas, a rede privada atendia 12,8% e as redes federal e municipal atendem, juntas, 2,4%. A rede pública foi responsável por 87,2% das matrículas (INEP, 2014).

Ao considerar que “assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio”, e a rede pública responsável por mais 85% das matrículas, verifica-se que os alunos advindos da rede particular foram responsáveis por um maior percentual de matrículas em instituições de educação superior pública, proporcionalmente ao quantitativo de alunos matriculados no ensino médio privado, no ano de 2013 (INEP, 2014, p. 20). Há que se considerar o alto percentual de alunos matriculados (27,8%) em instituições de ensino superior pública que não informaram a procedência. Entretanto, mesmo se for considerado que todos esses alunos que não informaram são oriundos da rede básica pública, ainda assim, a proporção de matrículas de alunos de escolas de ensino médio pública fica abaixo das matrículas dos alunos da rede privada, proporcionalmente. Tal análise demonstra a necessidade do debate acerca das políticas educacionais implementadas com foco no acesso à educação superior pública.

No Brasil, no decorrer das duas últimas décadas, devido principalmente às reivindicações sociais, vêm sendo implementadas políticas educacionais que visam minimizar e/ou reverter o quadro de desigualdade social, no que se refere ao ingresso e permanência dos indivíduos pertencentes às classes sociais historicamente excluídas, nas universidades brasileiras (SOUZA; BRANDALISE, 2017).

Quando se trata das pessoas com deficiência, o quadro é ainda mais preocupante, já que possuem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006). E isso os impossibilitam de concorrer em condições de igualdade com os demais candidatos, verificando-se, assim, a necessidade de implementação de políticas educacionais para assegurar que todos tenham os mesmos direitos e garantias, principalmente no que se refere ao ingresso e permanência na educação superior (CASTRO, 2011).

As políticas educacionais englobam um conjunto de ações que são desenvolvidas pelo Estado, por meio dos seus órgãos e instituições, para atender as demandas da sociedade, com vistas ao bem da coletividade. O Estado é responsável por garantir a aplicabilidade das normas e preceitos legais, por meio da adoção de planos e execução de ações que atendam os

anseios do povo. Para Cury (2007), desde a independência do Brasil, a educação escolar possui, em alguma medida, ligação com as políticas públicas, sendo essa última entendida, dentre outras coisas, como o Estado atuando para garantir o cumprimento dos direitos de cidadania.

Com o intuito de resguardar e assegurar o cumprimento dos direitos de cidadania considerados elementares, foram instituídas políticas e/ou programas de ações afirmativas que possibilitaram a reserva de um percentual das vagas em cursos de graduações para determinados grupos sociais.

A reserva de vagas ganhou notoriedade no contexto da educação superior brasileira a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, sob o enfoque de ações afirmativas ou programas de ações afirmativas, objetivando ampliar o acesso à educação superior das classes sociais historicamente desfavorecidas (RANIERI, 2009). Para Menezes (2001, p. 27), ação afirmativa “[...] é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade [...]”.

Magalhães, Menezes e Righetti (2009, p. 259) expressam que “[...] em um país com desigualdades sociais extremas como o Brasil, o ingresso na universidade representa também ascensão social”. Assim, as políticas e/ou programas de ações afirmativas se despontam como mecanismos capazes de minimizar os desequilíbrios existentes entre os grupos sociais que ingressam na educação superior.

A discussão acerca dos impactos positivos ou negativos que a implementação das ações afirmativas pode acarretar diverge entre as distintas correntes de estudiosos da área, sendo defendido por uma corrente que a implementação das cotas sociais nas universidades impulsiona uma mudança social de grande expressão. Outros estudiosos entendem que a adoção de cotas já é uma forma de discriminação contra determinadas pessoas, infringindo, assim, o princípio de igualdade entre todas as pessoas (MAGALHÃES; MENEZES; RIGHETTI, 2009).

Embora não exista um consenso quanto à adoção das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, nas últimas duas décadas vem sendo observada uma movimentação dos grupos sociais na área da educação especial, que envolve pais, instituições, organizações políticas, professores, as pessoas com deficiência, entre outros, em prol da criação de leis que assegurem o direito à educação superior às PcD, por meio da reserva de vagas (BASTOS, 2006). Destaca-se, nesse contexto, o papel fundamental desempenhado pelos pais para assegurar mudanças na prestação dos serviços às pessoas com deficiência,

conforme corrobora Mazzotta (2005, p. 64): “Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes⁵”.

No que se refere ao direito à educação superior para as pessoas com deficiência, uma importante vitória ocorreu no ano de 2016, com a promulgação da Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A partir da publicação da Lei nº 13.409/2016, as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) são obrigadas a reservar vagas em todos os cursos, devendo publicar nos editais o percentual de vagas para PcD, previsto no art. 3º (BRASIL, 2016).

Ao tratar da educação superior pública, o foco se volta para a esfera federal, sendo de responsabilidade da União assegurar os recursos para o desenvolvimento das políticas públicas no âmbito das Ifes. A Lei nº 13.409/ 2016, em seu artigo 3º, assegura a reserva de vagas nas Ifes para a PcD, mas é necessário buscar seu cumprimento, por meio da execução de programas e ações voltados à permanência e conclusão da graduação (BRASIL, 1988).

Importa assinalar aqui que, anteriormente à aprovação da Lei 13.409/2016, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, com base na autonomia universitária prevista no art. 207 da CF/88, aprovou, no ano de 2010, a primeira ação afirmativa referente à reserva de vagas para PcD, cujas vagas deveriam ser preenchidas pelo Processo Seletivo Vestibular Ufac/2011, destinando-se 5% (cinco por cento) destas para “portadores de necessidades especiais” (UFAC, 2010). Assim, com o intuito de identificar os possíveis efeitos da política educacional, voltada para o acesso e permanência da PcD ao ensino superior no estado do Acre, será objeto de avaliação nesta pesquisa a ação afirmativa de reserva de vagas para PcD de âmbito interno (Ufac) de 2010, a Resolução Reitoria nº 25-B de 2013 (homologada pela Resolução Consu nº 14 de 2014), que trata da criação do curso de licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa, e a Lei nº 13.409/2016, que dispõe da reserva de vagas para PcD nas Ifes.

Com o intuito de averiguar a existência de estudos que abordam a temática, procedeu-se ao levantamento de trabalhos que discutem as políticas educacionais voltadas para o acesso e permanência da PcD na educação superior. Para tanto, partiu-se das pesquisas de Carvalho (2015) e Januário (2019), que realizaram um levantamento dos trabalhos publicados nas bases de dados, abordando a questão da educação superior e as PcD.

⁵ Grupos de deficientes é o termo adotado por Mazzotta (2005), mas a recomendação nacional [BRASIL, 2008, 2009 e demais normativas] e internacional [ONU, 2006] é tratar como pessoa com deficiência.

A dissertação de Carvalho (2015), intitulada “Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos”, analisou quantitativamente os trabalhos publicados nacional e internacionalmente, que tinham relação com a temática da educação superior e a deficiência, por meio do uso da análise bibliométrica.

Januário (2019)⁶, no artigo “O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências”, procedeu a uma revisão sistemática, a fim de identificar as publicações nacionais que abordam a questão do acesso à educação superior das pessoas com deficiência, tomando como fontes de pesquisas o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, os periódicos científicos nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Capes, e a Revista Internacional de Educação Superior.

Com o intuito de levantar, ainda, os trabalhos que, em alguma medida, discutiam as políticas educacionais brasileiras centradas no acesso e na permanência da PcD à educação superior, foi acessado o catálogo de teses e dissertações da Capes, no 1º semestre de 2019, por meio do uso do descritor “ensino superior” AND “políticas educacionais para pessoas com deficiência”, fazendo-se uso, ainda, do filtro “ano: 2018 e 2019”, objetivando realizar uma atualização acerca das pesquisas que foram publicadas após o 1º semestre de 2018, que foi o período abordado por Januário (2019).

Após a análise dos títulos das publicações das supramencionadas bases de dados, foram selecionados 150 trabalhos para leitura dos resumos, que permitiu identificar os estudos que, de certa forma, tratam da temática do presente trabalho, sendo selecionados 45 para análise das discussões. Assim, procedeu-se à categorização das publicações, de acordo com a proximidade com o objeto de pesquisa, conforme a Tabela 1.

TABELA 1 - TRABALHOS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Categoria	Quantidade	Proporção
Ações e/ou programas direcionados à permanência de pessoas com deficiência na educação superior	01	2,22
Pessoas com deficiências e a educação superior	27	60,00
Políticas educacionais de acesso à educação superior para as pessoas com deficiência	17	37,78
TOTAL	45	100%

Fonte: A autora (2022), a partir de dados do Portal de Periódicos Capes, Carvalho (2015) e Januário (2019).

⁶ Artigo de própria autoria, publicado na Revista Internacional de Educação Superior, referente ao mapeamento dos trabalhos publicados em bases de dados nacionais, que abordavam a temática do ingresso e permanência das pessoas com deficiência à educação superior. Levantamento realizado no 1º semestre de 2018.

A primeira categoria abordou as ações e/ou programas que visam garantir a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, buscando identificar em que medida tais programas conseguiram assegurar a permanência desses estudantes na educação superior.

A segunda categoria focou nas discussões em torno da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, dando um enfoque mais amplo nas questões relacionadas à inclusão acadêmica, tais como avaliação da acessibilidade, deficiência visual, acolhimento institucional, percepções dos(as) estudantes, educação especial na educação superior.

A terceira categoria abordou as políticas de acesso à educação superior, sendo analisados os trabalhos que estudam as políticas educacionais na perspectiva da inclusão social.

No decorrer da pesquisa foram encontrados os trabalhos de Braga (2016), Santos (2017), Teixeira e Maciel (2017), que tratavam especificamente da temática do direito à educação superior da pessoa com deficiência, a partir do estudo da legislação nacional e internacional. Ao abordar o assunto, as pesquisas dão ênfase à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e à LBI/2015.

Dentre as publicações levantadas, destacam-se aquelas que possuem uma relação direta com o objeto da presente pesquisa, como as produções de Rossetto (2009), Moreira (2008), Lacerda (2013), Lima (2014), Carvalho (2015), Araújo (2016), Souza e Brandalise (2017), Wellichan e Souza (2017), Souza (2018).

Os estudos de Lima (2014) e Araújo (2016) identificaram o aumento na procura pela educação superior no Brasil, bem como um maior ingresso das pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino, tendo como principais impulsionadoras as políticas de ações afirmativas e cotas.

Referidos autores destacam, ainda, que as políticas de cotas implementadas no decorrer dos últimos anos serviram para ampliar o acesso das classes sociais menos favorecidas à educação superior. Tal entendimento é corroborado no estudo de Souza e Brandalise (2017), ao expressarem que a política de cotas possibilita o ingresso na educação superior de estudantes, oriundos de escolas públicas e de grupos sociais anteriormente excluídos dessa modalidade educacional.

A pesquisa de Carvalho (2015) expõe a necessidade de concretização das políticas educacionais por meio da implementação de ações que alcancem os objetivos que levaram à formulação da política, devendo haver um reposicionamento das ações de todos os envolvidos no processo.

Já o trabalho de Wellichan e Souza (2017) destaca a necessidade e relevância de debates acerca do longo período de discriminação e exclusão social que as pessoas com deficiência enfrentaram, apontando a necessidade de debates mais profundos, para que toda a sociedade tenha conhecimento dos impactos negativos desse período. Tais autores mencionam, ainda, os avanços que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, trouxe para a política de inclusão escolar, a partir dos apontamentos dos direitos e dos deveres dos entes federativos com relação à obrigatoriedade de oferta do ensino na rede regular de ensino.

Ao analisar a inserção da PcD na educação superior, a partir da percepção das pessoas com deficiência que ingressaram nessa modalidade educacional, Dantas (2015) verificou a importância da inclusão para a autoestima e aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência.

A análise dos trabalhos permitiu identificar a necessidade de estímulo às pesquisas que visam analisar a implementação de políticas educacionais voltadas para o acesso e permanência da PcD na educação superior pública, estando o foco das pesquisas existentes na área centradas na análise do acesso.

Do exposto, o objeto de pesquisa do presente trabalho desponta-se como relevante, na medida em que foram levantados dados referentes às formas de acesso e permanência das pessoas com deficiência, e suas análises poderão propiciar a adoção de medidas que favoreçam a inclusão dos grupos sociais minoritários na educação superior pública brasileira.

A perspectiva, aqui, é de que os resultados e conclusões a que se chegará, venham iluminar a efetivação de futuras pesquisas que viabilizem a compreensão mais detalhada do fenômeno da desigualdade no interior das instituições de nível superior e contribuir com a formulação de políticas que venham a reduzi-la.

A importância dessa tese se torna visível por apresentar proposições teóricas que coincidem com as posturas de educação inclusiva, tendo em vista que pesquisas desse teor nos remetem à reflexão sobre as instituições de educação superior que temos ou que achamos que temos e que, diante da legislação atual, abrem suas portas às PcD.

A avaliação da política de acesso e permanência das PcD à educação superior, por meio da imersão no contexto da Ufac, possibilitou um olhar para além dos números da política nos documentos e dados quantitativos, a partir da inserção da voz do sujeito de direito, dando concretude à avaliação da política, apresentando, assim, uma contribuição importante para o campo educacional, uma vez que revela as condições e/ou contribuições da política de educação superior para inclusão das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, apontando a necessidade de manutenção e adequações que favoreçam a formação cidadã e

profissional, tendo reflexo no desenvolvimento local e nacional, demonstrando sua relevância social e científica.

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (Dinter em Educação), realizado em parceria da Universidade Federal do Acre com a Universidade Federal do Paraná, apresenta uma contribuição relevante à Ufac, na medida em que a qualificação do quadro de servidores docentes e técnicos favorece a produção acadêmica, fortalece o ensino, pesquisa e extensão, impulsionando o desenvolvimento de pesquisas e estudos na região amazônica.

Outrossim, avaliar a política de ações afirmativas implementada pela Ufac, com foco no acesso e na permanência das pessoas com deficiência, no decorrer das duas últimas décadas, mostra-se imperioso, na medida em que revela o caráter vanguardista da instituição ao aprovar os sistemas de cotas internas (resoluções do Conselho Universitário) que instituíram a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, sendo a primeira dessas ações aprovada no ano de 2010 (Edital nº 01/2010 do processo vestibular Ufac 2011) e a segunda no ano 2013 (Resolução Reitoria nº 025-B, homologada pela Resolução Consu/Ufac nº 014/2014).

Não obstante, com o advento da Lei nº 13.409/2016, a Ufac deu prosseguimento à implementação da política interna (resoluções) associada à política externa (Lei Federal). Nesse sentido, a escolha da instituição se destaca pelo fato de que no estado do Acre existem dois sistemas de cotas para PcD vigendo concomitantemente com a cota nacional, o que vem contribuindo para reserva de um maior número de vagas em todos os cursos e turnos. Assim, o estudo apresenta uma contribuição não só para o estado do Acre, mas, sobretudo, para o campo educacional, na medida em que as políticas de ações afirmativas constituem medidas concretas que possibilitam o direito à igualdade, caracterizando-se como poderoso instrumento de inclusão social.

Atualmente, as Ifes públicas têm o dever de reservar para as PcD um percentual das vagas em proporção ao total em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno. Esse valor deve ser, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016 (BRASIL, 2016).

Tal entendimento legal veio alterar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe no art. 1º “as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que

tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, acrescentando, no rol dos beneficiados, as pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a, 2016). É importante mencionar que essa lei estabelece na categoria de beneficiados os estudantes oriundos do ensino médio público, tendo estabelecido como subcategorias critérios econômicos, étnicos-raciais e PcD.

Nesse sentido, as vagas reservadas, em decorrência dessa lei, serão preenchidas por pessoas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: 1) 50% dessas vagas serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta *per capita* inferior ou igual a 1,5 salário mínimo vigente, destinando-se uma proporção “x⁷” das vagas a serem preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e “y⁸” por pessoas com deficiência; 2) Os outros 50% dessas vagas serão reservadas aos candidatos independentemente de sua renda familiar bruta *per capita*, destinando-se a proporção “x⁹” das vagas a serem preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e “y¹⁰” por pessoas com deficiência (BRASIL, 2012, 2016).

Assim, foi avaliada a política educacional para o acesso das PcD à educação superior e as ações (programas) que são criadas pela instituição para incentivar e garantir a participação e permanência desses estudantes nos cursos escolhidos, frente às barreiras de natureza física, sensorial, logística, financeira, entre outras.

No atual contexto, as políticas educacionais que versam acerca da reserva de vagas em instituições de educação superior pública e privada vêm sendo tratadas sob o enfoque de políticas de ações afirmativas. Nesse sentido, pretende-se avaliar até que ponto a política educacional que trata da reserva de vagas para as PcD em instituições de educação superior pública federal, possibilita a democratização do ingresso e permanência destas na Ufac.

Nessa perspectiva, a avaliação da política educacional voltada para o acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação superior no estado do Acre visa responder o seguinte **problema de pesquisa**: Quais elementos institucionais favorecem ou não o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Acre?

A escolha da Ufac se justifica em decorrência da importância desta Ifes para a região, localizada na Amazônia sul ocidental, sendo a primeira instituição de ensino superior pública

⁷ Percentual de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação da Ifes, conforme dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

⁸ Percentual de pessoas com deficiência na população da unidade da federação da Ifes, conforme dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2012, 2016).

⁹ Percentual de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação da Ifes, conforme dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

¹⁰ Percentual de pessoas com deficiência na população da unidade da federação da Ifes, conforme dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2012, 2016).

a funcionar no estado do Acre, que atualmente oferece 49 cursos de graduação, 19 cursos de mestrado e 05 de doutorado. No ano de 2010 foi aprovada a ação afirmativa de reserva de vagas para PcD de âmbito interno (Ufac), com cotas para estudantes com deficiência (UFAC, 2010, 2019).

A Ufac teve início como Fundação Universidade do Acre, em 1964, passando para Fundação Universidade Federal do Acre em 1974, ano em que foi federalizada, dada a sua importância para o estado do Acre, tendo em vista o isolamento da região e distâncias entre a Capital Federal e outras cidades brasileiras (UFAC, 2019).

Atualmente, o estado do Acre conta com 02 (duas) instituições federais ofertando educação superior, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) e a Ufac, que são instituições vinculadas à União. Nesse sentido, foi realizado um levantamento inicial para identificar as formas de acesso utilizadas pela Ufac e Ifac para a matrícula dos candidatos com deficiência, com o intuito de averiguar se existia um diferencial que pudesse justificar o estudo de caso nas duas instituições.

Após o levantamento, verificou-se que, para os anos analisados, a Ufac e o Ifac ainda não possuíam um núcleo ou coordenação responsável por analisar os processos de matrícula, sendo que os candidatos classificados nas vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência eram encaminhados para o Setor Médico Pericial, responsável por analisar cada caso com base na Classificação Internacional de Doenças (CID) e emitir um parecer deferindo ou indeferindo a matrícula.

Diante desse contexto, optou-se por concentrar o estudo na Ufac, avaliando como está ocorrendo a implementação da lei que trata da garantia de reserva de vagas para as PcD na educação superior federal, apontando a necessidade de eventuais ajustes por meio de alterações e/ou nova redação, bem como auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para à inserção e manutenção dos(as) estudantes com deficiência na educação superior pública, no estado do Acre.

O objetivo geral deste trabalho é avaliar a política educacional para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à educação superior na Universidade Federal do Acre.

Especificamente, pretende-se: i) Analisar o que preconiza a lei acerca do direito à educação superior pública para as pessoas com deficiência; ii) Identificar se o percentual das vagas garantidas por Lei aos estudantes com deficiência está sendo preenchido, e levantar quais são os principais tipos de deficiência das pessoas que ingressam na Universidade Federal do Acre; iii) Analisar a capacidade estrutural e de pessoal da Universidade Federal do

Acre, para receber os(as) estudantes com deficiência, aqui entendido como adequação do espaço físico, materiais didáticos, profissionais com formações em áreas específicas para atender a demanda desses estudantes; iv) Levantar e analisar o percentual de evasão dos(as) estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade Federal do Acre a partir da implementação da primeira ação afirmativa de reserva de vagas para PcD de âmbito interno (Ufac), de 2010; da Resolução Reitoria nº 025-B/2013, homologada pela Resolução Consu/Ufac nº 014/2014; e da Lei de reserva das vagas para pessoas com deficiência; e v) Levantar a percepção dos(as) estudantes com deficiência acerca das políticas e ações executadas com o intuito de garantir o acesso e a permanência nos cursos de graduação que estavam ou estão cursando na Ufac.

Partindo desse pressuposto, foi adotada a natureza da pesquisa quantitativa-qualitativa (GATTI, 2012), objetivando avaliar a política educacional, aqui entendida como o levantamento do quantitativo de PcD que ingressaram e concluíram a educação superior pública federal, bem como na perspectiva qualitativa a análise da legislação e a identificação da percepção dos(as) estudantes com deficiência acerca das políticas e ações executadas pela instituição, com o intuito de garantir o acesso e a permanência no curso de graduação para o qual prestaram seleção e se matricularam.

A pesquisa na abordagem qualitativa fez uso do instrumento da entrevista semiestruturada (GOLDENBERG, 2004), com o objetivo de captar os sentidos e percepção das vivências dos(as) estudantes envolvidos(as) na pesquisa e dos(as) servidores(as) que atuam no NAI, cujos roteiros estão nos Apêndices B e C. Além de análise documental e observação dos espaços físicos com roteiro.

A tese está estruturada em cinco capítulos: no primeiro, foi realizada uma discussão teórica acerca da democratização da educação superior, sendo abordadas as principais linhas e os diferentes enfoques que abordam a temática das políticas educacionais de democratização da educação superior no Brasil.

No segundo, foram abordadas questões referentes ao acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior. Em seguida, foi abordada a política educacional que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiências no contexto das universidades públicas federais e sua relação com o percentual de ingresso de PcD na educação superior.

No terceiro, foram abordados os aspectos metodológicos, sendo apresentado como os dados quantitativos foram coletados, estruturados no banco construído pela pesquisadora e analisados. Em seguida, abordou-se a sequência de estruturação dos dados qualitativos, como definição da amostra e roteiro das entrevistas. A pesquisa partiu da análise dos dados

quantitativos para a análise dos dados qualitativos sendo, *a posteriore*, realizada uma análise com os dados integrados (quanti-quali).

O quarto capítulo trata da avaliação dos dados e discussões acerca das ações adotadas pela Ufac, com o intuito de assegurar o acesso dos(as) estudantes com deficiência que ingressam na educação superior pública federal no Acre.

O quinto capítulo trata da análise das políticas e ações implementados pela Ufac em prol da permanência das PcD na educação superior, por meio do fomento à criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade, da oferta de bolsas e auxílios, bem como da promoção à acessibilidade arquitetônica e urbanística, conforme preconizado na lei. Na última parte, foram apresentadas as considerações finais.

2. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O sistema de cotas nas universidades públicas, no que diz respeito à renda e ao ensino médio em escola pública, eu acredito que seja necessário porque ele é o meio que dá oportunidade para os alunos que não têm condições financeiras para arcar com a faculdade particular. Quanto aos negros e pardos, também, as cotas visam combater o preconceito gerado em relação às minorias, dando oportunidades e, quanto aos deficientes, é, também, uma maneira de combater o preconceito e possibilitar a inclusão (ESTUDANTE ENTREVISTADO MIGUEL, 2021).

Este capítulo pretende apresentar um panorama histórico da democratização da Educação Superior no Brasil. Para tanto, buscou-se analisar a legislação educacional e sua articulação com a implementação de políticas voltadas para o acesso e permanência na educação superior.

Os desafios para entender o atual contexto das políticas educacionais que visam democratizar o acesso e a permanência na educação superior brasileira são multifacetados, estando alicerçados em lutas e embates de grupos, setores e segmentos um tanto quanto diversificados, na medida em que possuem objetivos educacionais ou meramente econômicos.

Durham (2005, p.198) argumenta que a literatura acerca da educação superior brasileira está centrada, em sua maioria, na manutenção da educação pública. Assim, considera-se relevante proceder a uma pequena introdução histórica acerca do processo de desenvolvimento da educação superior brasileira. Cunha (2007) pontua que, com a queda do Estado Novo, em 1954, foram observadas mudanças significativas no panorama da educação escolar, especialmente no ensino médio, que tiveram reflexos na expansão e integração na educação superior.

A partir da redemocratização em 1945, Cunha (1983) e Mendonça (2000) expõem que o Brasil passou por uma fase de expansão da educação superior, passando de 05 universidades, em 1945, para 39, em 1964, sendo esse fato denominado por Mendonça (2000, p. 141) como “um primeiro surto de expansão no país”, justificado como uma consequência da popularização desse nível de ensino. Para Cunha (1983), essa expansão foi fruto, entre outras coisas, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que institui o ensino médio público, prevendo a abrangência, entre outros, dos cursos secundários, técnicos e de formação de professores (BRASIL, 1961), bem como da busca de ascensão social da classe média, que contribuiu para formação da lista de espera.

Fruto das intensas manifestações de intelectuais, estudantes, movimentos sociais, universitários, políticos e educadores em defesa da escola pública, a LDB de 1961 não considerou as reivindicações dos(as) estudantes para a reforma da educação superior, o que,

em certa medida, contribuiu para a formação do quadro que Cunha (1983) classificou como “os excedentes”, culminando nas lutas pela Reforma Universitária de 1968.

Em 1963, a União Nacional dos Estudantes (UNE)¹¹ realizou o III Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Belo Horizonte, momento no qual o movimento estudantil articulou uma mudança no direcionamento das reivindicações, deixando o foco do poder executivo para o legislativo, por meio do envio de projetos de emenda à Constituição de 1946 e à LDB, estando articulados aos projetos de reforma universitária (Cunha, 2007).

Parece evidente que, de certa forma, não seria possível um projeto de Reforma Universitária, no sentido em que não é a forma jurídica mas o próprio conteúdo da Universidade que importa transformar. Mas, por outro lado, as medidas concretas de reforma e democratização do ensino superior esbarram constantemente em obstáculos, tais como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisão dos problemas universitários, e tantos outros, característicos de uma legislação anacrônica, embora recente (UNE, 1963, p. 26-27).

Nesse momento, os estudantes deixam claro que as reivindicações tinham como objetivo a democratização da universidade, significando, num primeiro momento, a democratização do acesso e a democratização interna da universidade brasileira (UNE, 1963). Segundo Cunha (2007, p. 169), “o projeto de uma reforma do ensino superior brasileiro, tendo em vista a democratização, nasceu e se desenvolveu nos meios estudantis”.

Moreira (2017, p. 66) pontua que “[...] a possibilidade de transformações estruturais nas instituições de ensino acabou por deslocar as preocupações sobre a Universidade da sua natureza institucional (‘Universidade como ou para quê?’) para a possibilidade de sua democratização (‘Universidade para quem?’)”.

Para Cunha (2007), a capacidade de organização e mobilização da UNE nos principais momentos de embates e rupturas do país, acabaram por fortalecer a discussão em torno da defesa de mudança na estrutura da universidade brasileira, com o intuito de torná-la democrática.

Leher (2013, p. 308) aponta a importância do papel do movimento estudantil para a reforma universitária explicitando que “[...] as lutas estudantis de 1968, que tornavam os espaços universitários *loci* conflituosos e criativos, processo que, com particularidades, iluminou as lutas estudantis no México, Argentina, Chile, França, Estados Unidos, Alemanha, entre outros países”. Para Cunha (2007), os embates estudantis resultaram em alguma medida na mudança de postura do regime ditatorial, que começou a preocupar-se em atender as

¹¹ A UNE foi criada no II Congresso Nacional de Estudantes, que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1938, onde foi aprovado [...] “um Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira” (CUNHA, 2007, p 169).

reivindicações dos(as) estudantes ao mesmo tempo em que buscava desarticular o movimento referenciado na UNE.

Na pauta dos(as) estudantes que defendiam a reforma universitária constava a defesa dos(as) docentes que não concordavam com a imposição do governo militar sobre a produção do conhecimento. Os(as) docentes que fizeram oposição ao modelo educacional defendido pelo regime militar foram afastados de forma impositiva da universidade e dos centros de pesquisa públicas, sendo o retorno desses(as) professores(as) às suas respectivas unidades de trabalho defendido nas lutas estudantis (LEHER, 2013).

A “questão dos excedentes” teve um forte impacto nos caminhos traçados para a educação superior durante o regime militar e governos posteriores sendo, inclusive, mencionada no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 como um dos principais motivos para o crescimento da educação superior privada na década de 1970 (BRASIL, 2001). No contexto que culminou com a aprovação da reforma universitária, “os excedentes” foram defendidos pelos(as) estudantes e pelos grupos da sociedade civil que reivindicavam, entre outras coisas, a expansão das vagas nas universidades públicas.

Carvalho (2002, 2011) pontua que a Reforma Universitária de 1968 foi gestada no regime militar em decorrência das discussões e lutas de vários grupos da sociedade, dentre os quais os estudantes, sendo que os pontos positivos reivindicados por esses atores ficaram, em certa medida, perdidos ao longo da implementação da lei, que teve como principal expoente a adoção de políticas educacionais voltadas para a expansão da educação superior privada. Para Saviani (2010, p. 10), “[...] na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado”.

Para Cunha (2007, p. 169), o projeto de reforma da educação superior brasileira foi pensado e estruturado pelos meios estudantis, tendo como principal objetivo a democratização do acesso. Ao passo que o movimento ganhava força e notoriedade, “[...] o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo o seu sentido para torná-lo mero apoio à modernização do ensino superior”.

Santos e Almeida Filho (2008, p. 137) consideram que a Reforma Universitária de 1968 manteve “[...] o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense”. Para esses autores, a criação de uma rede de pós-graduação na década de 1970, que possibilitou a implementação de programas de treinamento e pesquisa credenciados, foi um aspecto positivo da reforma.

Ao analisar a evolução da matrícula da educação superior no Brasil, a partir da reforma universitária, observa-se uma tendência de expansão das matrículas da rede privada em detrimento das matrículas no sistema público (Tabela 2), principalmente quando se verificam as matrículas na rede federal (Tabela 3).

TABELA 2 - EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NA GRADUAÇÃO A PARTIR DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

Ano	Pública		Privada		Total
	Número	%	Número	%	
1968					278.295
1970	210.613	49,5%	214.865	50,5%	425.478
1980	492.232	35,7%	885.054	64,3%	1.377.286
1990	578.625	37,6%	961.455	62,4%	1.540.080
2000	887.026	33,0%	1.807.219	67,0%	2.694.245
2010	1.643.298	25,8%	4.736.001	74,2%	6.379.299
2019	2.080.146	24,2%	6.523.678	75,8%	8.603.824

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/BRASIL (1968-2019).

Notas:

1. Censo da Educação Superior 2010 - informações acerca das matrículas na Graduação Presencial e a Distância estão separadas, sendo que na graduação a distância foi informada o total de 930.179 matrículas.
2. Censo da Educação Superior 2019 – informações das matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância estão consolidadas (agrupadas).

De 1968 para cá, o número de matrículas na educação superior saltou de 278.295 para 8.325.529, correspondendo a um aumento de 2.992% (Tabela 2). Ao olhar o crescimento das matrículas a cada década, a partir de 1968, observa-se um aumento maior entre os anos de 2000 e 2010, período correspondente ao segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa década foram postos em prática alguns dos programas e políticas de maior alcance nacional, voltados para a expansão da graduação.

Os dados confirmam o que os pesquisadores da área já vinham afirmando, com relação a uma maior disposição do governo do regime militar, para o lançamento de programas e políticas que favoreciam a expansão da educação superior privada (AMARAL; PINTO, 2010). Na década de 1970, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas concentravam 49,5% das matrículas, sendo observado um decréscimo das matrículas na rede de educação superior pública ao longo dos anos, em comparação com a educação superior privada que, no ano de 2019, concentrava 75,8% das matrículas, sendo que as IES públicas ficaram com 24,2% das matrículas (Tabela 2).

Vale registrar que o crescimento das instituições de educação superior privadas no Brasil advém do período da ditadura militar, com a reforma universitária, ultrapassando, no final desse período, as matrículas em instituições públicas (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

As universidades públicas passaram a ser fiscalizadas pelo governo militar, tendo a sua atuação direcionada para atender aos objetivos educacionais dos intervencionistas e, em contrapartida, havia um incentivo para abertura dos cursos superiores em universidades privadas (QUEIROZ et al., 2013).

Martins (2009, p.18) pondera que as mudanças ocorridas no cenário político, em 1964, “[...] com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes”, impactaram para o surgimento de um novo formato de oferta da educação privada.

Assim, o art. 2º da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, previa que a educação superior seria ministrada em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados sob a forma de instituições de direito público ou privado (BRASIL, 1968). A normativa foi revogada pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando a valer o especificado no art. 45, no qual: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996a). A LDB foi sancionada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

Pinto (2004, p. 729-730) aponta que a expansão das matrículas na graduação, ocorreu de maneira distinta entre as instituições públicas e privadas nos últimos anos, sendo que, “[...] em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino”.

Esse cenário evidencia uma tendência dos governos pela manutenção da expansão da rede privada na educação superior, muito embora não se possam negar os investimentos realizados pelo governo federal, a partir do ano de 2007, para estruturação e ampliação das universidades e institutos federais de ensino (CARVALHO, 2011).

A análise da evolução da matrícula por dependência administrativa na graduação presencial, permite identificar em qual esfera de governo ocorreu o maior crescimento das matrículas (Tabela 3).

TABELA 3 - EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (GRADUAÇÃO PRESENCIAL) 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, 2019

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Total Pública	Privada	Total Geral
1970				210.613	214.865	425.478
1980	316.715	109.252	66.265	492.232	885.054	1.377.286
1990	308.867	194.417	75.341	578.625	961.455	1.540.080
2000	482.750	332.104	72.172	887.026	1.807.219	2.694.245
2010	833.934	524.698	103.064	1.461.696	3.987.424	5.449.120
2019	1.335.254	656.585	88.307	2.080.146	6.523.678	8.603.824

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/BRASIL (1970-2019).

Notas:

1. Censo da Educação Superior 2010 – informações acerca das matrículas na Graduação Presencial e a Distância estão separadas, sendo que na graduação a distância foi informado o total de 930.179 matrículas.
2. Censo da Educação Superior 2019 – informações das matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância estão consolidadas (agrupadas).

Nos últimos 50 anos, a educação superior pública tem expandido suas vagas, principalmente na esfera federal, mesmo com a adoção de uma agenda aberta para a expansão da educação privada, conduzida pelo Regime Militar a partir da Reforma Universitária de 1968, tendo continuidade nos governos mais recentes, como no governo do Presidente Lula (CARVALHO, 2011). Os dados demonstram um acréscimo de mais de um milhão na rede federal, e mais de meio milhão de vagas na rede estadual, em que estas são disponibilizadas gratuitamente, para além da possibilidade de recebimento de bolsas e auxílios (moradia, alimentação, transporte, entre outras).

Este resultado demonstra que a educação superior brasileira vem passando por mudanças ao longo dos anos, em maior ou menor intensidade a depender do governo que esteja no poder. O levantamento permitiu identificar, ainda, que independentemente do regime que estivesse e/ou esteja governando o país, a expansão da educação superior vem ocorrendo de forma a explicitar a disputa entre a oferta pública e a oferta privada.

Ao olhar para a distribuição global das matrículas nas instituições de educação superior por dependência administrativa, no ano de 2019 (Tabela 4), identifica-se que a rede privada possuía uma participação superior a 75% das matrículas nos cursos de graduação do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentavam uma instituição privada, o que evidencia a disparidade existente com a oferta de cursos superiores públicos.

O maior número de matrículas em instituições de educação superior privada acompanha o crescimento de faculdades particulares. A partir da análise da Tabela 4, observa-se que, em 2019, o Brasil contava com 302 Instituições de Educação Superior Públicas (12%), das quais 110 eram federais, 132 estaduais e 60 municipais. Existiam, ainda, 2.306 instituições privadas (88%), totalizando 2.608 instituições de educação superior no país (BRASIL, 2019).

TABELA 4 - ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO REFERENTE AO ANO DE 2019

Número de Instituições	Categoria Administrativa				
	Pública			Privada	Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal		
	110	132	60	2.306	2.608
Educação Superior – Graduação					
Curso	6.669	3.442	603	29.713	40.427
Matrícula	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678	8.603.824
Ingresso Total	362.558	172.345	24.390	3.074.027	3.633.320
Concluinte	149.673	87.006	14.695	998.702	1.250.076

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP/MEC (2019).

O Censo da Educação Superior do ano de 2019 revelou que existiam 198 universidades, das quais 108 (55%) eram públicas, sendo 63 (58%) do sistema federal, 40 (37%) estaduais, 5 (5%) municipais e 90 (45%) privadas. Os dados revelaram ainda que, das 2.608 instituições de educação superior, 2.076 (80%) eram faculdades, sendo 143 (7%) públicas e 1.933 (93%) privadas (BRASIL, 2019).

Para Carvalho (2006, p. 993), o processo de privatização da educação superior, que vinha sendo implementado desde a Reforma Universitária de 1968, precisou ser repensado na década de 1990 para atender a demanda reprimida, em especial “[...] o acesso da população de baixa renda, que concluiu a educação básica, e da classe média, que foi rebaixada socialmente e, em grande parte, perdeu empregos ou sobrevive no mercado informal”. Nesse período, as universidades públicas viram seus recursos diminuírem, ao passo que o governo federal incentivava a abertura de novas vagas, sem qualquer contrapartida para contratação de pessoal e ampliação e modernização dos espaços físicos (CORBUCCI, 2004; MARTINS, 2009).

Santos e Almeida Filho (2008, p. 16) apontam que:

[...] nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 16).

Martins (2009) e Souza Junior (2011), expõem que a educação superior pública brasileira sofreu fortes restrições orçamentárias nos anos de 1990 a 2002, contribuindo para o sucateamento da estrutura das universidades federais, bem como desvalorização do quadro funcional, sendo observado, em contrapartida, um crescimento das instituições privadas.

Martins (2009, p. 26) pontua, ainda, que “[...] devido à retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas”.

Outra importante observação, que pode contribuir para justificar esse expressivo número de matrículas nas instituições privadas em comparação com as matrículas nas instituições públicas no ano de 2019, refere-se aos programas de financiamento estudantil e concessão de bolsas lançadas conjuntamente com os programas de expansão das universidades federais, nos anos de 2003 a 2016, dentre os quais, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (Tabela 5).

TABELA 5 - MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS NO BRASIL (2000/2010/2019)

	Dependência Administrativa				
	Pública			Privada	Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal		
Matrículas em 2000	482.750	332.104	72.172	1.807.219	2.694.245
Matrículas em 2010	833.934	524.698	103.064	3.987.424	5.449.120
Matrículas em 2019	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678	8.603.824
Crescimento (2000-2019)	176,60%	97,70%	22,36%	260,98%	219,34%

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP/MEC (2000, 2010, 2019).

No cenário mais recente, vislumbrado numa análise das políticas de educação superior lançadas a partir da década de 1990, destaca-se o rompimento com a égide instituída na reforma universitária do tripé ensino, pesquisa e extensão e da universidade como instituição para oferta de cursos de graduação, sendo verificada a aprovação de normativas que propiciaram a expansão das instituições de educação superior privadas, mais precisamente as faculdades (SAVIANI, 2010; OLIVEIRA; DOURADO, 2003).

Tal orientação foi consagrada no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou o sistema federal de ensino. Assim, o art. 8º, do referido decreto estabeleceu a classificação entre universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997, Revogado).

No ano de 2006 foi sancionado o Decreto nº 5.773, de 09 de maio, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O art. 12 do mencionado decreto estabelece que “[...] as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades” (BRASIL, 2006).

As IES são credenciadas originalmente como faculdades, conforme previsto no § 1º, do art. 13, do Decreto nº 5.773/2006. O credenciamento como universidade ou centro

universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico da instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade (BRASIL, 2006).

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Os centros universitários são instituições de educação superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência da educação oferecida (BRASIL, 2006).

Saviani (2010, p. 8) pondera que os centros universitários são universidades de segunda classe, uma vez que estão dispensados de desenvolver pesquisa, sendo utilizados como “[...] alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a ‘democratização’ da universidade a baixo custo”. Os centros universitários são detentores de quase toda a autonomia que as universidades possuem, concentrando-se, na prática, na oferta do ensino, sendo defendidos pelos opositores à universidade constituída de ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 2003).

A Tabela 6 apresenta o número de IES, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa, nos anos de 2000, 2010 e 2019. A partir da análise dos dados, observa-se uma manutenção do número de universidades privadas e um moderado crescimento das universidades públicas (de 71, em 2000, para 108, em 2019). Em contrapartida, assistiu-se a um expressivo crescimento das faculdades (de 870, em 2000, para 1.933, em 2019) e centros universitários privados (de 49, em 2000, para 283, em 2019).

TABELA 6 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA (2000/2010/2019)

Organização Acadêmica	Total			Pública			Privada		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019	2000	2010	2019
Universidades	156	190	198	71	101	108	85	89	90
Centros Universitários	50	126	294	1	7	11	49	119	283
Faculdades	955	2.025	2.076	85	133	143	870	1.892	1.933
IF e CEFET	19	37	40	19	37	40	-	-	-
Total	1.180	2.378	2.608	176	278	302	1.004	2.100	2.306

Fonte: A autora (2021), a partir dos dados do MEC/INEP (2000/2010/2019).

Notas: 1. Os dados disponibilizados na Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação do ano de 1997, apresentam as informações das faculdades e centros universitários de forma conjunta, não sendo possível efetuar o desmembramento das informações de acordo com a organização acadêmica. Assim, optou-se por não apresentar essa informação referente ao ano de 1997.

O Censo da Educação Superior de 2005 revelou uma grande diversidade das IES: do total, 8,4% eram universidades, 5,3% centros universitários, 5,9% eram faculdades integradas, 73,2% faculdades, escolas e institutos e 7,2% eram centros de educação tecnológica (7,2%)

(AMARAL; PINTO, 2010). Já no ano de 2019, o Censo da Educação Superior registrou que as universidades representavam 7,6%, os centros universitários 11,3%, as faculdades 79,6% e os institutos e centros federais de educação tecnológica 1,5% das instituições de ensino superior (BRASIL, 2019).

A partir da análise dos dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2005 e 2019, pode-se identificar uma predominância de instituições de educação superior (faculdades e centros universitários), que ofertam prioritariamente atividades relacionadas ao ensino, não tendo um compromisso com a pesquisa e extensão universitária (AMARAL; PINTO, 2010).

O atual cenário da educação superior brasileira é resultado de uma série de fatores históricos que, em certa medida, priorizaram a sua expansão por meio de instituições privadas, na contramão das reivindicações e aspirações dos grupos sociais, tais como educadores, pesquisadores, entre outros, que vêm lutando ao longo dos anos por uma educação pública e de qualidade em todos os níveis educacionais, por entenderem, assim como Condorcet (2008, p. 17), que “[...] a instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos”.

2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

No contexto contemporâneo, o marco legal básico de instituição da educação superior brasileira se encontra na Constituição Federal de 1988, que determinou, no art. 208, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: v - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Cury (1997, p. 5) destaca pontos inovadores no capítulo que trata da educação na Constituição de 1988, dentre eles “o direito público subjetivo, a gratuidade também no ensino médio e superior públicos e a gestão democrática”. Para Cunha (1991, 1999), o caminho que levou à garantia da gratuidade da educação superior na Carta Magna, mesmo já existindo desde 1950, veio sendo construído ao longo de décadas. Já na Primeira República, “[...] aparecia como elemento importante de ingresso, até mesmo condição necessária para isso” (CUNHA, 1991, p. 32).

Oliveira (2007, p.24) coloca que o inciso IV do art. 206 da CF/1988, “inova a formulação da gratuidade, assegurando-a para todos os níveis” e “declara-se, explicitamente, a gratuidade também para o ensino superior”. Tal entendimento é defendido por Cunha (1991,

p. 44) ao pontuar que “pela primeira vez em nossa história, o ensino superior oferecido pelas universidades e faculdades públicas passou a ser gratuito de direito em todo o país”.

A Lei maior brasileira segue o entendimento dos organismos internacionais e de agências multilaterais, dentre as quais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Banco Mundial. Esses órgãos apontam o acesso à educação superior com base na capacidade de cada um, conforme preceitua o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...]. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948).

Assim, prevalece no Brasil a máxima de que o acesso à educação superior deve-se centrar, única e exclusivamente na capacidade de cada um, o que ao longo dos anos vem contribuindo para manutenção de um *status quo*, principalmente no que se refere ao ingresso nos cursos de graduação mais concorridos, tais como medicina e direito. Nesse contexto, verifica-se que a educação superior possui sérias limitações ao ingresso de pessoas pertencentes aos grupos sociais menos favorecidos economicamente.

Passadas duas décadas da Reforma Universitária, a Constituição Federal de 1988, no capítulo dedicado à educação, expressa no art. 206 que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988). Reafirma-se, assim, a coexistência de instituições públicas e privadas ofertando educação superior.

A educação está inserida no rol dos direitos sociais, previsto no capítulo II da Constituição Federal de 1988, sendo assegurado no art. 208, inciso I, dentre outras coisas, o direito à “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Tal previsão constitucional configura-se como uma importante vitória para a população brasileira, na medida em que proporciona o investimento por parte do Estado na área de educação, principalmente, no que se refere à oferta do ensino para todos aqueles que não tiveram acesso na idade considerada adequada (BRASIL, 1988).

Quanto aos avanços educacionais ocorridos nas últimas décadas, vale destacar a previsão constitucional de expansão da abrangência do acesso à educação superior, muito embora esteja explicitado que será segundo a capacidade de cada um. Para Amaral e Pinto (2010, p. 52), a subjetividade existente em torno do termo “a capacidade de cada um” revela o caráter elitista do acesso à educação superior brasileira.

Já no ano de 2020, a Emenda Constitucional (EC) nº 108, incluiu no art. 206 o inciso IX, que expressa “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 1988). Entretanto, a Constituição ressalta que o acesso à educação superior se dará segundo a capacidade de cada um, limitando a execução da EC nº 108.

A previsão constitucional da garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida está em consonância com as diretrizes da Agenda 2030 da ONU, que tem como proposta “um plano de ação para pessoas, para o planeta e para a prosperidade” por meio da adoção de ações que tenham como foco o desenvolvimento sustentável dos países (ONU, 2015, p. 1). Assim, foram propostos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os quais se destaca o objetivo 4 “educação de qualidade”, que trata da garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos como condição para o desenvolvimento, estando alinhado ao modelo proposto pela CF/88, que estabelece a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Merece destaque a relevância dada à igualdade de acesso à educação superior como condição para o desenvolvimento sustentável, previstas nas metas 4.3 e 4.5 do objetivo 4, em que constam a educação de qualidade em todos os níveis educacionais; a eliminação das desigualdades de gênero na educação; formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (ONU, 2015, 2018).

Com relação à educação superior pública, Carvalho (2013) aponta dois avanços importantes na CF/88 para o financiamento das Ifes, sendo o primeiro referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, e, o segundo, ao estabelecimento de um valor mínimo de 18% (dezoito por cento) da receita resultante de impostos para investimento anual no ensino público. Além disso, o art. 211, § 1º, estabelece que a União financiará as instituições de ensino públicas federais (BRASIL, 1988) (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

A CF de 1988 prevê a oferta da educação superior pelas instituições públicas e privadas, o que foi detalhado posteriormente com a aprovação da LDB de 1996. Essa Lei reservou o capítulo IV para tratar da educação superior, detalhando sua finalidade, abrangência, atribuições, funcionamento, dentre outros aspectos.

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172 de 2001, já no segundo mandato do então Presidente Fernando Henrique. O PNE de 2001 estabeleceu, entre os objetivos e prioridades, a melhoria da qualidade da educação em

todos os níveis, fazendo ressalvas com relação à aplicação dos recursos financeiros, considerados limitados (BRASIL, 2001). Assim, o item 3 do PNE de 2001 estabelece como prioridade:

3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. [...] Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. **A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados,** às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. (BRASIL, 2001, grifo meu).

O PNE, com duração de 10 anos, trazia pontos inovadores, tais como a previsão, no art. 3º, da participação da sociedade civil no processo de avaliações periódicas da implementação do plano (BRASIL, 2001). Cumpre mencionar ainda que, antes de sancionar a Lei nº. 10.172/2001, Fernando Henrique Cardoso vetou 9 (nove) metas do PNE/2001, que previam aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, dentre essas, a aplicação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ao vetar metas que destinavam recursos para a educação, o então presidente da República inviabilizou a execução do PNE de 2001 que, para Saviani (2008, p. 318), era “condição prévia e necessária de viabilidade de todas as demais” políticas.

No ano 2005, o Decreto nº 5.622 veio regulamentar o art. 80 da LDB de 1996, que discorre acerca da regularização e organização da educação a distância, abordando no art. 2º, inciso V, alínea b, a oferta de graduação a distância (BRASIL, 1996a, 2005).

No ano seguinte, foi sancionado o Decreto nº 5.773, de 9 de maio 2006, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, sendo detalhado no art. 2º que “o sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior” (BRASIL, 2006). O referido Decreto foi revogado no ano de 2017 pelo Decreto nº 9.235, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, estando especificado no art. 2º que “o sistema federal de ensino compreende: I) as instituições federais de ensino superior - Ifes; II) as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III) os órgãos federais de educação superior” (BRASIL, 2017).

Ambos os Decretos regulamentam e detalham o funcionamento das IES pública e privada que ofertam cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância.

Seguindo uma política de expansão do número de matrículas em IES, o Ministério da Educação (MEC) criou, por meio da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)¹², que foi transformado posteriormente na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), e o Programa Universidade para Todos (Prouni), Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

O Fies concede financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos (BRASIL, 2001). Já o Prouni concede bolsas de 50% e 100% para estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior, em instituições privadas que ofertam cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

No que se refere à PcD, a legislação do Prouni prevê os(as) estudantes com deficiência no rol de cotistas (integrais e parciais), conforme o inciso II e § 1º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 2005 (BRASIL, 2005), sendo que, nesse caso, os(as) estudantes precisam apresentar laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, com o correspondente CID, quando for o caso; e quaisquer outros documentos que o coordenador do Prouni eventualmente julgar necessários à comprovação das informações prestadas pelo(a) estudante, conforme Portaria Normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015) (PASTORIZA, 2020).

No âmbito das IES públicas, o MEC lançou a primeira fase de expansão da educação superior federal, denominada de Expansão I, entre 2003 e 2006, e o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), entre 2007 e 2012.

Além desses programas, foram lançados outros com viés de ações afirmativas, como o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), em 2008; o Programa de Formação Superior em Licenciaturas Indígenas (Prolind), de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, em 2008; e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), em 2005, que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior.

¹² Anteriormente existia o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), com o objetivo de conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação. O CREDUC foi aprovado pela Presidência da República, em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1975).

A esse respeito, cabe salientar, ainda, que ao longo das duas últimas décadas estão sendo implementadas políticas educacionais com cunho social, que estão permitindo a inserção e manutenção de grupos sociais anteriormente excluídos do ensino superior brasileiro, entre as quais a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711/2012 é exclusiva para candidatos advindos de instituições públicas. Essa Lei foi alterada, no ano de 2016, pela Lei nº 13.409, prevendo a reserva de vagas para pessoas com deficiência, conforme art. 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas **e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016, grifo meu).

No contexto brasileiro, o conjunto das ações afirmativas conquistou muitos adeptos, propagando-se através de práticas propensas à ampliação do desdobramento de oportunidades de acesso à educação superior, principalmente de caráter étnico-racial e para a população de baixa renda (ALMEIDA FILHO et al., 2006; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; SANTOS, 2017). Dessa forma, em termos de destaque, mencionam-se: a Lei nº 10.558/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre o Programa de Diversidade na Universidade; a Lei nº 10.678/2003 (BRASIL, 2003), que apregoa a formação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial; o Decreto nº 4228/2002 (BRASIL, 2002), que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

Notáveis são as grandes mudanças pelas quais passaram as universidades federais nos últimos 15 anos, merecendo destaque a expansão e interiorização da oferta de vagas. É importante mencionar que, no período de 2003 a 2010, foram criadas 14 universidades federais em vários estados (BARROS, 2015).

Segundo os dirigentes das instituições federais de educação superior, esse crescimento se deu, também, em virtude das políticas de ações afirmativas que começaram a ser aplicadas, gradualmente, nessas instituições em anos recentes. O avanço da inclusão de alunos pobres, pretos, pardos e indígenas nas universidades federais deu-se em razão tanto das iniciativas das próprias universidades, como também do estímulo do governo federal em relação às medidas inclusivas (BRASIL, 2015).

A esse respeito, o PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, traça em sua Meta 12 os objetivos para redução das desigualdades no acesso à educação superior, por meio da elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, devendo ser resguardada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, nas instituições públicas (BRASIL, 2014). Vale mencionar que o PNE 2014-2024 fixa as diretrizes e estratégias para se alcançar a supramencionada Meta.

Outra estratégia indicada no PNE 2014-2024 que merece destaque é a elevação da qualidade da educação superior prevista na Meta 13, devendo, para tanto, ser realizado um investimento para aumentar a quantidade de mestres e doutores que compõem o quadro docente efetivo do sistema de educação superior para 75%, devendo ter, desse total, o mínimo de 35% de doutores (BRASIL, 2014).

A previsão no PNE 2014-2024 da expansão da educação superior por meio de investimentos tanto no setor público quanto no setor privado, devendo ser considerada a elevação da qualidade, foi uma mais valia para o seguimento educacional brasileiro, pois tal previsão não existia nas normativas até então editadas. Acenava-se com isso para um novo horizonte educacional. Entretanto, em 08 (oito) anos de vigência do PNE 2014-2024, as políticas educacionais adotadas vêm apontando, em certa medida, em outra direção, já que a expansão da educação superior privada em números de matrículas ultrapassa 75% (6.373.274) a da educação superior pública. A rede pública, portanto, participa com pouco mais de 24% (2.077.481) (BRASIL, 2018). Frente a esse cenário, levanta-se o questionando acerca de qual é o entendimento acerca do termo “Democratização do acesso à educação superior”.

A respeito disso, Assis e Oliveira (2013, p. 55) apontam que o maior impacto da política educacional formulada com vistas à democratização do acesso à educação superior, foi verificado no processo de expansão das vagas por meio da abertura de novos cursos e ampla flexibilização na estruturação dos currículos, bem como numa maior diferenciação entre as instituições de educação superior, vindo a favorecer diretamente as instituições que têm o foco centrado no ensino, sem a necessidade de realizar pesquisa e extensão, o que “[...] acabou por fortalecer as empresas privadas que passaram a investir na abertura de IES como um lucrativo negócio educacional”.

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas no Brasil ao longo das últimas décadas acabam por levantar o questionamento acerca do alcance das metas governamentais de democratização da educação superior, considerando que tais políticas têm visado, em alguma medida, a expansão do acesso pela via da massificação mercantil, derrubando as fronteiras entre o público e o privado, ao direcionar o foco para a rede de educação privada,

além das suscetíveis tentativas de abrir as portas das universidades públicas para o capital, tendendo a manter o ensino “como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de ‘sistema’ de massas e de baixa qualificação para muitos” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Em um estudo mais recente, Moreira e Souza (2019) analisaram e avaliaram o Prouni, que se caracteriza como uma política educacional para ampliação do acesso à educação superior para as classes populares. Os autores selecionaram os cursos de Pedagogia, Direito e Medicina, por possuírem distintos graus de prestígio social, para averiguar os perfis dos(as) estudantes bolsistas do Prouni. A análise permitiu identificar que:

[...] o programa conseguiu colaborar com a ampliação do acesso e a inclusão da população menos favorecida, mas não consegue ultrapassar as barreiras edificadas pela desigualdade socioeconômica, uma vez que o perfil dos estudantes bolsistas dos cursos (Medicina, Pedagogia e Direito) dialoga com os perfis mais gerais do alunado do mesmo curso, reforçando a ideia de que se trata de cursos com *status* e representação social muito distintos. Portanto, a análise aqui desenvolvida permite concluir que os alunos bolsistas são diferentes, mas, mais que isso, estão inseridos em uma estrutura fortemente desigual no que tange à sua classe social, bem como no tocante às respectivas decorrências na trajetória escolar e de formação (MOREIRA; SOUZA, 2019, p. 221).

A partir do exposto, percebe-se que os cursos elitizados continuam a ser acessados pelos grupos da sociedade mais favorecidos social e economicamente, corroborando com a assertiva de Sguissardi (2015), de que a expansão do acesso à educação superior não é sinônimo de democratização, já que esta última pressupõe o máximo de igualdade de condições (SALATA, 2018). Entretanto, a igualdade de condições não é observada no momento da escolha do curso de graduação ou da instituição de ensino superior para a qual os(as) estudantes mais pobres fazem a opção de concorrer, dado que “a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação” (ZAGO, 2006, p. 231).

Dubet (2015, p. 256) considera que o termo democratização da educação superior é abrangente e, por isso, pode e deve ser compreendido de distintas maneiras, sendo que o cerne do debate deve existir em torno do questionamento de “que categorias sociais se beneficiaram da massificação”. Ao olhar para as pesquisas que discutem a democratização e expansão do acesso à educação superior no Brasil (MOREIRA, 2017; SALATA, 2018; WARGAS, 2019; MOREIRA; SOUZA, 2019) observou-se que, nas últimas décadas, as políticas educacionais implementadas com foco na democratização do acesso à graduação lograram êxito, no que se refere à ampliação do acesso e à inclusão das classes sociais menos favorecidas economicamente, principalmente por meio de políticas de ações afirmativas que reservam um

percentual das vagas para os(as) estudantes advindos de escolas públicas associados a critérios étnicos-raciais e econômicos.

Dentro desse escopo de ampliação do acesso para os grupos sociais historicamente excluídos da educação superior, pode-se depreender que a sociedade brasileira vem se tornando mais democrática, mesmo com as enormes desigualdades econômicas e sociais que ainda assolam a população. Com efeito, no que se refere ao acesso à educação superior, os dados revelam que, em certa medida, a expansão das vagas observadas nos últimos anos conseguiu ampliar as oportunidades educacionais para a população mais pobre, ocorrendo, em alguma medida, uma democratização do acesso à educação superior.

Essa democratização foi, portanto, favorável aos grupos que eram praticamente excluídos do ensino superior, mas muitos economistas são de opinião que, além disso, ela foi positiva para a sociedade, por aumentar o capital social da população. Nesse processo, os conhecimentos acadêmicos e as culturas de elite ter-se-iam espalhado pela sociedade, o nível cultural médio da população também teria aumentado, e tudo isso teria tido um efeito muito positivo no desenvolvimento econômico e no enriquecimento da sociedade. Com isso, a massificação universitária teria tido um efeito positivo, inclusive para aqueles que, embora dela não tenham auferido benefícios diretos, se beneficiaram indiretamente: mais médicos, mais engenheiros, mais especialistas, mais profissionais (DUBET, 2015, p. 256).

Não obstante, alguns pesquisadores e estudiosos da área questionam se, de fato, a ampliação do acesso à educação superior para os grupos sociais menos favorecidos, por meio da implementação de políticas educacionais, vem conseguindo alcançar os objetivos de democratizar o acesso ou, em contraposição, vem propiciando o acesso, para os grupos sociais mais vulneráveis, a instituições de ensino superior privadas, que possuem qualidade inferior às universidades públicas. Ou, ainda, quando a política é direcionada para a reserva de vagas nas universidades públicas, o acesso desses grupos acaba por ocorrer nos cursos com menores prestígio social em contraposição aos cursos mais elitistas (SANTOS, 2011; CATANI et al., 2006; SALATA, 2018).

A questão que emerge, portanto, diz respeito à igualdade de condições de oportunidades educacionais que são oferecidas para todos os grupos sociais. Se olhada sob esse ângulo, “a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes retratasse a sociedade” (DUBET, 2015, p. 257). Entretanto, no Brasil, os distintos grupos sociais não se beneficiam de forma igualitária da ampliação do acesso à educação superior, influenciando, em alguma medida, no processo de democratização dessa modalidade educacional.

Piovesan (2005) pontua que o direito à igualdade emerge junto ao direito à diferença, sendo estes direitos fundamentais. A autora ressalta, ainda, que o termo igualdade assume distintas formas, quais sejam:

a. igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (PIOVESAN, 2005, p. 47).

Assim, a igualdade formal contempla o tratamento igualitário para todos, sem considerar as especificidades, os distintos contextos sociais e a violação de direitos que historicamente foi imposta às minorias. Já a igualdade material caracteriza-se por identificar o sujeito de direito, composto pelos grupos excluídos social e economicamente, dentro da concepção de justiça social e distributiva, e os grupos excluídos devido a critérios étnico-raciais, gênero, deficiência, entre tantos outros, dentro da concepção de justiça como reconhecimento de identidades.

Fraser (2002, p. 9) pondera que a “[...] justiça social já não se cinge só a questões de distribuição, abrangendo agora também questões de representação, identidade e diferença”. A autora pontua que “[...] ao analisar a redistribuição e o reconhecimento como duas dimensões mutuamente irredutíveis da justiça, amplia-se a sua concepção usual de modo a abarcar injustiças quer de estatuto, quer de classe” (FRASER, 2002, p. 13-14).

No atual contexto brasileiro, as políticas sociais tornam-se importantes mecanismos de distribuição (ao assegurar direitos para os grupos menos favorecidos economicamente) e reconhecimento (ao garantir direitos para os negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros) na medida em que asseguram e/ou preveem a garantia de determinado direito de cidadania de indivíduos específicos, para quem o direito vinha sendo anteriormente cerceado. Posto isto, as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas com vistas a assegurar o acesso à educação superior para grupos sociais historicamente excluídos do ambiente universitário constituem valioso instrumento de justiça social.

Nesse sentido, tais políticas educacionais assumem um viés de ações afirmativas, na medida em que buscam “remediar as desvantagens históricas, aliviando o passado discriminatório sofrido pelo grupo social em questão” (PIOVESAN, 2005, p. 50).

Cumprе mencionar que a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial assegura, em seu art. 1, parágrafo 4º, a possibilidade de instituição de:

Medidas especiais tomadas com o objetivo precípua de assegurar, de forma conveniente, o progresso de certos grupos sociais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção para poderem gozar e exercer os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições, não serão consideradas medidas de discriminação racial, desde que não conduzam à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido atingidos os seus objetivos (ONU, 1966).

No Brasil, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967, sendo promulgada em 1969 por meio do Decreto nº 65.810. (BRASIL, 1967, 1969). Passados 19 anos da entrada em vigor da mencionada convenção, a CF/1988 prevê no artigo 37, inciso VIII, que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988).

Com o advento da CF/88, inauguram-se novas possibilidades jurídicas de instituição de ações afirmativas que tenham como fulcro resguardar e assegurar direitos de indivíduos ou grupos discriminados de determinados contextos econômicos e sociais. Na seara educacional, as políticas de ações afirmativas implementadas com o intuito de assegurar o acesso de determinados grupos sociais à educação superior, por meio da utilização de critérios econômicos, origem escolar, étnico-racial, deficiência, entre outros, possuem prazos específicos para implementação, devendo serem reavaliadas após o período estipulado no ato de sua publicação.

Em suma, verifica-se a necessidade de um maior debate e discussão acerca dos objetivos e alcances das políticas educacionais, que são formuladas com foco na democratização da educação superior brasileira, dado que as universidades públicas são responsáveis pela articulação do ensino à pesquisa, para além da extensão universitária, tendo reflexo direto na ciência, na cultura e na produção do conhecimento nacional (SAVIANI, 2010).

2.2 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A fim de nortear a discussão presente nesta tese, foram consideradas como políticas públicas os programas de ação pública, ou seja, os “[...] dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (MULLER; SUREL, 2012, p. 11).

Assim, foram levantadas as políticas educacionais lançadas nas duas últimas décadas e direcionadas, em alguma medida, para a ampliação do acesso e permanência à educação superior brasileira.

Para Santos (2010, p.9), nos países democráticos, principalmente a partir da década de 1980, com a introdução global do modelo econômico neoliberal, vem sendo verificada uma perda do valor da universidade pública enquanto bem público, expondo que “[...] a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência)”.

O processo de reforma do Estado brasileiro, a partir dos anos 90, esteve voltado para atender às imposições do capitalismo para superação da crise do capital, sendo introduzido, nesse contexto, o entendimento neoliberal de que o Estado é o responsável pela crise, e a solução é a redefinição do papel do Estado. Nesse cenário, são colocadas em prática reformas econômicas e políticas com vistas à superação da crise do capitalismo que, após um longo período de expansão, vivenciou um declínio econômico, sendo apontados como estratégias para a sua recuperação o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via (PERONI, 2006, 2011, 2013; ALVES; FERNANDES, 2013).

Com o fim do regime militar e a instituição de um Estado Democrático, sobretudo a partir da aprovação da CF/88, que tem como objetivo “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 1988), esperava-se que o Brasil adotasse uma política institucional de desenvolvimento voltada para a inserção de todos os grupos sociais, promovendo a igualdade e a justiça (ASSIS; OLIVEIRA, 2013). Entretanto, o que vem sendo notado:

[...] é um retrocesso dos direitos fundamentais, um recrudescimento nas condições desumanas de vida, um desprezo por muitas conquistas democráticas e, o que é pior, um desalento e um obscurecimento das perspectivas transformadoras tanto na economia como na política e na educação. Uma ditadura mais sutil e eficaz foi se infiltrando na sociedade brasileira, substituindo a ditadura militar, em sintonia com o pensamento e o projeto totalitário neoliberal que invadem o mundo e encontram seguidores particularmente obedientes nos governantes brasileiros e latino-americanos (FÁVERO; SEMERARO, 2002, p. 9).

Sobre esse aspecto, há que se considerar que a educação se constitui num campo de interesse para os neoliberais e os organismos multilaterais, acabando por influenciar na agenda dos governos que passam a sinalizar a favor do capital em detrimento das reivindicações dos distintos grupos sociais. Assim, é possível observar um direcionamento

das políticas públicas para atendimento dos interesses do capital internacional (ASSIS; OLIVEIRA, 2013).

É no âmbito do Estado que são gestadas as políticas públicas, como as políticas que visam expandir o acesso à educação superior e a sua almejada democratização, “pressionadas no âmbito dessa correlação de forças representada pelos interesses econômico-políticos dominantes e os das classes sociais dominadas, especialmente em um país que se destaca pelo altíssimo grau de desigualdade social” (SGUISSARDI, 2014, p. 21).

No Brasil, as políticas educacionais com foco na educação superior implementadas desde o final da década de 1960, demonstram a influência do Banco Mundial para expansão da educação superior privada por meio da mercadificação (AMARAL; PINTO, 2010). Santos e Filho (2008, p. 20) pontuam que “ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial”.

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores (SAVIANI, 2010, p. 11).

Não obstante, o Banco Mundial publicou no ano de 2002 um relatório apontando a necessidade de redução e/ou estagnação dos repasses públicos para instituições de educação superior pública, abrindo o mercado para que instituições privadas adentrassem no mercado universitário e suprissem a demanda reprimida por formação em nível superior (SANTOS, 2005; SGUISSARDI, 2006; AMARAL; PINTO, 2010; BARROS, 2015). Frente a esse tema amplo, é pertinente lembrar que os neoliberais vêm atuando para adentrar em todas as etapas da educação brasileira, a fim de disputar o fundo público, não ficando restritos apenas à educação superior.

Moreira e Oliveira (2020, p. 3) pontuam que o cerne do debate que permeia as discussões que tratam das políticas da educação superior gira em torno da “[...] oferta privada e a oferta pública, que provocou disputas pelo fundo público, pelos mecanismos de regulação, avaliação e supervisão e que tem impactado de forma substantiva sobre a própria oferta e o financiamento”.

Esse acelerado crescimento das IES privadas foi apontado no estudo realizado por Sguissardi no ano de 2014, revelando que o Brasil possuía um protagonismo na constituição

de empresas educacionais, que passaram a abrir seu capital no mercado de ações, passando a ser o mais lucrativo dentre os setores que constavam no mercado de ações brasileiro. Assim, no ano de 2007, as empresas educacionais Kroton, Estácio, Anhanguera e Sistema Educacional Brasileiro (ou Colégio Osvaldo Cruz), Dom Bosco e Pueri Domus adentraram na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), o que, segundo o autor, contribui em alguma medida para acelerar a expansão da rede de educação privada “e, ao mesmo tempo, de desaparecimento, nos últimos 10 a 15 anos, de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas” (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Destarte, considerando as inúmeras investidas do Banco Mundial para fins de repasse do fundo público para oferta privada, tendo como uma das consequências a expansão das instituições de educação superior privadas, - o processo de democratização da educação superior pública vem se tornando, ao longo dos anos, um árduo caminho a ser trilhado (AMARAL; PINTO, 2010).

A educação superior brasileira sofreu muitas mudanças nesse período e podemos considerar que até o ano de 2005 – penúltimo ano do primeiro mandato do governo Lula – as políticas governamentais, em geral, acabaram seguindo os caminhos presentes nessas “orientações”: diversificação das instituições, expansão do setor privado, redução dos recursos públicos que se dirigiram às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), ampliação do crédito educativo, incentivo a que as instituições públicas se dirigissem ao mercado em busca de recursos financeiros por meio da criação de fundações de apoio, implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) nas Ifes, criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) etc. (AMARAL; PINTO, 2010, p. 53-54).

Tais políticas educacionais têm culminado em certa medida com uma ruptura na historiografia do acesso à educação superior brasileira, que até então era acessado por uma minoria privilegiada da população, numa sociedade na qual o diploma superior era sinônimo de *status* social (MOREIRA, 2017).

Moreira (2017) expõe que ao disponibilizar o acesso à educação superior apenas para uma minoria da população, criou-se um mecanismo para manutenção de um determinado *status quo*, no qual o diploma refletia o *status* social de seu detentor. A autora ressalta, ainda, que esse pensamento ainda é encontrado na atualidade, mesmo que se resuma ao cenário discursivo, seja através da “(1) reação daqueles que já possuem o diploma no sentido de repudiar a política, entendendo que a vulgarização do acesso significa o rebaixamento do status;” ou por meio da “(2) a incorporação desta visão elitista por parte dos beneficiados pelo processo de democratização, que passam a reproduzir um *modus vivendi* compatível com a condição de possuidor de um diploma” (MOREIRA, 2017, p. 38).

Não obstante, a busca pela qualificação profissional, com o intuito de alcançar melhores postos no mercado de trabalho, influenciou na busca do diploma de nível superior, tendo como uma das consequências o aumento expressivo do número de candidatos(as) concorrendo a poucas vagas ofertadas pela educação superior. Tal fato culminou com o fortalecimento do movimento de estudantes, pesquisadores, professores e movimentos sociais que solicitavam, dentre outras coisas, a ampliação dos números de vagas e cursos na educação superior com qualidade.

2.2.1 Políticas educacionais para a educação superior: os programas de financiamento estudantil

No Brasil, ao longo das duas últimas décadas foram formuladas e implementadas políticas educacionais cujos discursos continham a promessa de expandir o acesso e a permanência à educação superior para as classes mais pobres da população, por meio da adoção de políticas educacionais voltadas para esse público.

Com a finalidade de identificar o quantitativo de matrículas da rede de educação privada, que eram subsidiadas por algum programa de financiamento estudantil, foram levantados os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2019, sendo possível identificar que, das 6.523.678 matrículas em IES privada, 3.849.147 eram de estudantes que tinham algum tipo de financiamento estudantil reembolsável ou não reembolsável. A análise permitiu identificar, ainda, que o Fies era responsável por 654.989 e o Prouni por 703.277 bolsas, sendo 455.580 integrais e 188.433 parciais (BRASIL, 2019).

O Fies foi criado no ano de 1999, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da Medida Provisória nº 1.827-1, revogada no ano de 2001, quando foi sancionada a Lei nº 10.260, de 12 de julho, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, conforme segue:

Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria.

§ 1º O financiamento de que trata o caput deste artigo poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos, nos termos do que for aprovado pelo Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-Fies) (BRASIL, 2001).

É importante mencionar que o Fies não foi o primeiro programa de crédito lançado pela União para impulsionar as matrículas nas IES privada. Anteriormente a esse período, existiu o Programa de Crédito Educativo (PCE) que foi aprovado 1975 com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto do mesmo ano, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura, sendo implantado em 1976 pelo governo do Regime Militar. No ano de 1992, o presidente Fernando Collor sancionou a Lei nº 8.436, de 25 de junho, que instituiu o Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (BRASIL, 1992). Autores como Corbucci (2004) e Vituri (2019), apontam que um dos objetos do Programa era aumentar as matrículas na educação superior privada, indo na contramão do discurso de ampliar as vagas nas IES pública. Em 1996, a Lei nº 9.288, de 1 de julho, alterou a Lei nº 8.436/1992, restringindo a abrangência unicamente para o pagamento das mensalidades de estudantes carentes de instituições privadas.

A Lei nº 10.260/2001 em nenhum momento faz menção à concessão da bolsa do Fies unicamente para estudantes pobres, conforme segue:

Art. 1º, § 6º O financiamento com recursos do Fies será destinado **prioritariamente** a estudantes que não tenham concluído o ensino superior e não tenham sido beneficiados pelo financiamento estudantil, vedada a concessão de novo financiamento a estudante em período de utilização de financiamento pelo Fies ou que não tenha quitado financiamento anterior pelo Fies ou pelo Programa de Crédito Educativo, de que trata a Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992 (BRASIL, 2001, grifo meu).

Nesse contexto, o Fies surge como um programa lançado pela União para expandir as matrículas na rede privada, podendo ser uma das possíveis vias de acesso utilizadas pelos estudantes para ingressar nos cursos de graduação no Brasil.

Estudos já realizados (AMARAL; PINTO, 2010; PINTO, 2004) mostram que, aparentemente, o Fies possuía, no ano de 2005, um baixo peso em relação à receita total das IES privadas. A esse respeito, Amaral e Pinto (2010, p. 58) ponderam que “a questão a saber é se o mais de R\$ 1 bilhão destinado ao programa (em boa parte a fundo perdido, devido à inadimplência) não seria mais útil se destinado à ampliação das vagas no sistema público”. Acerca da função social e aplicabilidade dos recursos destinados ao Fies, Pinto (2004, p. 748) ressalta que:

[...] longe de ser um auxílio aos estudantes, o FIES é antes um subsídio ao setor privado da educação superior. Como dos atuais participantes do FIES boa parte não terá condições, quando formada, de saldar seus empréstimos com a CEF, o que o atual programa provoca é uma transferência de recursos públicos, a fundo perdido, para o setor privado (PINTO, 2004, p. 748).

Nesse sentido, pondera-se se não seria mais adequado repassar recursos públicos para ampliar o acesso e a permanência na rede de educação superior pública, ao invés de fazer o repasse de recursos para o financiamento estudantil em IES privadas que, aparentemente, não possuem um compromisso com a formação de qualidade. Para Santos (2017, p. 16-17), “a eliminação da gratuidade da educação universitária e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos(as) estudantes de cidadãos em consumidores”. O autor ressalta, ainda, que quando as IES privadas ocupam a base da pirâmide de qualidade da educação, a tendência é que acabem por prestar serviços educacionais para os grupos sociais discriminados e os(as) filhos(as) de trabalhadores.

Dando prosseguimento à política de expansão do acesso à educação superior, e atendendo às reivindicações de movimentos sociais, mais especificamente o movimento negro, o governo do Presidente Lula lançou, no ano de 2004, o Prouni, que preconiza uma ação afirmativa com base em critérios raciais e socioeconômicos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

O Prouni foi lançado por meio do Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, que regulamentou a Medida Provisória 213/2004. Tal Decreto foi revogado no ano de 2005 pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho, que veio regulamentar a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. A Lei nº 11.096/2005 institui o Programa Universidade para Todos, regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior e alterando a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. O art. 1º institui o Prouni e especifica a sua destinação:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

O Prouni concede bolsas de estudo integrais e parciais, de 50% ou 25%, em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2005). O Art. 2º define que a bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005, grifo meu).

Considerando o enunciado, é importante destacar que o programa prevê a concessão de bolsas para estudantes com deficiência, sendo de responsabilidade da instituição oferecer um quantitativo de vagas para o acesso dos(as) estudantes que atendam o perfil exigido pelo programa. Os parágrafos 1º e 2º do Art. 1, especificam os critérios e perfil dos(as) estudantes que podem concorrer à bolsa:

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

A partir da análise dos artigos 1º e 2º, identifica-se que o programa tem como um dos objetivos atender a demanda de acesso dos(as) estudantes egressos do ensino médio da rede de ensino pública ou da rede privada, na condição de bolsista integral, bem como dos(as) estudantes com deficiência, que possuem renda *per capita* familiar de até 1 salário mínimo e meio para concessão das bolsas integrais, e de até 3 salários mínimos, e com critérios de distribuição a serem definidos em regulamento do MEC (BRASIL, 2005).

O Programa também destina bolsas a professores que atuam na rede pública, para que possam cursar um curso de licenciatura, Pedagogia ou Normal Superior para atuar na educação básica. Além disso, o inciso II do Art. 7º estabelece que, entre as obrigações da instituição, deve constar o percentual de bolsas do Prouni que serão destinadas “[...] à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros”.

Para Moreira (2017, p.162), o que “merece ser destacado é o caráter de política de ação afirmativa contido no texto e que não deixa de ser um critério importante a ser considerado adiante, quando da realização da avaliação da política”. A autora pontua que programas como

o Prouni compõem uma política mais ampla do Governo Federal para promover a ampliação do acesso à educação superior ao longo das últimas décadas (MOREIRA, 2017).

Cabe destacar que, mesmo com o crescimento no número de matrículas na educação superior brasileira a partir dos anos 90, estando mais de 70% concentrada na rede privada, não foi possível verificada uma tendência de massificação do acesso à graduação, e menos ainda na obtenção do diploma de nível superior pelas classes mais pobres da população (ARRUDA, 2011).

Sendo assim, no próximo tópico a discussão é centrada em torno das políticas educacionais que foram lançadas com foco na expansão da educação superior pública federal, por meio da análise dos principais programas propostos para reduzir as desigualdades no acesso, garantindo a inserção dos diversos grupos sociais na universidade pública.

2.2.2 Políticas educacionais para a educação superior: programas voltados para expansão das matrículas nas instituições de ensino superior pública

Analisar as políticas e programas que foram lançados objetivando ampliar o acesso à educação superior pública federal, mais precisamente nas universidades federais, mostra-se imperioso na medida em que essas instituições funcionam no tripé ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a qualificação para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, bem como para a formação cidadã e política. A esse respeito, Saviani (2010, p. 15) pontua:

[...] as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares. Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais bem qualificados. E, atendidos esses requisitos, haverá uma expansão da produção científica, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país.

A reflexão de Saviani (2010) ganha relevância na medida em que revela a importância das universidades públicas para o desenvolvimento da ciência e da formação profissional com qualidade para o desenvolvimento do país. Amaral e Pinto (2005, p. 69) consideram que o “caminho para a ampliação de um ensino de graduação de qualidade no país passa necessariamente pelo crescimento da rede pública, particularmente da rede federal”.

O campo da educação superior vem passando, desde a década de 1990, por reformas que impulsionaram em alguma medida a expansão das universidades públicas (BARROS,

20015; NIQUITO et al., 2018). Amaral e Pinto (2010, p. 54) apontam que, no final do primeiro mandato do governo Lula, foram implementados programas que possibilitaram uma “expansão significativa nas matrículas do setor público, com elevação dos recursos financeiros para contratação de pessoal, outros custeios [...] e investimentos”.

A expansão da educação superior pública brasileira ocorreu em três fases, a saber: 1) no período de 1998 a 2002 ocorreu a ampliação das vagas e abertura de cursos em universidades federais que já existiam, isto é, sem a criação de novas universidades; 2) no período de 2003 a 2007 foi lançado o Programa Expansão I, com a criação de novas universidades e abertura de novos *campi*, principalmente no interior do país; 3) no ano de 2007 foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que deu continuidade ao processo de criação de novas universidades e novos *campi*, mas teve como principal objetivo ampliar o acesso por meio do aproveitamento das estruturas já existentes (física e recursos humanos) (VINHAIS, 2013; NIQUITO et al., 2018).

É importante mencionar que a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início no ano de 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, bem como a criação de novas universidades por meio do Programa de Expansão fase I, que durou até o ano de 2007.

Os dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2003 e 2017 revelaram que, no período de 2003 a 2007, dentro do Programa de Expansão I, ocorreu um acréscimo de 11 universidades, saltando de 44, em 2003, para 55, em 2007 (BRASIL, 2003, 2007).

A partir do ano de 2007, foi verificada uma mudança no direcionamento das políticas educacionais para a educação superior pública, sendo identificados programas com vistas à ampliação dos números de cursos e vagas nas Ifes. Já no ano de 2007, o Decreto nº 6.096, de 24 de abril, institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007).

O Reuni, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destacou-se como um programa de alcance nacional lançado pelo governo federal com foco na ampliação do acesso e permanência nas universidades federais, por meio da ampliação e reestruturação dessas instituições, conforme expresso no Art. 1º do Decreto nº 6.096/2007:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de 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.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007).

Dentre as finalidades do Programa estão não apenas o aumento do número de cursos e vagas, como também a adoção de medidas que contribuam para a permanência dos(as) estudantes. Para tanto, o Reuni prevê a adoção de uma série de ações com o intuito de promover a expansão física das universidades, com ampliação da estrutura física e de pessoal, ampliação das vagas dos cursos já existentes, abertura de novos *campi*, reformulação pedagógica, entre outros. Destaca-se, ainda, a importante contribuição das diretrizes previstas no art. 2º do mencionado Decreto, que, dentre outras coisas, possibilita a formulação das políticas de inclusão e assistência estudantil, com vistas a incentivar o ingresso e manutenção dos grupos sociais menos favorecidos na educação superior.

Arruda (2011) pontua que o Reuni promoveu um avanço significativo no contexto da política de educação superior, tendo em vista os investimentos que foram realizados para ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas Ifes, promovendo, em alguma medida, uma ruptura do intenso processo de privatização da educação superior no Brasil. O Programa, lançado no decorrer do governo Lula, marcou a retomada dos investimentos do MEC nas universidades federais, tendo como reflexo a expansão das vagas por meio da criação de novas universidades e abertura de novos *campi*, mas “por outro lado, deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa ‘Universidade para todos’” (SAVIANI, 2010, p. 14).

O Censo da Educação Superior do ano de 2007 revelou que existiam 55 universidades federais. Já no ano de 2019 foram identificadas 63 universidades federais, revelando um acréscimo de 8 universidades desde o início da implementação do Reuni (BRASIL, 2007, 2019).

Assim, pode-se verificar que foram criadas 19 universidades desde o início do programa de expansão e interiorização das universidades (2003/2019), impactando na ampliação dos números de vagas e cursos de graduação.

Na contramão do processo de expansão do acesso nas universidades federais, vem sendo observada uma drástica redução dos investimentos federais em Educação, Ciência e

Tecnologia, Saúde, Gestão Ambiental e Cultura no período de 2014 a 2021 (AMARAL, 2021).

Amaral (2021) aponta uma redução de R\$ 3,5 bilhões entre os anos de 2014 e 2021 nos repasses do MEC para as despesas correntes das universidades federais, representando uma queda de 38,9%. Tais despesas referem-se a pagamento de água, luz, telefone, trabalhadores terceirizados, entre outras atividades que são essenciais para o funcionamento das universidades. O autor pontua que “este é um caminho suicida para o país e que não contribuirá para a formação de uma Nação mais independente, menos desigual, com distribuição de renda mais equilibrada e riqueza por habitante mais elevada” (AMARAL, 2021).

Em relação ao acesso, a expansão das vagas permitiu que um contingente da população brasileira que até então estava excluída dessa modalidade educacional, tivesse a oportunidade de acessá-lo. Isso foi possível, em parte, pelo lançamento, nas duas últimas décadas, de políticas de ação afirmativa (cotas) com foco na democratização do acesso para os grupos sociais excluídos do contexto universitário.

Santos (2018, p. 52) pontua que os programas de ações afirmativas “representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda de legitimidade social desta, sendo, por isso, de saudar”.

No que tange à adoção de políticas de ações afirmativas (cotas) nas universidades públicas, destaca-se o papel do ambiente acadêmico (diretórios de estudantes) e dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro. Assim foi que a primeira proposta de reserva de vagas para negros em universidades federais surgiu na Universidade de Brasília (UnB), em 1999. Em 2001, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia já tinham implementado o sistema de reserva de vagas para negros.

Cumprir mencionar que a Universidade Federal da Bahia, após intensos debates, implementou, no ano de 2005, a política de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com percentuais diferenciados para negros e não-negros, bem como para os indíodescendentes, quilombolas e indígenas (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

Acerca da implantação do regime de cotas nas universidades federais, Santos e Almeida Filho (2008) apontam que, a partir de uma conversa que tiveram com o então Ministro da educação Tarso Genro e seu Secretário Executivo, Fernando Haddad - que na época estava trabalhando em duas minutas de legislação, sendo uma o projeto de lei da reforma universitária e outra a proposta de implantar o regime de cotas nas universidades federais -,

puderam detalhar o modelo de ação afirmativa que vinha sendo implementado na Universidade Federal da Bahia, justificando a relevância de sua aprovação em âmbito nacional, de tal forma que a proposta do modelo de cotas foi incorporado no projeto.

É nesse contexto de crescente pressão dos movimentos sociais e dos intensos debates ao longo da tramitação do projeto de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com recorte étnico-racial e de renda, que, em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto (BRASIL, 2012a). Sancionada no governo da Presidente Dilma Rousseff, a aludida lei destina 50% das vagas dos cursos de graduação das Ifes para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, conforme segue:

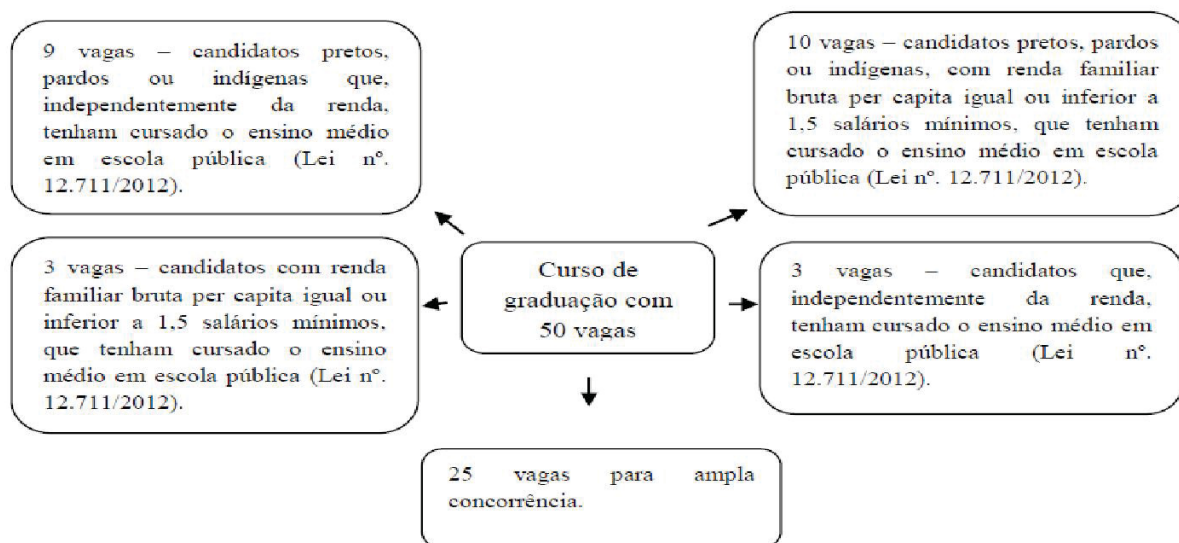
Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

O parágrafo único do art. 1º estabelece que, dos 50% das vagas reservadas para os candidatos oriundos de escola pública, metade destas devem ser preenchidas pelos candidatos cuja renda familiar não ultrapasse um salário mínimo e meio. Tal detalhamento legal demonstra um movimento da política educacional para inclusão das classes sociais menos favorecidas economicamente.

O art. 8º menciona que as instituições de que trata o art. 1º, deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista na Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto na Lei (BRASIL, 2012). Dessa forma, ao final dos quatro anos, os 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação das Ifes deveriam ser distribuídas, conforme descrito na figura 1.

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM A LEI Nº 12.711/2012 – CURSO DE GRADUAÇÃO COM 50 VAGAS DA UFAC



Fonte: A autora (2022), a partir da Lei nº 12.711/2012.

Nota: Esses dados referem-se à Lei nº 12.711/2012, antes das alterações introduzidas pela Lei nº 13.409 de 2016, que dispõem sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A figura 1 ilustra os critérios que deveriam ser observados pelas universidades e pelos candidatos no momento da inscrição no curso de graduação pretendido, antes da inserção da reserva de vagas à PcD no ano de 2016. É possível observar que, no curso de graduação com 50 vagas, das 25 vagas reservadas para o grupo de candidatos advindos de escola pública, 13 vagas são destinadas para estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*.

Autores como Castro, Amaral e Silva (2017) e Amaral e Mello (2012) apontam que a reserva de vagas para os(as) candidatos(as) pobres conseguiu reduzir, em certa medida, algumas distorções com relação ao ingresso de estudantes de baixa renda na educação superior pública.

Ao analisar a implementação das cotas no vestibular de 2003 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), de acordo com a Lei nº 3.708/2001 - reserva de 40% de vagas para os(as) candidatos(as) que se autodeclarassem como negros ou pardos, e a Lei 3.524/2000 – reserva de 50% de vagas para estudantes vindos de escola pública, Amaral e Mello (2012, p. 12-13) pontuam que:

[...] após a primeira experiência com cotas e todas as incertezas dela derivadas, dada a dificuldade prática de aplicação das leis, houve revisão da legislação no sentido de melhorar a presença de jovens pobres na universidade pública, já que o critério da renda familiar do candidato não havia sido considerado e muitos candidatos oriundos de famílias não carentes estariam sendo favorecidos. O estabelecimento do critério carência foi então introduzido para evitar a “injustiça” de se beneficiar duplamente os já privilegiados economicamente como ocorrera no ano anterior, seja com os oriundos de escola pública, seja com os negros. UERJ e UENF propuseram a revisão da legislação pertinente no sentido de garantir melhores possibilidades de execução e êxito para a política afirmativa.

Essa realidade encontrada na primeira experiência com reserva de vagas em IES pública, no ano de 2003, evidencia o cuidado que é preciso ter no momento da formulação das políticas educacionais, sempre tendo em foco o público que se pretende alcançar. A previsão do critério renda, para além dos critérios de raça, etnia e deficiência, mostra-se um importante aspecto a ser incorporado ao critério de ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

A distribuição de vagas para os grupos sociais previsto na Lei nº 12.711/2012 foi alterada, no ano de 2016, pela Lei nº 13.409, conforme art. 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas **e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016, grifo meu).

O Parágrafo único da referida Lei prevê que o não preenchimento das vagas, segundo tais critérios, produzirá o remanejamento das vagas para os(as) estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No que se refere à implementação de políticas de ações afirmativas (cotas) nas universidades públicas, Pinto (2004) pontua como ponto positivo a mudança de perfil dos(as) estudantes que passaram a ingressar na graduação a partir da aprovação da Lei de Cotas.

A introdução de quotas, em especial se adotada nos cursos mais concorridos, trará um novo perfil de aluno que, se é carente em uma série de conteúdos cobrados no vestibular (e que geralmente são desconsiderados posteriormente nos cursos de graduação), é rico em outros, decorrentes de um maior conhecimento do país real, aquele onde vive a maioria da população, o que trará um ganho de qualidade às instituições de educação superior, sem falar daqueles advindos de uma composição social mais diversificada (PINTO, 2004, p. 753).

Nesse contexto, as políticas de reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública de educação básica, resguardado um percentual dessas vagas para critérios de renda e étnico-racial, implementada nos últimos anos, foram salutares para a mudança do perfil dos(as)

estudantes que estão ingressando na graduação, possibilitando a distribuição mais equitativa das vagas para acesso (LIMA, 2014; ARAÚJO, 2016).

Souza e Brandalise (2017) apontam que a política de cotas possibilita o acesso à educação superior de estudantes advindos da rede pública de ensino e de grupos sociais anteriormente marginalizados dessa modalidade educacional, tendo em vista que, historicamente, a educação superior brasileira era profundamente elitista, o que contribuía para o ingresso das classes sociais mais afortunadas.

As políticas de ações afirmativas buscam promover a reparação dos anos de discriminação e injustiças sociais contra as minorias, mais especificamente, as étnico-raciais e das camadas mais pobres da população, que estão diretamente correlacionadas no Brasil, lidando de forma proativa com o problema da discriminação e a falta de representatividade dessas (BRANDÃO, 2005).

No que tange à adoção de políticas de ações afirmativas com vistas a garantir o acesso e a permanência das minorias nas IES, combatendo o racismo e corrigindo as injustiças sociais contra esses grupos, Santos (2018, p. 50) pontua que:

Nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, onde o racismo, assumido ou não, é um facto, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de acção afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono. Sem dúvida que a discriminação racial ou étnica ocorre em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objecto de medidas específicas (SANTOS, 2018, p. 50).

Para Piovesan (2005), as políticas de ações afirmativas caracterizam-se como um importante instrumento de inclusão social, na medida que são lançadas de forma temporária e com objetivo específico. Buscam, entre outras coisas, atenuar os efeitos de um passado de discriminação dos grupos sociais minoritários e vulneráveis, por meio do alcance da igualdade substantiva para os indivíduos excluídos social e economicamente.

Nesse contexto, vislumbra-se o campo da educação, mais precisamente da educação superior, como o ambiente adequado e necessário para proceder a inclusão social das raças e etnias excluídas do acesso à educação superior, e das classes sociais de baixa renda, que possuem vínculo educacional com a rede de educação básica pública. Portanto, guardando coerência com as cotas para estudantes advindos do ensino médio público ou de escola particular na qualidade de bolsista integral, a Lei nº 12.711/2012 assegura o acesso à educação superior para uma parcela desse grupo social, devendo ser, o ambiente acadêmico, o

locus de inclusão e formação/qualificação para a cidadania. Freire (2014, p. 77) pontua que, “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Assim, é possível depreender que, permitir o acesso dos grupos sociais historicamente excluídos da educação superior ao ambiente acadêmico, sempre foi a bandeira de luta de muitos pesquisadores, educadores e movimentos sociais, em especial o movimento estudantil.

Em face dessa profunda alteração do perfil dos(as) estudantes que passaram a ingressar na graduação nas últimas décadas, as IES, em especial as universidades públicas, devem deixar de ser instituições que permitem a segregação e a formação de pequenos grupos de elites/intelectuais, corrigindo, assim, equívocos históricos, para transformar-se em um espaço de articulação dos saberes com vistas à formação de todos, postulando-se “enfim uma formação universitária mais voltada à emancipação de sujeitos e saberes, efetivamente crítica e mobilizada contra a permanência de todas as formas de dominação” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 248).

No próximo capítulo, analisam-se detidamente as políticas educacionais que foram lançadas com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil, abordando os mecanismos/ações/programas que foram formulados para a sua garantia.

3. ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Muitas pessoas com deficiência conseguiram avançar muito no seu sucesso, na sua vida trabalhista e sentimental, também, por conta das cotas. Se eu tivesse tido uma educação melhor, uma educação especializada, eu acho que eu estaria mais longe, se tivesse tido a ajuda profissional necessária, mas eu não tive, então, sim, a cota me ajuda, ajuda as pessoas com deficiência, eu acho muito importante (ESTUDANTE ENTREVISTADA MARIA, 2021).

Neste capítulo, foram analisadas as políticas educacionais instituídas a partir dos anos 1990, com foco na educação superior, buscando identificar em que medida essas políticas influenciaram e ainda influenciam para o acesso e permanência de pessoas com deficiência na graduação. O fio condutor da análise foi o processo de democratização da educação superior, tensionado com o alargamento do direito à educação das pessoas com deficiência. Para tanto, foram levantados os dispositivos legais e programas lançados, com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidade desse público à Educação Superior.

A partir dos anos de 1990, a União passou a adotar uma política educacional voltada para a ampliação do acesso à educação superior, bem como mudou o direcionamento das políticas educacionais com vistas à escolarização de estudantes com deficiência (GARCIA; BACARIN; LEORNANDO, 2018). Essas modificações nas políticas públicas, relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência, passam a ser vistas a partir da LDB de 1996, que tem um capítulo dedicado à Educação Especial. O art. 58 da LDB de 1996, estabelece que “entende-se educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), sendo previsto no § 3º que “a oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018, grifo no original).

No mesmo ano que foi sancionada a LDB, o MEC enviou às instituições de ensino superior o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio (BRASIL, 1996b), no qual menciona que a execução de uma política educacional voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais, possibilita para que alcancem níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. O Aviso Circular aponta que “a operacionalização das estratégias já utilizadas necessita de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado” (BRASIL, 1996b, p. 1).

O supracitado Aviso Circular menciona, ainda, o fato dos levantamentos estatísticos realizados no Brasil não contemplarem os dados dos(as) estudantes com deficiência que concluem o ensino médio e o número dos que conseguem ingressar na educação superior, reforçando que é elevado o quantitativo de solicitações de pais, de estudantes com deficiência e das próprias IES “[...] no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES” (BRASIL, 1996b).

Assim, foram levantadas e analisadas as políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 com foco no acesso e permanência à educação superior, buscando identificar em que medida tais políticas garantem o acesso e permanência de pessoas com deficiência nessa modalidade educacional.

3.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, no decorrer dos últimos anos, vem sendo verificado um aprimoramento das políticas públicas educacionais com vistas a atender à demanda de grupos educacionais anteriormente excluídos do acesso à educação superior, dentre os quais destacam-se as pessoas com deficiência.

Viana (2010) aponta que, até o início da década de 1980, um pequeno número de pessoas com deficiência chegava à universidade, fosse pela falta de inclusão nas classes regulares na educação básica, fosse pelas dificuldades financeiras das famílias, dentre vários outros motivos. Nessa década, ocorreram grandes avanços nas discussões acerca dos direitos das PcD, dentre os quais cita-se o ano de 1981, que foi definido como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, e, posteriormente, a Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983-1992).

Foi justamente nesse contexto que a CF foi promulgada, expressando no seu Art. 208, inciso III, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Tal previsão constitucional, reconheceu o direito à educação de pessoas com deficiência, propiciando, em alguma medida, a equidade educacional por meio da redução de algumas barreiras de condições de acesso e permanência da PcD na escola regular (JANUÁRIO, 2019).

Mazzoni (2003) e Piovesan (2005) apontam a necessidade de implementação de políticas educacionais de ações afirmativas que visem assegurar, aos grupos vulneráveis e minorias, o acesso ao ambiente acadêmico, sendo que a adoção de tais ações não se configura como concessão de privilégios, mas, sim, caracteriza-se como uma possibilidade de reparação dos inúmeros prejuízos educacionais que, por décadas, foram impostos aos grupos sociais excluídos da educação superior.

Para Piovesan (2005, p. 49) as ações afirmativas “constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva”. Assim, as políticas de ações afirmativas (cotas) que, gradativamente, vêm sendo implementadas com o intuito de assegurar o acesso à educação superior para as pessoas com deficiência, buscam, em alguma medida, promover condições de igualdade, bem como diminuir as barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais, entre outras, nas IES brasileiras (JANUÁRIO, 2019).

Ao analisar os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2019 acerca distribuição das matrículas dos estudantes com deficiência por categoria administrativa, percebe-se que 30.211 encontravam-se matriculados em IES privada e 18.309 em IES pública, das quais 13.971 matrículas em federais, 4.120 estaduais e 218 municipais (BRASIL, 2019). A análise das matrículas da educação superior dos estudantes com deficiência, no ano de 2019, por dependência administrativa, permite depreender que 62,27% encontravam-se matriculados na rede privada e 37,73% na rede pública.

No que se refere à rede privada, o Programa Prouni prevê a concessão de bolsas para alunos com deficiência, conforme art. 2º, inciso II, da Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005). Pastoriza (2020), em estudo de doutoramento, identificou que, no período de 2011 a 2016, ocorreu um aumento das matrículas de estudantes com deficiência no Prouni, havendo um crescimento na quantidade de bolsas (integrais e parciais). Entretanto, “[...] em 2016, ocorreu uma desaceleração no crescimento das bolsas do Prouni ocupadas por esse grupo em específico, cujo aumento foi de apenas 5,6% em relação a 2015” (PASTORIZA, 2020, p. 186). A autora pontua, ainda, que essa desaceleração foi verificada, também, na análise dos dados do total global de bolsas concedidas no ano de 2016 (PASTORIZA, 2020).

A previsão da concessão de bolsas para estudantes com deficiência no rol do perfil dos estudantes que podem ser beneficiados pelo Prouni aponta para uma mudança no contexto de formulação da política educacional brasileira, que anteriormente excluía e/ou não enxergava esse estudante.

Nesse sentido, as políticas educacionais formuladas com o intuito de assegurar a universalização da educação superior, possibilitam conquistas para os grupos menos favorecidos social e economicamente. A criação de programas que auxiliam o ingresso das pessoas com deficiência nesse nível educacional, ganhou destaque por apresentar um viés de busca da efetivação do princípio da igualdade, isto é, igualdade de oportunidades para os grupos sociais menos favorecidos. Logo, as políticas educacionais formuladas com fulcro no acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação superior estão diretamente ligadas à inclusão, possibilitando a efetiva igualdade de oportunidades.

No ano de 1989, foi sancionada a Lei n.º 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência; sua integração social, sobre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes e dá outras providências. Essa Lei prevê que “ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação” (art. 2º, BRASIL, 1989).

Ainda, a supramencionada Lei é regulamentada pelo Decreto n.º 3.298/99 que declara, em seu artigo 6º, incisos I e III, respectivamente, que são diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência: “estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência” e “incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação [...]” (BRASIL, 1999).

O artigo 37, *caput* e parágrafos 2º e 3º do Decreto n.º 3.298 de 1999, revogado pelo Decreto n.º 9.508, de 24 de setembro de 2018, trouxe, ainda, uma importante conquista para as pessoas com deficiência, já que o artigo n.º 1, incisos I e II e parágrafo 1º, assegura a participação da pessoa com deficiência em quaisquer certames públicos, no âmbito da administração federal, em igualdades de condições com os demais concorrentes, por meio da reserva de, no mínimo, 5% das vagas, alterando, assim, o conteúdo do Decreto nº 3.298/99, que previa a reserva de vagas de cargo cujas atribuições seriam compatíveis com a deficiência de que era portador (BRASIL, 1999, 2018).

A República Federativa do Brasil é signatária da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi promulgada pelo Decreto 6.949/2009, a qual prevê que “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (artigo 24, n. 1). Vale mencionar que, conforme o artigo 1º do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e o artigo 1º do Decreto 6.949/2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi

aprovada pelo Congresso Nacional, nos termos do § 3º do artigo 5º da CF/88, o que lhe confere o *status* de Emenda Constitucional.

Ao instituir a oferta da educação inclusiva em todos os níveis, respalda-se o direito de reivindicar, junto às IES, a adoção de medidas que propiciem o pleno acesso ao ambiente universitário.

Para tanto, considera-se imperioso mencionar o extenso período de discriminação e exclusão educacional que as pessoas com deficiência enfrentaram, sendo necessário um debate profundo para que toda a sociedade tenha conhecimento dos impactos negativos que tal renegação desses indivíduos ocasionaram, deixando-os à margem do convívio social (WELICHAN; SOUZA, 2017).

Nesse contexto, percebe-se que as pessoas com deficiência não buscam tratamento diferenciado, na medida em que este reflita favorecimento, mas, sim, buscam o seu reconhecimento enquanto sujeito de direito, assim como que a sua deficiência não seja fator impeditivo do seu convívio social, para que possam ser integrados ao ambiente universitário, tendo as mesmas oportunidades educacionais, podendo se sentir parte da sociedade (MONTEIRO, 2016).

Após décadas sendo impedidos de participar no meio social, na vida pública, as PcD buscam reconhecimento e o direito de serem parte da sociedade, sem que sua deficiência seja um impedimento devido à falta de adequação estrutural, arquitetônica, comunicacional, dentre tantos outros impedimentos impostos pela sociedade (JANUÁRIO, 2019).

Não obstante, a LDB de 1996 inovou ao trazer um capítulo tratando da educação especial, conforme segue:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996a).

A aprovação da LBI de 2015 possibilitou, em alguma medida, a inclusão escolar, tendo em vista que estabeleceu os direitos e deveres dos entes federativos com relação à obrigatoriedade de oferta de vagas na rede regular de ensino, tendo reflexo no percentual de

estudantes com deficiência que concluem o ensino médio, sendo potenciais candidatos(as) às vagas da educação superior.

Tal ação está em consonância com outras normativas e programas lançados pelo governo federal e executados pelo MEC, como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado em 2005, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Ifes. No período de 2005 a 2011, o programa lançava editais para apoiar projetos de criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidade, com o intuito de melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. A partir de 2012, esta ação foi universalizada, atendendo todas as Ifes, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada.

Nas últimas quatro décadas, foram identificadas importantes conquistas para as pessoas com deficiência, que historicamente ficavam excluídas das normativas legais e das políticas educacionais voltadas para o acesso e a permanência na educação superior. Sabe-se que somente a legislação que prevê o direito à educação não é suficiente para garantir a efetividade desse direito, sendo necessária a implementação de políticas educacionais no âmbito nacional e institucional (dadas as particularidades de cada região) para, de fato, promover a igualdade de direitos e deveres para todos ou, ao menos, minimizar os prejuízos educacionais que foram impostos às minorias.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.409/2016

A Lei nº 13.409 sancionada em 28 de dezembro de 2016, alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor acerca da “reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016). A previsão legal da reserva de vagas para PcD nas Ifes ocorreu um ano após a aprovação da LBI de 2015. O art. 8º dessa Lei prevê o dever do Estado, da sociedade e da família de assegurar o direito à educação à pessoa com deficiência, sendo especificado no art. 27 da mesma Lei o direito ao ensino em todos os níveis, conforme segue:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

O art. 28 da LBI, estabelece o dever do Estado de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Ao instituir e especificar o dever do Poder Público para com a prestação e o acompanhamento da aprendizagem continuada da PcD, a lei fornece subsídios para cobrança administrativa e processual do direito ao acesso e permanência nas instituições oficiais de ensino.

Na seara da educação superior, um avanço foi observado no ano de 2016, quando a lei de reserva de vaga à pessoa com deficiência foi aprovada e incorporada na Lei nº 12.711 de 2012, que prevê a reserva de vagas para os(as) estudantes advindos de escolas públicas.

Amaral e Mello (2012) chamam a atenção para o fato de que os(as) estudantes com deficiência não foram previstos entre os beneficiados pela lei de cotas do estado do Rio de Janeiro em 2003. Cumpre salientar que tal realidade também não foi observada na lei federal de 2012, até o ano de 2016, quando a Lei nº 13.409/2016 veio alterar a Lei nº 12.711/2012 para incluir os(as) estudantes com deficiência.

O programa especial de reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública, bem como estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, será revisado no prazo de 10 anos, a contar de 29 de agosto de 2012, conforme art.7º, da Lei 12.711/2012:

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012a,2016).

Como a lei foi publicada no final do ano, as instituições federais de ensino superior, que já tinham realizados seus processos vestibulares para a seleção dos candidatos que ingressariam no ano de 2017, só foram colocar em prática a reserva de vagas à pessoa com deficiência, de acordo com a lei supracitada, na seleção de 2017, para ingresso em 2018.

O art. 1º da Lei 13.409/2016 estabelece alterações nos art. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711/2012, deixando clara a inclusão dos(as) candidatos(as) com deficiência no rol dos

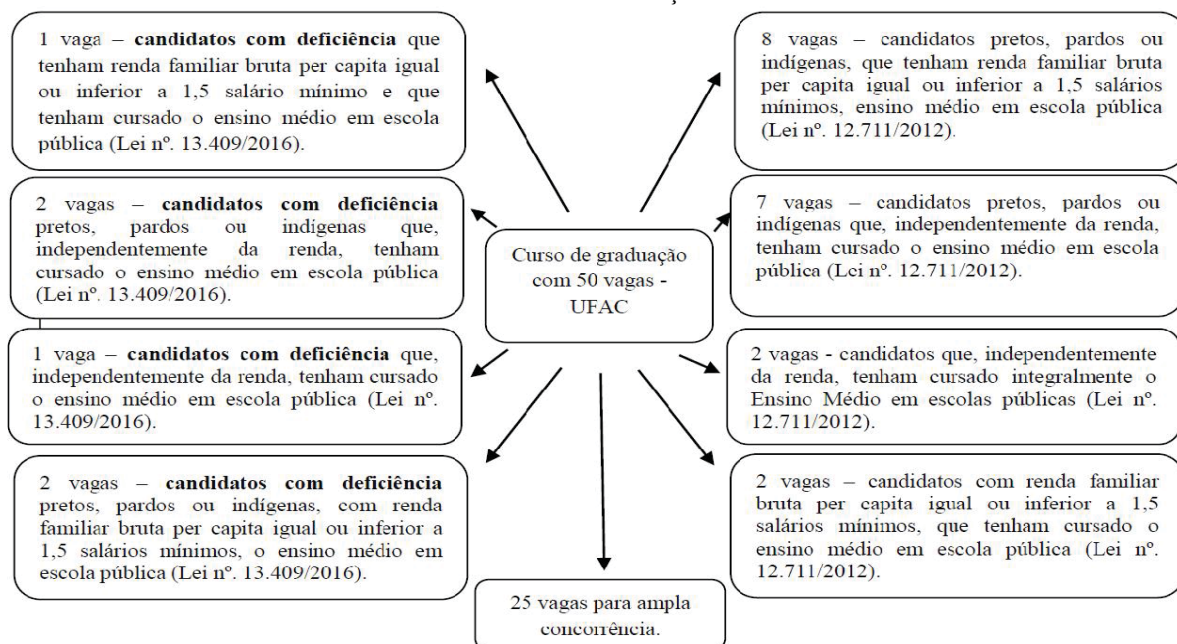
beneficiados pelo Programa destinado aos estudantes oriundos de estabelecimento escolar público:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas **e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016, art. 3º, grifos meus).

Considerando o exposto, percebe-se que a finalidade da lei é a inserção da PcD no perfil dos(as) estudantes que ingressam nas Ifes.

Com a aprovação da Lei nº 13.409/2016, os mecanismos de seleção dos(as) candidatos(as) que optam por concorrer a uma vaga destinada aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, sofreram alteração no percentual de vagas que eram distribuídas de acordo com a Lei nº 12.711/2012, conforme exposto na Figura 2.

FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM A LEI Nº 12.711/2012 APÓS ALTERAÇÃO DA LEI Nº 13.409/2016 – EXEMPLO CURSO DE GRADUAÇÃO COM 50 VAGAS DA UFAC



Fonte: A autora (2022), a partir da Lei nº 12.711/2012 com alteração da Lei nº 13.409/2016 e do edital Sisu Ufac/2020.

A implementação da Lei nº 13.409 de 2016 alterou a forma de distribuição de vagas que era prevista na Lei nº 12.711/2012, passando a estipular que 50% do total de vagas fosse destinado a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública. A título de exemplo, num curso de graduação que oferta 50 vagas, das 25 vagas reservadas para os(as)

estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, seis devem ser reservadas para PcD.

É importante mencionar que, dos 50% das vagas reservadas para os(as) estudantes de escolas públicas, metade delas devem ser destinadas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Ou seja, em um curso com 50 vagas, 25 vagas serão reservadas para estudantes que concluíram o ensino médio em escola pública, sendo que, dessas 25, 50% (13) serão para estudantes que, além de terem cursado o ensino médio público, atendam aos critérios de renda, conforme divisão apresentada na Figura 2.

Somente poderão concorrer às vagas reservadas na lei supramencionada, os estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade educação de jovens e adultos (EJA), ou obtido Certificado de Conclusão do Ensino Médio com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens (Enceja) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos Sistemas Estaduais de Ensino. O art. 19, inciso I, da LDB de 1996, define como escola pública a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público (BRASIL, 1996a).

O Parágrafo único, do art. 3º da Lei nº 13.409/2016, prevê que o não preenchimento das vagas reservadas para pessoa com deficiência, seguindo tais critérios, produzirá o remanejamento das vagas para os(as) estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2019 revelam que foram realizadas 48.520 matrículas em cursos de graduação presencial e a distância de estudantes com necessidades educacionais especiais¹³, num total de 8.603.824 matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, totalizando menos de 1% (0,56%) do total de matrículas na educação superior.

Na descrição do Censo da Educação Superior, as pessoas com necessidades educacionais especiais são aquelas que possuem as seguintes características: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e superdotação (INEP, 2019).

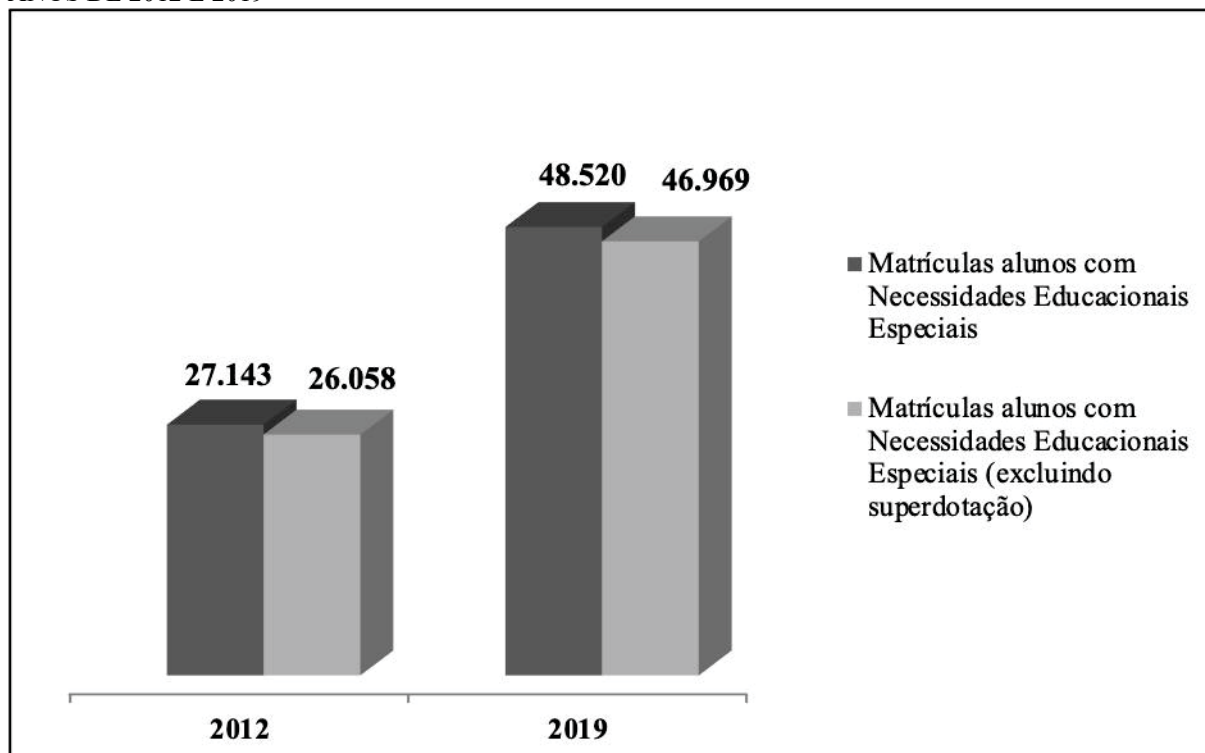
¹³ O Censo da Educação Superior inclui os estudantes com altas habilidades ou superdotação no rol dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, foi realizada a exclusão do quantitativo de estudantes enquadrados nessa classificação, mas foram mantidos os com transtornos globais do desenvolvimento ou transtorno do espectro autista.

Nesse sentido, é possível afirmar que, das características incluídas na classificação do Censo da Educação Superior, a categoria altas habilidades ou superdotação não se enquadra como deficiência. Assim, optou-se por excluir os(as) estudantes com superdotação, já que o público-alvo da presente pesquisa são as pessoas com deficiência.

É importante mencionar, também, que o § 2º, do art. 1º, da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece que “[..] a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

Outra importante observação refere-se ao fato de não ser possível efetuar o desmembramento das informações acerca das características, já que existe uma nota de rodapé informando que o mesmo estudante pode apresentar mais de um tipo de deficiência, sendo computado em todos os casos. Assim, o Gráfico 1 apresenta tanto o número de estudantes com necessidades educacionais especiais, que considera os números de pessoas inscritas e não os números de deficiências verificadas, como o número de matrículas, excluindo os(as) estudantes com altas habilidades ou superdotação, dos anos de 2012 e 2019.

GRÁFICO 1 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS(AS) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA NOS ANOS DE 2012 E 2019



Fonte: A autora (2021), a partir dos dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2012 e 2019 (MEC/INEP).

Ao analisar os dados do censo da educação superior dos anos de 2012 e 2019 apresentados no Gráfico 1, constatou-se um aumento de 21.377 matrículas em IES de pessoas

com necessidades educacionais especiais, sendo que, no ano de 2012, foram efetuadas 27.143 matrículas, e, no ano de 2019, 48.520. Em comparação com o mesmo período, excluindo os(as) estudantes com superdotação do total de matrículas efetuadas, encontramos um total de 26.058, em 2012 e 46.969, em 2019, revelando um aumento de 20.911 matrículas. Essas informações revelam um aumento de 44% no número de matrículas em 8 anos, incluindo os(as) estudantes com superdotação, e de 44% retirando esses estudantes.

Avançando mais na análise, de acordo com os dados do censo da educação superior, no ano de 2012 as matrículas de estudantes com deficiência nas IES pública somavam 8.201, enquanto as matrículas na rede privada somavam 18.942. Já no ano de 2019, as matrículas de estudantes com deficiência na rede pública totalizavam 17.938, enquanto as matrículas nas IES privada totalizavam 29.031. Assim, no período de 2012 a 2019, as matrículas na rede de ensino pública apresentaram um crescimento de 44,79% e de 62,70% na rede privada (BRASIL, 2019).

Pimenta (2017) aponta que, esse incremento nos números de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, em alguma medida, pode ser resultado das políticas de ações afirmativas lançadas pela União, nos últimos anos, em favor da inclusão, tais como o Prouni, o Fies e o Incluir.

Além desses programas, destaca-se ainda a reserva de, no mínimo, 50% das vagas nos cursos de graduação das Ifes para os(as) estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), e a reserva de vagas para estudantes com deficiência (inseridas pela Lei nº 13.409/2016).

Isto posto, verifica-se que as políticas educacionais lançadas nos últimos anos com vistas à inserção das minorias objetivam, até certo ponto, garantir a igualdade de oportunidade, bem como incentivar a diversidade dos(as) estudantes na graduação. Nesse sentido, cumpre destacar que a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, vem assegurando o direito das PcD à educação superior pública federal, sendo uma importante medida de exigibilidade do acesso à universidade pública federal.

O próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo para a coleta e tratamento dos dados, que possibilitaram a construção de um banco de dados educacionais, com a sucessiva análise. Após essa primeira fase de natureza quantitativa, a segunda fase, de natureza qualitativa, fez uso dos dados disponíveis no banco de dados educacionais, que possibilitaram a seleção da amostra para realização da entrevista semiestruturada que teve como objetivo captar a percepção dos(as) estudantes com deficiência

acerca dos programas e ações implementados pela Ufac, com foco no acesso e na permanência nos cursos de graduação (natureza qualitativa).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Eu tive dificuldade com a avaliação médica na hora de realizar a matrícula, sofri bastante emocionalmente. Cada dia era uma conversa diferente, [...] não sabia nem interpretar direito o edital, sabe? Mas [...] eu consegui, não precisei entrar na justiça (ESTUDANTE ENTREVISTADO ARIEL, 2021).

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos referentes à coleta, à organização e ao tratamento dos dados quantitativos, bem como referentes à definição da amostra, organização das entrevistas, roteiro de observação dos espaços e tratamento dos dados qualitativos.

A presente tese tem como objetivo avaliar a política educacional para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à educação superior na Universidade Federal do Acre. Assim, foi realizada uma avaliação de políticas sociais que, segundo Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109), “[...] usa os métodos próprios da pesquisa social, notadamente a pesquisa de populações por amostragem, a análise de dados agregados, análise de conteúdo e observação participante”.

Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 110-111), os estudos de avaliação se enquadram em dois tipos: avaliação de processos e avaliação de impactos. A avaliação de processos “visa a aferição da eficácia; se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas”. Os autores afirmam, ainda, que a avaliação de processos realizada no decorrer da implementação do programa “representa a possibilidade de monitoração dos processos diretamente responsáveis pela produção do efeito esperado. Isto é, ela permite controlar com a devida antecipação o tamanho e a qualidade do efeito desejado”.

Nesta tese foi realizada uma avaliação de processos, verificando em que medida o programa está sendo implementado, se as diretrizes estabelecidas foram seguidas e se seu desenvolvimento atingiu ou vai atingir as metas (FIGUEREIDO; FIGUEREIDO, 1986).

QUADRO 1 - AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFAC

Propósito da política ou programa	Objetivo da avaliação	Tipos de pesquisa (objetivo de avaliação)	Crítérios de aferição sucesso/fracasso	Modelos analíticos para mensuração do sucesso/fracasso
Garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à educação superior pública federal	Acompanhamento e avaliação da metodologia de implantação e execução do programa de ação afirmativa de reserva de vagas à PcD na Ufac	Avaliação das metas e dos resultados dos programas e ações implementados pela Ufac com o intuito de garantir o acesso e a permanência de PcD na instituição	O número de vagas preenchidas por PcD por curso e turno foram superiores ou inferiores ao quantitativo de vagas reservadas	Diferença entre a meta atingida e a meta proposta = Δ Condições: $\Delta > 0$ = sucesso $\Delta < 0$ = fracasso

Fonte: A autora (2022), com base em Figueiredo e Figueiredo (1986).

Para alcançar os objetivos propostos, organizou-se o roteiro dos procedimentos metodológicos, que segue apresentado no Quadro 2.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Objetivos específicos	Fonte	Instrumento	Abrangência
Analisar o que preconiza a lei acerca do direito à educação superior pública para as pessoas com deficiências	Documental	Lei nº 13.409/2016 Ação afirmativa de reserva de vagas para PcD de âmbito interno (Ufac) de 2010 Resolução 025-B/2013– Ufac	Nacional/ Local
Identificar se o percentual das vagas garantidas por Lei para os estudantes com deficiência está sendo preenchido e levantar quais são os principais tipos de deficiência das pessoas que ingressam na Universidade Federal do Acre	Dados educacionais	Abertura de processo administrativo junto ao Setor de Protocolo da Ufac direcionado ao Núcleo de Registo e Controle Acadêmico, solicitando as seguintes informações: número de matrículas, evasão e conclusão das pessoas com deficiência que ingressaram por meio das vagas reservadas pelas ações afirmativas, bem como informações referentes ao CID	Local/Institucional
Analisar a capacidade estrutural e de pessoal da Universidade Federal do Acre para receber os estudantes com deficiência, aqui entendido como adequação do espaço físico, materiais didáticos, profissionais com formações em áreas específicas para atender a demanda desses estudantes	Observação por meio da visita <i>in loco</i> e documentação	Abertura de Processo Administrativo solicitando informações referentes ao quantitativo de servidores que foram contratados para trabalhar diretamente com os estudantes com deficiência; Visita <i>in loco</i> dos espaços físicos dos <i>Campi</i> Sede e Floresta	Estadual
Analisar o percentual de evasão dos estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade Federal do Acre a partir da implementação da Lei de reserva das vagas para pessoas com deficiência	Dados educacionais	Abertura de Processo Administrativo solicitando informações acerca do quadro de evasão dos estudantes com deficiência	Estadual
Levantar a percepção dos(as) estudantes com deficiência e dos servidores da Ufac lotados no NAI acerca dos programas e ações executadas com o intuito de garantir o acesso e a permanência nos cursos de graduação que estavam ou estão cursando na Universidade Federal do Acre	Entrevista	Entrevista	Estadual

Fonte: A autora (2022).

A abordagem adotada neste estudo é de cunho quantitativo-qualitativo. Segundo Gatti (2012, p. 31), “[...] o que se observa nos últimos anos é o uso combinado de formas de abordagem, sob a égide de uma perspectiva que conduziu à enunciação do problema e que baliza os caminhos das análises e interpretações oferecidas”.

No atual contexto educacional, mostra-se necessário a utilização dos indicadores quantitativos (banco de dados educacionais) associada à utilização dos dados qualitativos

(entrevistas, análise documental e observação), para subsidiar análises que tracem o panorama da educação superior, mais precisamente das políticas de ações afirmativas formuladas com foco na ampliação do acesso e permanência das PcD na universidade pública, possibilitando a instituição de estratégias que direcionem novas ações, programas e políticas, “[...] seja para reforçar diretrizes já traçadas, seja para corrigir efeitos não desejados” (ZIBAS; FRANCO, 1999, p. 11).

Nesse sentido, a análise da legislação pertinente ao acesso e à permanência de PcD na educação superior, tensionada com a análise da implementação da política de ações afirmativas, por meio dos dados quantitativos, que possibilitam uma aproximação inicial com o fenômeno estudado, e qualitativos, que permitem um aprofundamento do estudo a partir da captação dos sentidos e percepção das vivências, revela uma riqueza de informações educacionais, na medida em que possibilitam a inferência dos dados (quanti-qualitativos), subsidiando a identificação de pontos positivos, conflitantes e negativos da política, no momento de sua implementação, bem como apontando possíveis estratégias que possam vir a ser adotadas com o intuito de sanar e/ou aprimorar os dissídios, de forma a possibilitar a efetiva inclusão das pessoas público alvo da política educacional.

Para Creswell (2007, p. 111), a utilização conjunta de dados quantitativos e qualitativos possibilita “[...] entender melhor um problema de pesquisa ao convergir tanto tendências numéricas amplas de pesquisa quantitativa quanto detalhes de pesquisa qualitativa”. Assim, optou-se por partir dos dados quantitativos para os dados qualitativos.

Na sua etapa quantitativa, o estudo compreendeu a coleta dos dados que subsidiaram a construção de um banco de dados educacional, seguido da análise. Posteriormente, passou-se para os dados qualitativos. Os dados qualitativos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, roteiro para observações dos espaços físicos e registros fotográficos feitos pela pesquisadora.

Na etapa qualitativa do estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com amostra definida a partir dos resultados da etapa quantitativa. O objetivo das entrevistas foi a captação dos sentidos e percepção das vivências dos(as) estudantes com deficiência acerca das ações e programas implementados pela Ufac destinados a assegurar o acesso e a permanência na instituição.

Para fins da análise quantitativa, optou-se por avaliar a política educacional em todos os cursos de graduação da Ufac, com o intuito de identificar o quantitativo de estudantes com deficiência que ingressaram por meio das ações afirmativas, a classificação da deficiência, o

percentual de ocupação das vagas reservadas para PcD por curso e ano, bem como verificar e analisar o percentual de evasão.

As informações foram levantadas na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), mais especificamente no Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (Nurca), e no Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), responsável pela gestão do Sistema Integrado de Ensino (SIE) da instituição, para identificar o quantitativo de PcD que ingressaram na educação superior a partir da aprovação da ação afirmativa de reserva de vagas para PcD de âmbito interno (Ufac/2010), da Resolução nº 025/2014/Ufac, e da publicação da Lei que garantiu a reserva de vagas nas Ifes públicas. Importante ressaltar que em nenhum momento serão revelados dados pessoais dos(as) estudantes, tais como: nome, telefone e endereço.

Embora a resolução tenha sido aprovada no ano de 2010, com o processo seletivo ocorrendo no mesmo ano, o ingresso de pessoas com deficiência ocorreu no ano de 2011.

Cabe mencionar que os dados repassados pelo Nurca são objeto de um banco administrativo, que tem por objetivo acompanhar o *status* acadêmico dos(as) estudantes, desde a matrícula até a conclusão do curso de graduação. Os dados disponibilizados pelo NAI são referentes ao acompanhamento dos(as) estudantes que são público-alvo da educação especial.

Ao realizar o cotejamento das informações repassadas pelo Nurca e pelo NAI, verificou-se a existência de algumas inconsistências com relação ao ingresso dos(as) estudantes com deficiência (forma de ingresso por cota ou não), levando à adoção de uma nova abordagem, que foi a abertura de um chamado para o NTI, que é o setor responsável pela gestão do Sistema Integrado de Ensino (SIE) da instituição. Assim, optou-se por analisar os dados disponibilizados pelo NTI, que possuem informações acerca da forma de ingresso do(a) estudante (ampla concorrência e cotas).

Há que se considerar, na análise, o fato de que as informações dos(as) estudantes foram preenchidas por esses no ambiente virtual disponibilizado pela instituição, sendo, posteriormente, efetuada a entrega da documentação. Após a conferência, servidores técnico-administrativos da instituição procederam à transferência dessas informações para o SIE, que é o sistema acadêmico e, portanto, possui um grau maior de confiabilidade.

É importante mencionar que, na série analisada, a Ufac fez uso do processo seletivo vestibular para ingresso nos cursos de graduação apenas nos anos de 2010 e 2011. A partir do ano 2012, a Ufac aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como única forma de ingresso nos cursos de graduação. Desde então, a instituição vem fazendo uso de processo seletivo específico (adverso ao processo seletivo Sisu) nos seguintes casos: 1) Seleção de

candidatos(as) indígenas para o curso de Licenciatura Indígena em Cruzeiro do Sul, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind); 2) Seleção de professores para compor as turmas dos cursos ofertados pela Ufac através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); 3) seleção de candidatos para ingresso nos cursos de graduação, na modalidade de Educação a Distância (EaD), nos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

É importante mencionar que, na presente tese, foram objeto de estudo os cursos de graduação da Ufac que possuem oferta regular, sendo excluídos da análise os cursos que compõem o Parfor e os cursos EaD ofertados nos polos da UAB.

Os dados coletados referem-se a 23.891 estudantes da Ufac, ingressantes entre os anos de 2010 e 2019. Observa-se que alguns estudantes aparecem duas ou mais vezes na lista, pois fizeram reopção de curso, tiveram a matrícula cancelada e reingressaram no mesmo ano e curso, por meio de mandado de segurança, ou entraram novamente, via processo de seleção, em outros cursos.

Entretanto, o número de estudantes nesta situação é baixo e não apresenta influência nos resultados do trabalho. Foram excluídos da análise os dados dos(as) estudantes cuja matrícula aparecia como cancelada, já que esses apareciam no banco por três motivos: 1º) porque estavam com uma nova matrícula em um curso distinto; 2º) porque realizaram uma nova matrícula no mesmo curso por meio de mandado de segurança; e, 3º) não apareciam mais no banco, por ter matrícula indeferida, uma vez que não apresentaram a documentação exigida para a modalidade de cota à qual concorreram.

O cancelamento é realizado pelo Nurca antes do início do semestre letivo, e pode ocorrer por dois motivos: I) para os candidatos/estudantes que têm a matrícula indeferida (caso das cotas – Lei nº 12.791/2012 e alterações) após avaliação pela banca de validação da instituição, e II) para os estudantes que fazem a opção por uma nova graduação antes do início do semestre letivo; isso ocorre porque os candidatos, ao realizarem a inscrição no Sisu, fazem a escolha da 1ª e 2ª opções de cursos que almejam cursar. Ocorre que alguns desses estudantes são chamados para realizar matrícula no curso em que colocaram como 2ª opção (exemplo: Biologia) e, posteriormente, após nova reclassificação, são convocados para realizar matrícula no curso que colocaram como 1ª opção (exemplo: Enfermagem). Tal procedimento de cancelamento é realizado pelo Núcleo de matrícula da Ufac.

Nesse contexto, o banco de dados educacionais ficou composto por 713 estudantes com deficiência que efetuaram a matrícula nas vagas reservadas para PcD, e 23.178 estudantes que

efetuaram a matrícula nas demais vagas (ampla concorrência e demais tipos de cotas), totalizando 23.891 estudantes que ingressaram na instituição no período de 2010 a 2019.

É importante mencionar que, ao cruzar os dados disponibilizados pelo NTI e Nurca, referentes à matrícula de PcD na série analisada, com os dados disponibilizados pelo NAI, que é o setor responsável pelo atendimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, identificou-se que alguns estudantes que são atendidos pelo NAI ou recebem algum tipo de bolsa destinada a esse grupo social, ou ingressaram na Ufac nas vagas destinadas à ampla concorrência ou em modalidades de cotas sociais distintas das vagas reservadas para PcD, não sendo, portanto, objeto da presente pesquisa, que tem como objetivo avaliar a política educacional para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior na Universidade Federal do Acre.

A utilização da abordagem qualitativa associada à abordagem quantitativa, possibilita uma imersão profunda no objeto de pesquisa, tendo reflexos direto no dimensionamento e compreensão das questões educacionais. Segundo Gatti (2004, p. 26):

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing.

Quanto à análise qualitativa, destaca-se que se trata de uma temática relativamente nova, tendo em vista que as políticas de ações afirmativas que têm por objetivo assegurar a reserva de um percentual das vagas nas universidades públicas federais para as pessoas com deficiência, foram lançadas no decorrer das duas últimas décadas no Brasil. Sendo assim, são necessárias reflexões e análises profundas, o que “possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística” (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

Para auxiliar na definição dos procedimentos da pesquisa, verificou-se as especificidades sobre deficiência definidas no edital do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação (Pró-Reitoria de Graduação), assim como nos editais que têm por finalidade atender às proposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que busca ampliar as condições de permanência dos(as) estudantes na educação superior federal (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Núcleo de Apoio à Inclusão), realizando um cruzamento com o que prevê a LBI de 2015. Logo após, os dados foram tratados para definição da amostra dos(as) estudantes com deficiência que foram entrevistados(as).

Destaca-se, ainda, que para captação dos sentidos e percepção das vivências dos(as) estudantes com deficiência, e dos(as) servidores(as) que atuam diretamente com esse público, pensou-se, inicialmente, em entrevistar os(as) estudantes dos cinco cursos mais concorridos e dos cinco cursos menos concorridos, no decorrer da série analisada. No entanto, devido ao contexto de pandemia da Covid-19, que levou à suspensão das aulas presenciais, e à dificuldade para entrar em contato e entrevistar alguns desses estudantes, optou-se por entrevistar dois estudantes do curso mais concorrido do *Campus* Sede, e dois estudantes do curso mais concorrido do *Campus* Floresta, sendo medicina e direito, respectivamente.

Para além desses, entrou-se em contato com o NAI, a fim de identificar os(as) estudantes com deficiência que, em alguma medida, mantinham um contato mais próximo, sendo solicitado, ainda, o auxílio dos(as) servidores(as) desse setor para entrar em contato com alguns estudantes com deficiência, especialmente aqueles que possuem deficiência auditiva, intelectual e múltipla.

Após esse primeiro contato foi definido quais entrevistas seriam realizadas de forma presencial, por solicitação do(a) estudante, e com o devido cumprimento das normas de distanciamento social, como o uso de máscara e álcool em gel, e quais seriam aqueles por meio digital. Assim, foram entrevistados 4 (quatro) estudantes presencialmente e 5 (cinco) estudantes de forma remota.

Os(as) entrevistados(as), nesta pesquisa, foram dois servidores lotados no NAI, sendo um do *Campus* Sede e um do *Campus* Floresta, e nove estudantes com deficiência que ingressaram na Ufac no período de 2010 a 2019, nos cursos mais concorridos, como medicina e direito, e nos cursos menos concorridos, como a licenciatura em Letras Inglês. Cumpre destacar que a identificação dos cursos mais e menos concorridos deu-se por meio da análise dos dados quantitativos. Importante mencionar ainda que, na apresentação dos dados levantados na entrevista, foram mantidos em sigilo os nomes dos(as) estudantes, bem como informação referente aos cursos de graduação em que se encontram matriculados, tendo em vista que o *Campus* Floresta é considerado pequeno, tornando de fácil associação a identificação dos(as) entrevistados(as). Como alternativa, foram adotados nomes fictícios, garantindo a preservação de suas identidades.

Posto isso, menciona-se que há questões, nos dados, que são extremamente importantes, porém, não serão apresentadas por questões éticas, de sigilo e preservação dos(as) entrevistados(as), visto que remetem à identificação do curso e da deficiência do(a) estudante.

O Quadro 3 apresenta a organização das entrevistas, sendo apresentadas informações referentes às características dos(as) estudantes, como especificidade de deficiência, sexo, faixa etária e origem escolar.

QUADRO 3 – INFORMAÇÕES SOBRE OS(AS) ESTUDANTES ENTREVISTADOS(AS) MATRICULADOS(AS) NA AÇÃO AFIRMATIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nome fictício	Categoria na ação afirmativa de pessoa com deficiência	Sexo	Faixa etária ao ingressar	Origem escolar
João	Física	M	18-24	Escola Privada com bolsa
Ariel	Outras Necessidades não especificadas ¹⁴	M	18-24	Escola Pública
Tiago	Visual	M	25-30	Escola Pública
Miguel	Física	M	18-24	Escola Pública
Pedro	Visual	M	18-24	Escola Pública
José	Visual	M	18-24	Escola Pública
Gabriel	Mental	M	18-24	Escola Pública
Luz	Múltipla	F	18-24	Escola Pública
Maria	Múltipla	F	18-24	Escola Pública

Fonte: Entrevistas realizadas com estudantes com deficiência da Ufac, no 2º semestre de 2021.

Conforme dados apresentados no Quadro 3, pode-se vislumbrar o predomínio de estudantes oriundos da rede de ensino pública entre os(as) entrevistados(as), bem como o enquadramento de 88,9% na faixa etária entre 18 e 24 anos, sendo que o único estudante que ficou fora dessa faixa encontra-se cursando a segunda graduação.

Para fins da pesquisa, buscou-se entrevistar pelo menos um estudante que possuísse uma das deficiências consideradas pela lei. Dado o contexto de pandemia causada pela Covid-19, foi indispensável uma reformulação nos procedimentos. Assim, ao entrar em contato com o NAI para solicitar os dados dos(as) estudantes (número telefônico e e-mail) para fins da entrevista, solicitou-se, ainda, que fossem informados os dados dos(as) estudantes com deficiência de um maior número de cursos. Já os dois servidores entrevistados atuavam no NAI, dos *Campi* Sede e Floresta, no período das entrevistas.

No que tange à análise dos espaços físicos da Ufac, foram verificadas *in loco* as condições de acesso e utilização dos seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários, objetivando averiguar o atendimento das normas vigentes no que concerne à acessibilidade.

¹⁴ Essa categoria foi informada pelo NAI da Ufac, sendo englobado nesse rol as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, tais como transtorno do espectro do autismo, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett (UFAC, 2021).

Quanto ao levantamento dos(as) servidores(as) do quadro efetivo, aqui entendido docente e técnico administrativo, que trabalham diretamente com os(as) estudantes com deficiência, foram levantados os dados por meio de processo administrativo.

A análise dos dados qualitativos se ancorou na perspectiva da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2004, p. 37) é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesta tese, foram utilizadas três categorias de análise, em função do objeto de pesquisa e, ainda, por ter sido identificada a ausência de pesquisas relacionadas à avaliação da política voltada para o acesso e permanência de pessoas com deficiência à educação superior pública federal. Assim, foram definidas três categorias que nortearam a definição do roteiro das entrevistas semiestruturadas e subsidiaram a análise, a saber: ações afirmativas/cotas¹⁵, educação superior, pessoas com deficiência.

Na categorização foi utilizando como critério o que cada classe tem em comum com as outras, permitindo, assim, o seu agrupamento (BARDIN, 2004). Segundo a autora, a análise de conteúdo por categorias funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Os resultados das entrevistas foram tratados de forma a serem significativos e válidos.

Na análise dos dados qualitativos, considerou-se as entrevistas semiestruturadas como o dado central da análise, sendo alicerçado nos demais dados, tais como: dados quantitativos, resoluções, portarias, editais, leis, fotografias etc.

Para a análise dos dados quantitativos, foi elaborado um banco de dados educacionais com informações acerca do acesso (matrículas) e permanência (programas de bolsas e auxílio) dos(as) estudantes com deficiência que ingressaram na Ufac, no período de 2010 a 2019. A análise descritiva foi utilizada no processo de estudo dos dados coletados. Segundo Reis e Reis (2002, p. 5), “[...] utilizamos métodos de estatística descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos”.

¹⁵ A opção pela categoria ações afirmativas/cotas se deu em virtude de da percepção, no momento da realização das entrevistas testes (2 entrevistas), de uma maior familiaridade dos(as) estudantes entrevistados(as) com a palavra “cotas” em detrimento da palavra “ação afirmativa”.

Após o levantamento dos dados quantitativos e qualitativos, fez-se a análise de forma integrada. Assim, as vozes dos sujeitos da pesquisa foram perpassando a análise dos dados quantitativos, permitindo o diálogo entre as abordagens utilizadas e, assim, aprofundando a compreensão do objeto pesquisado. Tal opção metodológica foi realizada com o intuito de fornecer subsídios para compreensão do fenômeno, a partir dos resultados numéricos associados à captação dos sentidos e à percepção das vivências dos(as) estudantes envolvidos(as) na pesquisa, buscando, em alguma medida, contribuir para a identificação das fragilidades e para a adoção de adequações e a produção de ações e programas que auxiliem a inclusão desses estudantes na educação superior.

O próximo capítulo visou trazer contribuições para a ampliação do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Acre, a partir do levantamento das políticas e ações formuladas no âmbito interno e externo que são implementadas com foco na inclusão universitária desse público. Partiu-se de uma análise profunda de como o acesso e a permanência ocorreu no período de 2010 a 2019 na instituição, por meio dos dados da matrícula, cotejando, ainda, com dados de entrevistas semiestruturas realizadas com os(as) estudantes e com os(as) servidores(as) da Ufac.

5. POLÍTICAS DE ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Outra questão que eu considero importante, é que se passe a olhar a pessoa com deficiência não pela deficiência, mas pela sua capacidade, porque nós somos humanos iguais aos outros. Queremos ser respeitados, tratados de forma igual (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

Este capítulo faz uma avaliação da política educacional para o acesso de pessoas com deficiência à educação superior na Universidade Federal do Acre.

A partir do levantamento e análise dos dados obtidos foram elaborados gráficos e tabelas, com o intuito de situar o atual contexto de inserção das pessoas com deficiência na Ufac. Dessa forma, a empiria aqui tem, como vertente, os programas e ações formulados e implementados pelo governo federal, ao longo das duas últimas décadas, por meio da administração direta (MEC) e da indireta (Ufac), tendo como objetivo a redução das desigualdades sociais e inserção de segmentos historicamente excluídos do contexto educacional superior brasileiro.

Os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que das 42.146.647 pessoas, com 15 anos ou mais de idade no Brasil, classificadas em pelo menos uma das deficiências investigadas, apenas 2.808.878 (6,7%) dessa população declararam possuir nível superior completo (IBGE, 2010).

No estado do Acre, a realidade apontada no Censo de 2010 não foi muito diferente, já que de 146.769 pessoas de 15 anos ou mais de idade, que tinham pelo menos uma das deficiências investigadas, somente 9.958 (6,8%) dessa população, possuíam nível superior completo (IBGE, 2010).

A Ufac é uma instituição de educação superior, pública e gratuita, vinculada ao MEC, iniciando sua história em 1964, com a criação, pelo estado do Acre, da Faculdade de Direito. Sua federalização ocorreu em 05 de abril de 1974 por meio da Lei nº 6.025 e pelo Decreto nº 74.706, de 17 de outubro do mesmo, passando a se denominar Fundação Universidade Federal do Acre (BRASIL, 1974).

O estado do Acre corresponde a 4% da Amazônia Legal, com uma extensão territorial de 152.581,38 km², sendo formado por 22 municípios e uma população de 733.559 pessoas. De acordo com o IBGE, sua divisão política é composta da seguinte forma: Mesorregião do Vale do Acre, formada pelas microrregiões de Rio Branco, Sena Madureira e Brasileia, e a

Mesorregião do Vale do Juruá, abrangendo as microrregiões de Cruzeiro do Sul e Tarauacá (IBGE, 2010).

Atualmente, o estado conta com a Ufac como única universidade pública, atendendo a todos os municípios da região, seja por meio dos cursos regulares ofertados nos *campi* de Rio Branco e Cruzeiro do Sul ou dos cursos especiais ofertados, em turma única¹⁶, em parceria com os municípios, Governo do Estado e Governo Federal.

Os cursos especiais possuem entrada única e, embora vinculados a cursos existentes em um dos *campi*, são ofertados em municípios do interior do estado. Tais cursos visam à formação de professores das redes públicas de ensino, bem como ao atendimento de demandas emergenciais por formação de profissionais em áreas específicas, nas localidades onde não existem ofertas de cursos regulares.

Dentre as parcerias firmadas para oferecimento de cursos especiais, destaca-se a adesão ao Parfor¹⁷, implementado em 2009 pelo Governo Federal e aprovado para execução pelo Conselho Universitário, por meio da Resolução nº 30, de 03 de maio de 2013 (UFAC, 2013).

A partir de então, a instituição passou a oferecer os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Letras Português, nos municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Epitaciolândia, Feijó, Tarauacá, Jordão, Porto Walter, Santa Rosa do Purus e Marechal Thaumaturgo, todos vinculados aos cursos dos *campi* de Rio Branco e de Cruzeiro do Sul (UFAC, 2020). Atualmente, o Parfor encontra-se com 12 turmas de licenciatura em pedagogia.

O Parfor é uma ação da Capes voltada para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do PNE de 2014 e com a Lei de LDB de 1996 e suas modificações posteriores (BRASIL, 1992, 1996, 2012, 2014). O art. 2º, do anexo I, da Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, estabelece que “o Parfor visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2017).

Com relação aos cursos regulares de graduação, no ano de 2019, a Universidade dispunha de 47 cursos presenciais, sendo 36 ofertados no *Campus* Sede (Rio Branco) e 11 no *Campus* Floresta (Cruzeiro do Sul). A presença da instituição no interior do estado é

¹⁶ Turma única – não existe a regularidade na oferta do curso de graduação, ou seja, realiza-se o processo seletivo para formação de um determinado quantitativo de pessoas, não havendo seleção no ano seguinte.

¹⁷ O programa, implantado pela Capes em regime de colaboração com a Secretaria de Educação e Estado e a Ufac.

consolidada, ofertando, no mínimo, um curso de graduação em cada município acreano¹⁸ (UFAC, 2021).

A universidade ofertou o primeiro curso de graduação na modalidade a distância no ano de 2017, disponibilizando 200 vagas no curso de licenciatura em matemática, que foram ofertadas nos polos dos municípios de Acrelândia, Xapuri, Sena Madureira e Rio Branco. No ano de 2020, passou a ofertar 200 vagas para o curso de licenciatura em física, além de 200 vagas do curso de matemática, totalizando 400 vagas na modalidade a distância.

A universidade possuía, no ano de 2019, 755 docentes efetivos, dos quais 59% doutores, 33% mestres, 7% especialistas e 1% graduados, além de 109 temporários e substitutos. O quadro de técnico-administrativos estava composto de 719 servidores. Já o público discente, constavam matriculados 8.946, sendo 7.666 na graduação e 1.280 na pós-graduação (UFAC, 2021).

A expansão da Ufac, por meio da ampliação do número de vagas, criação de novos cursos ou construção de novo *Campus* (*Campus Fronteira*), em consonância com a política educacional federal, possibilitou um maior acesso das classes sociais menos favorecidas à educação superior gratuita.

Faz-se necessário contextualizar o campo de investigação da pesquisa, para compreender como se estruturou o processo de formulação e implementação dos programas e ações adotados pela Ufac, com o intuito de promover o acesso das pessoas com deficiência na educação superior pública.

Para compreensão do cenário que possibilitou a expansão e interiorização da Ufac no estado do Acre, faz-se necessário contextualizar as políticas lançadas pelo Governo Federal ao longo das duas últimas décadas, que impulsionaram tal crescimento. Para isso, retorna-se ao ano de 2005, quando se instituiu a política de expansão das Ifes, implementada pelo MEC durante o governo Lula¹⁹.

Nesse ano, por meio da adesão ao Plano de Expansão I, a Ufac deu início à construção do *Campus* Floresta, que está localizado numa região estratégica do interior do Estado, situado no município de Cruzeiro do Sul, distante 648 km, por via terrestre, da capital do estado, Rio Branco.

Já em 2007, foi instituído o Reuni, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril (BRASIL, 2007), que possibilitou a ampliação da educação superior através da abertura de

¹⁸ Os cursos são modulares (turma única), ofertados por meio de convênios firmados com os municípios e o governo federal, dentre o qual cita-se o Parfor.

¹⁹ 1º mandato (2003-2006) e 2º mandato (2007-2010) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

novos cursos e ampliação do número de vagas de cursos de graduação já existentes, o aumento da oferta de cursos noturnos, o combate à evasão, entre outras metas que têm o objetivo de reduzir as desigualdades sociais.

O art. 1º do Decreto nº 6.096/2007 estabelece como objetivo do Reuni “[...] 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, 2007). Ressalta-se, ainda, a importante contribuição das diretrizes previstas no art. 2º do mencionado Decreto, que, dentre outras coisas, possibilita a formulação das políticas de inclusão e assistência estudantil, com vistas a incentivar o ingresso e manutenção dos grupos sociais menos favorecidos na educação superior.

Já no ano de 2011, com foco na sua política de crescimento, foi criado o *Campus Fronteira*²⁰, no município de Brasileia, localizado na região do Alto Acre, com o objetivo de atender os municípios de Epitaciolândia, Assis Brasil, Capixaba e Xapuri. Nesse mesmo ano, a instituição passou a utilizar integralmente as notas do Enem, por meio de Resolução do Consu nº. 16, de 26 de maio, propiciando um crescimento no número de estudantes que concorriam às vagas dos cursos de graduação ofertados pela Ufac.

Ao analisar os dados acerca da concorrência nos cursos de graduação da instituição, nos anos de 2011 e 2012, verificou-se uma evolução nos números de inscrições entre o vestibular Ufac/2011 e o Enem/2012 em 95% dos 42 cursos ofertados. Os dados permitem afirmar que, nos cursos de Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Enfermagem e Engenharia Civil, aumentaram os números de inscrições em mais de 50%, sendo que a concorrência do curso de Medicina deu um salto de 1.755 para 7.330 inscrições (UFAC, 2011, 2012).

A Ufac aderiu integralmente ao Sisu no ano de 2012, utilizando as notas do Enem como forma de seleção de seus estudantes. Nesse mesmo ano foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A distribuição de vagas para os grupos sociais prevista nessa Lei foi alterada no ano de 2016, por meio da Lei nº 13.409, prevendo a reserva de vagas nas instituições de educação superior públicas para pessoas com deficiência, conforme analisado no Capítulo 3.

Com foco não só na expansão, como também na democratização da educação superior pública no estado do Acre, a Ufac, anteriormente à Lei nº 13.409/2016, já adotava a ação

²⁰ *Campus Fronteira* – parte estrutural está pronta, mas está aguardando os códigos de vagas/autorização para realização de concurso público.

afirmativa de reserva de vagas para as pessoas com deficiência, desde a aprovação do edital nº 01/2010 do processo seletivo vestibular 2011, em consonância com a Lei nº 3.298/1999.

A aprovação desta ação afirmativa pelo Conselho Universitário, órgão máximo da instituição, reforça o compromisso de responsabilidade social da Ufac em relação à formação acadêmica e intelectual da sociedade acreana (UFAC, 2010).

Vale destacar que, no ano de 2013, a Ufac adotou outra ação afirmativa com vistas a atender as demandas das PcD. Essa segunda ação afirmativa interna foi aprovada por meio da Resolução Reitoria nº 25-B, de 11 de dezembro de 2013, homologada pela Resolução Consu/Ufac nº 14, de 13 de março de 2014, que reserva 10% das vagas do curso de Letras Libras exclusivamente para candidatos surdos. Nesse sentido, os candidatos surdos podem concorrer nas vagas da ação afirmativa para candidatos com deficiência (AFCD) de 2010, e nas vagas reservadas no curso de Letras Libras (10%), especificadas como surdo (Tabela 5).

Na Tabela 7 são exemplificadas as duas ações afirmativas internas adotadas pela Ufac, de forma independente, já que cada uma reserva um percentual diferenciado, cabendo ao candidato com deficiência escolher, no momento da inscrição, no sítio eletrônico do Sisu, em qual ação afirmativa deseja concorrer. As duas políticas de ações afirmativas para reserva de vagas para PcD vêm se mantendo na Ufac desde a sua aprovação (UFAC, 2021). Tal formato de distribuição das vagas, de acordo com as resoluções internas, está em vigor atualmente.

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, SEGUNDO OS NÚMEROS DE VAGAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFAC

Cursos	Vagas	Vagas Reservadas Lei n º 12711/2012: 50%				AFCD 5%	Surdo	Ampla Concorrência			
		Candidatos Egressos de Escolas Públicas									
		REND A ≤ 1,5 SM		Independente de Renda							
		PPI (IBGE)	Demais Vagas	PPI (IBGE)	Demais Vagas						
Enfermagem	30	6	2	6	1	2	0	13			
Medicina	40	8	2	8	2	2	0	18			
Direito	50	10	3	9	3	3	0	22			
Letras - Libras Licenciatura	50	10	3	9	3	3	5	17			

Fonte: A autora a partir dos dados da Ufac/2019.

Legendas:

PPI = pretos, pardos e indígenas

SM = salário-mínimo

AFCD = ação afirmativa para candidatos com deficiência

Nota:

1. As duas ações afirmativas internas são referentes ao estabelecido na Resolução Consu/Ufac nº 048/2010 (reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência em todos os cursos e turnos) e Resolução Consu/Ufac nº 014/2014 (reserva de 10% das vagas do curso de Letras Libras, exclusivamente para candidatos surdos).

Outra importante observação refere-se ao fato de os(as) candidatos(as) com deficiência advindos de instituições particulares, independentemente da renda, poderem concorrer às vagas previstas nas ações afirmativas internas para pessoas com deficiência da Ufac, o que não acontece no caso das vagas reservadas pela Lei nº 12.711/2012 e suas alterações, que são exclusivas para candidatos advindos de escolas públicas.

Anteriormente à aprovação da Lei nº 13.409/2016, os cursos de graduação da Ufac enquadravam as vagas em três quantitativos, a saber: 30, 40 ou 50 alunos por curso, conforme demonstrado na Tabela 7. Assim, optou-se por exemplificar a distribuição de vagas de apenas 4 (quatro) cursos, já que a distribuição de vagas dos demais cursos está contemplada nesse contexto.

Nesse sentido, a distribuição de vagas dos cursos de graduação da Ufac, anteriormente à Lei nº 13.409/2016, encontrava-se em consonância com o descrito na Tabela 7. Destaca-se que a distribuição das vagas prevista na Lei nº 12.711/2012, já com a alteração prevista na Lei nº 13.409/2016, encontra-se detalhada no item 5.1, quando se situa as políticas de acesso implementadas pela Ufac.

5.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram levantados os programas e ações formulados e implementados pela Ufac, com foco no acesso das pessoas com deficiência à educação superior, sendo identificados três.

A primeira ação afirmativa foi aprovada em 2010, surtindo seus efeitos no ano de 2011. A segunda ação afirmativa foi aprovada no ano de 2013 (Resolução Reitoria nº 25-B), homologada pelo Consu no ano de 2014 (Resolução Consu/Ufac nº 014). Já a terceira ação afirmativa foi aprovada no ano de 2016 (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016) (BRASIL, 2016).

No que se refere ao cumprimento da reserva de 5% das vagas em todos os cursos e turnos para as PcD, tal como preconizado pela ação afirmativa interna de 2010, ficou prejudicado, num primeiro momento, no ano de 2014, momento da implantação de outra ação de reserva de vagas prevista na Lei nº 12.711/2012, isto porque, nos processos de seleção para ingressos de estudantes, nos anos de 2011, 2012 e 2013, a Ufac reservou 5% do total global das vagas de cada curso e turno, sendo que, no processo de seleção de candidatos para

ingresso no ano de 2014, a instituição reservou 5% da metade das vagas totais, ocasionando uma diminuição do quantitativo de vagas ofertadas para candidatos(as) com deficiência. Tal entendimento de diminuição do número de vagas reservadas aos candidatos com deficiência se deu no ano de 2014.

Segundo a Lei nº 12.711/2012, após 4 anos de sua implantação, deveriam ser reservadas 50% das vagas de todos os cursos para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ocorre que, a Ufac, já no ano de 2014, cumpriu integralmente a reserva do percentual de 50% previsto na Lei nº 12.711/2012, e, dos outros 50% das vagas, reservou 5% para o público atendido pela ação afirmativa interna de 2010, reduzindo, assim, o quantitativo de vagas para PcD, independentemente da renda e da origem escolar (público/privada).

Assim, num curso de graduação que oferta 50 vagas, o percentual de 5% reservado é de três vagas, já de acordo com o entendimento expresso no Processo Seletivo Vestibular Ufac/2011; já no Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação da Ufac, em 2014 (fls. 21/35), esse número diminuiu para duas vagas.

Essa mudança na interpretação e distribuição do número de vagas dos cursos de graduação motivou o Ministério Público Federal do Acre a instaurar o Procedimento Preparatório nº 1.10.000.000011/2014-00, objetivando apurar a regularidade do critério adotado pela universidade para reserva de vagas a candidatos(as) com deficiência, por meio do Edital n. 01/2014-Prograd/Ufac.

Tal procedimento resultou na assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta nº 01/2014 (TAC) pelo qual a Ajustante (Ufac) se comprometia a convocar os 5% do quantitativo global das vagas ofertadas para candidatos(as) com deficiência, conforme recomendado pelo Ministério Público Federal, por meio de chamada adicional (Anexo B).

No ano de 2016, com a aprovação da Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, ampliou o quantitativo de vagas reservadas para PcD na Ufac.

O percentual reservado pela Lei nº 13.409/2016 para PcD começou a ser adotado pela Ufac a partir do 2º semestre letivo de 2017. Desde então, 50% das vagas são reservadas pela Lei nº 12.711/2012 (com a alteração da Lei nº 13.409/2016), e, das vagas que representam os demais 50%, 45% das vagas são direcionadas para a Ampla Concorrência (nenhuma cota) e 5% é destinada a candidatos com deficiência conforme edital Ufac - Sisu nº 1/2019:

III. DA RESERVA DE VAGAS:

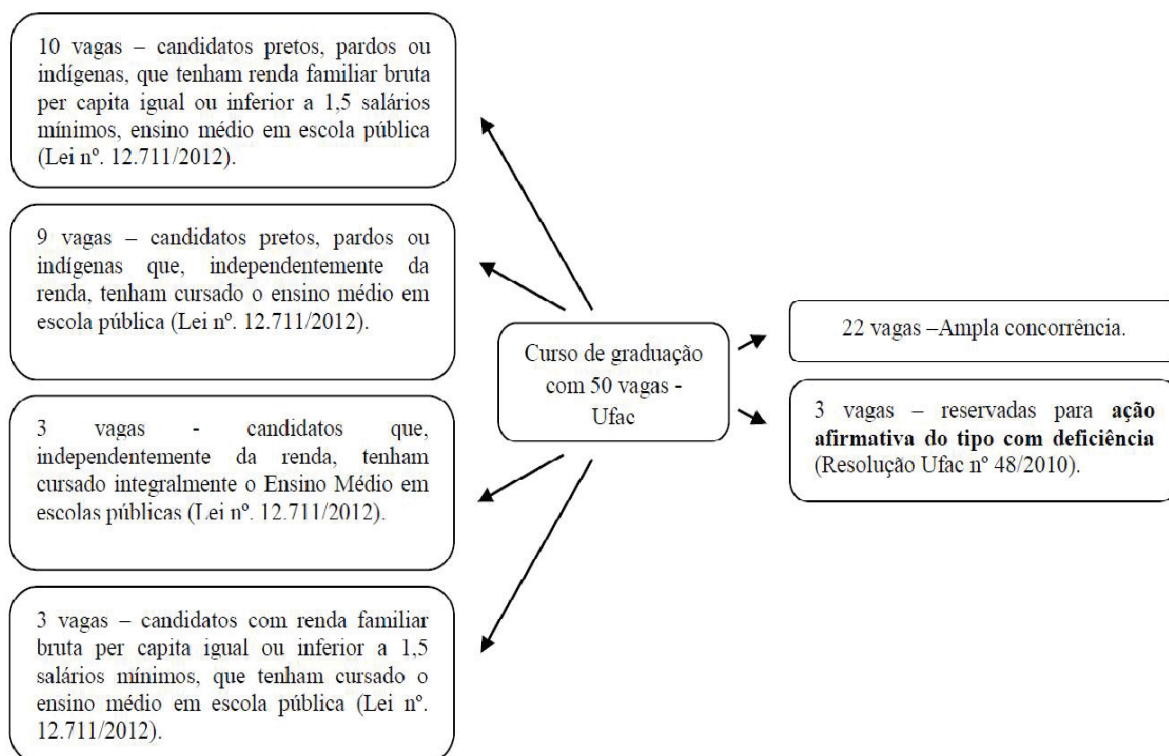
8 A Ufac reservará 50% (cinquenta por cento) do total de vagas em cada curso e turno aos candidatos enquadrados nos critérios estabelecidos pela Lei nº. 12.711/2012.

9 A Ufac reservará **no mínimo 5% (cinco por cento) do total de vagas destinadas à ampla concorrência em cada curso e turno para candidatos com deficiência** e no mínimo 12% (doze por cento) do total de vagas em cada curso e turno para candidatos com deficiência - PcD, pela Lei nº. 12.711/2012, alterada pela Lei nº. 13.409/2016, desde que devidamente reconhecidos após avaliação realizada pela Comissão Permanente de Validação de PcD.

10 Para o curso de Letras - Libras (Licenciatura) serão reservadas 10% (dez por cento) do total de vagas a candidatos surdos, independentemente das vagas reservadas pela Lei nº. 12.711/2012, desde que devidamente reconhecidos após avaliação realizada pela Comissão Permanente de Validação de PcD (UFAC, 2019, grifos meus e no original).

A Figura 3 mostra como eram distribuídas as vagas, anteriormente à aprovação da Lei nº 13.409/2016.

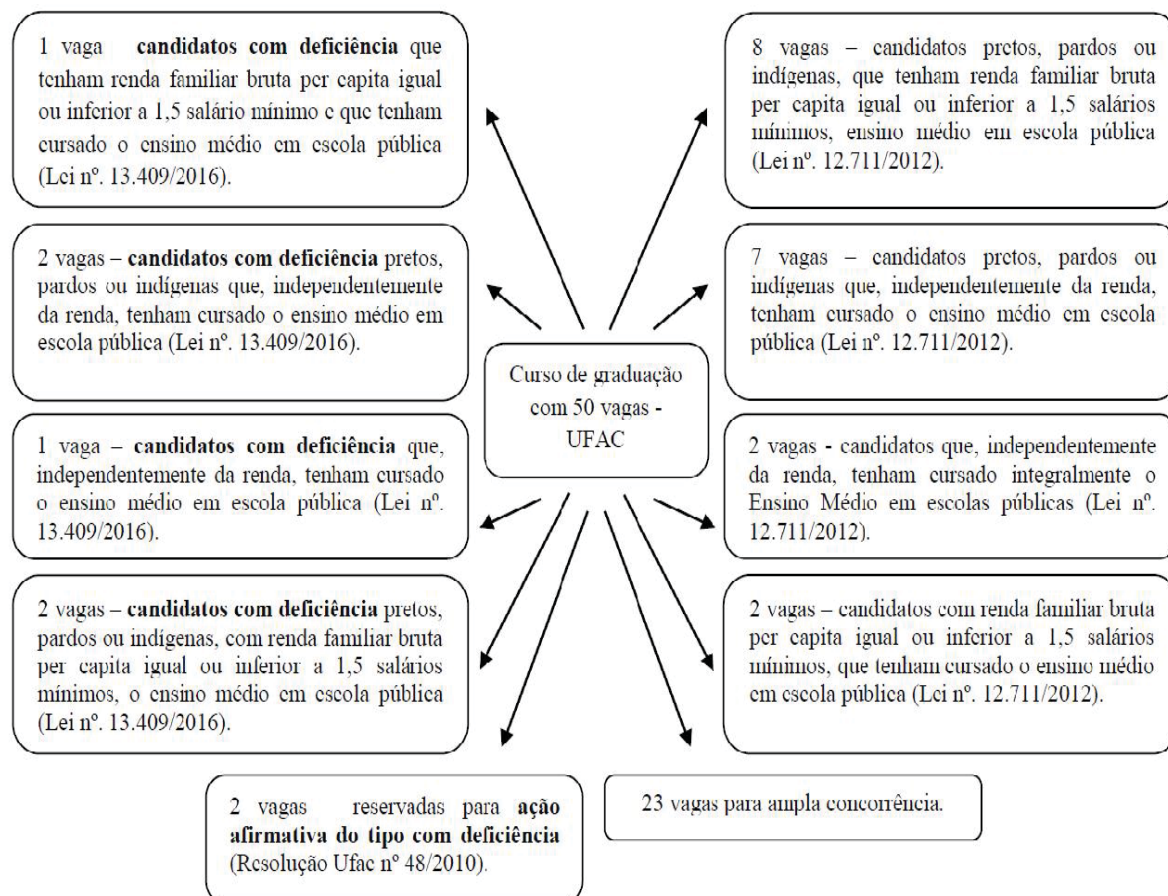
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DE ACORDO COM A AÇÃO AFIRMATIVA INTERNA DE 2010 (ANTERIORMENTE À APROVAÇÃO DA LEI Nº 13.409/2016)



Fonte: A autora (2021), com base nos dados da Ufac (2013).

A Figura 4 mostra como as vagas passaram a ser distribuídas para pessoas com deficiências com o advento da Lei nº 13.409/2016 (em vigor na Ufac a partir do 2º semestre de 2017).

FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE ACORDO COM A AÇÃO AFIRMATIVA INTERNA DE 2010 E A LEI Nº 13.409/2016



Fonte: A autora (2021), a partir de dados da Ufac e SiSU (2019).

É importante destacar o fato de a Ufac ter continuado com a reserva de 5% das vagas para PcD, concomitante às reservas previstas na Lei nº 12.711/2012 e sua alteração, isto porque, com a aprovação da Lei nº 13.409/2016, a reserva de vagas para PcD passou a ser adotada em todas as Ifes. Mesmo assim, a instituição continuou garantindo a reserva de vagas previstas nas resoluções de âmbito interno, o que se reflete num número maior de reservas de vagas para candidatos com deficiência. Para além disso, o percentual de 5%, previsto na ação afirmativa Ufac/2010, permite a participação das PcD que não cursam o ensino médio em instituições de ensino públicas ou cuja renda ultrapassa os limites previstos na Lei nº 12.711/2012.

Cumprir mencionar, ainda, que a ação afirmativa de reserva de vagas para PcD de âmbito interno da Ufac, a partir da aprovação da Lei nº 12.711/2012, vem impactando diretamente no quantitativo de vagas destinadas à ampla concorrência, ocasionando uma diminuição do número total de vagas para esse público. Isso vem ocorrendo porque não está sendo disponibilizada a totalidade dos 50% das vagas destinadas à ampla concorrência, prevista na Lei nº 12.711/2012, e sim 45%.

A decisão da instituição de continuidade na ação afirmativa de reserva de 5% das vagas para PcD, e, ainda, desse percentual incidir em cima dos 50% das vagas reservadas para ampla concorrência, demonstra um compromisso social, na medida em que reconhece a existência das desigualdades educacionais; da segregação educacional histórica imposta às PcD. Assim, acredita-se que a implementação dessas duas ações afirmativas possibilita, em alguma medida, as mesmas possibilidades de acesso à educação superior para as PcD, que possuem limitações de ordens física, mental, múltipla, entre outras, que as impossibilita de concorrer em igualdade de condições. Soma-se a isso, o fato de as PcD terem acesso a níveis muito desiguais no sistema educacional. Para Dubet (2015, p. 258), “a igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho”.

Para além dessas ações, a Universidade ainda adota a ação afirmativa de reserva de 10% das vagas do curso de Letras/Libras, criado em 11 de dezembro de 2013, exclusivamente para candidatos surdos, ficando as vagas distribuídas da seguinte forma: 50% para reserva prevista na Lei nº 12.711/2012, 5% de ação afirmativa interna para pessoas com deficiência, 10% de ação afirmativa interna para candidatos surdos e 35% para ampla concorrência, conforme exemplificado nas Tabelas 7 e 8.

É importante mencionar que, desde o ano de 2012, a instituição utiliza o Sisu como único critério de ingresso de estudantes nos cursos de graduação regular presencial, objeto da presente pesquisa. Cabe mencionar ainda que no período de 2010 a 2012, o processo seletivo vestibular fazia uso da reserva de vagas de âmbito interno para PcD.

Outrossim, no período de 2010 a 2019, as seleções que fizeram uso de processo seletivo próprio foram para ingresso nos cursos do Parfor, EaD e Prolind. Os cursos do Parfor e os cursos ofertados na modalidade EaD não são objeto da pesquisa. Já o curso de Licenciatura Indígena, ofertado inicialmente pelo Prolind e aprovado, posteriormente, como um curso regular, embora com o processo seletivo ocorrendo ao final de formação de cada turma (de 4 em 4 anos), não fez uso das cotas na série analisada. Assim, os dados dos cursos referentes a esses processos seletivos não fazem parte da presente análise.

Os candidatos aprovados nas vagas reservadas para PcD, durante o processo de matrícula institucional, na série analisada, foram submetidos à análise do atestado médico pela Junta Médica da instituição, e os resultados publicados pela Coordenadoria de Admissão de Matrícula do Nurca. A partir da análise da distribuição de vagas dos cursos de graduação da Ufac (Tabelas 8 e 9), informado no edital de adesão ao Sisu no ano de 2019, torna-se possível perceber o cumprimento da distribuição de vagas, de acordo com as políticas e

programas formulados pelo governo federal e pela própria instituição para os grupos sociais abrangidos pelas ações afirmativas de reservas de vagas.

As Tabelas 8 e 9 apresentam uma sequência de legenda com letras e números (por exemplo A0, L1, L2 etc.), que foram criados pela Ufac e constam nos editais que são lançados para seleção de candidatos(as) para os cursos de graduação (Edital Enem/Sisu), cujas legendas encontram-se na sequência das referidas tabelas.

TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS NO 1º SEMESTRE DE 2019, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS FORMULADAS PELA UFAC E A LEI 13.409/2016 – CAMPUS RIO BRANCO

Curso	Vaga	Vagas reservadas da Lei nº 12.711/12 com alterações da Lei nº 13.409/2016: 50%								Resoluções Ufac		Ampla concorrência
		L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	V1031	V1032	A0
Ciências Biológicas	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Ciências Econômicas	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Ciências Sociais (ABI)	55	2	9	2	9	1	2	1	2	0	2	25
Direito	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Bacharelado em Educação Física	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Licenciatura em Educação Física	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Enfermagem	30	1	4	1	4	1	2	0	2	0	1	14
Engenharia Agrônoma	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Engenharia Civil	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Engenharia Florestal	40	1	6	1	6	1	2	1	2	0	1	19
Física	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Bacharelado em Geografia	40	1	6	1	6	1	2	1	2	0	1	19
Licenciatura em Geografia	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Bacharelado em História	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
História (matutino)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
História (noturno)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Letras Francês	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Letras Inglês	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Letras Libras	50	2	8	2	7	1	2	1	2	5	2	18
Letras Português	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Matemática	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Medicina	40	1	6	1	6	1	2	1	2	0	1	19
Medicina Veterinária	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Pedagogia	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Psicologia	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Química	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Sistemas de Informação	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Teatro (ABI)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Total	1.355	52	215	52	192	28	56	27	56	5	52	620

Fonte: Ufac (2019).

Nota: Cursos ofertados no 1º semestre letivo de 2019.

Legendas:

A0: ampla concorrência.

L1: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L2: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L5: candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L6: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L9: candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L10: candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L13: candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L14: candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

V1031: candidatos surdos, exclusivo para o curso de Letras Libras (Licenciatura)

V1032: Candidatos com deficiência (geral).

Na Tabela 9 é apresentada a distribuição das vagas reservadas para PcD nos cursos de graduação do *Campus* Floresta, localizado no município de Cruzeiro do Sul, de acordo com as ações afirmativas internas de 2010 e 2013 e a Lei nº 12.711/2012 com alterações da Lei nº 13.409/2016.

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS NO 1º SEMESTRE DE 2019, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS FORMULADAS PELA UFAC E A LEI 13409/2016 – CAMPUS FLORESTA

Curso	Vaga	Vagas reservadas da Lei nº 12.711/12 com alterações da Lei nº 13.409/2016: 50%								Resoluções Ufac		Ampla concorrência
		L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	V1031	V1032	A0
Bacharelado em Ciências Biológicas	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Licenciatura em Ciências Biológicas	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Direito	40	1	6	1	6	1	2	1	2	0	1	19
Enfermagem	30	1	4	1	4	1	2	0	2	0	1	14
Engenharia Agrônoma	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Engenharia Florestal	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Letras Espanhol	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Letras Inglês	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Letras Português	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Pedagogia	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	2	23
Total	470	18	74	18	66	10	20	9	20	0	18	217

Fonte: UFAC/2019.

Nota: Cursos ofertados no 1º semestre letivo de 2019.

Legendas:

A0: ampla concorrência.

L1: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L2: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L5: candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L6: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L9: candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L10: candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L13: candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L14: candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

V1031: candidatos surdos, exclusivo para o curso de Letras Libras (Licenciatura)

V1032: Candidatos com deficiência (geral).

Ademais do papel fundamental da educação para manutenção de níveis aceitáveis de desenvolvimento socioeconômico, destaca-se a função desta para a formação cidadã, de pessoas conscientes dos seus direitos e deveres, integrados ao convívio social. Assim, o

acesso à educação superior para os grupos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino, por meio das políticas de ações afirmativas, possibilita, em alguma medida, a diminuição dos grandes níveis de desigualdades sociais existentes no Brasil.

Outro aspecto que merece relevância é a aprovação da Resolução Consu/Ufac nº 025/2018, e alterações inseridas pela Resolução nº Consu/Ufac nº 058/2019, que institui, no art. 1º, o bônus do argumento de inclusão regional:

Art. 1º Instituir o bônus do Argumento de Inclusão Regional para promover o acesso de candidatos aos cursos de graduação da Ufac que tenham cursado integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições de ensino situadas na região do estado do Acre, cuja abrangência territorial está descrita no Art. 3º desta Resolução. Parágrafo Único. Os candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições de ensino situadas na região do estado do Acre terão direito ao acréscimo de um bônus às notas que obtiverem no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a cada ano.

Art. 2º - O bônus do Argumento de Inclusão Regional, para efeito de classificação quanto ao SiSU na Ufac, **consistirá em um acréscimo de 15% (quinze por cento) na nota final do ENEM**, que será obtida por uma média ponderada das notas das provas realizadas (provas objetivas e prova de redação), de acordo com o Termo de Adesão do SiSU, **para aqueles candidatos que optem pela demanda de Ampla Concorrência** (UFAC, 2019, grifos nossos).

É importante mencionar que o bônus do argumento de inclusão regional promove o acesso de PcD que residem na região do estado do Acre, com abrangência territorial nos estados do Acre e Amazonas, especificamente nos municípios de Guajará e Boca do Acre, e no estado de Rondônia, especificamente, nos vilarejos de Nova Califórnia, Extrema e Vista Alegre do Abunã.

No que se refere à ação afirmativa por regionalidade, Silvino (2018) pontua que essa nova modalidade vem sendo implementada pelas universidades de forma independente, principalmente nos *campi* que ofertam o curso de medicina, com o intuito de ampliar a inclusão de estudantes da região próxima à instituição. Segundo o autor, os dados das últimas Pesquisas Nacionais de Amostra de Domicílios do IBGE revelam que existe a necessidade da adoção de ações desse tipo, dada a diversidade de formação na educação superior por regiões, renda, sexo e raça (SILVINO, 2018).

Em pesquisa realizada na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) acerca da taxa de regionalidade, Silvino (2018) identificou que:

[...] o dimensionamento da regionalização mostra que cursos de elite, aqui os bacharelados diurnos apresentam menor incidência taxa de alunos da região (Grupo A) com relação às licenciaturas. E que o fator de regionalidade se faz necessário principalmente devido ao curso de medicina cuja taxa de alunos do grupo B, fora da área de abrangência da UFERSA é maior, com 72% (SILVINO, 2018, p. 108).

Ao proceder a simulação da implantação do fator de regionalidade a partir da análise do bônus de regionalidade na edição do Sisu 2018.1, Silvino (2018, p. 108) identificou que, com o acréscimo de 14,51% na nota final dos candidatos que se encontravam nas cidades de abrangência da UFERSA, ocorreu um “aumento da regionalidade em todos os cursos, especialmente o curso de medicina que passou de 35% para 80%. O bônus de regionalidade foi aplicado apenas na ampla concorrência, os candidatos que disputaram as vagas de cotistas não tiveram sua classificação alterada”.

O roteiro de entrevistas utilizado nesta pesquisa não contemplou questões relacionadas à ação afirmativa por regionalidade implantada pela Ufac no ano de 2018. No entanto, no decorrer das entrevistas semiestruturadas com os(as) estudantes com deficiência foi apontando por um deles, que se encontra cursando medicina, que a adoção desse bônus é positivo para os(as) estudantes do estado do Acre. Dada a pertinência da fala do estudante e, ainda, a relevância do uso de trechos de entrevistas permeando os resultados, corroborando, em alguma medida, com o que os estudos vêm apontando, destaca-se a avaliação positiva desse bônus apontada pelo estudante João:

[...] eu acho que a Ufac teve uma grande vitória com essa aprovação do bônus para estudantes do Acre, porque quem é daqui ganha, se não me engano, 10% ou 15% acima no valor da nota. Acredito que hoje, pessoas de fora do Acre não entram aqui fácil não, por exemplo, a cota daqui que era a mais baixa do Brasil, provavelmente agora vai ser umas das mais altas. E eu acredito que essa mudança vai trazer mais alunos do Acre e menos desistência também, porque as pessoas são daqui. O quer que eu pensei acerca dos motivos de tanta desistência no momento da matrícula, eu pensei que é porque eles têm dificuldade de mobilidade, dificuldade de, em algum sentido de inserção, vim para outro estado, ficar longe da família, para um deficiente é mais difícil, né? (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOÃO, 2021).

João menciona duas situações vivenciadas pelos candidatos com deficiência, sendo a primeira referente à inserção dos(as) estudantes do estado do Acre nos cursos mais concorridos da Ufac, como Medicina. Ele acredita que o bônus da inclusão regional contribui para o aumento no número de ingresso de estudantes acreanos, ou que residem nos municípios dos estados beneficiados pela resolução. A segunda questão refere-se ao que ele nomeou como “alto índice de desistência” no momento da matrícula, pois, conforme relatou, ficou classificado na nona colocação, e mesmo assim, conseguiu ingressar, visto que houve desistência dos demais candidatos convocados. No que se refere à menor concorrência ou menor nota de corte no Enem, no momento da inscrição no Sisu, João mencionou que esse foi um dos motivos que o levou a concorrer às vagas na Ufac, já que não é acreano, e residia no estado de Goiás. O estudante, que possui deficiência física, menciona, ainda, que a sua deficiência não dificultou a sua vinda para o estado do Acre, mas acredita que, dependendo da

deficiência, alguns candidatos podem ter dificuldades, inclusive desistir de se mudar para o Acre, uma vez que estarão longe de seus familiares, além da questão da mobilidade, entre outros aspectos.

Diante do exposto por João, observa-se a relevância da política de ação afirmativa do bônus do argumento da inclusão regional para o acesso dos(as) candidatos com deficiência do estado do Acre, nas vagas reservadas para esse público.

A estudante Maria mencionou ter desistido do curso de Medicina, que estava realizando na Bolívia, por não ter mais condições financeiras para arcar com seus estudos, e que, após uma tentativa de ingressar no mencionado curso na Ufac, desistiu de tentar por não se sentir preparada para realizar o Enem, dado o período em que ficou estudando em outro país. Os relatos dela revelam que muitos estudantes acabam optando por ingressar em cursos distintos aos que almejam, uma vez que não alcançam pontuação suficiente. Tal opção poderá influenciar, em alguma medida, na evasão ou desistência do curso de graduação, por não ter sido a primeira opção ou mesmo por falta de identificação.

Maria relata, ainda, que isso afetou o seu estado psicológico, ao ponto de ter desistido de outros cursos de graduação nos quais ingressou após evadir do curso de medicina na Bolívia, pois não tinha concentração e motivação para dar prosseguimento aos estudos. A estudante menciona que, no ano de 2018, ingressou em outro curso. No entanto, devido à dificuldade relacionada à didática de alguns docentes, só conseguiu se motivar a dar prosseguimento ao curso no ano passado, quando passou a contar com o auxílio de um monitor, que passou a acompanhá-la de perto, incentivando e organizando sua agenda de estudos para que pudesse passar nas disciplinas.

Eu já comecei vários cursos e parei. Eu comecei com Medicina na Bolívia, foi o curso que eu mais me identifiquei, mas por questões financeiras eu tive que trancar. Quando eu voltei para o Brasil passei em Enfermagem, Nutrição e entrei num quadro meio assim, depressivo porque eu estava num quadro bem estável lá na Bolívia, fazendo Medicina. Então, eu deixei de me identificar com os cursos, não conseguia me concentrar, não conseguia aprender, e aí foi um retrocesso de desistência e trancar e eu não conseguia passar nas matérias (ESTUDANTE ENTREVISTADA MARIA, 2021).

Maria, que é acreana, relata, ainda, que tentou efetuar sua inscrição no Sisu para o curso de medicina da Ufac, mas que sua pontuação não se enquadrava na nota estabelecida para ingresso no referido curso, e que, por isso, acabou fazendo opção por outra graduação. A partir da sua fala, identifica-se que o bônus do argumento da inclusão regional é importante para que, em alguma medida, seja assegurado o acesso de um número maior de estudantes acreanos nos cursos mais concorridos da Ufac, como medicina.

Portanto, guardando coerência com as políticas de ações afirmativas formuladas no âmbito nacional, o conteúdo das duas ações afirmativas criadas pela Ufac com foco no acesso das PcD à educação superior pública federal no estado do Acre, objetiva democratizar o acesso a essa modalidade de ensino.

Assim, das 1.355 vagas ofertadas no *Campus* de Rio Branco no 1º semestre letivo de 2019, 224 (17%) foram reservadas para as PcD. Já no *Campus* Floresta, das 470 vagas disponibilizadas, 77 (16%) foram reservadas às PcD, o que demonstra uma importante vitória para esse grupo social. Já das 380 vagas ofertadas no 2º semestre letivo de 2019 no *Campus* de Rio Branco, 62 (16%) foram reservadas às PcD. O *Campus* Floresta não ofertou vagas no 2º semestre letivo de 2019 (UFAC, 2019).

5.2 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFAC

Com o intuito de realizar uma avaliação da política educacional adotada pela Ufac, com vistas ao ingresso de PcD nos cursos de graduação, foram levantados os dados das(os) estudantes matriculadas(os) no período de implementação dos programas e ações de âmbito nacional (externo) e institucional (interno), procurando identificar se foram e estão sendo ou não bem-sucedidas (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Frente a esse entendimento, compreender a política educacional, a partir de um retrato da população escolar da Ufac, é relevante. Para tanto, foram utilizados os dados referentes à matrícula, a partir de 2010, e acompanhamento dos(as) estudantes, até o ano de 2019²¹.

Como o objetivo é avaliar a política educacional para o acesso de PcD à educação superior, foram separados os casos referentes aos estudantes com deficiência e aqueles que não possuem deficiência, sendo, portanto, estudantes que ingressaram nas vagas que não são reservadas para as PcD, enquadrando-se, nesse rol, os(as) candidatos(as) que concorrerem às vagas da ampla concorrência e demais tipos de cotas. Assim, buscou-se identificar se a política garantiu o acesso de PcD à educação superior pública federal no estado do Acre.

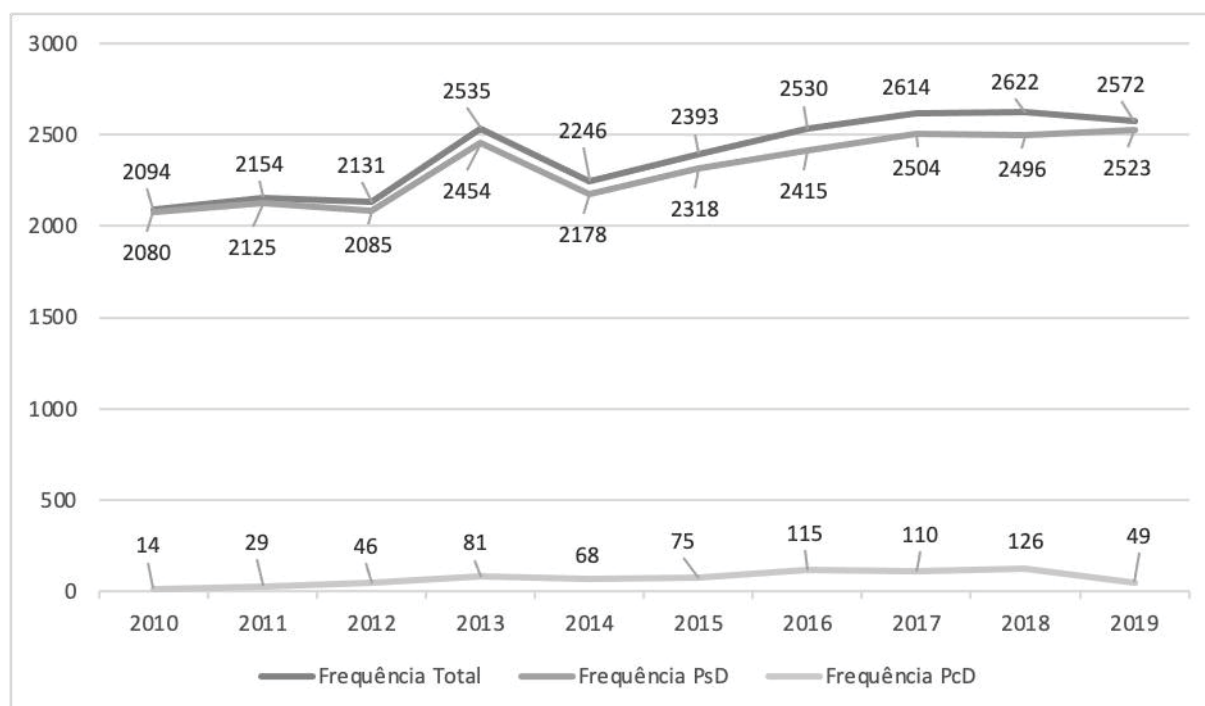
Ao observar a distribuição de matrícula de todos(as) os(as) estudantes, com e sem deficiência, por anos de ingressos (Tabela 10), percebe-se que há um aumento de cerca de 23% em 2019 em relação a 2010 no número de estudantes matriculados na Universidade Federal do Acre. A análise das matrículas totais (estudantes com e sem deficiência), ano a ano,

²¹ Resposta às solicitações efetuadas via processos administrativos, chamados via GLPI (sistemas para solicitação de serviços ao Núcleo de Tecnologia da Informação) e e-mail.

mostra que não existe uma tendência de crescimento ou diminuição, ocorrendo oscilações entre os quantitativos de matrículas efetuadas nos anos de 2010 a 2015. A partir de 2015, as matrículas passam a crescer anualmente, mas ocorre uma diminuição em 2019, em relação aos dois anos anteriores (Gráfico 2).

Ao olhar para o número de matrículas de estudantes com deficiência, no decorrer dos anos analisados (Gráfico 2), percebe-se que ocorreu crescimento anual, com exceção dos anos de 2014 e 2019, o que também foi verificado no ingresso de pessoas classificadas sem deficiência, que, com exceção dos anos de 2012, 2014 e 2018, apresentaram um crescimento em comparação com os anos anteriores. Do total de ingressantes, no período analisado (2010 a 2019), aproximadamente 3% apresentavam algum tipo de deficiência, totalizando 713 estudantes.

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DA UFAC, POR ANO (2010-2019)



Fonte: A autora (2021), a partir dos dados da UFAC (2010-2019).

Legendas:

PsD: Pessoas sem Deficiência

PcD: Pessoas com Deficiência

Os dados acerca do ingresso dos(as) estudantes da Ufac, *Campi* de Rio Branco e Cruzeiro do Sul, no período de 2010 a 2019, apresentado no Gráfico 2, revelam que os anos de 2017 e 2018 apresentaram o maior crescimento (25%) no número de matrículas em relação ao ano de 2010. Uma das possíveis hipóteses do aumento das matrículas nos anos de 2017 e

2018 pode ter sido uma maior oferta de vagas nos cursos mais concorridos, como medicina e direito, dado que em 2017 passaram a vigorar as três ações afirmativas de reservas de vagas para PcD. No que se refere ao decréscimo das matrículas no ano de 2019, os levantamentos dos dados acerca das ações implementadas pela instituição com vistas ao acesso de PcD, revelaram que foi implantada a comissão de validação, que ficou responsável por validar a matrícula desse público exatamente nesse ano. É importante mencionar que não foi encontrado, no decorrer da pesquisa, quaisquer dados que comprovem a existência de uma relação de causa e efeito entre a redução das matrículas de PcD com o funcionamento da referida comissão, não sendo realizadas entrevistas com os(as) servidores(as) que a compõem.

Em pesquisa acerca da implementação das Bancas de Validação de Autodeclaração (BVA) na UFPR, Dias, Moreira e Freitas (2019) identificaram que, em 2005, foi instituída a BVA para candidatos negros (pretos e pardos), que funcionou até o ano de 2013, quando a instituição passou a adotar os critérios de cotas estabelecidos na Lei 12.711/2012. Nesse momento, “a gestão à época entendeu que não se fazia mais necessário realizar as bancas de verificação, no caso de pessoas negras e, assim, elas foram suspensas até 2015” (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019, p. 126), suspendendo a banca, o que perdurou até o ano de 2014, quando foi relatado o ingresso de estudantes brancos nas cotas raciais. Tal fato retomou a discussão acerca da importância da BVA, culminando com a aprovação da Resolução nº 40/2016, que estabelecia os procedimentos e critérios para validação de autodeclaração. As autoras apontam, ainda, que, com a aprovação da Resolução descrevendo os critérios e o perfil do sujeito de direito, “diminuiu significativamente o número de pessoas brancas que se inscreveram para essa modalidade” (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019, p. 127).

A distribuição dos(as) estudantes com deficiência, por ano de ingresso, apresentada no Gráfico 2, revela que o ingresso desse público saltou de 14, em 2010, para 126, em 2018, sendo verificada uma série de oscilações no decorrer dos anos de 2010 a 2019. Já no ano de 2019, o número de ingresso de PcD (49) volta aos níveis de 2012 (46), ocorrendo uma diminuição quando comparado com os anos de 2013 a 2018.

Ao analisar a evolução do ingresso de PcD, em comparação com o ano de 2010, observa-se que, já no ano de 2011, quando começou a vigorar a ação afirmativa interna de reserva de vagas para PcD de 2010, ocorreu um aumento de mais de 100% no percentual de matrícula desse público (Gráfico 2).

É possível observar, ainda, que todos os anos analisados apresentaram uma evolução considerável no percentual de matrícula em relação ao ano de 2010, destacando-se os anos de

2016, 2017 e 2018, quando já estavam em vigor as três ações afirmativas implementadas pela instituição, para reserva de vagas às PcD mencionadas anteriormente (Gráfico 2).

A distribuição dos(as) estudantes com deficiência, em relação ao total global de matrículas, por ano (Tabela 10), mostra um crescimento de 2010 a 2018, de 0,67% para 4,81% do total de estudantes matriculados, com uma pequena diminuição em 2014 e 2017, em relação ao ano anterior. Em 2019, há um decréscimo significativo, se comparado com os anos 2016 a 2018, ficando no nível abaixo de 2%. O percentual de ingressantes com deficiência, em 2019, aproxima-se dos níveis de 2012, quando começou a vigorar a primeira ação afirmativa para reserva de vagas para PcD.

Esse decréscimo no número de matrículas de estudantes com deficiência no ano de 2019 levou ao questionamento dos(as) servidores(as) participantes da pesquisa, acerca de quais fatores esses acreditavam que poderia ter influenciado para redução da matrícula desse público no referido ano, sendo apontando, pelo servidor Paulo, como uma das possíveis causas, a implantação da comissão de validação, que é responsável por verificar se o candidato se enquadra nos critérios estabelecidos para reserva de vaga na Ufac:

[...] em 2019 foi implantada a comissão permanente de validação. Essa comissão é para verificar se aquele candidato inscrito para vaga de pessoa com deficiência é realmente deficiente, uma vez que, antes de 2019, só quem atestava que a pessoa era deficiente ou não, era o médico, e a gente sabe que o médico da Ufac valida o atestado apresentado, que ele não tem todas as condições para dizer se a pessoa se enquadra ou não no rol de deficiência definido em lei, e então a pessoa chegava lá com o laudo, ele só deferia ou indeferia, sem fazer a avaliação que uma equipe multidisciplinar pode fazer. A partir do momento que a comissão foi criada, foram definidos critérios mais detalhados, mais rigorosos, para realmente deferir ou não a matrícula dos candidatos que se inscreveram nas vagas reservadas para alunos deficientes. A comissão passou a filtrar esse candidato, para poder garantir a vaga para pessoa com deficiência. Desde 2019 a gente vem fazendo esse trabalho, que ainda não está 100%, mas já foi um ganho bastante significativo para assegurar a vaga para pessoa com deficiência (SERVIDOR ENTREVISTADO PAULO, 2021).

A Comissão Permanente de Validação atende ao disposto na Resolução Consu/Ufac nº. 24/2018, que estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão nos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Ufac. A comissão de validação é composta por uma equipe multidisciplinar formada por médico, psicólogo, assistente social, pedagogo e assistente administrativo. Todos os candidatos convocados por meio das modalidades reservadas para pessoas com deficiência deverão, obrigatoriamente, ser submetidos à Comissão Permanente de Validação, que deverá seguir os critérios estabelecidos nos Decretos Federais nº. 3.298/1999 e nº. 5.296/2004 e pela Lei nº. 13.146/2015.

Para além da questão apontada pelo servidor Paulo, essa diminuição do número de matrículas dos(as) estudantes com deficiência, no ano de 2019, traz ainda, como possíveis

hipóteses, a existência de uma maior procura por determinados cursos, o que pode influenciar na quantidade de vagas ociosas em outros cursos de graduação ou, ainda, ter relação com o número de estudantes com deficiência que estão concluindo o ensino médio no estado do Acre. Em contrapartida, os anos de 2016, 2017 e 2018 apresentam um maior nível de preenchimento das vagas para PcD.

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO AO TOTAL GLOBAL, POR ANO (2010-2019)

Ano	Ingresso Total	Ingresso PcD	% PcD
2010	2094	14	0,67
2011	2154	29	1,35
2012	2131	46	2,16
2013	2535	81	3,20
2014	2246	68	3,03
2015	2393	75	3,13
2016	2530	115	4,55
2017	2614	110	4,21
2018	2622	126	4,81
2019	2572	49	1,91
Total	23.891	713	2,98

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da UFAC (2010-2019).

Legendas:

PcD: Pessoas com Deficiência

No *Campus Floresta*, por exemplo, nos anos de 2017 e 2018 foi verificado o preenchimento de pelo menos uma das vagas reservadas em todos os cursos, o que não foi observado nos outros anos da série analisada (Tabela 11). A partir da distribuição das matrículas por ano é possível identificar que o ano de 2018 apresentou o melhor desempenho no ingresso de estudantes com deficiência em todos os cursos.

Ao analisar o percentual de ocupação das vagas ofertadas para PcD, por ano (Tabela 11), verifica-se que o ano de 2017 foi o que apresentou o melhor desempenho, com 82% das vagas ofertadas sendo preenchidas, seguido pelo ano de 2016, quando 65% das vagas foram preenchidas.

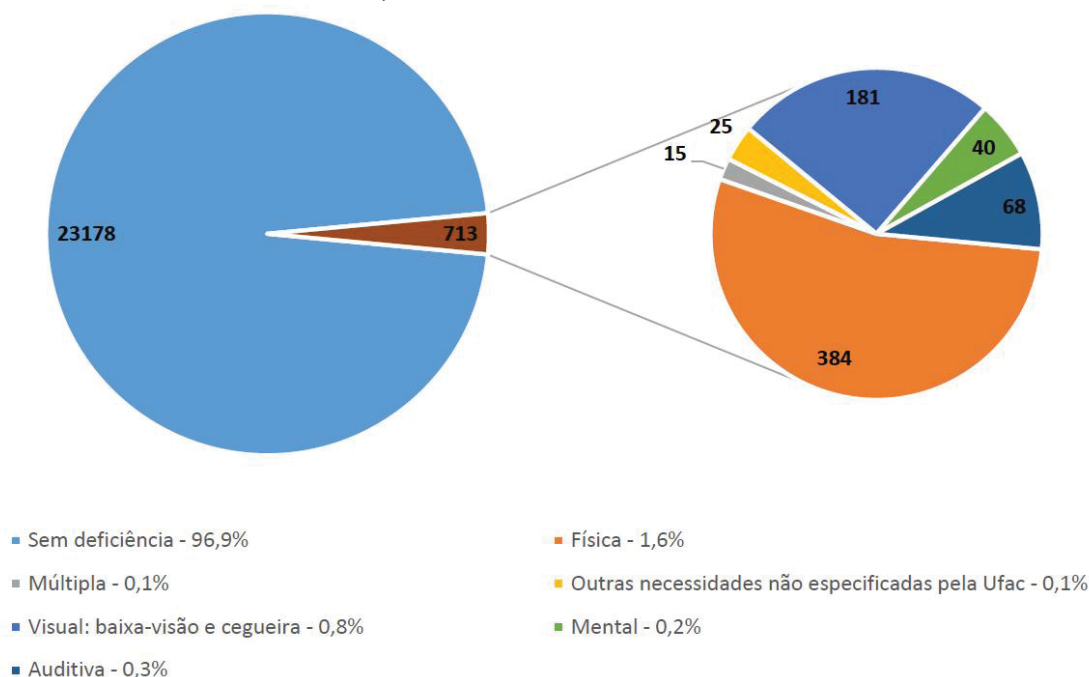
TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS FLORESTA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO (2010 – 2019)

Curso	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bacharelado em Ciências Biológicas	0	1	1	2	1	2	2	2	3	0
Direito	0	0	0	0	0	0	0	2	7	2
Enfermagem	0	0	1	0	2	2	2	2	3	1
Licenciatura em Ciências Biológicas	1	1	2	2	2	0	3	3	3	0
Letras Espanhol	0	0	1	1	1	1	4	1	3	1
Letras Inglês	0	1	0	0	0	1	1	3	3	0
Letras Português	0	1	0	3	2	4	1	3	1	1
Pedagogia	0	1	0	3	2	2	3	3	4	0
Engenharia Florestal	0	0	1	1	1	1	0	1	3	0
Engenharia Agrônômica	1	1	0	3	1	1	1	3	2	0
Total de matrículas	2	6	6	15	12	14	17	23	32	5
Total de vagas ofertadas	0	26	26	26	26	26	26	28	82	77

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da UFAC (2010-2019).

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos(as) estudantes que ingressaram na Ufac (*Campi* Sede e Floresta) no período de 2010 a 2019, revelando que 96,9% (23.178) desses realizaram matrícula sem declarar nenhum tipo de deficiência. Das 713 pessoas que se matricularam nas vagas reservadas para PcD (3,1%), 1,6% (384) possuem deficiência física, sendo que as demais deficiências informadas totalizam 1,5%.

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA UFAC NO PERÍODO DE 2010 A 2019, POR CATEGORIA DE DEFICIÊNCIA



Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da UFAC (2010-2019).

Considerando os(as) estudantes com alguma deficiência (Tabela 12), 53,9% apresentam deficiência física, sendo 25,4% com deficiência visual (baixa visão e cegueira) e 9,5% deficiência auditiva. Aparecem, ainda, 15 (2,1%) com deficiência múltipla, 26 (3,6%) com outras necessidades não especificadas, além de 40 (5,6%) destes, com alguma deficiência intelectual. O menor percentual de matrículas de estudantes com deficiência verificada foi daqueles com deficiência múltipla.

Em pesquisa, Pastoriza (2020) analisou os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2016, identificando que na educação superior existia um maior número de matrícula de estudantes com deficiência física, seguindo pelas categorias de deficiência visual e deficiência auditiva, corroborando com os dados encontrados na Ufac na série analisada. A autora analisou ainda o ingresso de PcD na educação superior, no período de 2011 a 2017, verificando que as categorias de deficiência física, visual e auditiva representavam, conjuntamente, de 92,5% a 96% das matrículas (PASTORIZA, 2020). A análise dos dados de ingresso da Ufac, no período de 2010 a 2019, revelou que as categorias de deficiência física, visual e auditiva representavam 88,8% das matrículas (Tabela 12).

TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA QUE INGRESSARAM NA UFAC NO PERÍODO DE 2010 A 2019, POR CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Deficiência	Frequência	%
Física	384	53,9
Mental	40	5,6
Auditiva	68	9,5
Visual: baixa-visão e cegueira	181	25,4
Múltipla	15	2,1
Outras Necessidades não especificadas pela Ufac	25	3,5
Total	713	100

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados de UFAC (2010-2019).

Ao analisar a distribuição das matrículas dos(as) estudantes com deficiência por ano (Tabela 13), observa-se que o ano de 2018 apresentou o maior número desse público (126), seguido pelos anos de 2016, com 115 matrículas, e 2017, com 110 matrículas. No entanto, foram nesses respectivos anos que ocorreram os maiores números de matrículas de estudantes com deficiência, enquadrados na categoria deficiência física.

A Tabela 13 demonstra a evolução do quantitativo de vagas ofertadas à medida que as ações afirmativas vão sendo implementadas pela Ufac. A ação afirmativa interna de 2010 teve efeitos nas matrículas do ano de 2011; a Resolução Reitoria nº 25-B/2013 (curso de Letras Libras do *Campus* Sede), teve efeito nas matrículas do ano de 2014, com o acréscimo de 10 vagas; a Lei nº 13.409/2016 passou a ser implementada no segundo semestre letivo do ano de 2017, quando foram ofertadas 380 (trezentas e oitenta) vagas, divididas em 8 cursos de graduação no *Campus* Sede.

Vale destacar que o site do Sisu disponibiliza essas vagas de forma bem clara para os(as) candidatos(as), dentro do curso de graduação e instituição escolhida, além de disponibilizar uma espécie de ranqueamento, para que esses possam acompanhar as notas de cortes e suas possíveis colocações, facilitando, aos candidatos, a escolha da cota de reserva de vaga para PcD que deseja concorrer.

A partir da análise temporal do quantitativo de vagas ofertadas (Tabela 13), identifica-se que o ano de 2018 foi o que mais ofertou vagas para PcD (397), seguido pelo ano de 2019 (370). É possível identificar um crescimento de 100% no número de vagas ofertadas do ano de 2017 para o ano de 2018, fruto da atuação conjunta das três ações afirmativas de reservas de vagas para PcD.

A análise da quantidade de vagas preenchidas, na série pesquisada (Tabela 13), revela que, no ano de 2019, quando a oferta de vagas para PcD alcançou o número de 370 vagas, ocorreu uma redução considerável no número de matrículas (49), se comparado com os anos

anteriores (2013 a 2018), voltando aos níveis de 2012 (46), não acompanhando, assim, o crescimento que ocorreu nos números de vagas ofertadas.

A análise ano a ano do quantitativo de vagas ofertadas *versus* vagas preenchidas, permite afirmar que os anos de 2016 (85,8%) e 2013 (65,3%) foram os que mais se aproximaram de preencher os quantitativos de vagas ofertadas (Tabela 13), no entanto, no ano de 2018 foram verificados os maiores números de matrículas de estudantes com deficiência (126), sendo também, nesse ano, o aumento de 100% do número de vagas ofertadas (397), quando comparado aos anos anteriores da série analisada.

Ao analisar o Censo da Educação Superior dos anos de 2018 e 2019, acerca das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais, verificou-se um aumento no número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância de 11%, sendo que a categoria de deficiência física matriculou 15.647 em 2018 e 16.376 em 2019, e visual 15.288 em 2018 e 16.504 em 2019 (INEP, 2018, 2019). Dessa forma, não foi verificada a mesma tendência de redução nos números de matrículas de estudantes com deficiência identificados na Ufac nos dados do Censo da Educação Superior.

Assim, levanta-se como uma possível hipótese explicativa para essa redução das matrículas de PcD, a implantação da banca de validação. Entretanto, para validar essa hipótese seria necessário verificar as listas de convocação de candidatos(as) para matrícula nas vagas reservadas para PcD e, ainda, os quantitativos de candidatos(as) que se apresentaram para matrícula e tiveram a mesma indeferida, ficando para objeto de futuras pesquisas.

A análise separada de cada categoria de deficiência por ano (Tabelas 12 e 13 e Gráfico 3), permite identificar que as categorias de deficiência múltipla (15) e Outras Necessidades não especificadas pela Ufac (25) tiveram o menor número de matrículas na série analisada. A categoria de deficiência múltipla apresentou o menor número de matrículas em praticamente todos os anos da série analisada em comparação com as outras categorias de deficiência, não sendo possível perceber um incremento das matrículas dos(as) estudantes enquadrados(as) nessa categoria, mesmo após a entrada em vigor das três ações afirmativas para reserva de vagas para PcD, no segundo semestre letivo de 2017. A análise dos dados do Censo da Educação Superior no ano de 2019 revelou que a categoria deficiência múltipla foi a que apresentou um menor quantitativo de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância naquele ano (INEP, 2019).

Sobre a redução no número de matrículas de estudantes com deficiência múltipla na educação superior, aponta-se como uma possível causa o baixo número de matrículas desses

estudantes em classes comuns na educação básica. Pastoriza (2020), ao analisar os dados de matrícula da educação especial em classes comuns por categoria de deficiência, no período de 2011 a 2017, identificou que os estudantes com deficiência múltipla são minoria na educação básica, sendo identificadas 440 matrículas no ano de 2011 e 316 no ano de 2017, ocorrendo uma redução de 72% das matrículas de estudantes com deficiência múltipla do ano de 2011 para o ano de 2017.

As matrículas dos estudantes com deficiência física foram as que mais conseguiram manter um ritmo de manutenção e/ou evolução no decorrer dos anos, apesar dos decréscimos identificados nos anos de 2014 e 2019. Ao analisar os dados do Censo da Educação Básica dos anos de 2011 a 2017, Pastoriza (2020) verificou que a categoria de deficiência física é a segunda maior no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, estando em primeiro lugar a categoria de deficiência intelectual. Vale ressaltar que os dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2011 a 2019, revelam que as categorias de deficiência física, visual e auditiva concentram o maior número de matrículas de estudantes com deficiência, representando, conjuntamente, mais de 80% das matrículas na série analisada (INEP, 2011-2019).

TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS PARA CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA VERSUS VAGAS PREENCHIDAS, DE ACORDO COM A CATEGORIA DE DEFICIÊNCIA, POR ANO (2010-2019)

Categoria de deficiência	Ação afirmativa Ufac 2010						Ação afirmativa Ufac 2010 + Resolução Curso de Letras Libras						Ação afirmativa Ufac 2010 + Resolução Curso de Letras Libras + Lei nº 13.409/2016					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2019	2019	2019	2019	2019	2019	2019	2019
	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP
Física	12		22	24	45	33	42	60	64	57		25						
Mental	0	1	1	0	3	4	2	5	9	12		4						
Auditiva	0	1	1	1	9	11	12	5	9	11		9						
Visual: baixa-visão e cegueira	0	3	20	23	17	12	12	38	24	36		8						
Múltipla	0	0	121	1	124	134	5	2	1	397	188	2	370					
Outras																		
Necessidades não especificadas pela Ufac	2	2	0	1	2	2	2	5	3	7		1						
Total	0	14	121	29	121	124	81	134	68	134	75	134	115	188	397	126	370	49

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010-2019).

Legendas:

VO: Vagas Ofertadas

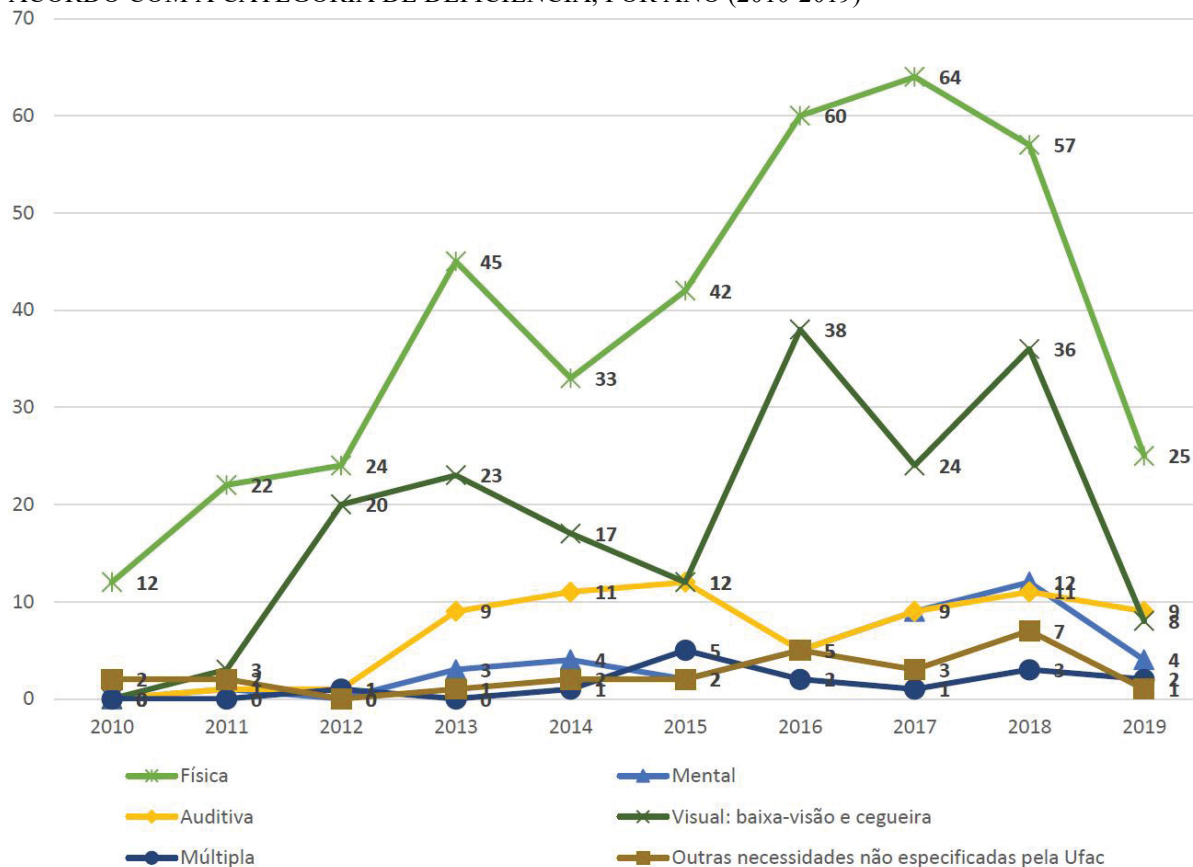
VP: Vagas Preenchidas

No ano de 2010, quando ainda não existiam as cotas de reserva de vagas para PcD, foram verificadas 12 matrículas de estudantes com deficiência física, do total de 14 matrículas de estudantes com deficiência realizada nesse ano. Em 2011, esse número praticamente dobrou (22), alcançando os maiores crescimentos, quando comparado com 2010, nos anos de 2016 (60), 2017 (64) e 2018 (57), com 15,6%, 16,7% e 14,8%, respectivamente, das 384 matrículas de estudantes com deficiência física na série analisada (Gráfico 4 e Tabela 13).

Apesar disso, não é observada nenhuma tendência de aumento ou diminuição nos percentuais de PcD ingressantes por categoria de deficiência, apresentados na Tabela 13 e Gráfico 4. Inicialmente, em 2010, há um percentual maior de pessoas com deficiência física (cerca de 86%), em comparação com as outras categorias de deficiência. Entretanto, a partir de 2012, há um decréscimo nesse percentual (Tabelas 13 e 14).

O Gráfico 4 mostra que, no período analisado, as categorias de deficiências física e visual concentram o maior número de matrículas de estudantes com deficiência.

GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, DE ACORDO COM A CATEGORIA DE DEFICIÊNCIA, POR ANO (2010-2019)



Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010-2019).

A Tabela 14 apresenta a distribuição percentual dos ingressos de PcD por categoria de deficiência e ano, revelando que os(as) estudantes com deficiência física tiveram um maior percentual de ingresso nos anos de 2010 (85,71%) e 2011 (75,86%), sendo observado uma tendência de maior percentual de ingressos dos(as) estudantes com deficiência física em comparação com as outras categorias em todos os anos. O menor percentual de ingresso dos(as) estudantes com deficiência física foi verificado no ano de 2018 (45,24%) e, mesmo assim, bem acima do percentual de ingresso dos(as) estudantes com deficiência visual (baixa-visão e cegueira) (28,57%), que foi a segunda categoria que mais apresentou ingressos no ano de 2018.

TABELA 14 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS CATEGORIAS DE DEFICIÊNCIA DOS(AS) ESTUDANTES DA UFAC, POR ANO (2010 – 2019)

Ano	Deficiência Física			Deficiência Mental			Deficiência Auditiva			Deficiência Visual: baixa-visão e cegueira			Deficiência Múltipla			Outras Necessidades não Especificadas pela Ufac			Total		
	Frequência	%		Frequência	%		Frequência	%		Frequência	%		Frequência	%		Frequência	%		Frequência	%	
2010	12	85,71		0	0		0	0		0	0		0	0		2	14,29		14	100,00	
2011	22	75,86		1	3,45		1	3,45		3	10,34		0	0		2	6,90		29	100,00	
2012	24	52,17		0	0		1	2,17		20	43,48		1	2,17		0	0,00		46	100,00	
2013	45	55,56		3	3,70		9	11,11		23	28,40		0	0		1	1,23		81	100,00	
2014	33	48,53		4	5,88		11	16,18		17	25,00		1	1,47		2	2,94		68	100,00	
2015	42	56,00		2	2,67		12	16,00		12	16,00		5	6,67		2	2,67		75	100,00	
2016	60	52,17		5	4,35		5	4,35		38	33,04		2	1,74		5	4,35		115	100,00	
2017	64	58,18		9	8,18		9	8,18		24	21,82		1	0,91		3	2,73		110	100,00	
2018	57	45,24		12	9,52		11	8,73		36	28,57		3	2,38		7	5,56		126	100,00	
2019	25	51,02		4	8,16		9	18,37		8	16,33		2	4,08		1	2,04		49	100,00	
Total	384	53,86		40	5,61		68	9,54		181	25,39		15	2,10		25	3,51		713	100,00	

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010-2019).

Para análise da distribuição das vagas ofertadas *versus* vagas preenchidas, por curso de graduação, no *Campus* Sede e *Campus* Floresta (Tabelas 15 e 16, respectivamente), é importante mencionar que os cursos que ofertam 50 vagas (com exceção de Letras Libras), cujos quantitativos de vagas ofertadas não são iguais são os seguintes: Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Filosofia, Jornalismo, Letras Espanhol, Medicina, Nutrição e Saúde Coletiva. Esses oito cursos ofertaram vagas no segundo semestre letivo do ano de 2017, quando a Lei nº 13.409/2016 passou a ser implementada na instituição. Os cursos de Engenharia Florestal e Medicina ofertam 40 vagas por semestre, totalizando 80 vagas anuais. Assim, apenas as 40 vagas ofertadas no segundo semestre foram contempladas pela reserva de vagas da Lei nº 13.409/2016. Outra observação refere-se ao fato do curso de Medicina ter passado a ofertar 40 vagas semestralmente no ano de 2014, o que justifica a diferença entre as vagas ofertadas nos anos de 2011 a 2013 (Tabela 15).

Com a ampliação das vagas para PcD, a partir do segundo semestre letivo do ano de 2017 (Tabela 15), as três ações afirmativas em vigor atuavam de forma independente, isto é, as duas ações afirmativas adotadas pela Ufac incidiam em cima do total de vagas em cada curso e turno, e a Lei nº 13.409/2016 incidia em cima dos 50% do total de vagas em cada curso e turno, conforme Edital nº 01/2018 – Processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Ufac-Sisu Edição nº 1/2018.

Esse cálculo mudou no ano de 2019 (Tabelas 15 e 16), quando a Ufac passou a reservar, no mínimo, 5% do total de vagas destinadas à ampla concorrência em cada curso e turno para PcD e no mínimo 12% do total de vagas em cada curso e turno para PcD, pela Lei nº. 13.409/2016.

A análise do edital Ufac-Sisu nº 1/2019 revelou alteração na forma de cálculo do percentual de vagas reservado pela ação afirmativa interna de 2010, que até então era calculado sobre o total geral de vagas de cada curso e turno, passando a ser calculado, no ano de 2019, sobre o total de vagas destinadas à ampla concorrência em cada curso e turno, ou seja, 50% das vagas, já que a Lei nº. 12.711/2012 reserva 50% para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Assim, no ano de 2019 ocorreu uma diminuição no número de vagas reservadas para PcD (Tabelas 15 e 16).

Ao analisar a distribuição das vagas dispostas no anexo I do edital Ufac-Sisu nº 1/2019, verifica-se que os cursos de Engenharia Florestal, Bacharelado em Geografia e Medicina, no *Campus* Sede; Direito, no *Campus* Floresta, que ofertam 40 vagas; e Enfermagem, nos *campi* Sede e Floresta, que ofertam 30 vagas, tiveram uma mudança na divisão das vagas para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012),

ocorrendo uma redução das vagas para os não deficientes, com consequente aumento das vagas para os(as) estudantes deficientes (Tabelas 15 e 16). Assim, esses cursos, em particular, tiveram ampliação no número de vagas para estudantes deficientes que estudaram o ensino médio em escolas públicas no ano de 2019, em comparação com o ano de 2018.

A Tabela 15 mostra a distribuição das matrículas dos(as) estudantes com deficiência por curso de graduação, de acordo com as ações afirmativas vigentes em cada ano no *Campus Sede*, sendo possível identificar que os dez cursos menos concorridos, no cômputo das vagas ofertadas versus vagas preenchidas da série analisada, foram os cursos de Bacharelado em Educação Física, Educação Física Licenciatura, Filosofia, Física Licenciatura, Bacharelado em Geografia, Letras Francês, Matemática, Música, Química e Artes Cênicas: Teatro.

O curso de Bacharelado em Geografia (40 vagas) teve o ingresso de 8 estudantes nas 27 vagas ofertadas na série analisada. No entanto, no cômputo geral, esse curso ofertou menos vagas que os demais que constam na relação dos dez cursos menos concorridos, e que ofertam 50 vagas.

Todos os cursos mencionados como menos concorridos, disponibilizaram vagas para ingresso de candidatos no período de 2010 a 2019. Entretanto, em alguns anos da série analisada, esses cursos não tiveram estudantes com deficiência matriculados nas vagas reservadas para esse público. O curso de Artes Cênicas: Teatro, foi extinto no ano de 2018, sendo substituído pelo curso de Teatro: Áreas Básicas de Ingresso Licenciatura e Bacharelado, ficando à livre escolha do(a) estudante seguir licenciatura ou bacharelado (Tabela 15).

A partir da análise dos dez cursos mais concorridos no *Campus Sede* (Rio Branco), (Licenciatura em Ciências Biológicas; Ciências Econômicas; Direito; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia Florestal; Licenciatura em História, Matutino; Medicina; Medicina Veterinária e Nutrição), cujas ofertas ocorreram no período de 2010 a 2019 (Tabela 15), é possível perceber que os cursos de Direito, Medicina e Nutrição tiveram, pelos menos, uma das vagas ofertadas preenchidas em todos os anos (2011 a 2019) de vigência das ações afirmativas para PcD.

É importante mencionar que os cursos de Psicologia e Letras Libras, que começaram a funcionar nos anos de 2013 e 2014, respectivamente, também tiveram ao menos uma das vagas ofertadas preenchidas a partir do momento que começaram a funcionar (Tabela 15). Se analisado o cenário de ocupação das vagas, a partir do momento de criação dos cursos de graduação, esses dois cursos passaram a figurar no rol dos mais concorridos.

Ao analisar os dez cursos mais concorrido, verifica-se que os cursos de Medicina e Direito ocuparam quase que 100% das vagas ofertadas para PcD na série analisada, sendo que

o curso de Direito só não foi preenchido no ano de 2013, quando preencheu 2 das 3 vagas disponibilizadas, e no ano de 2019, quando se matricularam 4 estudantes nas 8 vagas disponíveis.

Já o curso de Medicina matriculou mais estudantes com deficiência do que as vagas ofertadas no ano de 2018, quando disponibilizou 12 vagas e matriculou 14. Isso foi possível devido ao fenômeno da judicialização, no qual alguns candidatos que tiveram as matrículas indeferidas pela banca de validação, recorreram à Justiça Federal para conseguir se matricular.

Ao pesquisar o banco de dados educacionais, a fim de identificar o quantitativo de candidatos/estudantes com deficiência que efetuaram matrícula por meio de Mandado de Segurança, no *Campus* Sede/Rio Branco, foram encontradas 05 (cinco) matrículas, assim distribuídas: 01 Enfermagem/RBR (2019), 02 Medicina (2018); 01 Medicina (2019); 01 Educação Física Licenciatura (2013).

Em pesquisa realizada no ano de 2018, a fim de analisar o acesso à educação superior no *Campus* Floresta, por meio de mandados judiciais, de 2014 até o mês de abril de 2018, Januário (2018) identificou 39 processos solicitando matrícula em curso de educação superior da Ufac. A partir da análise, foi possível identificar que 33 processos tiveram deferimento da Medida Cautelar; 3 (três) estavam aguardando sentença; 1 (um) teve a medida cautelar deferida e estava arquivado; 1 (um) tinha conseguido a vaga administrativamente, após ter aberto o processo na Justiça Federal; e, 1 (um) deferimento da medida cautelar tinha sido mantido pela Turma Recursal (JANUÁRIO, 2018). Tal pesquisa revela que está havendo uma procura, por parte dos(as) candidatos(as), à Justiça Federal, com o intuito de garantir o acesso à educação superior nas instituições públicas.

Assim, é possível verificar que os(as) estudantes com deficiência também estão procurando a Justiça Federal para conseguir o acesso à educação superior, quando a matrícula é indeferida pela Ufac.

(Continua)

TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS VIGENTES EM CADA ANO - CAMPUS SEDE (2010-2019)

Curso	Ação afirmativa 2010												Ação afirmativa 2010 + Resolução Curso de Letras Libras						Ação afirmativa 2010 + Resolução Curso de Letras Libras + Lei nº 13.409/2016						Total Linha
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019						
	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP					
Ciências Biológicas	0	0	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	9	4	8	0	38	20			
Ciências Econômicas	0	0	3	1	3	3	3	2	3	2	2	3	5	3	3	3	9	6	8	0	38	24			
Ciências Sociais (ABI)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	3	8	1	20	4			
Bacharelado em Ciências Sociais	0	0	3	2	3	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	0	0	0	0	21	15			
Direito	0	0	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	9	9	8	4	38	34			
Bacharelado em Educação Física	0	0	3	1	3	1	3	1	3	0	3	0	3	0	3	3	9	2	8	0	38	8			
Licenciatura em Educação Física	0	0	3	1	3	0	3	4	3	0	3	1	3	3	3	1	9	1	8	0	38	11			
Enfermagem	0	0	2	0	2	1	2	0	2	1	2	2	2	3	2	1	4	2	6	3	24	13			
Engenharia Agrônômica	0	1	3	0	3	0	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	9	5	8	0	38	17			
Engenharia Civil	0	0	3	1	3	1	3	2	3	0	3	3	3	1	3	3	9	5	8	4	38	20			
Engenharia Elétrica	0	0	3	0	3	3	3	1	3	2	3	2	3	4	9	1	9	3	8	1	44	17			
Engenharia Florestal	0	0	4	1	4	0	4	3	4	3	4	1	4	3	9	2	12	3	14	4	59	20			
Filosofia	0	0	3	0	3	1	3	1	3	1	3	1	3	4	9	0	9	0	8	0	44	8			
Licenciatura em Física	0	1	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	0	3	3	9	0	8	0	38	10			
Bacharelado em Geografia	0	1	2	0	2	2	2	3	2	0	2	0	2	0	2	2	6	0	7	0	27	8			
Licenciatura em Geografia	0	0	3	1	3	0	3	2	3	1	3	0	3	3	3	2	9	1	8	1	38	11			

(Conclusão)

Curso	Ação afirmativa 2010						Ação afirmativa 2010 + Resolução Curso de Letras Libras						Ação afirmativa 2010 + Resolução Curso de Letras Libras + Lei nº 13.409/2016						Total	
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP
Bacharelado em História	0	2	3	2	3	0	3	4	3	1	3	0	3	2	3	1	9	2	8	1
História (matutino)	0	2	3	1	3	1	3	0	3	2	3	3	3	5	3	3	9	3	8	0
História (noturno)	0	0	3	0	3	3	3	1	3	2	3	2	3	2	3	3	9	2	8	0
Jornalismo	0	2	3	0	3	0	3	2	3	1	3	2	3	4	9	3	9	2	8	2
Letras Espanhol	0	0	3	0	3	1	3	3	3	3	3	1	3	7	9	2	9	2	8	0
Letras Francês	0	0	3	0	3	1	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	9	0	8	0
Letras Inglês	0	0	3	1	3	1	3	2	3	1	3	2	3	1	3	3	9	2	8	0
Letras Libras	0	0	0	0	0	0	0	0	8	6	8	7	8	4	14	5	14	2	13	3
Letras Português	0	0	3	0	3	3	3	1	3	1	3	2	3	2	3	3	9	2	8	0
Matemática	0	0	3	0	3	0	3	1	3	0	3	0	3	2	3	3	9	2	8	0
Medicina	0	0	2	2	2	1	2	2	4	4	3	4	3	4	9	7	12	14	14	14
Medicina Veterinária	0	0	3	0	3	2	3	2	3	3	3	4	3	4	3	3	9	3	8	2
Música	0	1	2	0	2	0	2	1	2	0	2	0	2	1	2	0	6	1	7	0
Nutrição	0	1	3	1	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4	9	5	9	6	8	1
Pedagogia	0	0	3	0	3	1	3	3	3	0	3	1	3	3	3	3	9	2	8	1
Psicologia	0	0	0	0	0	0	3	2	3	2	3	3	3	3	3	4	9	1	8	2
Química	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	1	3	1	9	2	8	0
Saúde Coletiva	0	0	3	1	3	2	3	2	3	1	3	1	3	6	9	1	9	0	8	0
Sistemas de Informação	0	0	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	9	2	8	0
Artes Cênicas: Teatro	0	1	2	0	2	1	2	2	2	0	2	1	2	2	2	1	6	0	0	0
Teatro (ABI)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0
Total	0	12	95	23	95	40	98	66	108	56	108	61	108	98	160	87	315	94	293	44
																			1380	581

Fonte: A autora (2022), a partir de dados da Ufac (2010 - 2019).

Legendas: VO: Vagas Ofertadas / VP: Vagas Preenchidas

A Tabela 16 mostra a distribuição das matrículas dos(as) estudantes com deficiência no *Campus* Floresta/Cruzeiro do Sul, de acordo com as vagas disponibilizadas, na medida que as ações afirmativas foram sendo implementadas pela Ufac.

Ao analisar o quantitativo de vagas ofertadas versus preenchidas dos cursos que disponibilizaram vagas entre 2010 e 2019, observa-se que os quatro cursos que mais preencheram as vagas ofertadas para PcD (matrículas efetuadas) foram Licenciatura em Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras Português e Pedagogia, e os quatro cursos menos concorridos foram Engenharia Florestal, Letras Inglês, Engenharia Agrônômica e Letras Espanhol.

Ao analisar a distribuição das matrículas de todos os cursos, incluindo Direito e Licenciatura Indígena do *Campus* Floresta, que começaram a funcionar no ano de 2017, verifica-se que o curso de Direito foi o mais concorrido, sendo que curso de Licenciatura Indígena não ofertou vagas para candidatos indígenas com deficiência. É possível identificar, ainda, que no ano de 2018, o curso de Direito do *Campus* Floresta teve dois candidatos(as)/estudantes com matrícula indeferida pela banca de validação, e que conseguiram reingressar por meio de mandado de segurança, o que assegura a matrícula até a conclusão do Processo Judicial. O curso de Licenciatura Indígena funciona no regime modular, e ofertou vagas, no ano de 2017, especificamente para os indígenas, sem reservar vagas para candidatos indígenas com deficiência.

Ainda em relação ao *Campus* Floresta, foram identificadas mais três situações de estudantes com deficiência que efetuaram a matrícula por meio de mandado de segurança no ano de 2018, sendo 01 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 01 no curso de Enfermagem e 01 no curso de Pedagogia.

No ano de 2019, dos dez cursos ofertados no *Campus* Floresta (Tabela 15), apenas quatro tiveram matrículas de estudantes com deficiência, sendo que os cursos de Letras Espanhol e Letras Português tiveram uma vaga ocupada das oito disponibilizadas, respectivamente. O curso de Enfermagem apareceu com uma matrícula das seis ofertadas, e o curso de Direito com duas matrículas das sete disponibilizadas.

O curso de Direito passou a ser ofertado no *Campus* Floresta no ano de 2017, com 40 vagas. Nos anos de 2017 e 2018, o curso teve 100% das vagas ofertadas para PcD preenchidas, o que não foi observado no ano de 2019 (Tabela 16).

TABELA 16 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO, DE ACORDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS VIGENTES EM CADA ANO - CAMPUS FLORESTA/CRUZEIRO DO SUL (2010-2019)

Curso	Ação afirmativa 2010						Ação afirmativa 2010 + Resolução Curso de Letras Libras						Ação afirmativa 2010 + Resolução Curso de Letras Libras + Lei nº 13.409/2016						Total Linha			
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018			2019		
	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP	VO	VP		VO	VP	
Ciências Biológicas (Licenciatura)	-	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	0	3	3	3	3	9	3	8	0	38	17
Ciências Biológicas (Bacharelado)	-	0	3	1	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	2	9	3	8	0	38	14
Direito	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	6	7	7	2	15	11
Enfermagem	-	0	2	0	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	6	1	24	13
Engenharia Agrônômica	-	1	3	1	3	0	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	9	2	8	0	38	13
Engenharia Florestal	-	0	3	0	3	1	3	1	3	1	3	1	3	0	3	1	9	3	8	0	38	8
Letras Espanhol	-	0	3	0	3	1	3	1	3	1	3	1	3	4	3	1	9	3	8	1	38	13
Letras Inglês	-	0	3	1	3	0	3	0	3	0	3	1	3	1	3	3	9	3	8	0	38	9
Letras Português	-	0	3	1	3	0	3	3	3	2	3	4	3	1	3	3	9	1	8	1	38	16
Licenciatura Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	-	-	-	-	0	0
Pedagogia	-	0	3	1	3	0	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	9	4	8	0	38	18
Total	-	2	26	6	26	6	26	15	26	12	26	14	26	17	28	23	82	32	77	5	343	132

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010 - 2019).

Legendas:

VO: Vagas Ofertadas

VP: Vagas Preenchidas

A avaliação dos programas de ações afirmativas implementados pela Ufac na série analisada, permitiu identificar que a instituição vem disponibilizando o percentual de vagas reservado para PcD, em cada curso e turno, de acordo com o que preconiza a Lei nº 13.409/2016 e as ações que foram formuladas no âmbito interno (ação afirmativa interna de 2010 e Resolução Reitoria nº 025-B/2013). A análise permitiu identificar que as vagas estão sendo reservadas nos processos seletivos para ingresso de estudantes nos cursos de graduação, mas não estão sendo preenchidas na sua totalidade, já que o número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos está sendo inferior ao número de vagas ofertadas, sendo possível identificar, ainda, a predileção no preenchimento das vagas dos cursos considerados mais concorridos, tais como medicina e direito.

5.2.1 Perfil dos(as) estudantes com deficiência da Ufac

Em relação à cor/etnia dos(as) estudantes com deficiência, que ingressaram no período de 2010 a 2019, conforme Tabela 17, 21% dos(as) estudantes aparecem como Não Declarada (ND), o que demonstra um percentual grande de elementos não informados, podendo comprometer a análise em relação a este indicador social.

A partir da análise da Tabela 17, verifica-se, ao longo do período analisado, a predominância de pessoas com deficiência que se declararam pardas (47,8%); enquanto os brancos corresponderam a 19,4%; e os pretos, a cerca de 9,3%. Os menores números de ingresso são verificados na cor amarela (1,7%) e na etnia indígena (0,8%).

Conforme denotado, o número de pessoas que se autodeclaram indígenas é menor que 1%. É importante ressaltar que grande parte dos(as) estudantes indígenas que ingressaram na instituição, nos anos analisados, encontram-se matriculados em um curso específico para indígenas, ofertado no *Campus* Floresta, no ano de 2017, que não ofertou nenhuma vaga para candidatos indígenas com deficiência. Outra constatação é que o percentual de pretos e pardos ingressantes é semelhante ao percentual encontrado no Estado do Acre, ou seja, de forma geral, a distribuição por cor/etnia, na Ufac, é semelhante à distribuição existente no Estado do Acre.

TABELA 17 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFAC, DE ACORDO COM A COR/ETNIA, NO PERÍODO DE 2010 A 2019

Cor/Etnia	Frequência	Percentual
Amarela	12	1,7
Branca	138	19,4
Indígena	6	0,8
Não Declarada	150	21,0
Parda	341	47,8
Preta	66	9,3
Total	713	100,0

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010 - 2019).

Ao analisar a distribuição de cor/etnia dos(as) estudantes com deficiência, por ano de ingresso (Tabela 18), verifica-se uma tendência de manutenção da predominância das cores parda (341) e branca (138) ao longo dos anos e no cômputo global. Salienta-se que, do total de 713 estudantes com deficiência, 150 não declararam cor/etnia, o que representa um alto número, podendo prejudicar a análise dos dados.

É importante mencionar que, ao analisar a curva de distribuição da cor/etnia não declarada (Tabela 18), foi verificada uma queda vertiginosa de não informação a partir de 2017, movimento similar a outras pesquisas em outros contextos. No caso da Ufac, levanta-se como uma possível hipótese explicativa o fato da instituição ter disponibilizado no seu site um formulário para os candidatos(as)/estudantes realizarem uma primeira matrícula institucional, momento em que respondem um questionário, que contém, entre outras coisas, essa pergunta, sendo entregue a posteriore a documentação para verificação.

A análise de cor/etnia por ano de matrícula revela que a cor parda apresentou uma tendência de crescimento no período de 2010 a 2018, com um decréscimo no ano de 2019, acompanhando o aumento do número de vagas ofertadas até o ano de 2018. Não foram verificados ingressos de estudantes com deficiência que declararam possuir a raça/cor amarela nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2019. Já a cor/etnia indígena apresentou ingresso apenas nos anos de 2015 (1), 2017 (1), 2018 (2) e 2019 (2).

Ao analisar a proporção de estudantes pretos, pardos e indígenas com deficiência (Tabela 18), verifica-se que representavam 57,92% do total de estudantes com deficiência que ingressaram no período de 2010 a 2019. Ao realizar a análise de cor/etnia, excluindo o quantitativo de estudantes que não declararam a cor (150) do cômputo geral, encontra-se um total de 563 estudantes com deficiência que informaram a cor/etnia. A partir da análise desse

quesito do quantitativo de 563 estudantes, 73,36% das matrículas eram de estudantes com deficiência autodeclarados pretos, pardos e indígenas (413). Nesse aspecto, a política educacional logrou êxito ao atender o que preconiza o art. 3º da Lei nº 12.711/2012, com alterações da Lei nº 13.409/2016, em relação ao acesso desses estudantes à educação superior (BRASIL, 2012a, 2016).

TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFAC, DE ACORDO COM A COR/ETNIA, POR ANO

Ano	Amarela	Branca	Indígena	Não Declarada	Parda	Preta	Total
2010	1	9	0	1	2	1	14
2011	0	19	0	5	4	1	29
2012	0	4	0	33	7	2	46
2013	0	9	0	55	16	1	81
2014	1	15	0	18	28	6	68
2015	2	10	1	12	42	8	75
2016	2	22	0	18	62	11	115
2017	4	24	1	4	64	13	110
2018	2	16	2	3	88	16	127
2019	0	10	2	1	28	7	48
Total	12	138	6	150	341	66	713

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010 - 2019).

Comparando os perfis de estudantes com e sem deficiência, a Tabela 19 apresenta os dados por sexo e faixas etárias dos(as) estudantes que ingressaram no período de 2010 a 2019. Em relação às faixas etárias, foram adotados quatro critérios nesta pesquisa: I) faixa até 17 anos, II) parâmetro de escolarização na Educação Superior (faixa dos 18 a 24 anos), III) faixa entre 25 e 30 anos, e IV) faixas compreendendo períodos decenais (a partir dos 30 anos).

Entre os(as) estudantes com deficiência, os homens possuem um maior número de matrículas (394), sendo que o maior percentual foi verificado na faixa etária entre 18 e 24 anos (48,48%), e o menor, na faixa de maior que 61 (0,51%).

A proporção de homens é de 55,26% e de mulheres é de 44,74% na categoria de estudantes com deficiência, sendo que nos dois grupos a proporção de matrículas é maior na faixa de 18 a 24 anos (48,48% homens e 51,10% mulheres).

Na categoria de estudantes sem deficiência, a proporção de mulheres é ligeiramente maior, representando 51,95%, enquanto a de homens totaliza 48,05%. A faixa etária que mais concentra matrículas é a de 18 e 24 anos, tanto no sexo masculino (49,80%) quanto no feminino (50,14%), sendo verificados, ainda, os menores percentuais de ingressos nas faixas que vão de 51 a 60 anos (0,60% homens e 0,37% mulheres) e na de maiores que 61 anos

(0,07% homens e 0,02% mulheres). Quanto à distribuição etária, 49,65% das matrículas dos(as) estudantes com deficiência e 49,98% das matrículas dos(as) estudantes sem deficiência concentram-se na faixa dos 18 a 24 anos. Em ambos os casos, verifica-se que a matrícula dos(as) estudantes na Ufac atende a meta 12, estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024), de “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos” (BRASIL, 2014). Nesse contexto, é possível afirmar que a política educacional logrou êxito.

TABELA 19 - DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DOS(AS) ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DA UFAC, POR FAIXAS ETÁRIAS E SEXO

Faixas etárias	Estudante com deficiência						Estudante sem deficiência						Total Estudante com e sem deficiência														
	Masculino			Feminino			Total			Masculino			Feminino			Total			Masculino			Feminino			Total		
	Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%	
Até 17 anos	32	8,12		35	10,97		67	9,40		2255	20,25		2913	24,19		5168	22,30		2287	19,83		2948	23,85		5235	21,91	
18 – 24 anos	191	48,48		163	51,10		354	49,65		5547	49,80		6037	50,14		11584	49,98		5738	49,76		6200	50,17		11938	49,97	
25 - 30 anos	71	18,02		57	17,87		128	17,95		1703	15,29		1645	13,66		3348	14,44		1774	15,38		1702	13,77		3476	14,55	
31 – 40 anos	69	17,51		41	12,85		110	15,43		1208	10,85		1113	9,24		2321	10,01		1277	11,07		1154	9,34		2431	10,18	
41 – 50anos	23	5,84		23	7,21		46	6,45		350	3,14		286	2,38		636	2,74		373	3,23		309	2,50		682	2,85	
51 – 60 anos	6	1,52		0	0,00		6	0,84		67	0,60		44	0,37		111	0,48		73	0,63		44	0,36		117	0,49	
> 61 anos	2	0,51		0	0,00		2	0,28		8	0,07		2	0,02		10	0,04		10	0,09		2	0,02		12	0,05	
Total	394	55,26		319	44,74		713	100,00		11138	48,05		12040	51,95		23178	100,00		11532	48,27		12359	51,73		23891	100,00	

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010 - 2019).

A partir da análise dos dados do acesso de PcD aos cursos de graduação, verifica-se que a instituição cumpriu o que preconizam as políticas educacionais formuladas no âmbito interno (ação afirmativa interna de 2010 e Resolução Reitoria nº 25-B-/2013) e externo (Lei nº 12.711/2012 com alterações da Lei nº 13.409/2016), no que se refere ao percentual de reserva de vaga para esse público. As três ações afirmativas atuam de forma independente, tendo como reflexo a reserva e sucessiva oferta de um maior número de vagas para os(as) candidatos(as) com deficiência.

A pesquisa permitiu identificar, ainda, que embora as vagas estejam sendo reservadas (asseguradas) para as PcD, o número de ocupação dessas vagas, em uma parte considerável dos cursos de graduação ofertados pela instituição, está ficando ocioso, sendo redistribuídas, posteriormente, para os outros tipos de cotas. Assim, verifica-se a necessidade de avaliações por parte da instituição, a fim de levantar os motivos do não preenchimento de 100% das vagas reservadas para as PcD nos cursos de graduação, procurando identificar, entre outras coisas, se os(as) candidatos(as) não estão se inscrevendo nas vagas ofertadas por determinados cursos, já que os cursos considerados mais concorridos, como medicina e direito, possuem um percentual de preenchimento próximo da oferta, ou se a dificuldade está no momento da matrícula (apresentação da documentação).

Do acima exposto, é possível inferir que a Ufac vem criando e implementando, desde o ano de 2010, programas e ações que favorecem o acesso de pessoas com deficiência à educação superior pública federal, por meio da reserva de vagas em todos os cursos e turnos para esse público.

É importante mencionar, ainda, que a partir da seleção realizada no primeiro semestre de 2019, a Ufac passou a adotar a ação afirmativa baseada no bônus do Argumento de Inclusão Regional (Resolução Consu/Ufac nº 25/2018), que contempla todos(as) os(as) estudantes do estado do Acre, cuja abrangência territorial está descrita no art. 3º desta Resolução.

6. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Quando eu entrei, no 1º dia de aula, uma servidora [...] me procurou e ofereceu assistência. Ela foi à minha turma e comunicou aos demais alunos que eu era uma pessoa com deficiência visual. Comunicou também que existiam bolsas e que havia monitor para me dar assistência. Ela já me procurou e comunicou que existia o NAI e que eu teria toda a assistência na Ufac (ESTUDANTE ENTREVISTADO PEDRO, 2021).

Neste capítulo são apresentados dados quantitativos e qualitativos acerca da permanência dos(as) estudantes com deficiência na Ufac. As informações quantitativas aqui apresentadas foram coletadas nos bancos de dados da Ufac, disponibilizados pelo NAI dos *Campi* Sede e Floresta, referente aos anos de 2010 a 2019. Já os dados qualitativos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os(as) estudantes com deficiência e servidores da instituição (Apêndices B e C), e, ainda, observação dos espaços com realização de registros fotográficos.

Para apresentar os dados acerca da permanência dos(as) estudantes com deficiência, fez-se o levantamento de: i) evasão; ii) bolsas e auxílios; iii) contratação de pessoal docente e técnico-administrativo; iv) acessibilidade urbanística e arquitetônica.

A proposta de estudo foi a de analisar os programas e ações implementados com o intuito de garantir a permanência dos(as) estudantes com deficiência, e a percepção dos estudantes com deficiência acerca dos efeitos desses programas e ações no desempenho acadêmico.

No próximo subitem se apresentam os dados acerca da evasão dos(as) estudantes com e sem deficiência que ingressaram na Ufac na série analisada.

6.1 DADOS ACERCA DA EVASÃO DOS(AS) ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Com a finalidade de responder aos objetivos da pesquisa, foram levantados os dados consolidados de todos(as) os(as) estudantes que ingressaram na Ufac, no período de 2010 a 2019, a fim de identificar o quantitativo de estudantes com e sem deficiência que evadiram na série analisada (Tabela 20).

Os dados apresentados na Tabela 20 permitem verificar que o percentual estimado dos(as) estudantes com deficiência que evadiram, no universo de matrículas desse público, foi de 38,15%, aproximando-se do percentual estimado de evasão dos(as) estudantes sem deficiência (39,82%), ao longo dos anos analisados (2010-2019). O cálculo da taxa de evasão, por ano, foi realizado levando-se em consideração o número de estudantes com deficiência versus o número de estudantes sem deficiência, a fim de identificar a existência de uma tendência de maior ou menor grau de evasão de determinado grupo.

É importante mencionar que, nesta pesquisa, a variável evasão compreende os estudantes que desistiram, faleceram, foram desligados do programa (aluno especial e mobilidade acadêmica), foram transferidos e foram jubilados. As variáveis trancamento e retenção foram desconsideradas, pois não existiam informações a esse respeito nos dados disponibilizados. Para verificar tais informações, teriam que ser levantadas as informações de cada estudante, nas pastas individuais, que constam nas coordenações de cursos.

A análise do universo das matrículas dos(as) estudantes, com e sem deficiência, que evadiram por ano (Tabela 20), permite identificar que ocorreram sucessíveis aumentos da taxa de evasão no período de 2010 a 2013, chegando a uma variação superior a 10%, sendo que no ano de 2010 foi de 43,46%, e no ano de 2013, de 56,88%. A partir do ano de 2014, a taxa de evasão vem caindo sucessivamente, saindo do total de 50,49%, em 2014, para 13,65%, em 2019. Cabe aqui mencionar que o banco de dados educacionais está atualizado com informações até o mês de março de 2021.

Ao analisar a taxa de evasão dos(as) estudantes com deficiência, por ano, foi identificado que, no período de 2010 a 2013, ocorreram aumentos significativos, sendo verificada a taxa de 35,71%, em 2010, 48,28%, em 2011, 52,17%, em 2012 e 60,49%, em 2013, ocorrendo uma variação superior a 24% nesse período. Chama atenção, ainda, o fato da taxa de evasão dos(as) estudantes com deficiência nos anos de 2012 (52,17%) e 2013 (60,49%) terem sido superiores a 50%. Apesar disso, foi identificado, a partir do ano de 2013, uma tendência de diminuição da taxa de evasão, chegando a 17,46%, em 2018, e 16,33%, em 2019.

TABELA 20 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS(AS) ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DA UFAC QUE EVADIRAM, POR ANO DE INGRESSO(2010-2019)

Ano	Estudantes sem deficiência			Estudantes com deficiência			Estudantes com e sem deficiência		
	Total de matrícula	Evasão	%	Total de matrícula	Evasão	%	Total de matrícula	Evasão	%
2010	2080	905	43,51	14	5	35,71	2094	910	43,46
2011	2125	948	44,61	29	14	48,28	2154	962	44,66
2012	2085	1026	49,21	46	24	52,17	2131	1050	49,27
2013	2454	1393	56,76	81	49	60,49	2535	1442	56,88
2014	2178	1106	50,78	68	28	41,18	2246	1134	50,49
2015	2318	1109	47,84	75	28	37,33	2393	1137	47,51
2016	2415	1061	43,93	115	50	43,48	2530	1111	43,91
2017	2504	794	31,71	110	45	40,91	2614	839	32,10
2018	2496	544	21,79	126	22	17,46	2622	566	21,59
2019	2523	343	13,59	49	8	16,33	2572	351	13,65
Total	23178	9229	39,82	713	272	38,15	23891	9501	39,77

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2010 - 2019).

Nota:

1. O indicador utilizado no cálculo da taxa de evasão no ano de ingresso: "Taxa de evasão = $\frac{\text{SIn}}{\text{SI}} \times 100$ ", onde: SIn = Número de ingressos por situação n; SI = Número de ingressos; n = cursando, concluinte, evadido ou trancado.

Os dados educacionais acerca da evasão dos(as) estudantes sem deficiência, por ano, revelam que também ocorreu um aumento da taxa no período de 2010 (43,51%) a 2013 (56,76%); entretanto, essa elevação foi de 13%, não chegando ao patamar de 24% observado, no mesmo período, para os(as) estudantes com deficiência. A partir do ano de 2013, a taxa de evasão dos(as) estudantes sem deficiência começa a diminuir, sendo observada uma tendência de diminuição, chegando aos patamares de 21,79%, em 2018, e 13,59%, em 2019.

A partir do ano de 2013 é verificada uma redução da taxa de evasão dos(as) estudantes com e sem deficiência, chegando a 44% dos(as) estudantes sem deficiência e 43% dos(as) estudantes com deficiência, na comparação entre os anos de 2013 e 2019. Tal verificação permite afirmar que não foi constatada, nos dados disponibilizados pela Ufac, uma tendência de maior ou menor evasão dos(as) estudantes com deficiência em detrimento dos(as) estudantes sem deficiência na série analisada.

Januário (2019), ao analisar a evasão nas licenciaturas da Ufac, no período de 2010 a 2014, identificou que o índice de evasão nos cursos vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes (Cela) foram elevados, sendo que a média ultrapassou 50%. Dos 1.793 estudantes que ingressaram nos cursos do Cela, no período analisado, 52,5% (941 alunos) evadiram, e apenas, 617 foram diplomados, totalizando 34,4%.

Os dados acerca da evasão dos(as) estudantes com deficiência da Ufac, revelam uma tendência de redução da taxa de evasão na série analisada, ficando abaixo dos 45% a partir do ano de 2014 (Tabela 20). Ao comparar os índices de evasão da Ufac com os índices de evasão da educação superior brasileira, disponibilizados pelo Inep, pode-se observar, na Tabela 20, que a taxa de evasão da Ufac manteve-se inferior, no período de 2014 a 2019, em relação à taxa nas IES, apresentando taxa maior no período de 2010 a 2013 (Tabela 21).

TABELA 21 - TAXA DE EVASÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (2010/2019)

Ano	%
2010	11
2011	27
2012	38
2013	45
2014	51
2015	55
2016	57
2017	58
2018	59
2019	59

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados do INEP (2019).

Vale mencionar que, segundo os dados disponibilizados pelo NAI, foi no ano de 2014 que a Ufac começou a implementar, por meio de recursos do Pnaes, ações voltadas para a permanência de estudantes com deficiência, como, por exemplo, o Programa de Monitoria, que foi relatado por 100% dos entrevistados como sendo uma importante ferramenta de combate à evasão.

Outrossim, a análise dos dados educacionais relacionados com a permanência dos(as) estudantes com deficiência, sugere que pode existir uma relação entre os arranjos institucionais implementados pela Ufac, para melhorar o desempenho acadêmico e a redução das taxas de evasão.

Cumprir registrar que, embora se tratando de entrevistas com nove estudantes com deficiência, do universo de 713 na série analisada, quatro relataram ter desistido da primeira graduação na Ufac (nos primeiros anos) para poderem ingressar no curso que almejavam, considerando que, anteriormente, não tinham conseguido pontuação suficiente.

Para a presente análise, é relevante considerar a ambiguidade do termo evasão. Para Bueno (1993, p. 13), evasão diferencia-se de exclusão, sendo a primeira referente "[...] a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade"; a segunda, "[...] implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca, por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante". Já para Ristoff (1995), um quantitativo expressivo do que é classificado como evasão, na verdade não é exclusão, mas mobilidade, mudança para outro curso.

6.2 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Com o intuito de analisar as condições de permanência dos(as) estudantes com deficiência na Ufac, estabeleceu-se um olhar investigativo sobre os programas e ações que são ofertados para esse público após o ingresso. Para tanto, neste trabalho fez-se uso da categoria de “permanência” utilizada pelo MEC quando da instituição do Pnaes, que tem, como finalidade, ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, por meio de ações desenvolvidas nas seguintes áreas: Moradia estudantil; Alimentação; Transporte; Atenção à saúde; Inclusão digital; Cultura; Esporte; Creche; Apoio

pedagógico; e Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Para análise da permanência, foram instituídas três subcategorias de análise: a) Programas e ações que visem o apoio financeiro e pedagógico por meio de bolsa de estudo aos acadêmicos com deficiência; b) Estrutura Física que possibilitem o acesso e a participação dos(as) estudantes com deficiência aos ambientes da instituição; e c) Quadro de Pessoal para atender a demanda de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes público-alvo da educação especial.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram analisados os programas e ações formulados e implementados pela Ufac, com foco na permanência das pessoas com deficiência na educação superior, sendo identificado que a instituição faz uso de quatro programas/ações com esse objetivo.

Cumprе mencionar que, no ano de 2005, o MEC lançou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que propõe ações que garantem o acesso de pessoas com deficiência às Ifes, garantindo condições de acesso e de permanência. O Programa apoia projetos apresentados pelas Ifes, para a “eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições” (BRASIL, 2005, p. 21).

O programa Incluir surgiu para instrumentalizar a política de acessibilidade nas Ifes com o objetivo de garantir o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 e nos Decretos n.º 186/2008, n.º 6.949/2009, n.º 5.296/2004, n.º 5.626/2005 e n.º 7.611/2011, conforme descrito no Documento orientador do Programa – SECADI/SESU (2013). Dentre os critérios de repasse dos recursos financeiros para as Ifes que aderiram ao programa Incluir, consta a criação e funcionamento do núcleo de acessibilidade.

Na Ufac, o NAI foi criado pela resolução n.º 14, de 30 de abril de 2008, homologado por meio da Resolução n.º 10 do Consu, de 18 de setembro de 2008, e compõe uma ação do Programa Incluir.

O NAI tem como atribuições principais identificar e localizar os estudantes público-alvo da Educação Especial/Inclusiva (deficiência física, visual, auditiva, intelectual, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) que ingressam na instituição, oferecendo atendimento psicológico, fisioterapêutico, fonoaudiológico, Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, bem

como apoio técnico-pedagógico, materiais adaptados, monitor, tutor, leitor, com o intuito de assegurar o percurso dos universitários, público da Educação Especial. Outra atribuição desse Núcleo é orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no contexto da instituição (UFAC, 2019). O relato do estudante Gabriel, que possui deficiência intelectual, reforça a importância do trabalho do NAI:

É muito importante o trabalho do NAI, é ótimo, sabe? Eles nunca me deixaram na mão (ESTUDANTE ENTREVISTADO GABRIEL, 2021).

Cabe ao NAI orientar os docentes sobre as possibilidades adaptativas, de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes, tais como: prova com fonte ampliada, oral, em braille, em Libras, de múltipla escolha, dissertativa com apoio de leitor/transcritor. No que se refere à dilação de tempo, não menos do que 1 (uma) hora de tempo adicional para o aluno que necessita desse apoio, e, ainda, a observância quanto à disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados às necessidades educacionais dos estudantes.

Tal entendimento está embasado na LBI de 2015, art. 30, incisos III, IV e V, que define como direito da pessoa com deficiência a adaptação de prova em formato acessível à necessidade específica do aluno, bem como a “dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção, quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade” (BRASIL, 2015).

Dada a importância do NAI para o acompanhamento e apoio aos estudantes com deficiência no decorrer dos seus estudos, tendo reflexo na conclusão exitosa da graduação, menciona-se o relato da servidora Vânia, que desempenha funções administrativas e pedagógicas no NAI do *Campus Floresta*:

As ações desempenhadas pelo NAI são essenciais, pois os alunos com deficiência [sic.] possuem certas limitações que os impossibilitam de acompanhar as aulas ministradas da forma tradicional, necessitando de adequações pedagógicas, bem como de um acompanhamento por profissionais capacitados em áreas específicas, dentre as quais, braille e Libras (SERVIDORA ENTREVISTADA VÂNIA, 2021).

A Ufac, em conformidade com o Pnaes, busca ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial. O art. 2º, do Decreto nº 7.234 de 2010, institui os objetivos do Pnaes:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I. Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III. Reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

A instituição criou, no ano de 2012, por meio da Resolução nº 099, de 29 de novembro, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que é responsável pelo planejamento e execução da política de assistência estudantil, voltada à promoção de ações afirmativas de acesso e inclusão social, com intuito de promover igualdade de oportunidades aos estudantes, em consonância com Pnaes, de acordo com os recursos orçamentários e financeiros disponibilizados pelo MEC (UFAC, 2019).

Posteriormente, o Conselho Universitário aprovou a vinculação do NAI à Proaes, por meio da Resolução nº 002 do Conselho Universitário, de 22 de janeiro de 2013, unidades estas que, de modo conjunto, são responsáveis pela execução da política de inclusão e acessibilidade de estudantes com “deficiência física, visual, auditiva, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotados ou com deficiência múltipla” (UFAC, 2013). Em sua fala, o estudante João menciona sua satisfação em relação ao atendimento oferecido pela Proaes:

Eu acho interessante esse trabalho da Proaes, porque eu fui muito bem recebido pela Proaes, mais do que pelo NAI. Eu não sei se aquelas reuniões da Proaes não dificultam a vida dos alunos com deficiência, pois tinha uma fila enorme lá para assinar a lista de presença, toda reunião, ao final, a gente pega uma fila para assinar o nosso nome, então eu ficava pensando nos alunos com deficiência de locomoção. Eu acho que precisa haver uma melhor articulação entre a Proaes e o NAI (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOÃO, 2021).

De acordo com a fala do João, que é estudante com deficiência física, apesar do bom atendimento oferecido pela Proaes, há uma certa urgência na reformulação do sistema de reuniões, no sentido de atender bem e evitar filas que dificultam a vida dos(as) estudantes com deficiência.

Em 2013/2014, de forma a atender às necessidades de acessibilidade, assessoramento e apoios específicos, a Ufac contratou os primeiros profissionais nas áreas de intérprete de Libras, revisão de texto braille, fisioterapia, fonoaudiologia e assistência social para o seu quadro funcional e, complementando a implementação de ações de apoio, inaugurou o prédio do NAI no *Campus* Sede.

O Programa de Assistência Estudantil é executado pela ação conjunta da Diretoria de Apoio Estudantil (DAE), Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) e o NAI. A Diretoria de Apoio Estudantil elabora e implementa uma política de apoio Estudantil, no sentido de garantir aos estudantes a igualdade de oportunidades em relação ao exercício das atividades acadêmicas, com concessão de bolsas e auxílios, acompanhamento psicossocial, restaurante universitário e residência estudantil com acessibilidade, localizada no *Campus Floresta*, no município de Cruzeiro do Sul.

Os(as) estudantes atendidos pelo Pnaes devem ser, prioritariamente, oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Com foco no cumprimento das normas e nas diretrizes do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Pnaes, a Ufac disponibiliza editais específicos para atender aos universitários com deficiência.

Desde o ano de 2014, a Ufac, através da Proaes e do NAI, disponibiliza quatro editais com objetivos distintos para atender as demandas dos alunos com deficiência, a saber: O Programa de Incentivo ao Estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Pró-PcD); O Programa de monitoria para apoio ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Promaed); O Programa de tutoria para apoio aos estudantes com Deficiência Intelectual, Múltipla Deficiência, Surdez e Transtorno do Espectro Autista (Protoed); e o Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI (Pró-Acessibilidade).

O Programa de bolsas e auxílios apoia os(as) estudantes com deficiência, prioritariamente oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, que estejam com matrícula regular nos cursos presenciais de graduação da Ufac e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando garantir a permanência e conclusão do curso de graduação.

Eu recebi bolsa durante todo o período que estive na Ufac. Na verdade, a razão de ter bolsa foi por minha causa, porque eu lutei por isso. Além da bolsa, como auxílio financeiro, eu era acompanhada por uma monitora, que era a moça que ficava comigo. Eu briguei para ter uma monitora me acompanhando, meu curso era à noite e a monitora ficava comigo. Sou muito grata, pois ela me auxiliava inclusive na alimentação, no Restaurante Universitário. Ela me dava comida na boca. Todos sempre foram muito solícitos comigo (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

Luz relata que precisou lutar para ter acesso à bolsa de auxílio financeiro, que entrou em vigor na instituição no mesmo ano de ingresso da referida estudante, bem como para ser acompanhada por um monitor, cujo programa já existia anteriormente ao ingresso da referida

estudante, o que demonstra um lapso da Ufac com relação aos critérios utilizados na triagem e definição dos(as) estudantes com deficiência que têm direito ao recebimento do auxílio financeiro e acompanhamento de monitoria e/ou tutoria.

Passado esse primeiro momento de negação do direito, que foi devidamente comprovado por determinação e engajamento da estudante, esta demonstrou satisfação em relação ao atendimento prestado pela instituição que a acolheu, concedendo-lhe o direito não somente de estudar, mas também de sentir-se bem como estudante e cidadã (LUZ, 2021). A partir dos relatos de Luz, pode-se perceber a importância das implementações de ações e programas que favorecem a integração dos(as) estudantes.

É importante mencionar, ainda, que a estudante Luz foi uma das primeiras estudantes com deficiência múltipla a ingressar em um curso de graduação na instituição, deparando-se, assim, com situações que a colocaram em posição de questionar e requerer seus direitos, dado que a instituição não estava devidamente preparada para atender às demandas específicas de cada deficiência. Luz menciona que, no final de seus estudos, o *Campus* já estava acessível, mas que, quando entrou, a instituição não possuía nem cadeira de rodas, sendo esse o seu primeiro embate:

[...] eu fui no 1º dia de aula e não tinha uma cadeira de rodas para mim, então eu perguntei, para minha coordenadora de curso, como é que uma universidade federal não tem uma cadeira de rodas para atender aos alunos cadeirantes ou que possuam dificuldades de locomoção. E aí a coordenadora do NAI foi no colégio de Ensino Médio, que eu estudava, pedir uma cadeira de rodas emprestada, e essa cadeira foi emprestada e me acompanhou até [...] quando a Ufac adquiriu cadeira de rodas. Teve um dia que eu faltei a uma reunião do NAI, que geralmente acontecia durante o dia, porque tinha uma outra aluna cadeirante [...]. Nesse dia tinha a reunião do NAI, e nós duas precisávamos usar a cadeira. Como ela chegou primeiro à Ufac, pegou a cadeira de rodas e foi para a reunião. Eu fiquei esperando ela desocupar a cadeira de rodas para poder ir participar da reunião. Enquanto isso, eu fiquei sentada num banco aguardando [...]. Nesse mesmo dia [...] eu aproveitei para colocar a boca no trombone, eu reclamei. Ela disse que iria resolver. Eu disse está bom, mas enquanto isso, o que é que nós vamos fazer para resolver hoje. Então a professora Guida pediu para o carro da Ufac ir até a minha casa pegar a minha cadeira de rodas e levar para a Ufac. Depois o carro foi deixar a cadeira na minha casa. Nesse dia ficou resolvido, eu consegui participar da reunião. Após essa conversa demorou 3 meses para Ufac entregar 3 cadeiras de rodas, que ficou no NAI para serem usadas pelos alunos que possuem dificuldades de locomoção (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

A partir do relato da estudante Luz, identifica-se que a instituição começou a implementar a ação afirmativa de reserva de vagas para pessoas com deficiência sem uma programação ou estudo acerca de quais adequações físicas e de pessoal deveriam ser realizadas, bem como acerca das aquisições de materiais de consumo e permanente que

deveriam ser realizadas para atender a demanda dos(as) estudantes com deficiência, o que fica perceptível na fala do estudante Pedro:

Sinto falta de livros em Braille porque quando os professores passam algumas apostilas, eles enviam primeiramente ao NAI para fazer a tradução e impressão, eu recebo todas elas em Braille, como aconteceu em 2019. Só que na questão dos livros que a gente precisa mesmo para auxiliar, não tem. Não tem nenhum livro em Braille na biblioteca, então eu acabo tendo que me virar para conseguir arquivos digitais em Braille para poder ler (ESTUDANTE ENTREVISTADO PEDRO, 2021).

O primeiro programa a ser apresentado é o Pró-PcD, que tem por finalidade atender as Diretrizes do Decreto nº 7.234/ 2010, que dispõe sobre o Pnaes; o Decreto nº 7.611/2011, o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; o Decreto nº 7.612/2011, que dispõe sobre o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite; e a Portaria nº 3.284/2003, buscando ampliar as condições de permanência dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação na educação superior (UFAC, 2019).

O Pró-PcD apoia financeiramente com bolsa de estudo os universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos de graduação, na modalidade presencial, na instituição. O Programa busca, ainda, melhorar o desempenho acadêmico, contribuindo para a redução das taxas de retenção e evasão (UFAC, 2019).

Assim que eu entrei na Ufac, no 1º dia de aula, eles já entraram em contato comigo, informando que, se eu precisasse de auxílio, eles tinham tanto uma bolsa para mim, como ofereceriam uma bolsa para uma pessoa me ajudar, e isso foi assim que eu entrei. Eu recebo a bolsa do Pró-PcD e sou acompanhado por um monitor desde que eu entrei na Ufac (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOSÉ, 2021).

O relato do estudante José ressalta a relevância do apoio financeiro por meio de bolsas de estudo. No caso dele, foi custeado também o acompanhamento por um monitor. Ele não precisou reivindicar seus direitos, pois, como afirma, recebeu as informações necessárias ao chegar na instituição. A importância do auxílio financeiro (bolsa) pode ser identificada também na fala do estudante Pedro.

O computador que eu tenho, eu comprei com a bolsa da Ufac, com a bolsa Pró-PcD. Teve também o problema desse meu computador ter queimado, e eu solicitei o apoio do Auxílio Digital, que a Ufac ofertou esses dias. Então eu solicitei o auxílio e comprei um tablet, por conta do meu computador ter pifado e eu não estar conseguindo dar conta só com o celular (ESTUDANTE ENTREVISTADO PEDRO, 2021).

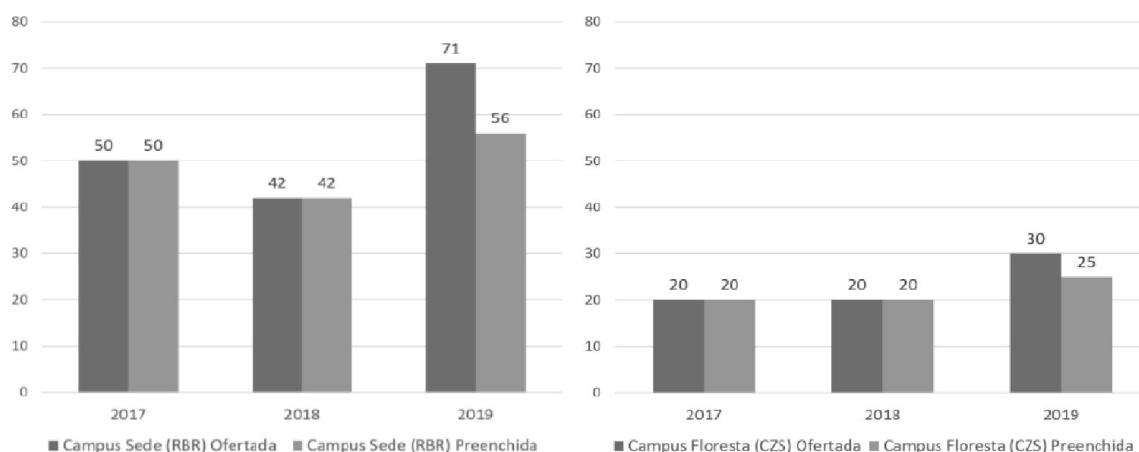
Pedro revela a importância do auxílio financeiro (bolsa) para os acadêmicos de baixa renda que não possuem condições financeiras de arcar com seus estudos e de adquirir materiais didáticos/pedagógicos que possam auxiliar no seu ensino e aprendizagem. Cabe mencionar que o Programa de Auxílio Inclusão Digital vem sendo implementado desde o início da pandemia (2020), semestralmente, para os estudantes de graduação regularmente matriculados e com matrícula registrada no SIE, visando ampliar e democratizar as condições de permanência das(os) estudantes da Ufac.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição das bolsas do Programa de Incentivo ao Estudante com deficiência (Pró-PcD), por ano e *Campi*. A partir da análise, é possível identificar que o referido programa passou a ser implementado no ano de 2017, momento em que as três ações afirmativas para reserva de vagas à PcD passaram a ser adotadas pela instituição, nos cursos ofertados a partir do segundo semestre letivo, cujas matrículas encontram-se apresentadas na Tabela 21.

As bolsas ofertadas nos anos de 2017 e 2018 foram 100% preenchidas nos dois *Campi*. Já no ano de 2019, foram preenchidas 78,87% das bolsas ofertadas no *Campus* Sede, e 83,33% no *Campus* Floresta (Gráfico 5). Ao questionar os coordenadores dos respectivos NAI acerca dos motivos que podem ter influenciado para o não preenchimento de 100% das bolsas de auxílio financeiro pagas diretamente para os(as) estudantes com deficiência, no ano de 2019, obteve-se a seguinte resposta do servidor do NAI do *Campus* Sede:

Um dos motivos é que, no ano de 2019, houve, vamos dizer, um consenso entre os Pró-Reitores, de que as bolsas não poderiam ser acumuláveis, e por conta dessa questão dos cortes orçamentários, eles pensaram assim, não vamos permitir o acúmulo de bolsas para podermos atender um número maior de estudantes, e isso afetou muito no preenchimento das bolsas ofertadas pelo NAI (SERVIDOR ENTREVISTADO PAULO, 2021).

No decorrer de sua fala, o servidor Paulo demonstrou, ainda, preocupação por conta dos constantes cortes de recursos para as universidades federais que vêm afetando diretamente a assistência estudantil, que é responsável pela oferta de bolsas e auxílios para os(as) estudantes.

GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DO PROGRAMA Pró-PcD, POR *CAMPUS* E ANO

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2017, 2018, 2019 e 2021).

A Tabela 22 apresenta a distribuição de ingresso de estudantes com deficiência e a oferta e preenchimento de bolsas do Pró-PcD, por *Campi* e ano. Os números de ingressos nos anos de 2017 (87 *Campus* Sede e 23 *Campus* Floresta) e 2018 (94 *Campus* Sede e 32 *Campus* Floresta,) foram superiores ao número de bolsas ofertadas e preenchidas nos dois *Campi* (50 e 20), respectivamente.

Já no ano de 2019, foi verificada uma maior oferta de bolsas, em detrimento do número de ingressos de estudantes com deficiência. No *Campus* Sede foram ofertadas 71 bolsas, enquanto ingressaram 44 estudantes com deficiência. No *Campus* Floresta foram ofertadas 30 bolsas no ano de 2019, sendo que ocorreram 5 ingressos de PcD (Tabela 22).

A partir da análise de bolsas ofertadas versus preenchidas, na série analisada (2017 – 2019), verifica-se que 148 (90,80%) do total de bolsas ofertadas foram preenchidas no *Campus* Sede. No *Campus* Floresta, 65 (92,86%) das bolsas ofertadas foram preenchidas. É importante mencionar que, além das bolsas do Pró-PcD não serem exclusivas para os estudantes com deficiência ingressantes por meio de reserva de vagas para PcD, existem os casos de estudantes com deficiência que ingressaram na instituição nas vagas destinadas à outra modalidade de cotas e/ou ampla concorrência.

Considerando que o número de bolsas ofertadas pelo NAI, em cada programa, parte de um levantamento prévio junto aos centros acadêmicos, coordenações de cursos e docentes, além do próprio controle da equipe do NAI, verifica-se que ocorreu alguma falha que levou ao não preenchimento de 100% das bolsas ofertadas no ano de 2019 em ambos os *Campi*. O estudante João relata a dificuldade sobre as bolsas:

Uma das dificuldades que eu estou lembrando agora, com relação às bolsas, é que a bolsa Pró-PcD, como a gente tem que renovar todo semestre, então todo semestre a gente tem que mandar o laudo, renovar o laudo, mas eu acho desnecessário, porque eu já entrei na vaga de deficiente, já recebo a bolsa há um certo tempo e já apresentei o laudo no semestre anterior. Agora, na pandemia, isso me fez ficar sem a bolsa por uns 2 semestres, porque o meu laudo fica lá no NURCA, nos meus documentos, e antes da pandemia, eu ia lá solicitar uma cópia do meu laudo, depois demorava um pouquinho, voltava lá para pegar a cópia e juntar com os documentos para concorrer às bolsas do NAI. Só que agora, na pandemia, eu não pude fazer isso e fiquei uns dois semestres sem bolsa. [...]. Inclusive eu entrei em contato e avisei que não tinha como eu pegar o laudo, mas não adiantou muito. Agora eu não sei se isso mudou, mas agora eu achei até estranho, eu consegui outro laudo, [...], eu não me inscrevi para a bolsa Pró-PcD, mas eles não solicitaram o laudo. Eu achei estranho, não sei se eles mudaram, precisa verificar. Atualmente, eu ganho a bolsa de monitoria, sou monitor de uma aluna com deficiência (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOÃO, 2021).

A insatisfação do João, que é monitor de uma estudante com deficiência de outro curso, diz respeito à burocracia que envolve a renovação semestral da bolsa Pró-PcD, por conta da apresentação de laudo. Apresenta suas dificuldades em conseguir o documento, por conta da pandemia em vigência, o que ocasionou a perda da bolsa em dois semestres.

Para as bolsas do Pró-PcD, é realizado um levantamento da quantidade de estudantes com deficiência que ingressaram e saíram (formaram, jubilaram, desistiram), sendo calculada uma porcentagem para definir o número de bolsas que serão ofertadas (SERVIDORA ENTREVISTADA VÂNIA, 2021).

Na fala da servidora Vânia percebe-se que a instituição concebe, como um direito para os(as) estudantes com deficiência, o pagamento da bolsa de auxílio financeiro (Pró-PcD). Entretanto, foi identificada pela fala do estudante João, a necessidade de revisão e/ou adequação da documentação que é solicitada no edital que é lançado semestralmente para concessão das bolsas aos estudantes com deficiência, considerando que esses já passaram por avaliação do setor médico no momento do ingresso na instituição. Para os(as) estudantes com deficiência, que ingressam na Ufac nas vagas destinadas à ampla concorrência, ou outras modalidades de cotas, podem ser instituídos critérios diferenciados, já que não passaram por validação do CID.

TABELA 22 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VERSUS A OFERTA E PREENCHIMENTO DAS BOLSAS DO Pró-PeD, POR CAMPUS E ANO

Ação afirmativa 2010 + Resolução Curso de Letras Libras + Lei nº 13.409/2016									
Curso	2017			2018			2019		
	Matrícula	Bolsa ofertada	Bolsa Preenchida	Matrícula	Bolsa ofertada	Bolsa Preenchida	Matrícula	Bolsa ofertada	Bolsa Preenchida
<i>Campus Sede - Rio Branco</i>	87	50	50	94	42	42	44	71	56
<i>Campus Floresta - Cruzeiro do Sul</i>	23	20	20	32	20	20	5	30	25
Total	110	70	70	126	62	62	49	101	81
							285	233	213

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2017, 2018, 2019 e 2021).

O segundo programa a ser apresentado é o Promaed, que tem como finalidade atender a demanda de apoio às atividades acadêmicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que, devido às suas limitações específicas, necessitam do auxílio de outro estudante de graduação para desempenhar satisfatoriamente as atividades acadêmicas. Assim, o programa destina uma bolsa aos estudantes monitores (UFAC, 2019).

Entre os requisitos solicitados aos estudantes que concorrem à bolsa de monitoria para auxiliar um estudante com deficiência, destacam-se os seguintes:

[...] 4.8 **Ter disponibilidade de no mínimo 20 (vinte) horas semanais** para acompanhar as atividades que serão realizadas em sala de aula no período regular do curso do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, e, quando necessário, de mais 08 (oito) horas semanais, em horário extraclasse, sem prejuízos a outras atividades acadêmicas.

a) No caso de curso com carga horária integral as atividades deverão ser realizadas nos dois turnos.

4.9 Estar matriculado no mesmo curso e período que o estudante a ser apoiado, ou em curso de turno diferente, salvo nos casos excepcionais, com parecer da equipe pedagógica do NAI.

4.10 Além dos requisitos obrigatórios, o estudante deverá atender um ou mais dos seguintes requisitos, exceto para ingressantes 2019:

a. Ter atuado como monitor de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação;

b. Ter cursado a disciplina Fundamentos da Educação Especial ou, no caso do apoio oferecido aos estudantes com deficiência visual, a disciplina Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Deficiência Visual ou, ainda, no caso do apoio oferecido aos estudantes surdos, a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras;

c. Ter participado de cursos de extensão sobre a deficiência apresentada pelo acadêmico que será apoiado.

4.11 Comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, renda *per capita* do grupo familiar no qual se insere financeiramente de até um salário mínimo e meio (UFAC, 2019, grifo meu).

Os objetivos da bolsa de monitoria de apoio à inclusão são os de: a) proporcionar o acompanhamento aos estudantes no que diz respeito à leitura, descrição das aulas, gravações de áudio e vídeo das aulas, discussão de textos, preparação de seminários, participação nas atividades de laboratório e campo, realização de provas, trabalhos e auxílio em sala de aula; b) promover acessibilidade no ambiente acadêmico e auxiliar na produção de materiais didático-pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por meio das práticas existentes e/ou da implementação de novos instrumentos e experiências pedagógicas; c) criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades e competências a fim de promover a permanência e a conclusão do curso de graduação; d) contribuir para a permanência, redução das taxas de retenção e evasão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas

habilidades/superdotação (UFAC, 2020). O relato do estudante Ariel destaca a importância da monitoria:

Eu tenho uma monitora, ela é da minha turma e me ajuda bastante. Na verdade, eu já passei por 3 monitores, mas os 2 primeiros só queriam o dinheiro da bolsa e não estavam nem aí para mim. E o 3º foi legal, até hoje a gente está junto, eu quero terminar o curso com ela ao meu lado. [...]. A minha monitora está sendo importante para mim, porque, assim, às vezes, a minha agenda não está muito organizada e ela me ajuda. A gente se encontra, discute as matérias, os assuntos, se ajuda nas atividades, ela me dá uma orientação legal. Eu não a vejo como minha monitora, eu a vejo como minha amiga, pois ela não está comigo pelo dinheiro, ela está comigo porque gosta de ajudar (ESTUDANTE ENTREVISTADO ARIEL, 2021).

A fala do estudante Ariel, em relação ao monitoramento dos estudantes com deficiência, enfatiza que, mesmo sob pagamento, nem todos os monitores fazem um trabalho satisfatório, mas ele está satisfeito com o desempenho da monitora que vem acompanhando-o nos últimos semestres. O seu relato permite constatar a importância do acompanhamento e auxílio aos estudantes com deficiência em sala de aula, assim como demonstra a responsabilidade que é imposta aos estudantes que concorrem às bolsas de monitoria para auxiliar um estudante com deficiência.

A partir desse enxerto denota-se, ainda, que nem todos os(as) estudantes que concorrem à bolsa de monitoria estão aptos para desempenharem o papel de monitor de um estudante com deficiência, dada a especificidade de cada deficiência, revelando como necessário, em alguns casos, o acompanhamento por um profissional que detenha as habilidades necessárias para atender as demandas específicas de cada estudante com deficiência.

A estudante Maria, que tem deficiência múltipla, relata a dificuldade que teve para conseguir ser acompanhada por um monitor, pois quando ingressou na Ufac ainda não tinha o diagnóstico fechado de autismo. Somente no início do 1º semestre de 2020, quando conseguiu o laudo de autismo, passou a ser acompanhada por um monitor.

A minha recepção na Ufac foi bem dura, eu não tive apoio pedagógico pelo fato de eu ainda não ter o laudo fechado de autismo, mas como pessoa com deficiência, eu não tive nenhum apoio, é tanto que eu ainda estou pagando matérias do 1º período, pois não consegui avançar, mas comecei a conseguir avançar só depois que comecei com a monitoria. [...]. Mas desde 2018, até o início de 2020, eu não tive monitoria. Até o final de 2019, eu reprovei muito, muito mesmo, eu tenho até vergonha de dizer que eu sou da turma de 2018, os alunos, tipo assim, se sabem que você é uma pessoa com deficiência, já tem uma certa exclusão, é tanto que o meu diálogo é só com o meu monitor, com os alunos da classe não tenho contato, é muito exclusivo mesmo (ESTUDANTE ENTREVISTADA MARIA, 2021).

A fala da estudante Maria revela a necessidade de adequações no que se refere à metodologia adotada pela instituição para definição dos(as) estudantes que se enquadram no

perfil dos beneficiários do programa de monitoria, tendo em vista que a análise dos editais de seleção revelou que, mesmo sem o diagnóstico de autismo, a referida estudante se enquadrava no rol dos sujeitos de direito, já que na descrição da finalidade do programa consta o apoio à inclusão acadêmica dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, por meio da concessão de bolsa de estudo/monitoria aos acadêmicos interessados em auxiliá-los nas atividades acadêmicas (UFAC, 2021).

Foi questionado aos(às) estudantes com deficiência entrevistados quais ações haviam sido implementadas pela Ufac para auxiliar a permanência na instituição. Uma das respostas foi a do estudante Pedro, que informou ter sido beneficiado com um monitor:

A monitoria, porque assim que eu entrei estava esperando que fosse igual ao ensino médio, que tinha um professor me acompanhando, então quando eu cheguei, e vi que não tinha um professor, eu fiquei preocupado e fiquei perto de alguns colegas que eu já conhecia. Mas aí eles disponibilizaram a bolsa para um aluno que tivesse disponibilidade para ficar me acompanhando, e também eu tinha a opção de fazer as minhas atividades em Braille, então eu fazia em Braille e enviava para o NAI fazer a tradução (ESTUDANTE ENTREVISTADO PEDRO, 2021).

Pelo exposto, é compreensível que outros estudantes que estejam ingressando nos cursos na Ufac sintam a mesma preocupação com relação ao acompanhamento que necessitam. Entretanto, o relato de Pedro demonstra que a instituição vem adotando ações que possibilitam a integração e participação dos(as) estudantes com deficiência.

Durante todo o período que estive na UFAC, fui acompanhada por uma monitora, que foi fundamental para minha permanência, pois ela me auxiliava em tudo, inclusive quando eu precisava usar o banheiro e me alimentar. Ela me dava comida na boca (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

A partir da fala da estudante Luz, torna-se possível depreender que é imprescindível o oferecimento de monitores para acompanhar os estudantes com deficiência da Ufac, pois, de acordo com Luz, garantiu a sua permanência e conclusão no curso. Luz concluiu a graduação no período de quatro anos, que é o prazo mínimo para conclusão do curso que ela cursava.

Acredito que a questão da monitoria me ajudou muito, pois ter uma pessoa me auxiliando, me monitorando, um monitor ali sempre presente, acho que isso foi quase que fundamental para minha permanência e meu bom êxito na instituição (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOSÉ, 2021).

O relato do estudante José vai ao encontro da anterior ao expor que o oferecimento de bolsas de monitoria vem atingindo seu objetivo de contribuir com a permanência de estudantes com deficiência nos cursos que se matriculam. Entretanto, remete ao

questionamento acerca dos(as) estudantes com deficiência que, por algum motivo alheio à sua vontade e direito, não são contemplados com o acompanhamento por um monitor, quais são os impactos que essa negação do direito ocasiona na vida acadêmica dessas(es) estudantes.

A distribuição de bolsas do Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com deficiência é apresentada no Gráfico 6²². Ao analisar a distribuição das bolsas do Promaed por *Campi* (Gráfico 6), verifica-se que as bolsas passaram a ser disponibilizadas no ano de 2014, quando estavam em vigor as duas ações afirmativas formuladas e implementadas pela Ufac com vistas à reserva de vagas para PcD, quais sejam, ação afirmativa interna de 2010 e Resolução Reitoria nº 025-B/2013.

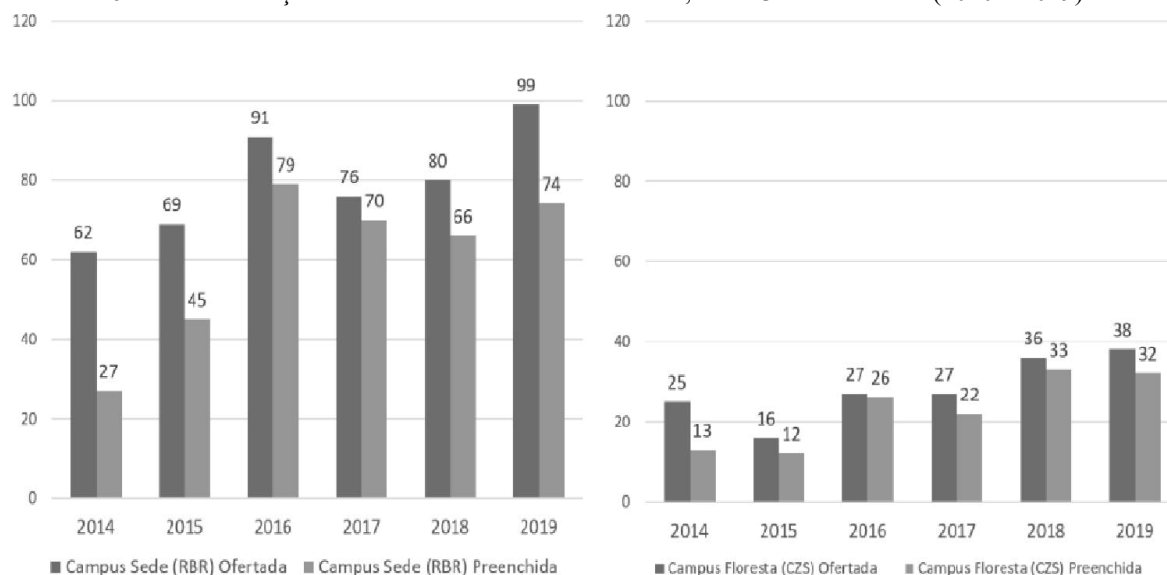
A quantidade de bolsas disponibilizadas por *Campi* segue a proporção de estudantes com deficiência que ingressaram em cada Unidade e manifestaram interesse em ser acompanhados por um monitor.

É possível identificar, ainda, que a partir de 2017 não houve um incremento de bolsas no *Campus* Sede, quando passou a ser implementada a reserva de vaga prevista na Lei nº 13.409/2016, já que, no ano de 2016, foram disponibilizadas 91 bolsas, e no ano de 2019 foram ofertadas 99 para esse público.

O *Campus* Floresta teve uma redução no número de bolsas ofertadas no ano de 2015 (16), em comparação com o ano de 2014 (25), mas, em média, seguiu um ritmo de manutenção ou crescimento no número de bolsas ofertadas, a partir do ano de 2017.

A partir da análise das vagas ofertadas versus vagas preenchidas por *Campi*, apresentada no Gráfico 6, identifica-se que no *Campus* Sede foram ocupadas 75,68% das bolsas ofertadas, e no *Campus* Floresta, 81,66% das bolsas foram preenchidas.

²² A Ufac fez uso da nomenclatura Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nos editais de monitoria que foram publicados na série analisada.

GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROMAED, POR *CAMPI* E ANO (2010 – 2019)

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2017, 2018, 2019 e 2021).

A Tabela 23 apresenta a distribuição das bolsas do Promaed no *Campus* Sede, por curso de graduação e ano (2017 – 2019). Como o NAI disponibilizou informações gerais acerca do total de vagas ofertadas e preenchidas por *Campi* e ano, não disponibilizando o desmembramento das vagas ofertadas e preenchidas por curso, procedeu-se uma pesquisa no sítio da Ufac, a fim de identificar os cursos de graduação que continham estudantes matriculados com deficiência e que seriam beneficiados com o acompanhamento de um aluno monitor. A pesquisa evidenciou que constavam disponíveis os editais de todos os programas consultados somente a partir do ano de 2017.

Com relação aos 35 cursos de graduação ofertados no *Campus* Sede, e que tinham estudantes com deficiência matriculados no ano de 2017 (Tabela 9), oito desses cursos não foram incluídos no edital que ofertou bolsas do Promaed (Tabela 23), a saber: Bacharelado em Educação Física, Engenharia Florestal, Bacharelado em Geografia, Licenciatura em História (matutino), Licenciatura em História (noturno), Jornalismo, Medicina, Música. Considerando que alguns desses cursos tinham estudantes com deficiência matriculados no ano de 2017, levanta-se, como uma das possíveis hipóteses, a não solicitação de acompanhamento por um monitor e/ou a falta de recurso financeiro para arcar com as bolsas de todos(as) os(as) estudantes com deficiência que solicitaram.

O aluno com deficiência procura o NAI e preenche um requerimento solicitando um monitor, que é o Programa de Monitoria (Promaед). A partir desse requerimento, a equipe pedagógica do NAI faz uma triagem, pois nem todos que solicitam têm direito a um monitor. Nós sempre disponibilizamos a vaga para aquele aluno que realmente necessita. Antes, não conseguíamos atender todos os alunos, porque não tínhamos bolsa suficiente, mas agora estamos conseguindo atender a todos (SERVIDOR ENTREVISTADO PAULO, 2021).

A forma como é disponibilizado um monitor para um aluno com deficiência no *Campus* Sede é descrita aqui pelo servidor Paulo. A partir de sua fala, é possível perceber que alguns estudantes com deficiência que solicitam a bolsa, podem ficar sem acompanhamento por um monitor, já que, segundo Paulo, esses(as) estudantes passam por uma espécie de triagem ou avaliação para identificar aqueles que possuem os requisitos para receber um monitor.

Tal necessidade de triagem não foi identificada no *Campus* Floresta, que oferta 11 cursos de graduação e, segundo o relato da servidora Vânia, todos os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que solicitam o acompanhamento por um monitor, são contemplados. A servidora Vânia, do NAI *Campus* Floresta, pontuou que esse é um direito dos(as) estudantes com deficiência e que, portanto, a instituição deve enveredar todos os esforços para garantir o cumprimento desse direito.

A Tabela 23 apresenta a distribuição de 76 bolsas ofertadas no ano de 2017, para 27 cursos de graduação, sendo que foram preenchidas 70 bolsas, ficando ociosas seis bolsas, sendo uma de cada um dos seguintes cursos: Engenharia Civil, Física, Letras Francês, Letras Libras, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação.

No ano de 2018 foram ofertadas 80 bolsas, distribuídas em 25 cursos de graduação, ficando excluídos os cursos de Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Física, Bacharelado em Geografia, Licenciatura em História (noturno), Letras Português, Matemática, Música e Química. Assim, os(as) estudantes com deficiência, nesses cursos, não manifestaram interesse de ter o acompanhamento de monitores no ano de 2018.

A partir da análise do número de bolsas ofertadas versus preenchidas, percebe-se que, apenas 82,5% foram preenchidas (80), ficando ociosas 17,5% das bolsas (14). Ao analisar o quantitativo de 94 ingressos de estudantes com deficiência do ano de 2018 (Tabela 15), sem considerar os que vinham renovando matrícula (ingressos em anos anteriores), para além dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (contemplados pelo Promaед), percebe-se que essas 80 bolsas ofertadas não eram suficientes para atender o cômputo dos(as) estudantes público-alvo da educação especial.

Nós encontramos dificuldades para preencher as bolsas, tanto de monitoria (Promaed) quanto de tutoria (Protaed), pois é muito trabalhoso para o monitor e tutor acompanhar o aluno com deficiência, principalmente os alunos com deficiência intelectual. Além de auxiliar o aluno com deficiência, os monitores e tutores precisam de tempo para estudar e desenvolver as atividades que são específicas dos seus cursos de graduação. Dada essa dificuldade para encontrar alunos interessados em concorrer à bolsa de monitoria e tutoria, para acompanhamento dos estudantes com deficiência, a instituição optou por pagar um valor maior para as bolsas de monitoria e tutoria, pois além do aluno monitor ou tutor acompanhar os alunos com deficiência, precisa estudar e fazer os trabalhos dos seus cursos. O valor da bolsa de monitoria e tutoria é maior, para ver se conseguem suprir essas vagas e, mesmo assim, ainda sobram vagas (SERVIDORA ENTREVISTA VÂNIA, 2021).

A servidora Vânia salienta as dificuldades encontradas no preenchimento de vagas de monitoria e tutoria, cujas consequências atingem diretamente o(a) estudante com deficiência. Mesmo com a oferta de uma bolsa com um valor mais alto, ainda é difícil encontrar estudantes interessados, pelo fato deste ter que dar conta dos seus estudos e ainda acompanhar um estudante com deficiência, quando este está em aula (monitoria) ou no contraturno da aula do estudante com deficiência (tutoria), ficando com uma demanda maior de estudo.

Ao analisar a distribuição das bolsas do Promaed, no ano de 2019 (Tabela 23), percebe-se um incremento de 19 bolsas, em comparação com o ano de 2018, totalizando 99 bolsas de monitoria ofertadas. Em contrapartida, observa-se uma diminuição no número de cursos nos quais os estudantes com deficiência manifestaram o interesse de ser acompanhados por um monitor, já que, dos 35 cursos que funcionavam regulamente, só 21 constavam nos editais de oferta de bolsa, ficando de fora os cursos de Ciências Econômicas, Direito, Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Filosofia, Física, Bacharelado em Geografia, Licenciatura em História (noturno), Jornalismo, Letras Português, Matemática, Música, Química.

A partir da análise das bolsas ofertadas *versus* preenchidas por curso de graduação, observa-se também que os cursos que não preencheram o total de vagas ofertadas foram: Artes Cênicas: Teatro (1), Licenciatura em Geografia (3), Licenciatura em História (6), Letras Espanhol (1), Letras Libras (2), Medicina (2), Medicina Veterinária (2), Nutrição (2), Pedagogia (1) e Sistemas de Informação (5). Assim, no ano de 2019 ficaram ociosas 25 bolsas de monitoria, exclusivas para os(as) estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva.

[...] a gente sabe que acompanhar um aluno com deficiência é difícil, e por isso conseguir alunos que queiram trabalhar com os alunos com deficiência é ainda mais trabalhoso. Os alunos que têm disponibilidade, muitas vezes preferem pegar uma bolsa de PIBIC, PIBID, que conta muito mais no currículo deles, e por não poder acumular com outra bolsa, preferem ficar com essas outras bolsas e não as do NAI. Além disso, as bolsas de monitoria e tutoria sempre foram mais difíceis de preencher, porque não é fácil trabalhar com inclusão, pois algumas pessoas têm medo, receio de não conseguir atender a demanda específica de cada aluno (SERVIDOR ENTREVISTADO PAULO, 2021).

Assim como a servidora Vânia (*Campus Floresta*), o servidor Paulo (*Campus Sede*) também expõe as dificuldades em encontrar pessoas para exercerem a função de tutor e monitor.

Numa análise geral, observa-se que existe, em certa medida, uma tendência de manutenção dos cursos que ofertavam bolsas de monitoria para acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência, na série analisada, bem como dos cursos que não ofertaram vagas (Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Física, Bacharelado em Geografia, Licenciatura em História noturno, Jornalismo, Letras Português, Matemática, Música, Química).

TABELA 23 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROMAED NOS CAMPUS SEDE E FLORESTA, POR CURSO DE GRADUAÇÃO E ANO (2017 – 2019)

Ano	CAMPUS SEDE				CAMPUS FLORESTA			
	Curso	Deficiência	BO	BP	Curso	Deficiência	BO	BP
2017	Artes Cênicas: Teatro, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Direito, Licenciatura em Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrônoma, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Filosofia, Física, Geografia, Bacharelado em História, Letras Espanhol, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Libras, Letras Português, Matemática, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Sistemas de Informação, Saúde Coletiva, Química	Auditiva (07); Física (20); Mental (16); Múltipla (09); Visual (24)	76	70	Ciências (Licenciatura), Letras Espanhol, Letras Português, Pedagogia	Auditiva (06); Física (08); Mental (06); Visual (06); Múltipla (01)	27	22
	Artes Cênicas: Teatro, Licenciatura Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito, Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrônoma, Engenharia Elétrica, Filosofia, Geografia, Bacharelado em História, Licenciatura em História, Jornalismo, Letras Espanhol, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Libras, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Sistemas de Informação, Saúde Coletiva	Auditiva (14); Física (24); Mental (16); Múltipla (11); Visual (15)	80	66	Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Biológicas, Engenharia Agrônoma, Letras Espanhol, Pedagogia	Auditiva (14); Física (04); Mental (09); Visual (05); Múltipla (04)	36	33
2019	Artes Cênicas: Teatro, Licenciatura Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Geografia, Bacharelado em História, Licenciatura em História, Letras Espanhol, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Libras, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Sistemas de Informação, Saúde Coletiva	Auditiva (14); Física (30); Mental (26); Múltipla (11); Visual (18)	99	74	Bacharelado em Ciências Biológicas, Direito, Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Letras Espanhol, Letras Português, Pedagogia	Auditiva (11); Física (07); Mental (12); Visual (08)	38	34
Total			255	210			101	89

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2019).

Legendas:

BO: Bolsa Ofertada

BP: Bolsa Preenchida

A distribuição de vagas ofertadas *versus* preenchidas por curso de graduação e ano, no *Campus* Floresta, apresentada na Tabela 23, revela que, no ano de 2017, as bolsas de monitoria para acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência ficaram concentradas nos cursos de licenciatura, sendo preenchidas 100% das vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras Espanhol e Letras Inglês, não sendo preenchidas uma vaga no curso de Letras Português e quatro no curso de Pedagogia.

Já no ano de 2018, foram distribuídas bolsas de monitoria para acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência em oito cursos de graduação, ficando de fora os(as) estudantes com deficiência do curso de Direito, que começou a funcionar no ano de 2017, e do curso de Enfermagem. Ao analisar a distribuição por curso, observa-se que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Engenharia Florestal, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português preencheram 100% das bolsas ofertadas, enquanto os cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas, Engenharia Agrônoma e Pedagogia ficaram com uma vaga ociosa cada.

Ao analisar o ano de 2019, percebe-se que, dos 10 cursos de graduação no *Campus* Floresta que tinham estudantes com deficiência matriculados, oito ofertaram bolsas, sendo que quatro deles preencheram 100% das bolsas: Bacharelado em Ciências Biológicas, Direito, Engenharia Florestal e Letras Português. Os que não preencheram 100% foram os que mais ofertaram bolsas (Engenharia Agrônoma ofertou 6 e preencheu 5; Letras Espanhol ofertou 9 e preencheu 8; Letras Inglês ofertou 6 e preencheu 5; e Pedagogia ofertou 10 e preencheu 9).

De acordo com o relato da servidora Vânia, todos(as) os(as) estudantes com deficiência do *Campus* Floresta que solicitam e precisam de acompanhamento nas aulas têm um monitor, fato confirmado pelo NAI. Já no *Campus* Sede, segundo o servidor Paulo, até o ano de 2019 existia um quantitativo de solicitação de monitoria superior ao quantitativo de vagas disponibilizadas, pois, conforme as suas palavras, “não conseguíamos atender todos os alunos, porque não tínhamos bolsa suficiente, mas agora estamos conseguindo atender a todos” (SERVIDOR ENTREVISTADO PAULO, 2021).

No que se refere à diferença entre o quantitativo de bolsas de monitoria ofertadas entre os dois *campi*, aventa-se a hipótese de que, no *Campus* Floresta, todos os estudantes que manifestaram interesse em ser acompanhados por um monitor conseguiram ser atendidos por meio da oferta de vaga (bolsa) lançada em edital por haver um menor número de estudantes matriculados nesse *Campus*, que conta com 11 cursos de graduação.

Ao comparar a proporção de preenchimento de bolsas ofertadas pelos cursos de graduação dos *Campi* Sede e Floresta (Tabela 23), observa-se que os cursos de graduação do *Campus* Floresta, que ofertaram bolsas no período de 2017 a 2019, tiveram um maior número

de preenchimento das bolsas ofertadas, quando comparadas com o *Campus* Sede, na análise curso a curso.

O terceiro programa a ser apresentado é o Protaed, que tem a finalidade de apoiar a inclusão acadêmica dos(as) estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla, Surdez e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo), que, devido às suas limitações específicas, necessitam do auxílio de outro acadêmico para desempenhar satisfatoriamente suas atividades estudantis (UFAC, 2019). O referido programa destina bolsa aos estudantes dos períodos finais dos cursos de graduação, com o objetivo de organizar grupos de estudo para promover momentos de discussão, reflexão e aprendizagem aos(as) estudantes com deficiência intelectual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento ou deficiência múltipla (UFAC, 2019).

As bolsas de tutoria (Protaed) são para atendimento no contraturno, sendo mais direcionadas àqueles alunos que têm deficiência intelectual. Os alunos que apresentam deficiência intelectual, e manifestam interesse, possuem acompanhamento de um monitor (no horário da aula) e tutor (aula complementar). A bolsa de tutoria é concedida para os alunos com deficiência que têm interesse e disponibilidade, pois é no contraturno. Nem todos os alunos com deficiência possuem condições de ficar no contraturno (SERVIDORA ENTREVISTADA VÂNIA, 2021).

Eis aqui uma explanação do atendimento concedido pelo Programa de Tutoria (Protaed), cujo público-alvo são os estudantes com deficiência intelectual, múltipla deficiência, surdez e transtornos globais do desenvolvimento (autismo) que, caso manifestem interesse, receberão acompanhamento de um tutor no contraturno.

No ano de 2019, por exemplo, foi solicitado um tutor para um aluno com deficiência x, mas o aluno não estava ficando ou vindo para a aula complementar com o tutor. Quando o tutor nos informou, entramos em contato com a mãe do aluno para saber o motivo, sendo-nos informado que ele tinha dificuldade para se alimentar, e nos dias que ficava no contraturno, passava o dia inteiro sem comer. Por essa situação é possível perceber o grau de complexidade que é a educação especial, e o quão difícil é para os alunos com deficiência permanecer e concluir seus estudos (SERVIDORA ENTREVISTADA VÂNIA, 2021).

À medida que avançam os estudos sobre esta temática, ampliam-se os conhecimentos em torno da complexidade que envolve o exercício da educação especial, assim como as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes com deficiência.

Os universitários selecionados para atuarem no Protaed devem realizar o acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência intelectual, múltipla deficiência, surdez e transtornos globais do desenvolvimento (autismo), nas atividades de reforço acadêmicos, no que diz respeito à leitura e discussão de textos para provas e trabalhos; à promoção de

acessibilidade e produção de materiais didáticos pedagógicos para a melhoria do aprendizado desses estudantes; a criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de promover a permanência e a conclusão do ensino superior; a contribuir com o desenvolvimento e melhorar o desempenho; e a contribuir com a permanência, redução de taxas de retenção e evasão (UFAC, 2019).

Podem concorrer às bolsas de tutoria os(as) estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial na instituição, devendo estar devidamente matriculados no semestre de oferecimento da bolsa.

Tenho acompanhamento de monitoria e tutoria. No meu caso, o aluno que me acompanhava recebia as duas bolsas. Ele me acompanhava no horário da aula como monitor e nos dias que eu precisava ficava no contraturno como tutor. Isso facilitava, porque eu já estava acostumado com ele (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOSÉ, 2021).

O estudante José relatou que não está tendo acompanhamento de tutoria apenas agora, no período de pandemia, devido à suspensão das aulas presenciais. Comenta que é beneficiado pelas duas modalidades de acompanhamento pela mesma pessoa, o que facilita seus estudos.

O acompanhamento por um monitor e/ou tutor é necessário e faz a diferença. A minha monitora me ajudava a ir ao banheiro, e na sala de aula, me ajudava na hora dos trabalhos (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

Mais uma vez, a estudante Luz relata a importância do auxílio na realização das atividades acadêmicas, manifestando seu contentamento com o acompanhamento recebido em seus estudos.

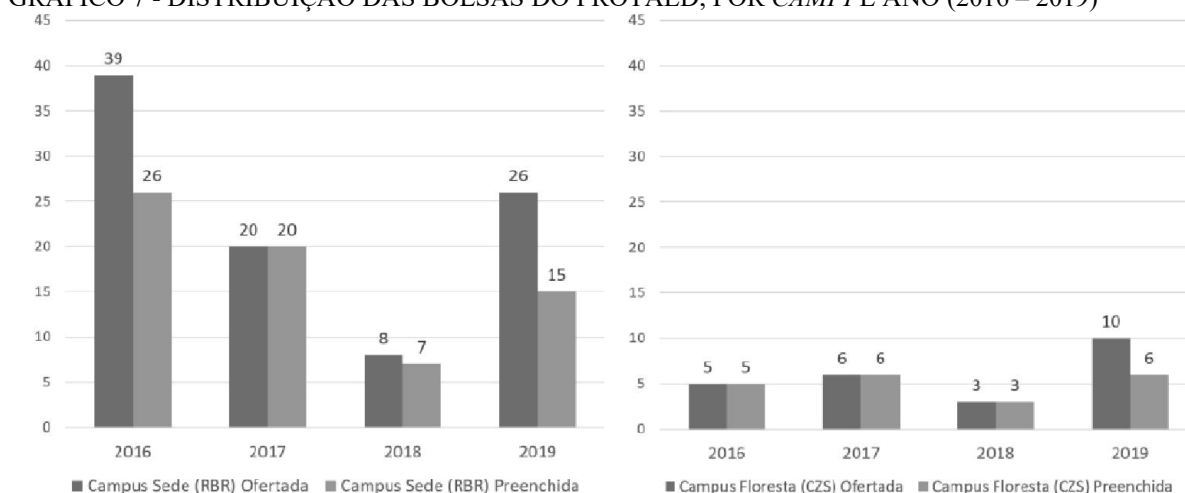
O Gráfico 7 apresenta a distribuição das bolsas do Programa de tutoria para apoio aos estudantes com Deficiência Intelectual, Múltipla Deficiência, Surdez e Transtorno do Espectro Autista, por *Campi* e ano. Cabe mencionar que o acompanhamento por um tutor (bolsa de tutoria) é concedido aos(as) estudantes que manifestam interesse por ter um acompanhamento com um tutor no contraturno.

Ao analisar os dados acerca das bolsas ofertadas *versus* preenchidas nos *Campi* Sede e Floresta (Gráfico 7), observa-se que, no *Campus* Floresta, as bolsas ofertadas tiveram um maior número de preenchimento, embora sendo ofertadas em menor número. Ressalta-se que o *Campus* Floresta possuía, no período de 2010 a 2019, em média, dez cursos de graduação, enquanto o *Campus* Sede ofertava, em média, vagas para ingresso em 35 cursos de graduação.

Na análise por ano (Gráfico 7), identifica-se que, apenas no ano de 2017, foram ocupadas 100% das bolsas ofertadas no *Campus* Sede. Já no ano de 2018, das oito bolsas ofertadas, apenas uma não foi preenchida. Em contrapartida, nos anos de 2016 e 2019, foram verificados os menores percentuais de preenchimento (66,67% e 57,69%, respectivamente). No *Campus* Floresta, 100% das bolsas foram preenchidas nos anos de 2016, 2017 e 2018, sendo que no ano de 2019 foi verificada a ocupação de apenas 60% das bolsas ofertadas. No cômputo geral, o *Campus* Sede não preencheu 26,88% das bolsas de tutoria ofertadas e o *Campus* Floresta, 16,67%.

Uma das possíveis causas que podem justificar um maior preenchimento das bolsas no *Campus* Floresta é o acompanhamento mais intenso do NAI, dado que este *Campus* possui uma menor estrutura física e menos cursos de graduação.

GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROTAED, POR CAMPUS E ANO (2016 – 2019)



Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2019).

As 20 bolsas de tutoria ofertadas no *Campus* Sede no ano de 2017 foram distribuídas em 13 cursos de graduação, sendo que todas foram preenchidas (Tabela 24). Ao realizar a análise dos cursos que ofertaram bolsa do Protaed, com relação dos cursos que ofertaram bolsas do Promaed, no ano de 2017, percebe-se que apenas o curso de medicina não constava na relação dos cursos do Promaed. Como as bolsas do Protaed são para acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência no contraturno, levanta-se, como uma possível explicação, a agenda mais complexa do curso de medicina, que requer mais disponibilidade do universitário bolsista.

No ano de 2018, ocorreu uma redução no número de bolsas ofertadas pelo Protaed em comparação com os anos anteriores, ocorrendo, conseqüentemente, uma diminuição no quantitativo de cursos que as ofertaram, havendo, ainda, o caso do curso de Nutrição, que

ofertou uma bolsa que não foi preenchida, sendo que nos demais cursos houve 100% de ocupação. A análise do ano de 2019 revela que as 26 bolsas ofertadas foram distribuídas por nove cursos de graduação, sendo que somente quatro cursos ocuparam 100% das bolsas (Letras Francês, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em História matutino e Nutrição). Nos demais cursos (Artes Cênicas: Teatro, Letras Libras, Medicina Veterinária, Pedagogia, Sistemas de Informação) ficaram ociosas duas ou três bolsas (Tabela 24).

TABELA 24 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROTAED NO *CAMPUS* SEDE, POR CURSO E ANO (2017 – 2019)

Ano	Curso	Ofertadas	Preenchidas
2017	Artes Cênicas: Teatro	02	02
	Ciências Biológicas	02	02
	Ciências Sociais	01	01
	Engenharia Civil	01	01
	Física	01	01
	Letras Francês	02	02
	Letras Inglês	02	02
	Letras Libras	01	01
	Licenciatura em Educação Física	02	02
	Matemática	01	01
	Medicina	01	01
	Medicina Veterinária	03	03
	Pedagogia	01	01
2018	Artes Cênicas: Teatro	02	02
	Bacharelado em Educação Física	01	01
	Licenciatura em Educação Física	01	01
	Letras Francês	01	01
	Letras Libras	01	01
	Medicina Veterinária	01	01
	Nutrição	01	00
2019	Artes Cênicas: Teatro	04	02
	Letras Francês	03	03
	Letras Libras	04	01
	Licenciatura em Educação Física	04	04
	Licenciatura em História (matutino)	01	01
	Medicina Veterinária	04	02
	Nutrição	01	01
	Pedagogia	02	00
	Sistema de Informação	03	01
Total		54	42

Fonte: A autora (2022), a partir dos editais da Ufac (2019).

A distribuição das bolsas do Protaed, no *Campus* Floresta, por curso e ano (2017 – 2019) (Tabela 25), evidencia que nem todos os cursos que possuem estudantes com deficiência matriculados foram contemplados nos editais de oferta de bolsas na série analisada. No ano de 2017 foram ofertadas bolsas em três cursos de licenciatura (Letras Espanhol, Letras Português e Pedagogia), nos quais 100% das bolsas foram ocupadas.

No ano de 2018, as bolsas foram distribuídas nos cursos de Engenharia Florestal, Letras Espanhol e Pedagogia, sendo 100% preenchidas. Já no ano de 2019, as bolsas foram distribuídas para três cursos de bacharelado (Ciências Biológicas, Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal) e para dois cursos de licenciatura (Letras Espanhol e Inglês), sendo que apenas o curso de Engenharia Florestal teve a oferta preenchida (Tabela 25).

TABELA 25 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PROTAED NO *CAMPUS* FLORESTA, POR CURSO E ANO (2017 – 2019)

Ano	Curso	Ofertadas	Preenchidas
2017	Letras Português	03	03
	Letras Espanhol	01	01
	Pedagogia	02	02
2018	Letras Espanhol	01	01
	Pedagogia	01	01
	Engenharia Florestal	01	01
2019	Bacharelado em Ciências Biológicas	02	01
	Engenharia Agrônômica	02	01
	Engenharia Florestal	01	01
	Letras Espanhol	03	02
	Letras Inglês	02	01
Total		19	15

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2019).

Ao comparar o quantitativo de bolsas ofertadas pelo Protaed e Promaed, nos *Campi* Sede e Floresta, identificou-se que, em todos os anos da série analisada, o Programa de Monitoria (Promaed) ofertou mais bolsas que o Programa de Tutoria (Protaed). É importante mencionar que os(as) estudantes com deficiência podem ser acompanhados por um monitor e tutor, e ainda receber a bolsa de auxílio financeiro (Pró-PcD), como é o caso do estudante José.

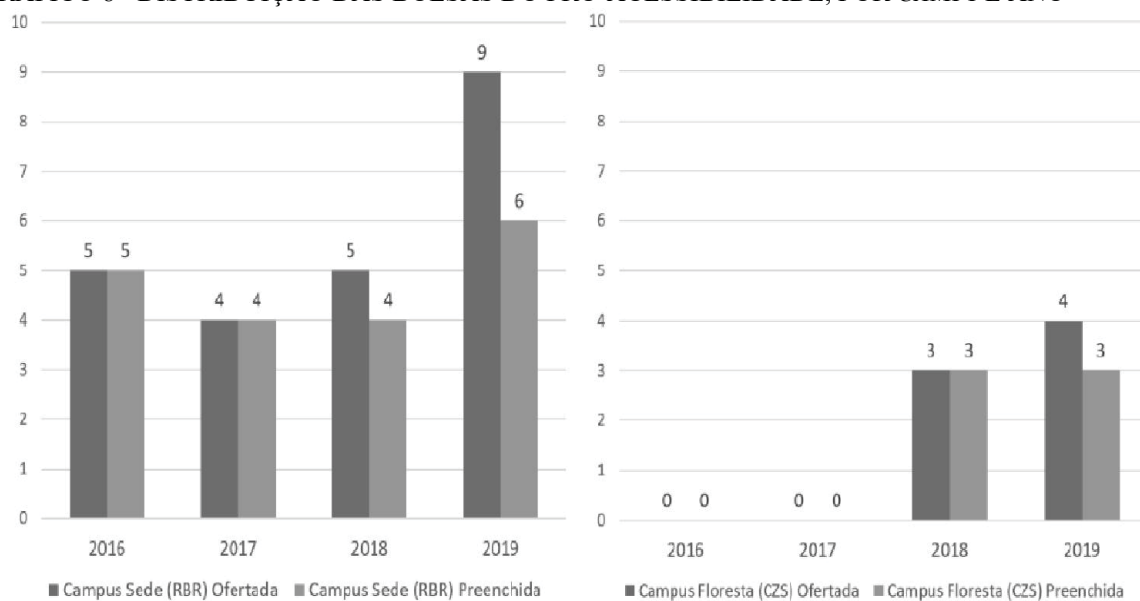
Assim que eu entrei na Ufac, no 1º dia de aula, eles já entraram em contato comigo, informando que, se eu precisasse de auxílio, eles tinham tanto uma bolsa para mim, como ofereceriam uma bolsa para uma pessoa me ajudar. Isso foi assim que eu entrei. Eu recebo a bolsa do Pró-PcD e sou acompanhado por um monitor e tutor desde que eu entrei na Ufac (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOSÉ, 2021).

O quarto programa a ser apresentado é o Pró-Acessibilidade, que tem por finalidade atender as proposições do Pnaes, buscando ampliar as condições de permanência dos acadêmicos na educação superior federal. O referido programa destina bolsas ao apoio e inclusão acadêmica dos(as) estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, múltiplas deficiências e com altas habilidades/superdotação, no âmbito administrativo e de acessibilidade comunicacional do NAI (UFAC, 2019).

Podem concorrer às bolsas os(as) estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial na instituição, devendo estar devidamente matriculados no semestre de oferecimento da bolsa, além de ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais para atuar nas ações de Apoio Administrativo e Acessibilidade Comunicacional do NAI, sem prejuízos às suas atividades acadêmicas, dentre outros requisitos.

O Gráfico 8 apresenta a distribuição das bolsas do Pró-Acessibilidade por *Campi* e ano. A partir da análise por ano (2016 – 2019), é possível identificar que o programa passou a ofertar bolsas no ano de 2016, sendo que os(as) estudantes com deficiência matriculados no *Campus* Floresta só passaram a ser contemplados a partir do ano de 2018. Nos anos de 2018 e 2019, foram verificadas bolsas não preenchidas no *Campus* Sede, sendo que no ano de 2019 ficaram três bolsas sem ocupação. Já no *Campus* Floresta, 100% das bolsas ofertadas (três) foram ocupadas no ano de 2018 e, no ano de 2019, das quatro ofertadas, uma não foi preenchida.

GRÁFICO 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DO PRÓ-ACESSIBILIDADE, POR *CAMP*I E ANO



Fonte: A autora (2022), a partir dos dados da Ufac (2019).

A Ufac passou a formular políticas educacionais com vistas ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior no ano de 2010, com implementação no ano de 2011, quando ocorreram os primeiros ingressos desse público, por meio da ação afirmativa de reserva de 5% das vagas de todos os cursos e turnos para PcD. A análise dos programas que foram implementados com o objetivo de garantir a permanência e conclusão do curso de graduação, revela que os(as) estudantes com deficiência que ingressaram nas vagas reservadas a partir de

2011, só passaram a ser contemplados a partir de 2014 com o Promaed (monitoria), em 2015 com o Paed - cuja nomenclatura mudou no ano de 2017 passando a se chamar Pró-PcD - (auxílio financeiro), e em 2016 com o Protaed (tutoria) e Pró-Acessibilidade (bolsistas para atuarem no NAI a fim de apoiar a inclusão acadêmica dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial).

Outrossim, a análise dos programas e ações implementadas pela instituição para incentivar a permanência e conclusão do curso de graduação dos acadêmicos com deficiência, revelou a relevância de continuidade das ações que já são adotadas. No entanto, faz-se necessária a realização de adequações de ordem estrutural, objetivando atender plenamente as demandas dos(as) estudantes com deficiências, quais sejam: I) realização de um estudo minucioso para identificar o impacto do não acompanhamento por um monitor e/ou tutor para os(as) estudantes que solicitaram, mas não são contemplados (seja por falta de candidatos inscritos para as vagas que ficam ociosas, seja pela falta de recurso para pagamento de bolsa para seleção de um monitor/tutor); II) proceder um estudo minucioso para identificar se a designação de um monitor e/ou tutor para atender às demandas de acompanhamento e auxílio nas atividades acadêmicas dos(as) estudantes com deficiência é a ação/estratégia mais adequada para fomentar o ensino e a aprendizagem, bem como para possibilitar a plena participação, interação e convivência acadêmica.

Tais proposições mostram-se necessárias à medida que os dados revelam que nem todas as bolsas de monitoria ofertadas por meio de edital são preenchidas, tendo em vista a ausência de estudantes interessados em acompanhar um colega com deficiência e/ou que se sintam aptos a realizar esse acompanhamento, dada a especificidade de cada deficiência.

Cabe mencionar, ainda, que a solicitação de disponibilidade de, no mínimo 20 (vinte) horas semanais para acompanhar as atividades em sala de aula no período regular do curso do(a) estudante com deficiência, e, quando necessário, de mais 08 (oito) horas semanais, em horário extraclasse, sem prejuízos a outras atividades acadêmicas, além de outros requisitos, podem ser possíveis fatores que ocasionam o não preenchimento de todas as bolsas ofertadas (UFAC, 2019).

Fernandes (2012, p. 161) pontua que entre as sugestões dos alunos bolsistas do Pnaes da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) constava:

[...] o desejo de vincular a bolsa a algum trabalho diretamente relacionado às atividades acadêmicas, de forma a obter o melhor proveito no que tange ao rendimento acadêmico. A solicitação de redução da carga horária também demonstra que a contrapartida na forma de trabalho sobrecarregava o aluno.

Outrossim, os relatos dos(as) estudantes com deficiência revelam que nem todos os(as) estudantes que solicitam o auxílio por um monitor são contemplados, e mesmo nos casos em que são contemplados, existem casos em que os(as) estudantes selecionados para acompanhá-los não desempenham as atividades de forma a atender suas necessidades educacionais.

Os(As) estudantes selecionados para atuarem como monitores devem atender ao critério de ter cursado a disciplina Fundamentos da Educação Especial ou, no caso do apoio oferecido aos estudantes com deficiência visual, a disciplina Atendimento Educacional Especializado ao estudante com deficiência visual ou, ainda, no caso do apoio oferecido aos estudantes surdos, a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras; e/ou ter participado de cursos de extensão sobre a deficiência apresentada pelo acadêmico que será monitorado (UFAC, 2019).

Assim, os dados demonstram a necessidade de revisão e realização de adequações ou mesmo adoção de novas estratégias que possibilitem a inclusão dos estudantes com deficiência, dando cumprimento ao que está previsto nos documentos e normativas, saindo do plano abstrato para o plano concreto, sendo a universidade o ambiente propício para efetivação desse direito de cidadania.

Piovesan (2005, p. 51) pontua que “a universidade é um espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social. É necessário democratizar o poder e, para isso, há que se democratizar o acesso ao poder”. Já Ristoff e Sevegnani (2006) apontam como condição necessária à democratização da educação superior, a adoção de ações enérgicas que assegurem o direito dos indivíduos e grupos historicamente excluídos do ambiente acadêmico, por meio da implementação de programas que garantam o acesso (reserva de vagas) e a permanência (apoio acadêmico e financeiro) no *Campus* público.

6.3 ACESSIBILIDADE: CAPACIDADE DE PESSOAL E ESTRUTURAL PARA ATENDER A DEMANDA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFAC

Por meio da análise dos dados, referentes à vaga reservada por curso e turno e bolsas (programas), ofertadas para os estudantes com deficiência, foi realizada uma discussão acerca das políticas, programas e ações implementados pela Universidade Federal do Acre, com vistas a garantir o acesso e a permanência dos(as) estudantes com deficiência. Dentro desse escopo, fez-se necessário a importância de apresentar o quadro de pessoal e a estrutura física para atender a demanda específica dos estudantes com deficiência.

Para fins de análise de pessoal e da estrutura predial da Universidade Federal do Acre, estabeleceu-se, como critério, a especificação de acessibilidade, prevista na LBI de 2015. O inciso I, do art. 3º, da LBI de 2015, define acessibilidade:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

A LBI de 2015 conceitua, no inciso IV, do Art. 3º, barreiras, como sendo “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015). Para fins da pesquisa, foram analisadas as barreiras atitudinal, arquitetônica e urbanística.

Quanto à contratação de pessoal técnico administrativo, para atender a demanda específica dos(as) estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva, a instituição vem realizando concursos públicos desde o ano de 2012, em áreas específicas de Revisor de Textos Braille, Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais, Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo e Psicólogo. Para além dessas áreas, mencionam-se os cargos cujas áreas possuem multifuncionalidade, podendo atuar em diversos setores, e que estão lotados no Núcleo de Apoio à Inclusão dos *Campi* Sede e Floresta, dentre os quais, Assistente em Administração, Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogo e docentes da área de Educação Especial e Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais, dando apoio administrativo e acadêmico aos estudantes com deficiência, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 – DADOS DE DISTRIBUIÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS LOTADOS NOS NAI POR *CAMPUS*

<i>Campus</i>	Cargo	Quantitativo	Ano de lotação no NAI
Floresta	Assistente em Administração	01	2011
Floresta	Assistente Social	01	2011
Floresta	Psicólogo	01	2019
Floresta	Revisor de Textos Braille	01	2012
Floresta	Tradutores Intérpretes de Linguagem de Sinais	05	3 (2017); 2 (2018)
Sede	Assistente em Administração	03	1 (2013); 1 (2014); 1 (2019)
Sede	Assistente Social	01	2014
Sede	Auxiliar em Administração	01	2014
Sede	Fisioterapeuta	01	2014
Sede	Fonoaudiólogo	01	2015
Sede	Pedagogo	02	1 (2013); 1 (2014)
Sede	Revisor de Textos Braille	02	1 (2013); 1 (2014)
Sede	Técnico em Assuntos Educacionais	02	1 (2014); 1 (2015)
Sede	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais	11	4 (2013); 3 (2014); 1 (2015); 2 (2017); 1 (2018)

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados disponibilizados por Ufac (2021).

De acordo com o Núcleo de Apoio à Inclusão, o *Campus* Floresta contava com 9 servidores Técnicos Administrativos, lotados no ano de 2019. Já o Núcleo de Apoio à Inclusão do *Campus* Sede contava com 24 servidores técnicos administrativos lotados no ano de 2019.

Assim, identifica-se que, para as gestões que estiveram à frente da instituição, no período de 2011 a 2019, o cargo que mais demandou contratação para fins de lotação no NAI dos *Campi* Sede e Floresta, foi o de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, com um total de 16 profissionais. Além disso, percebe-se que o NAI do *Campus* Floresta não possuía Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Pedagogo e Técnicos em Assuntos Educacionais lotados no período analisado.

A análise do efetivo de professores do magistério superior que foram contratados, no período de 2010 a 2019, em áreas específicas, para atender a demanda dos(as) estudantes público-alvo da Educação Inclusiva, o Quadro 5, revela que foram contratados 2 docentes efetivos para o *Campus* Floresta e 9 docentes efetivos para o *Campus* Sede. Cumpre salientar, que o *Campus* Floresta possuía em funcionamento até o ano de 2019, 11 cursos de graduação distribuídos nos 3 (três) nos turnos matutino, vespertino e noturno, já o *Campus* Sede possuía 35 cursos de graduação em funcionamento, sendo um deles o curso de Letras Libras, que começou a ofertar vagas no ano de 2014.

QUADRO 5 - RELAÇÃO DOS(AS) DOCENTES QUE FORAM CONTRATADOS, NO PERÍODO DE 2010 A 2019, EM ÁREAS ESPECÍFICAS, PARA ATENDER A DEMANDA DOS(AS) ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAMPUS	ÁREA	TITULAÇÃO ATUAL DO(A) DOCENTE
Floresta	Língua Brasileira de Sinais-Libras	Mestrado em Educação; Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva
Floresta	Língua Brasileira de Sinais-Libras	Especialização em Libras; Especialização em Educação Inclusiva
Sede	Língua Brasileira de Sinais-Libras	Mestrado em Educação; Especialização em Educação de Surdos / Libras / Interpretação
Sede	Língua Brasileira de Sinais-Libras	Especialização em Docência do Ensino Superior; Especialização em Língua Brasileira de Sinais – Libras
Sede	Língua Brasileira de Sinais-Libras	Mestrado em Educação; Especialização em Educação de Surdos/Libras/Interpretação/Tradução; Especialização em Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Libras
Sede	Língua Brasileira de Sinais-Libras	Mestrado em Letras- Língua e Identidade; Especialização em Tecnol. Assistiva, Comunicação Alternativa, Libras
Sede	Linguística Aplicada a Língua Brasileira de Sinais	Mestrado em Letras e Linguística
Sede	Linguística Aplicada a Língua Brasileira de Sinais	Cargo vago/ Vaga lançada no Edital nº 45/2019 (em andamento)
Sede	Linguística Aplicada a Língua Brasileira de Sinais	Especialização em Educação de Surdos/Libras/Interpretação/Tradução
Sede	Literatura/Libras	Especialização em Educação de Surdos / Libras / Interpretação / Tradução Aperfeiçoamento em PROLIBRAS -Ensino da Libras
Sede	Educação Especial	Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial); Mestrado em Educação; Especialização em Especialização em Educação Especial e Inclusiva; Especialização em Desenvolvimento Infantil e seus Desvios

Fonte: A autora (2022), a partir dos dados disponibilizados pela Ufac (2021).

A análise da titulação dos(as) docentes contratados para atuarem em áreas específicas da educação especial/inclusiva permitiu identificar que apenas 1 (um) dos(as) 11 docentes possui titulação de doutorado e 4 (quatro) de mestrado, enquanto os(as) demais docentes permanecem com a titulação de especialista na área da educação especial, que entraram na instituição. Ademais, é possível identificar a existência de um cargo vago em decorrência do falecimento do titular, sendo que o código de vaga se encontra a disposição da instituição, aguardando preenchimento.

O trabalho docente é imprescindível para a formação com vista a cidadania e qualificação profissional, sendo necessário o reconhecimento e conhecimento acerca das necessidades educacionais de cada estudante, em especial dos(as) estudantes com deficiência, que enfrentam os mais diversificados tipos de impedimento para conseguir o ingresso na instituição, bem como os meios para participar e acompanhar aulas e se integrar em sala de aula, sendo necessário a sensibilização dos docentes quanto as adequações curriculares e

pedagógicas, entre outras que possibilitem a igualdade de direitos de aprendizagem dessas pessoas (PIMENTA, 2017).

No Brasil, programas e ações vêm buscando legitimar o que está preconizado na lei, principalmente a partir dos anos 2000, com o intuito de garantir a permanência dos(as) estudantes com deficiência na educação superior (CABRAL; MELO, 2017). Dentre tais programas e ações se faz referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), que define ações a serem praticadas pelas universidades com o intuito de promover “a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos”, que devem estar disponíveis tanto nos processos seletivos quanto no desenvolvimento das atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008, p. 17).

Considerando que as universidades devem se adequar à legislação vigente para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, foram analisadas as barreiras arquitetônicas e urbanísticas existentes na Ufac, conforme preconizado na LBI (BRASIL, 2015).

6.3.1 Barreira urbanística

No que se refere à barreira urbanística, isto é, barreiras existentes nas vias e nos espaços públicos e privados, abertos ao público ou de uso coletivo (BRASIL, 2015), foi observado, no decorrer da visita nos dois *Campi* da Ufac, a presença de rampas e corredores para acesso aos blocos de sala de aula, laboratórios, biblioteca, restaurante universitário, teatro, entre outros em que os(as) estudantes precisam transitar, além de estacionamentos amplos e próximos aos prédios, que são vários, distribuídos nos dois *Campi*.

Considerando que as vias de circulação da Ufac são vias públicas, foi identificado, nos dois *Campi*, que as vias de passeios são amplas e bem conservadas, sendo identificado, inclusive, a presença de pessoas circulando em bicicletas, patins e *skates*, para além dos praticantes de caminhadas e corridas. Vale mencionar que os *Campi* Sede e Floresta se encontram identificados com as placas de sinalização de distanciamento social e obrigatoriedade do uso de máscara.

6.3.1.1 Campus Sede

No *Campus Sede*, que tem muitas edificações antigas, foram identificadas barreiras urbanistas para acesso a alguns prédios, que apresentam desníveis entre a rampa e a entrada, e que podem dificultar o acesso de pessoas com deficiência (Figuras 5, 6, 7 e 8).

A Figura 5 revela o acesso ao Restaurante Universitário por uma das entradas do estacionamento mais próximo, sendo possível identificar a ausência de rampa do asfalto para a calçada, dificultando a locomoção das pessoas com mobilidade reduzida.

FIGURA 5 - ACESSO AO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DO *CAMPUS SEDE*, PELO ESTACIONAMENTO



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

A Figura 6 mostra a sinalização para PcD no estacionamento do bloco da Reitoria, onde também estão localizadas as Pró-reitorias e o NTI. No decorrer da visita nas instalações físicas foi identificado em todos os estacionamentos dos dois *campi* a identificação de vagas para pessoas com deficiência, conforme especificado em lei.

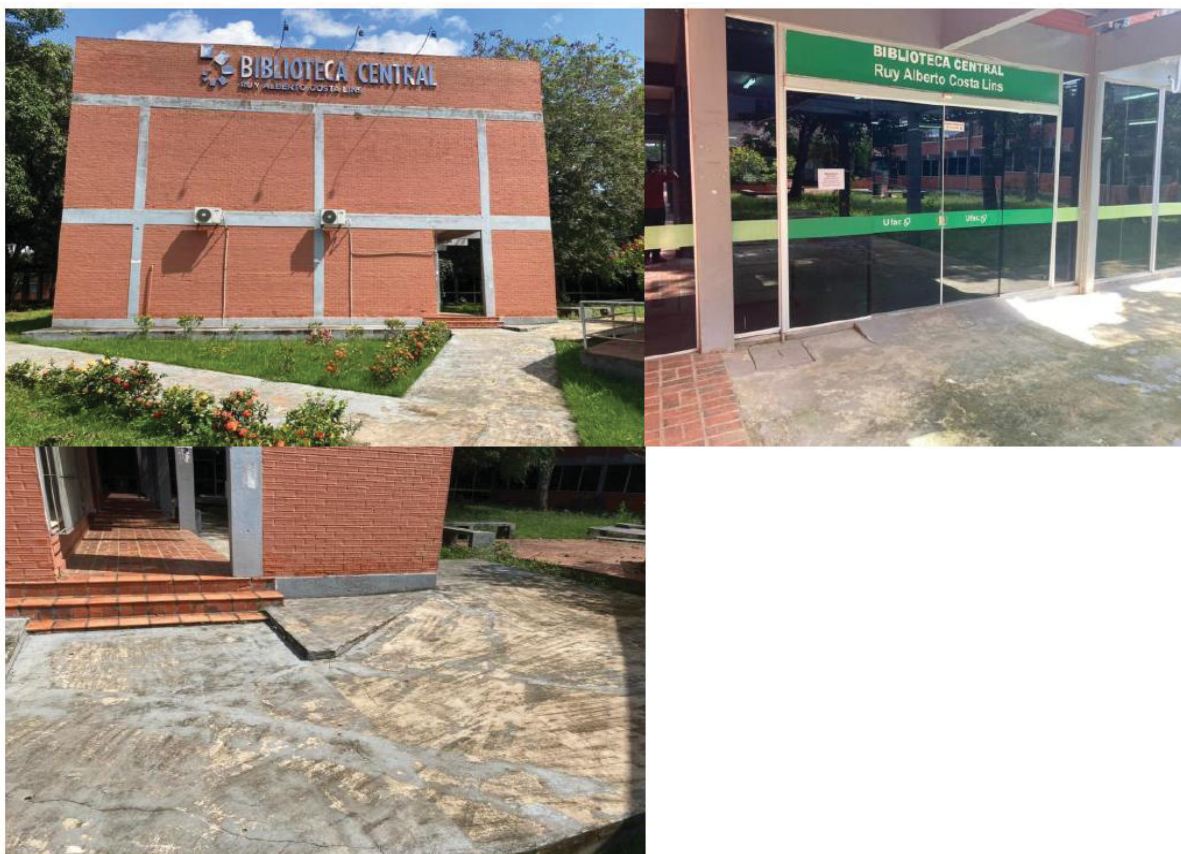
FIGURA 6 - ESTACIONAMENTO DO BLOCO DA REITORIA



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

A Figura 7 mostra os acessos à biblioteca central do *Campus* de Sede, sendo possível identificar que apenas um desses acessos se dar por uma passarela que possui uma pequena rampa (subida) logo na entrada (porta), que pode, em alguma medida, dificultar o acesso de pessoas que possuem mobilidade reduzida.

FIGURA 7 - ACESSO À BIBLIOTECA CENTRAL DO CAMPUS SEDE PELO ESTACIONAMENTO



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

A Figura 8 revela a existência de desníveis e buracos entre passarelas e corredores no *Campus* Sede, que dificultam a locomoção de pessoas com mobilidade reduzida, demonstrando a necessidade de reparos urgentes a fim de evitar acidentes e propiciar a acessibilidade aos ambientes da instituição.

FIGURA 8 - DESNÍVEIS NO ENCONTRO ENTRE PASSARELAS E CORREDORES NO *CAMPUS* SEDE



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Outra questão refere-se à distância existente entre os prédios, entre as salas de aula e os laboratórios, restaurante universitário, biblioteca, entre outros espaços do *Campus* Sede. Os (as) estudantes com deficiência, que têm aulas nos blocos de salas de aula e nos laboratórios, no mesmo turno, acabam por encontrar dificuldades para chegar no horário, o que foi identificado na fala da estudante Maria (2021), que revelou a dificuldade que encontrava para se deslocar até o Restaurante Universitário “[...] como dizem alguns alunos, a gente estuda na periferia, é muito longe o bloco [...], por exemplo, o Restaurante Universitário é muito longe”. A estudante Maria acrescenta ainda que, esse distanciamento entre as dependências do

Campus causou-lhe alguns transtornos, “[...] eu reprovei por conta de horário, porque tinha a aula de [...] lá no laboratório, que está localizado no centro do *Campus*, e, logo após, tinha aula de [...]”, que era realizada em sala de aula, como os blocos onde eram realizadas as aulas das duas disciplinas ficavam distantes, a estudante com deficiência levava um tempo para retornar.

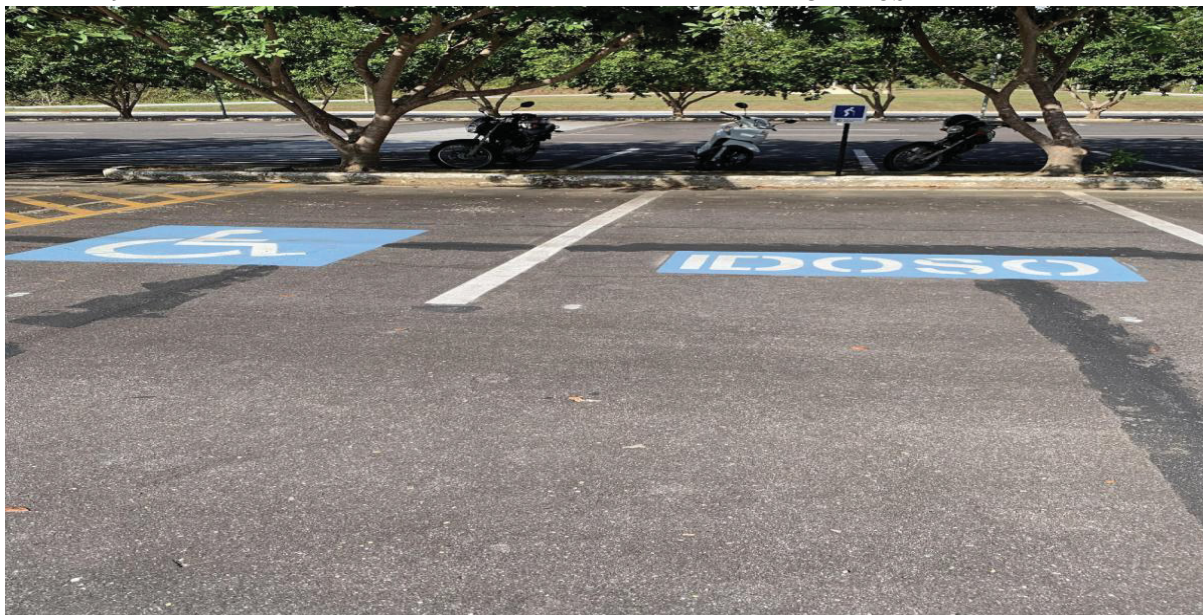
No decorrer da visitação *in loco*, foi possível identificar que o bloco do curso de Medicina Veterinária, que é um dos mais modernos da instituição, conta com elevador e espaços amplos e adaptados, de acordo com as normas de acessibilidade, mas que também é o bloco mais isolado, ficando a mais de 30 minutos, por caminhada, do centro do *Campus*, onde estão localizados o RU, a biblioteca central, o teatro, o centro de convenções, a Reitoria e Pró-reitorias, e todos os outros cursos de graduação da instituição.

É importante mencionar, ainda, que os(as) estudantes da graduação e pós-graduação, que estudam no bloco da Veterinária, e não possuem veículo próprio, precisam se deslocar, no horário das refeições, até o Restaurante Universitário, que fica há aproximadamente 30 minutos a pé, por uma ciclovia, o que revela uma falta de atenção da administração com relação aos estudantes com e sem deficiência do referido curso, que funciona em período integral.

Também não foram identificados piso tátil nas rampas, corredores e passarelas, sendo identificada a presença de piso tátil apenas nas passarelas dos blocos Nely Catunda, Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas e na Clínica de Psicologia. As calçadas do anel viário, que ficam dentro do *Campus* Sede, também não possuem piso tátil e placa de localização em Libras e Braille.

6.3.1.2 *Campus Floresta*

No *Campus* Floresta, as vias, em geral, são adequadas para o acesso aos prédios em que os(as) estudantes precisam se deslocar para realizar as atividades acadêmicas. Entretanto, os dois centros acadêmicos existentes no *Campus*, as coordenações dos cursos de Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura Indígena, bem como Subprefeitura, estão localizados no piso superior do prédio administrativo, que foi o único identificado no *Campus* como não tendo acesso por rampa, ou seja, somente por escadas.

FIGURA 9 - ESTACIONAMENTO LOCALIZADO NA ENTRADA DO *CAMPUS* FLORESTA

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

As rampas, pisos e corredores, de modo geral, possuem uma boa condição de conservação, não sendo encontrados buracos e desníveis, mas não foram encontrados pisos táteis nas referidas vias de acesso, bem como placas de sinalização em Libras e Braille. Quanto à ausência de pisos táteis, veja-se o que menciona o estudante Pedro:

A única coisa que eu ainda não tive atendido foi a questão do piso tátil, que eu pedi em 2019 e ainda não fui atendido, digo, pelos menos até o ano passado, em 2020. Quando eu estive lá em 2020, fui até a Subprefeitura, verificar como é que estava o andamento da minha solicitação e o Subprefeito havia me informado que eles estavam preparando uma licitação. Aí a gente ainda está esperando, e espero que quando as aulas presenciais voltarem, essa demanda tenha sido atendida (ESTUDANTE ENTREVISTADO PEDRO, 2021).

Relato do estudante Pedro, acerca da dificuldade que enfrenta para se locomover no *Campus* Floresta, por conta da ausência do piso tátil, o que pode ser verificado nas Figuras 10 e 11.

FIGURA 10 - CORREDOR NA ENTRADA DO *CAMPUS FLORESTA*



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

FIGURA 11 - CORREDOR E RAMPA QUE CONCEDE ACESSO AO 2º PISO DO BLOCO DE SALA DE AULA Nº 1



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

As barreiras urbanísticas encontradas nos dois *Campi* da Ufac mostram que ainda existem pontos a serem corrigidos, no que se refere à adequação das vias e espaços para permitir a locomoção das PcD, requerendo a conscientização acerca da importância de

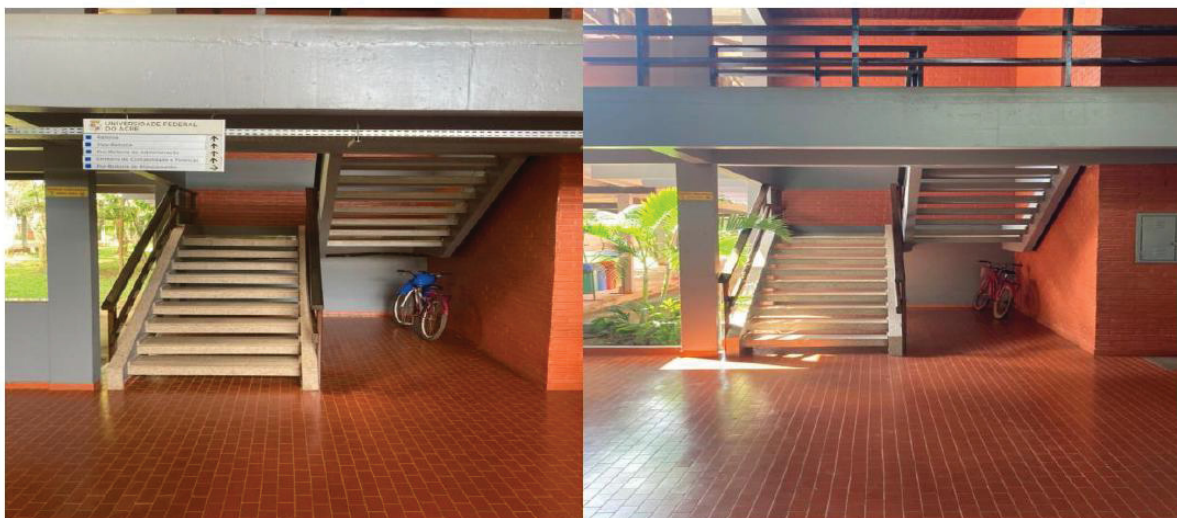
investimentos em melhorias estruturais, que propiciem a acessibilidade ao público interno e externo à instituição, e que possuem deficiência ou mobilidade reduzida.

6.3.2 Barreiras arquitetônicas

Com relação às barreiras arquitetônicas, ou seja, aquelas existentes nos edifícios públicos e privados (BRASIL, 2015), procedeu-se à visita nas bibliotecas, restaurantes universitários, teatros, blocos de salas de aula, coordenações de cursos, laboratórios, entre outros prédios aos quais os(as) estudantes transitam diuturnamente na instituição, sendo identificado que os *Campi* Sede e Floresta já possuem adequações estruturais, em grande parte de seus prédios, que possibilitam a circulação de pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida. Entretanto, ainda existem prédios que precisam de adequações, principalmente no *Campus* Sede, que possui edificações mais antigas. Já o *Campus* Floresta, que foi inaugurado no ano de 2007, possui maior acessibilidade, embora possam ser verificadas falhas em algumas construções que poderiam ter sido sanadas no momento de recebimento das obras.

6.3.2.1 *Campus* Sede

No *Campus* Sede foram identificadas barreiras arquitetônicas na biblioteca central, cujo acesso ao piso superior, onde está localizado o espaço para pesquisa/estudo, se dá por escadas. No entanto, existe um espaço no piso térreo, preparado para os(as) estudantes e público externo com deficiência. Foram encontradas várias edificações, inclusive algumas com construções mais recentes, que não possuem acesso ao 2º piso por rampa, só por escadas, como é o caso do bloco de sala de aula do curso de Medicina e do Prédio da Reitoria, onde também se encontram localizadas algumas Pró-Reitorias.

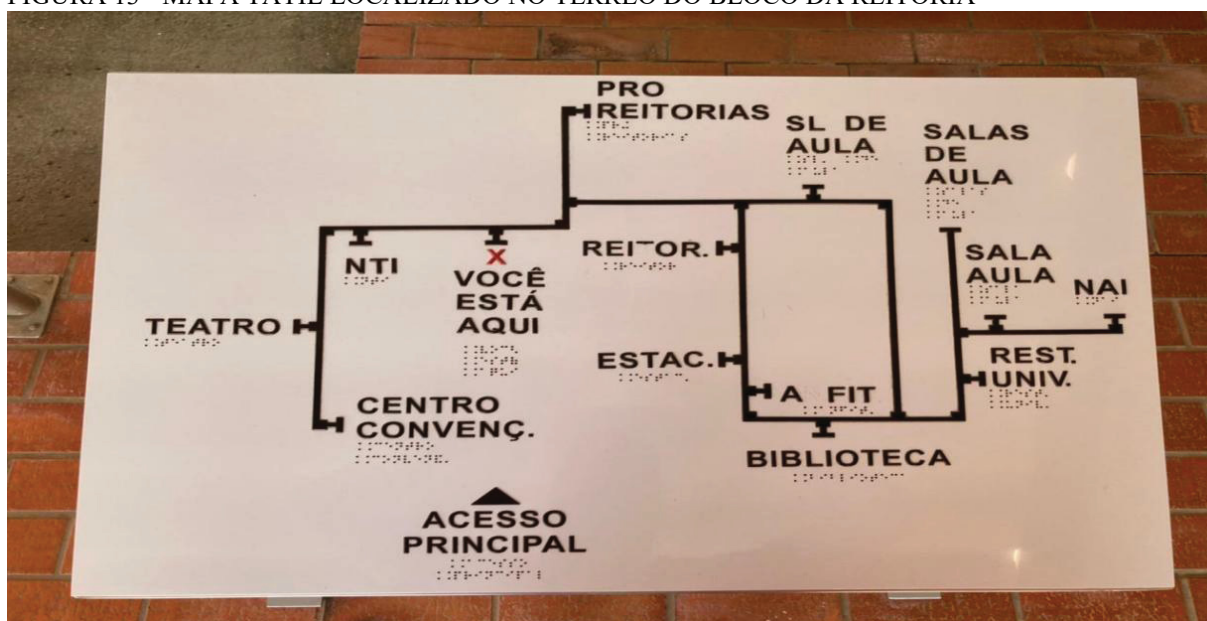
FIGURA 12 - ACESSO À REITORIA *CAMPUS SEDE*

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Nota: Escadas dos lados direito e esquerdo.

Vale destacar que o acesso a Reitoria só é possível por escadas, não tendo elevador ou rampa de acesso (Figura 12). O prédio, onde estão localizadas as Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis e de Graduação, também só possuem acesso ao 2º piso por escadas, sendo que ambas estão localizadas no 2º piso.

FIGURA 13 - MAPA TÁTIL LOCALIZADO NO TÉRREO DO BLOCO DA REITORIA



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

No decorrer da visitação *in loco*, no *Campus* Sede, foi possível perceber que só existe um mapa tátil em toda a instituição, sendo que este encontra-se localizado no *hall* do prédio da Reitoria.

Eu acho que o trabalho do NAI é muito importante, tem gerado muita acessibilidade, mas eu vejo que ainda pode melhorar, é inicial ainda essa acessibilidade, porque a gente vê que tem rampa, porque assim, o bloco de psicologia, ele é, dos blocos que eu conheço, o que mais tem acessibilidade. Dos blocos que eu conheço, o da Psicologia é o único que tem elevador. Inclusive, eu tenho uma colega que tem dificuldade de mobilidade e ela sobe aquelas escadas todinhas lá. Então, eu acho que a deficiência, que impede uma caminhada perfeita, eu vejo ruim ainda na Ufac. No sentido de deficiência auditiva, eu vejo que o NAI tem trabalhado muito nisso, todas as palestras do NAI têm alguém fazendo linguagem de sinais, traduzindo as falas. E como eu sou monitor, eu vejo que os alunos monitorados, se eles tiverem alguma dificuldade, a gente pode estar solicitando materiais para eles, por exemplo, se for deficiência visual, a gente pode solicitar materiais com letras maiores, com descrição de imagens, e os professores são bem receptivos e aceitam bem. Na minha percepção, são mais barreiras físicas na Ufac, mas assim, não sei se posso dizer que seja ruim, pois tem muitas coisas boas, mas algumas ainda são necessárias, como piso tátil em todo o *Campus* (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOÃO, 2021).

De modo geral, no que respeita à acessibilidade arquitetônica, os prédios do *Campus* Sede precisam de melhorias. Foram encontrados banheiros sem acessibilidade, que necessitam de adequação. Outra carência encontrada, foi com relação à sinalização dos prédios, sendo que apenas no bloco da Reitoria foi encontrada uma placa de sinalização em Braille. Nos demais prédios não foram encontradas placas de sinalizações em Libras, Braille e tampouco pisos táteis.

6.3.2.2 *Campus Floresta*

O *Campus* Floresta foi inaugurado no ano de 2007, o que possibilitou a construção dos prédios já atendendo algumas normas de acessibilidade. Todos os banheiros dos blocos de salas de aula, laboratórios, biblioteca e teatro são adaptados para as pessoas com deficiência.

A biblioteca atendia minha demanda, assim como o restaurante universitário. Os banheiros são adaptados, inclusive o banheiro feminino do bloco de salas de aula que eu estudava, que só tinha espelho acima da pia e eu não conseguia me ver, para passar batom. Então, eu solicitei a instalação de um espelho mais baixo em uma parede e fui atendida. Me parece que foi feito o mesmo em todos os banheiros do *Campus* (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

Na Figura 14 pode-se identificar o espelho, cuja instalação foi solicitada pela estudante Luz, que é cadeirante.

FIGURA 14 - BANHEIRO DO BLOCO DE SALAS DE AULA 1 DO *CAMPUS FLORESTA*

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

O único prédio do *Campus Floresta* que possui maiores limitações de acessibilidade para os(as) estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida é o Prédio Administrativo, onde estão concentradas as secretarias e coordenações de 90% dos cursos de graduação, bem como dos Centros Acadêmicos, Protocolo e Subprefeitura. Esse prédio não possui banheiros adaptados para as pessoas com deficiência. Aliás, os banheiros localizados no térreo são limitados para uso apenas dos servidores, sendo que um(a) estudante que vai à coordenação de curso, ao setor médico ou a alguns dos outros setores que ficam nesse bloco, bem como os visitantes, ficam impedidos de utilizá-los.

Outra questão referente à falta de acessibilidade no prédio administrativo, diz respeito à falta de elevador e rampa para acessar o 2º (segundo) piso, sendo o acesso único e exclusivamente por meio de escada, conforme exposto na Figura 15.

FIGURA 15 - ESCADA DE ACESSO AO 2º PISO DO PRÉDIO ADMINISTRATIVO DO *CAMPUS FLORESTA*

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Os relatos dos estudantes José e Luz, demonstram a necessidade de maiores investimentos no *Campus Floresta*, a fim de tornar os espaços acessíveis para todos os públicos.

No *Campus Floresta* tem acessibilidade sim, mas tem o básico. Falta elevador no prédio administrativo, pois só tem acesso para o 2º piso por escadas. Não tem piso tátil (ESTUDANTE ENTREVISTADO JOSÉ, 2021).

Vejo também a necessidade de mais acessibilidade no *Campus Floresta*, mais rampas precisam ser instaladas, bem como um elevador no prédio administrativo. Eu passei 4 (quatro) anos lá e nunca fui na Subprefeitura e nos setores que ficam no 2º piso do bloco administrativo, pois não tem elevador e nem rampa, só tem escada (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

No *Campus Floresta* foram identificadas, ainda, a inexistência de piso tátil, placas de sinalização em Libras e Braille nos ambientes de todos os prédios, dificultando a mobilidade dos(as) estudantes com deficiência visual e auditiva.

A acessibilidade para pessoas que usam a cadeira de rodas é ótima, tem rampas lá, tudo direitinho, só que a acessibilidade para mim, eu não vi. Nas escadas também tem a proteção, só que não tem o piso tátil para eu poder me locomover com mais facilidade. Quanto ao banheiro, eu não tive dificuldade para usar, só é mais essa questão do piso tátil mesmo, pois sem ele eu não pude me locomover sozinho, como eu queria, ou andar nos locais que eu tinha vontade. Outra coisa que eu quero falar, é que na biblioteca não existe a possibilidade de pegar livros em Braille e eu acabo não retirando nenhum livro (ESTUDANTE ENTREVISTADO PEDRO, 2021).

Creio que ainda existem várias coisas que precisam ser melhoradas, como, por exemplo, para pessoas com problema de visão. Eu tenho problema de visão monocular no meu olho esquerdo e enxergava bem com o meu olho direito. Na minha 1ª graduação, eu sentava nas cadeiras mais atrás e conseguia enxergar tudo o que o professor escrevia no quadro, já na minha 2ª graduação, eu não estava mais conseguindo enxergar com nitidez, e poderia, sim, ser implantadas novas tecnologias, novas ferramentas que favoreçam e atendam essa dificuldade. No caso das pessoas com surdez é disponibilizado um intérprete para auxiliá-las, então eu vejo que já são atendidas algumas coisas, como os banheiros, a questão de rampas, porque tinha uma aluna cadeirante no meu curso (ESTUDANTE ENTREVISTADO TIAGO, 2021).

A Figura 16 mostra como são as salas de aula do *Campus Floresta*, onde todas contam com a mesma estrutura.

FIGURA 16 - SALA DE AULA DO BLOCO Nº 1, *CAMPUS FLORESTA*

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

No que diz respeito aos corredores e rampas, de modo geral são bem conservados, sendo observado uma ou outra adequação para evitar desníveis. Entretanto, na rampa que dá acesso ao Teatro Universitário, foi encontrado um desnível de mais de 3 cm, sendo necessário a adequação para sanar essa falha.

Outra dificuldade que eu tinha, era no Teatro, pois como a cadeira de rodas que eu usava não era motorizada, e a rampa não foi feita de forma a facilitar a subida de cadeirantes, quando eu chegava lá em cima já estava muito cansada e quase não conseguia passar para o hall do teatro. É uma subida bem íngreme, muito inclinada e difícil de subir, e quando chegava lá em cima ainda tinha um pequeno degrau, e eu sempre precisava de ajuda para levantar a cadeira (ESTUDANTE ENTREVISTADA LUZ, 2021).

A Figura 17 mostra que ainda existe o desnível apontado pela estudante Luz e que dificultava a sua mobilidade.

FIGURA 17 - RAMPA DE ACESSO AO TEATRO DO *CAMPUS* FLORESTA

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Esse cenário mostra que os(as) estudantes com deficiência, bem como o público externo, que possui limitações físicas, ainda enfrentam dificuldades para ter acesso aos prédios da universidade, evidenciando a necessidade de investimento institucional para eliminar as barreiras arquitetônicas, que acabam por causar prejuízos, sobretudo às pessoas com mobilidade reduzida.

Nesse sentido, foram verificadas situações nos dois *Campi*, que demonstram a necessidade de avanços no que se refere à acessibilidade. Diante do cenário apresentado, verifica-se a urgência de adequação nas instalações físicas da instituição, com vistas ao atendimento de todas as necessidades dos(as) estudantes com deficiência, por meio da instalação de piso tátil, instalação de placas de sinalização em Libras e Braille em todos os espaços de circulação pública, bem como na parte interna dos prédios e, ainda, a construção de rampas para acesso ao 2º piso dos prédios administrativos e banheiro acessível com placa com transcrição em Braille em todos os prédios, tal como preconizado na LBI.

Além desses programas e ações, a Ufac possui residência universitária no *Campus* Floresta e disponibiliza apoio financeiro à moradia no *Campus* Sede, restaurante universitário nos dois *Campi*, edital de vale transporte, atendimento médico para todos os estudantes, entre outras ações que visam possibilitar a permanência dos(as) estudantes de baixa renda na instituição.

No tocante à avaliação dos programas e ações implementados pela Ufac com o intuito de garantir a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação, os dados sugerem que as bolsas e os auxílios pagos diretamente para os estudantes com deficiência, assim como a disponibilização de monitores e tutores, não estão atendendo à totalidade da demanda desse público. A análise dos dados quantitativos (bolsas ofertadas x bolsas preenchidas) permitiu identificar que as bolsas de monitoria e tutoria ofertadas na série analisada, ficaram sem ser preenchidas na sua totalidade, dado que não tiveram estudantes inscritos para concorrer as bolsas.

A partir da análise dos dados quantitativos e dos relatos de alguns dos(as) estudantes entrevistados, identifica-se que, em alguma medida, tais ações não estão sendo suficientes/satisfatórias para atender a demanda desse sujeito de direito, pois ainda existem e/ou persistem fatores que impendem a plena participação e convívio acadêmico. Assim, é necessário a adoção de ações que minimizem e/ou eliminem todas as formas de exclusão universitária, a partir de um olhar concreto para o sujeito de direito que, no caso em estudo, é o estudante com deficiência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi avaliar a política educacional para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à educação superior na Universidade Federal do Acre. Para tanto, estabeleceu-se um olhar nas políticas de ações afirmativas implementadas no decorrer das duas últimas décadas, com foco no acesso e na permanência desses sujeitos nas universidades públicas federais.

Para Dubet (2004), as políticas de ações afirmativas são medidas compensatórias e paliativas que objetivam alcançar maior justiça no ambiente escolar. Para o autor, os conceitos de igualdade e de justiça escolar informados nas políticas compensatórias são extremamente complexos, sendo “[...] preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça social” (DUBET, 2004, p. 544).

Para Cury (2002, p. 247), “[...] todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”.

As políticas de ações afirmativas são políticas compensatórias que buscam, em alguma medida, remediar um passado de discriminação contra os grupos historicamente excluídos de determinados contextos social, político e econômico. Piovesan (2006) pontua que as ações afirmativas se caracterizam como medidas especiais e temporárias que objetivam assegurar a igualdade para os grupos vulneráveis, tais como as minorias étnico-raciais, as mulheres, entre outros.

No contexto da educação superior, a estratégia número 9 da meta 12 do PNE prevê a ampliação da “participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (BRASIL, 2014). Assim, a implementação de políticas de ações afirmativas remete aos sujeitos dessa pesquisa, os quais são estudantes com deficiência e também beneficiários da política educacional de reserva de vagas nas universidades públicas federais, Lei n.º 13.409/2016 (âmbito nacional) e ação afirmativa de 2010 e Resolução n.º 14/2014 (âmbito interno da Ufac).

Num momento em que o acesso de pessoas com deficiência à rede regular de ensino enfrenta desafios de ordem política ideológica, dada a aprovação do Decreto n.º 10.502, de 30

de setembro de 2020²³, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020), que contraria o paradigma da educação inclusiva ao retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, apresentando-o como uma mera possibilidade dentro do sistema de educação especial. Tal decreto, claramente, infringe o direito à educação inclusiva ao incentivar a criação de escolas e classes especializadas para estudantes com deficiência (BRASIL, 2020).

A CF/88 assegurou o direito de atendimento especializado às PcD, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), reforçou o direito desses sujeitos à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, determinando a obrigação dos estados partes de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (ONU, 2007).

Visando à avaliação de políticas de ações afirmativas, que objetivam o acesso e a permanência de PcD na Ufac, adotou-se a natureza da pesquisa quantitativa e qualitativa que revelou a importância de ambas as abordagens para o campo educacional, uma vez que demonstrou a riqueza que a percepção do sujeito de direito propicia aos números. Tal abordagem permitiu uma análise profunda dos programas e ações implementados pela Ufac, bem como evidenciou os pontos fortes e fracos, que necessitam de continuidade e/ou reformulações, com vistas a reduzir ou eliminar toda e qualquer forma de exclusão e garantir o pleno exercício do direito à educação superior da PcD.

A análise dos dados, que abordam o acesso e a permanência dos(as) estudantes com deficiência da Ufac, serviu ao propósito de mostrar os limites e possibilidades de melhorias das políticas formuladas (âmbito interno) e implementadas (âmbito interno e externo) pela instituição enquanto política de democratização da Educação Superior Federal.

A partir da análise dos dados do acesso, foi possível concluir que os programas implementados pela Ufac, seja de âmbito interno (ações afirmativas e Resoluções do CONSU) ou de âmbito externo (Lei nº 13.409/2016), surtiram um efeito imediato no aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de graduação.

É importante demarcar que esta pesquisa não faz uma análise do perfil socioeconômico do estudante com deficiência, ficando esse estudo para pesquisas futuras.

²³ Até o momento do fechamento dessa tese, a situação do Decreto era de suspensão, aguardando para ser votado pelos ministros do Superior Tribunal Federal (STF). O tema é tratado na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

A análise por categoria de deficiência revelou que existe uma tendência de concentração dos tipos de deficiência dos(as) estudantes que ingressaram na instituição, no período de 2010 a 2019, em especial nos cursos mais concorridos, no qual os dados quantitativos evidenciaram uma tendência de maior ingresso de candidatos que possuíam deficiência física (53,9%), visual (25,4%), e auditiva (9,5%), totalizando 88,8% do universo de estudantes com deficiência. Esse cenário também foi evidenciado no estudo de Pastoriza (2020) sobre a temática.

Quanto à distribuição etária, 49,65% das matrículas dos(as) estudantes com deficiência e 49,98% das matrículas dos(as) estudantes sem deficiência concentravam-se na faixa dos 18 aos 24 anos. Assim, é possível afirmar que a matrícula dos(as) estudantes na Ufac pode contribuir ao estabelecido na meta 12, do PNE (2014-2024), de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2014).

A análise dos dados de autodeclaração de cor/etnia revelou a predominância de pessoas com deficiência que se declararam pardas (47,8%), seguido de brancos (19,4%) e pretos (9,3%). Os menores números de matrícula foram verificados nos (as) estudantes que se autodeclararam da cor amarela (1,7%) e da etnia indígena (0,8%).

A análise por curso mostrou um maior número de matrículas nos cursos considerados mais concorridos, como Medicina e Direito, sendo identificado, em alguns anos, um número de matrículas superior ao de vagas reservadas, dado que alguns candidatos com deficiência recorreram à Justiça Federal para garantir a matrícula (nova perícia médica), revelando que existe, em alguma medida, uma possível via de acesso à justiça para alguns estudantes em detrimento de outros. Tal questão levanta a discussão acerca de qual é o perfil do(a) estudante com deficiência que tem acesso à justiça federal ou que tem conhecimento de que a justiça pode ser uma possível via de acesso à educação superior, quando a matrícula é indeferida pela via administrativa (universidade) e, ainda, tem condições socioeconômicas para arcar com possíveis honorários advocatícios, nos casos em que não é possível entrar gratuitamente.

Sob este aspecto, foi identificado que, apenas no ano de 2019, último ano da série analisada, a instituição criou uma comissão multidisciplinar para avaliar as solicitações de matrículas dos candidatos que ingressavam em todas as modalidades de cotas (ações afirmativas para alunos oriundos do ensino médio público, critérios de renda, étnico-raciais e pessoas com deficiência).

Nesse sentido, os dados acerca do acesso sugerem que, embora a Ufac esteja formulando e implementando ações que favorecem o ingresso de PcD nos cursos de

graduação, a procura ou matrícula nos cursos massificados é menor do que aquelas dos cursos mais concorridos, ocasionando o não preenchimento das vagas ofertadas em todos os cursos e turnos, inclusive, com alguns cursos não preenchendo nenhuma das vagas ofertadas. Assim, as ações adotadas pela instituição para a democratização do acesso ao Ensino Superior Público acabam por encontrar barreiras que ultrapassem, em alguma medida, a sua capacidade de atuação, já que a principal questão parece ser a identificação dos elementos que podem influenciar a escolha em cursar determinados cursos de graduação em detrimento de outros.

Pinto (2004, p. 753) pontua que as cotas possibilitam o ingresso de aluno(a) com um perfil diversificado, principalmente quando adotada nos cursos mais concorridos, o que “trará um ganho de qualidade às instituições de educação superior, sem falar daqueles advindos de uma composição social mais diversificada”.

A democratização do acesso e garantia de permanência e conclusão do curso superior está associada à implementação de políticas que permitam a inclusão social, redistribuição de renda, eliminação da pobreza, entre outras mazelas sociais e econômicas que afetam mais da metade da população brasileira (SGUISSARDI, 2009).

Ainda com relação à permanência, os dados sugerem que a instituição vem direcionando uma parcela dos recursos do Pnaes para pagamentos de auxílios diretamente para os estudantes com deficiência, como é o caso da bolsa Pró-PcD, bem como direcionando bolsas para os estudantes acompanharem os estudantes com deficiência em seus estudos, como é o caso dos monitores e tutores, que recebem um auxílio financeiro para atuarem como monitores e tutores de estudantes com deficiência. Entretanto, os dados mostram que as bolsas disponibilizadas para monitoria e tutoria não estão sendo 100% preenchidas.

Na entrevista com os coordenadores dos Núcleo de Apoio à Inclusão, dos *Campi* Sede e Floresta, foi sugerido que um dos possíveis motivos para o não preenchimento seria a dificuldade que alguns estudantes teriam para monitorar e/ou tutorar os(as) colegas que possuem deficiência, e, ainda, a existência de outras modalidades de bolsas que seriam mais interessantes do ponto de vista acadêmico (currículo) e até financeiro, como as bolsas Pibic e Pibid. Já na entrevista dos(as) estudantes com deficiência, foi possível identificar a existência de alguns entraves que dificultam o acesso às bolsas, como a exigência de apresentação de laudos médicos, em todos os semestres, quando são feitas as entregas da documentação para concorrer às bolsas do Pró-PcD, ou, ainda, quando são selecionados estudantes para monitorar ou tutorar, e que não possuem qualificação para tal atividade, e que acabam por ser recusados no semestre seguinte.

Por se tratar de elementos institucionais, que são implementados pela instituição, para favorecer a permanência e conclusão exitosa do curso, e que os relatos dos(as) nove estudantes entrevistados(as) demonstram que essas ações desempenham um papel fundamental para as suas permanências, ganhando destaque nas falas de todos os entrevistados a importância da monitoria, isto é, de ter um outro estudante auxiliando nas aulas, cabe aqui, então, uma ponderação acerca de quais outras ações podem ser colocadas em prática, para que se consiga alcançar o preenchimento das bolsas de auxílio financeiro, monitoria e tutoria.

Cumprir registrar que a discussão e reflexão acerca dos elementos institucionais que visam incentivar a permanência e conclusão do curso de graduação se mostram importantes à medida que a inserção de pessoas com deficiência nas universidades públicas vem se tornando uma realidade nas últimas duas décadas, fruto, em certa medida, da implementação de políticas de ações afirmativas, que visam, entre outras medidas, corrigir e/ou minimizar os incontáveis prejuízos de todas as ordens que foram impostos às minorias, apontando a necessidade de revisão e adoção de ações que possibilitem a plena inclusão universitária.

Posto isto, levanta-se a discussão acerca de uma possível demanda de contratação de pessoal administrativo (pedagogo, técnico em assuntos educacionais, dentre outros cargos) para atuar diretamente com os(as) estudantes com deficiência em sala de aula, auxiliando nas atividades acadêmicas, sendo esta uma das possíveis estratégias para assegurar o acompanhamento didático/pedagógico de todos(as) os(as) estudantes com deficiência, que solicitam e necessitam desse auxílio.

Outrossim, o Pnaes se caracteriza como um importante instrumento de materialização dos direitos educacionais por meio da assistência estudantil, tendo previsto no seu rol de ações o apoio pedagógico, o que é uma mais valia para garantir a permanência dos(as) estudantes de baixa renda na graduação, possibilitando a redução da evasão e da retenção (FERNANDES, 2012). No que concerne ao programa de monitoria para auxílio aos estudantes com deficiência da Ufac, consta, entre os critérios estabelecidos nos editais, que o(a) estudante selecionado(a) para atuar como monitor deverá já ter sido capacitado acerca da deficiência apresentada pelo estudante que será apoiado.

Assim, entende-se que a manutenção do programa de monitoria associado à contratação de servidores, em áreas específicas, para atender as demandas acadêmicas dos(as) estudantes com deficiência, poderia reduzir as dificuldades enfrentadas para preenchimento de todas as bolsas ofertadas, e, ainda, garantir que todos(as) os(as) estudantes que solicitam e necessitam desse apoio acadêmico sejam contemplados(as).

Os dados acerca do pessoal técnico administrativo e docentes sugerem que foram contratados servidores técnicos administrativos e docentes em áreas específicas para atender a demanda das PcD, sendo esses distribuídos entre os *Campi* Sede e Floresta, de acordo com o tamanho e capacidade de acolhimento de estudantes de cada *Campus*. No entanto, foi identificado que o *Campus* Floresta apresenta a necessidade de contratação de servidores técnicos nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e pedagogia, para atuarem junto aos estudantes com deficiência no NAI/CZS.

Os dados quantitativos e qualitativos possibilitaram identificar, ainda, a necessidade de estudo para verificar uma possível demanda de contratação de pessoal administrativo para acompanhar/auxiliar, em sala de aula, os estudantes com deficiência que não têm candidatos habilitados para monitorá-lo ou, ainda, nos casos em que são selecionados, mas, por algum motivo, não conseguem atender a demanda específica do estudante com deficiência. Além disso, esses profissionais poderiam atuar conjuntamente com os monitores e tutores, a fim de garantir a plena inclusão.

Quanto aos edifícios e espaços públicos (barreiras arquitetônicas e urbanísticas), os dados sugerem que ambos os *campi* possuem acessibilidade, ainda que em alguns aspectos mínimos, já que falta a instalação do piso tátil na maioria dos prédios, passarelas e corredores do *Campus* Sede e em todos os prédios e áreas do *Campus* Floresta, para além das placas de sinalização em Braille e Libras. Outra pendência que precisa ser sanada urgentemente, é a instalação de elevadores em todos os prédios administrativos dos dois *campi*, que só possuem acesso para o 2º piso por escadas. Para além disso, a instituição precisa tomar providências com relação a alimentação dos(as) estudantes dos cursos do *Campus* Sede, que estão localizados em prédios muito distantes, como é o caso do curso de Medicina Veterinária, que embora esteja dentro da área do *Campus* Sede, que possui uma dimensão de 292,35 ha, encontra-se a mais de meia hora de caminhada a pé pela ciclovia, que foi construída por fora do *Campus*.

No que diz respeito à percepção dos(as) estudantes com deficiência, acerca das políticas implementadas pela Ufac, para garantir o acesso e a permanência de PcD na instituição, as entrevistas sugerem que, i) os arranjos institucionais formulados para reserva de vagas para pessoas com deficiência em todos os cursos e turnos, para além daquelas estabelecidas na Lei Federal (Lei nº 13.409/2016), são positivos na medida em que possibilitam o acesso de um maior número de candidatos(as) com deficiência na instituição; ii) existem algumas dificuldades enfrentadas pelos(as) candidatos(as) com deficiência no momento de efetuar a matrícula institucional (avaliação médica), pois nem todas as deficiências são perceptíveis

visualmente, e que precisam de outros laudos para complementar a avaliação (houve um relato) ou têm a matrícula indeferida, precisando recorrer à justiça federal, como foi o caso de dois estudantes entrevistados do curso de Direito; iii) os(as) estudantes são bem recepcionados(as) pela instituição, sendo realizada, na primeira semana de aula, uma apresentação do NAI, sobre os auxílios financeiros e acompanhamento de monitoria e tutoria; iv) a Ufac disponibiliza material didático/pedagógico para auxiliar no ensino e aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência. Entretanto, ainda existe a necessidade de aquisição de livros em Braille para biblioteca; v) existe a necessidade de sensibilização docente quanto à adequação metodológica (realização de avaliações/provas), ou mesmo, participação em palestras e/ou cursos que possam instruí-los quanto à necessidade dos(as) estudantes com deficiência, que vai depender de cada grau de deficiência; vi) as ações e programas de auxílio financeiro, monitoria e tutoria são ferramentas essenciais para permanência e conclusão exitosa do curso. Todos os entrevistados revelaram receber algum tipo de acompanhamento do NAI, seja por meio das bolsas, do acompanhamento por um monitor ou tutor, ou pela disponibilização de material didático. Dos(as) 9 (nove) estudantes entrevistados(as), 7 (sete) revelaram ser ou ter sido acompanhados por um monitor, e que esse desempenha um importante papel na sua formação acadêmica; vii) existe o básico de acessibilidade arquitetônica e urbanística, havendo a necessidade de melhorias e adequações urgentes, a fim de atender todos os tipos de deficiência.

É possível concluir que, a partir dos critérios estabelecidos pela Ufac e pela Lei nº 13.409/2016, a reserva de vagas para pessoas com deficiência vem alcançando êxito, pois possibilitou a inserção de um número maior de PcD, à medida que as ações afirmativas foram sendo implementadas na instituição.

A análise dos programas e ações implementados com o intuito de ampliar as condições de permanência dos(as) estudantes com deficiência permite concluir que, para além da criação do NAI, da contratação de servidores em áreas específicas e adequações das instalações físicas e espaços coletivos, as demais ações e programas são executadas com recursos do Pnaes, demonstrando a relevância da destinação de recursos na rubrica de assistência estudantil, bem como que, se atendidos todos os itens previstos nos editais de lançamentos dos Programas de Incentivo ao Estudante com Deficiência (Pró-PcD), Monitoria (Promaед), Tutoria (Protaед) e Acessibilidade (Pró-Acessibilidade), o Programa de Assistência Estudantil implementado pela Ufac é exitoso.

Por outro lado, vincular o acompanhamento acadêmico em sala de aula e/ou em contraturno para os(as) estudantes com deficiência que necessitam desse apoio, sob pena de

terem o ensino e aprendizagem comprometidos, aos recursos do Pnaes, que vêm sofrendo sucessivos cortes anualmente, acende um alerta na medida em que esses(as) estudantes precisam da garantia de continuidade do acompanhamento. Assim, cabe a Ufac fazer um levantamento acerca da necessidade de contratação de pessoal efetivo para atuar diretamente no acompanhamento e atendimento das necessidades educacionais especiais dos(as) estudantes com deficiência.

Além disso, os(as) estudantes com deficiência precisam ter a garantia de que a bolsa de auxílio financeiro, monitoria e tutoria serão concedidas durante todo o seu período de estudo, e não, apenas, semestralmente, já que estes precisam se inscrever semestralmente nos processos seletivos, ocasionado um desgaste emocional, dada a insegurança gerada em torno da renovação (FERNANDES, 2012).

Assim, a análise dos dados da permanência permite concluir, ainda, que a Ufac precisa discutir e prever medidas que possam ser adotadas numa possível redução dos recursos do Pnaes, que venha a impossibilitar a execução dos programas de monitoria e tutoria, e, ainda, estudar a possibilidade de contratação de pessoal administrativo, em áreas específicas, para auxiliar esses(as) estudantes em sala de aula, especialmente nos casos em que as vagas ofertadas não são preenchidas, e nos casos em que têm mais estudantes procurando acompanhamento acadêmico do que recursos financeiros para atender a demanda.

Do exposto, retoma-se a questão que balizou a presente pesquisa: Quais elementos institucionais favorecem ou não o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Acre? A partir das análises dos dados quantitativos e qualitativos, foram identificados como elementos institucionais que favoreceram o acesso, i) a implementação das cotas de âmbito interno (Resoluções do Consu) e externo (Lei n.º 13.409/2016), que se mostraram um importante instrumento para garantir o acesso de estudantes com deficiência; ii) a implementação da banca de validação, no ano de 2019, para assegurar o acesso dos estudantes que se enquadram nos critérios de deficiência estabelecidos em lei, reduzindo e/ou impedindo o ingresso de estudantes que não se enquadram nos critérios de deficiência estabelecidos nas normativas legais. Como elementos institucionais que favorecem a permanência, foram identificados, i) a implementação de programas de monitoria e tutoria para acompanhamento acadêmico dos estudantes com deficiência; ii) a oferta de auxílios financeiros pagos diretamente aos estudantes com deficiência; iii) a contratação de servidores em áreas especificadas para atender as necessidades educacionais especiais desses estudantes; iv) adequações arquitetônicas e urbanísticas que possibilitam o deslocamento com autonomia, a interação e a convivência acadêmica.

As análises possibilitam identificar, ainda, como elementos institucionais que não favorecem a permanência de pessoas com deficiência na Ufac, a solicitação de laudos médicos nos editais que são lançados semestralmente para concessão de bolsas para os estudantes com deficiência, que já ingressaram na instituição por meio da validação de laudo por junta médica e/ou banca de validação, sendo tal procedimento administrativo classificado como excludente.

É importante mencionar, ainda, que os dados qualitativos evidenciaram a relevância das pesquisas, que avaliam a implementação de políticas de ações afirmativas, darem voz ao sujeito de direito, para que possam, a partir de suas vivências e percepções, sugerir possíveis estratégias que possam vir a ser adotadas com o intuito de possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior.

Esta pesquisa foi realizada num momento de grande risco de retrocesso nos direitos arduamente conquistados pelas pessoas com deficiência. Acrescente-se a isso, os constantes ataques à democracia, a instabilidade política, econômica e jurídica pelo qual o Brasil vem passando, com fortes embates entre os três poderes, ganhando maior notoriedade os confrontos entre os poderes executivo e judiciário.

É nesse contexto que, enquanto cidadã e pesquisadora, reforço a relevância do acesso e permanência à educação superior pública, com comprovada qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, dado que a educação emancipa e prepara para a vivência em sociedade, podendo ter um efeito positivo na formação cidadã, humanista, na defesa da democracia e dos direitos arduamente conquistados.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação, Rede de Avaliação Institucional**. RAIES, v.13, n.3, p. 647-680, nov. 2008.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Dois anos de desgoverno – os números da desconstrução. **A terra é redonda**. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento das IES brasileiras em 2005: recursos públicos, privados e custo dos alunos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande - MS, n. 30, p. 51-70, jul./dez. 2010.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. Políticas públicas de acesso ao ensino Superior: analisando a política de cotas e a utilização do ENEM/SISU na UENF. **Revista InterSciencePlace**. v. 1, n.25, 2013. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/238>.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco**. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação.
- ASSIS, Lúcia Maria de.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 51-69, jan./abr. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Título original: L'Analyse de contenu. Presses Universitaires de France, 1997. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Capa de edições 70. 3. ed. 2004.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: Transformações Normativas e a Expansão da Inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM** - Brasília, 08 de maio de 1996. Brasília, 1996b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. (revogado).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3298**, 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.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.408, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2004b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

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

BRASIL. Presidência da República. **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, 2012a.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, DF, 2012c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 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, 2015a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm >. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1**, de 2 de janeiro de 2015. Regulamenta os processos seletivos do Programa Universidade para Todos – Prouni. Brasília, 2015b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32095789/do1-2015-01-05-portaria-normativa-no-1-de-2-de-janeiro-de-2015-32095748. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 Acesso em: 07 set. 2017.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**, FFCLRP – USP, 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, número especial, p. 55-70, 2007.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil**. (1964-1984). 2002. 171f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 28, 2005, Caxambú. Anais. Caxambú: ANPED, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O ProUni no governo LULA e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24519/1/S0101-73302006000300016.pdf>.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?**. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de.; AMARAL, Shirlena Campos de Souza.; SILVA, Gabriela do Rosario. **A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão**. Revista O Social em Questão - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_3_Castro_Amaral_Silva.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. Editora Unesp, 2008. (Primeira Memória: natureza e objeto da instrução pública).

CORBUCCI, Paulo Roberto. **As universidades federais: gastos, desempenho, eficiência e produtividade**. Brasília: DF: IPEA, 2000. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2309/1/TD_752.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a03v2588.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Cláudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Radar: tecnologia, produção e**

comércio exterior, n. 46. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7061/1/Radar_n46.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença**: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 260 p.

CUNHA, Luiz Antônio. A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional. In: VELLOSO, J. (Org.). **Universidade pública**: política, desempenho, perspectivas. Campinas: Papirus, 1991. p. 31-55.

CUNHA, Luiz Antônio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-56.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. Ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Inês Virgínia Aleixes da. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Pernambuco**: um estudo sobre a trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas. 2016. Dissertação (Mestrado).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?. **Caderno de Pesquisa**, n.101, p. 3-19, jul. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 831-855, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

DIAS, Lucimar Rosa; MOREIRA, Laura Ceretta; FREITAS, Ana Elisa de Castro. A eXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ NOS PROCESSOS DE BANCAS DE VALIDAÇÃO DE AUTODECLARAÇÃO. **Revista da ABPN**. v. 11, n. 29 • jun – ago 2019, p.115-135.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 18 (2), p. 113-118. 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior?. **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n. 74, p. 255-265, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>. Acesso em: 12 mai. 2021.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.191-233. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. A política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Angelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, n.1, v. 3, p 107-127, set./dez. 1986.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002: 7-20.

FRASER, Nancy. A justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, 77: 11-39, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio da igualdade**: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar. 2001.

HACHEM, Daniel Wunder. **Tutela administrativa efetiva dos direitos fundamentais sociais**: por uma implementação espontânea, integral e igualitária. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <
<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/35104/R%20-%20T%20-%20DANIEL%20WUNDER%20HACHEM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 set. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**, n. 46. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7061/1/Radar_n46.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília: O Instituto, 1999.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior - 2000**. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 2005**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 2010**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. – Brasília: O Instituto, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 mar. 2021.

JANUÁRIO, Geane de Oliveira. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista internacional de educação superior**. Campinas: São Paulo. v.5. p.1-26. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653711/19160>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

JANUÁRIO, Gerson da Silva. Evasão nas licenciaturas da Ufac: Um Estudo nos cursos de graduação do centro de Educação, Letras e Artes da Ufac. 2019. 134 f. **Dissertação (Mestrado)** - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019. Cap. 2.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

LEHER, Roberto. **A Universidade Reformanda**: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. revisada e ampliada - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

MAGALHÃES, Camila.; MENEZES, Fernanda Montenegro.; RIGHETTI, Sabine. Ações afirmativas e cotas no ensino superior: uma reflexão sobre o debate recente. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à educação**. Coordenação Nina Ranieri; Organização Sabine Righetti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

MANCIBO, Deise.; VALE, Andréa Araujo do.; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20 n. 60 jan. mar. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Diléia Aparecida.; LEITE, Lúcia Pereira.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

McCOWAN, Tristan. Existe um direito universal à Educação Superior? **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 01. Janeiro de 2020.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de.; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, 2018, p. 57-66. Disponível em: <http://dx.doi.org.br/10.1590/2175-3539/2018/046>.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de.; MEDEIROS, Rildecil. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: ações no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do NorteIV **Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/0008.htm>.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Acre. Pró-Reitoria de Graduação. Núcleo de Processo Seletivo/Comissão Permanente de Vestibular. **Manual do candidato processo seletivo vestibular 2011**. Rio Branco, 2010.

MONTEIRO, José Alberto. **O Desenvolvimento Pessoal e Social: entre a lei e a cidadania**. TESE (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2013.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2016.

MOTTA, Fabrício. Princípios constitucionais aplicáveis aos concursos públicos. **Interesse Público: Revista bimestral de Direito Público**, Porto Alegre, ano 5, n. 27, p. 31-54, set./out. 2004.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira. **Um olhar sobre o muro: avaliação do programa Universidade para todos (PROUNI)**. Curitiba, 2017. 322 f. Tese (Doutorado).

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira.; OLIVEIRA, J. F. de. Apresentação do dossiê O futuro da Educação Superior diante da conjuntura. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, Apresentação. Janeiro de 2020.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira.; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Democratização do acesso à educação superior em debate: avaliação do PROUNI. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 202-223, jan./abr. 2019.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira.; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Ações afirmativas na UFPR: impactos da Lei n.12.711/2012 em dois cursos. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.3, set.- dez. 2019, p.110-127.

MOURA, Patrícia Uliano Effting Zoch de. **A finalidade do princípio da igualdade: a nivelção social**: interpretação dos atos de igualar. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU / MEC, 1976.

NIQUITO, Thais Waideman.; RIBEIRO, Felipe Garcia.; PORTUGAL, Marcelo Savino. Impacto da criação das novas universidades federais sobre as economias locais. **Revista planejamento e políticas públicas**, n. 51, jul./dez. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate**.

Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Dossiê. n. 16, jul./dez. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (Org). São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior**. Salvador, 2017. 239 f. Tese (doutorado).

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.727-756, Especial – out. 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 877-897, Especial – out. 2007.

PIOSEVAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PIOSEVAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. IN: DUARTE E. C. P.; BERTÚLIO, D. L. L.; SILVA, P. V. B. **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá Editora. 2009.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira; QUEIROZ, Jamerson Viegas; VASCONCELOS, Natalia Veloso Caldas de. FURUKAVA, Marciano; HÉKIS, Hélio Roberto; PEREIRA, Flávia Aparecida Barbosa. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr./jun. 2013.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate: dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), 2006.

RAIÇA, Darcy (Org.). **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação superior, direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2000.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à educação**. Coordenação Nina Ranieri; Organização Sabine Righetti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. (2002) Análise Descritiva de Dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**. Acesso em: 12 jun. 2021. Disponível em: www.est.ufmg.br.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 5-15, set./dez. 1998.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Democratização do Campus**. Brasília: INEP, 2006. Coleção Educação Superior em Debate, v. 6.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **O princípio constitucional da igualdade**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas Redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social, Revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 2. pp. 219-253, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade do século XXI: para uma nova universidade**. Coimbra: PDF, 2008.

SARMENTO, D. C. A universidade brasileira. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 13, n. 26, p. 129-145. 1996.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 9-57.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. revisada e ampliada Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica** - v.8, n.2 ago/dez. 2010; pp. 4-17.

SGUISSARDI, Valdemar. Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. democratização ou massificação mercantil?. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SILVA, Alexandre Vitorino. O desafio das ações afirmativas no direito brasileiro. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 60, 1 nov. 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/3479>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Alexandre Vitorino. **Direitos a prestações positivas e igualdade: a deficiência em perspectiva constitucional**. São Paulo: LTr, 2007.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP v.3 n.3 p.515-538 set./dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621>. Acesso em: 12 jun. 2018.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

TORRES, Ricardo Lobo. A metamorfose dos direitos sociais em mínimo existencial. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Direitos fundamentais sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Resolução nº 48 de 2010**. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ocs/conselhouniversitario/resolucoes/resolucoes-de-2010/resolucao-no-048-de-05-de-agosto-de-2010>. Acesso em: 10 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Núcleo de processo seletivo - NUPS/COPEVE. **Edital n.º 01/2010 do concurso vestibular Ufac 2011**. Disponível em: http://download.uol.com.br/vestibular2/edital/ufac_edital_vestibular_2011.pdf. Acesso em: 12 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Ministério da Educação. **Ufac em números 2016**. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/ufac-em-numeros-2016.pdf/view>. Acesso em: 1 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Ministério da Educação. **Ufac em números 2018**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/ufac-em-numeros-2018-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

UFAC. PDI - 2020 a 2024. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Acre para o período de 2020 a 2024**. www.ufac.br. Rio Branco, AC. 2019.

UFAC. **Resolução Consu nº 051, de 10 de outubro de 2012**. Implementação do Sistema de Cotas, destinando o percentual de 50% das vagas dos Cursos de Graduação, a serem preenchidas em duas etapas, em conformidade com a Lei nº 12.711/2012. Rio Branco, AC. 2012.

VAHL, T. R. Estrutura e gerenciamento das universidades brasileiras. In: Temas de administração universitária. Florianópolis: OEA/UFSC, 1991, p. 111-134.

VINHAIS, H. E. F. Estudo sobre o impacto da expansão das universidades federais no Brasil. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VITURI, Renée Coura Ivo. **Fundo de financiamento estudantil (Fies) para o ensino superior privado: trajetórias de vida de graduadas e graduados financiados pelo programa – das tramas aos dramas (1999 a 2018)**. São Paulo, 2019. Tese (Doutorado).

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L., FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O Ensino médio no Brasil neste final do século: uma análise de indicadores.** São Paulo: FCC/DPE, 1999. 64p. – (Textos FCC, 18).

WARGAS, Bruna Mara. Políticas de acesso e permanência na Universidade Estadual de Campinas: conquistas e desafios. In: **Política e gestão da educação superior** - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR.

Pesquisadora: GEANE DE OLIVEIRA JANUÁRIO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, cujo objetivo é analisar a implementação da política educacional para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à educação superior na Universidade Federal do Acre. Entende-se que a participação do sujeito de direito, dá concretude à análise da política, apresentando, assim, uma contribuição importante para o campo educacional, uma vez que revela as condições e/ou contribuições da política de educação superior para inclusão das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, apontando a necessidade de manutenção e adequações que favoreçam a formação cidadã e profissional, tendo reflexo no desenvolvimento local, nacional e educacional brasileiro. A participação na referida pesquisa será no sentido de responder a entrevista semiestruturada, de cunho qualitativo, que possibilite identificar as condições vivenciadas pelas (os) estudantes com deficiência e ainda levantar reflexões do cotidiano desse público na Universidade Federal do Acre. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em congressos e em revistas científicas.

A pesquisadora garante guardar sigilo em relação à identidade dos participantes e estes têm a garantia de esclarecimento em relação a qualquer dúvida, antes e durante o curso da pesquisa, estando livres a recusar-se a participar da pesquisa, assim como retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo de qualquer ordem.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

A pesquisadora responsável, Geane de Oliveira Januário, pode ser contatada pelo telefone (68) 99982-3366 ou e-mail:geane.ufac@gmail.com.

Este termo é composto de duas vias, de igual teor, sendo a primeira para arquivamento da pesquisadora e a segunda para o aluno entrevistado ou para o seu representante legal.

Eu, ..., dou o meu consentimento em participar desta pesquisa, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido.

Rio Branco-Acre, 02 de junho de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da testemunha

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) SERVIDORES(AS) DO NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO

- 1) Há quanto tempo você está lotado(a) no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Ufac?
- 2) Qual sua formação?
- 3) Quais atividades você desempenha no NAI?
- 4) Como você avalia os critérios estabelecidos para as cotas nas universidades públicas?
- 5) Como você avalia as cotas reservadas para as pessoas com deficiência na Ufac?
- 6) Como você avalia os critérios utilizados pela Ufac para aferir a presença ou não de deficiência das pessoas que concorrem a vaga reservada à PcD?
- 7) Como você avalia as ações desempenhadas pelo NAI para atender os estudantes com deficiência?
- 8) Como são definidos os números de bolsas que serão ofertadas em cada Programa, bem como a distribuição por curso?
- 9) Na sua opinião, o que justifica o não preenchimento das bolsas ofertadas?
- 10) Na sua opinião, quais são as principais dificuldades que os estudantes com deficiência encontram ao longo do período de estudo na Ufac?
- 11) Como você avalia a estrutura física (prédios administrativos, biblioteca, restaurante universitário, salas de aulas e etc.) para atender a necessidade dos estudantes com deficiência?
- 12) A Ufac disponibiliza material didático-pedagógico para auxiliar no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência?
- 13) Quais ações você considera que deveriam ser adotadas pela Ufac para auxiliar no ingresso, na permanência e na conclusão exitosa do curso de graduação das pessoas com deficiência?
- 14) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior?
- 15) O NAI tem representação no Conselho Universitário?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

- 1) Qual sua idade: ☐ até 17 anos ☐ 18 a 24 anos ☐ 25 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 a 60 anos ☐ acima de 61 anos
- 2) Qual o seu sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
- 3) Você mora sozinho (a) ou com família?
- 4) Qual sua renda familiar *per capita*?
- 5) Qual é sua deficiência?
- 6) Você cursou o ensino médio (total ou parcial) em escola pública ou particular?
- 7) Qual foi o ano de ingresso na Ufac?
- 8) Qual curso de graduação está cursando?
- 9) Essa é sua primeira graduação ou já cursou outros cursos superior?
- 10) Como você tomou conhecimento das cotas ofertadas pela Ufac para pessoas com deficiência?
- 11) Como você avalia os critérios estabelecidos para as cotas nas universidades públicas?
- 12) Como você avalia os critérios estabelecidos para as cotas reservadas à pessoa com deficiência nas universidades públicas?
- 13) Como se deu a escolha do curso de graduação?
- 14) Se sua pontuação tivesse sido diferente, você teria concorrido para outro curso? Qual?
- 15) Você teve dificuldade para efetuar a matrícula na Ufac?
- 16) Como você avalia os critérios utilizados pela Ufac para aferir a presença ou não de deficiência das pessoas que concorrem a vaga reservada à PcD?
- 17) Como se deu a recepção na Ufac?
- 18) Você sabia que existia um setor específico para auxiliar os alunos com deficiência na Ufac?
- 19) Você recebe bolsa? Se sim, qual(is)?
- 20) Você possui acompanhamento didático-pedagógico?
- 21) É acompanhado (a) por um monitor e/ou tutor?
- 22) A Ufac disponibiliza material didático-pedagógico para auxiliar no ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência?
- 23) Que ações foram implementadas pela Ufac para auxiliar a vossa permanência na instituição?
- 24) O que levou você a desistir do curso de graduação?

- 25) Você pretende ingressar na educação superior novamente?
- 26) Quais as principais dificuldades encontradas ao longo do período de estudo na Ufac?
- 27) Quais ações você considera que deveriam ser adotadas pela Ufac para auxiliar no ingresso, na permanência e na conclusão exitosa do curso de graduação?
- 28) Como você avalia a acessibilidade na Ufac?
- 29) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior?

ANEXO A – PÁGINAS 1 A 5 DO EDITAL N° 01/2010 UFAC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE / PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE PROCESSO SELETIVO - NUPS/COPEVE
EDITAL N.º 01/2010 DO CONCURSO VESTIBULAR UFAC 2011

A Pró-Reitoria de Graduação, através do Núcleo de Processo Seletivo/Comissão Permanente de Vestibular - NUPS/COPEVE, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições contidas no Regimento Geral da Universidade Federal do Acre, na Resolução nº 048, de 05/08/2010, do CONSU, e na legislação em vigor, torna público o Edital nº 01/2010, que regulamenta o Processo Seletivo Vestibular UFAC - 2011. O certame, com base no artigo 44º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentado pelo Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, e pelas Portarias, do Ministério da Educação, 1.120, de 16 de julho de 1999, e 1.449, de 22 de setembro de 1999, tem por objetivo selecionar candidatos às **2.030²⁴** vagas de seus cursos de graduação, das 2100 vagas oferecidas para ingresso no ano de 2011 nesta IFES.

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES DO PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR UFAC-2011

ATIVIDADE	DATA	LOCAL
Inscrições	13/08/2010 até às 23h59min do dia 27/09/2010	Somente pelo endereço eletrônico: http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
Requerimento de isenção de taxa de inscrição	13/08/2010 até às 17h59min do dia 30/08/2010	O requerimento de isenção de taxa de inscrição estará disponível para ser preenchido em: http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011 O formulário deverá ser preenchido, junto com o Requerimento de Inscrição, Questionário Socioeconômico e documentos comprobatórios entregues na NUPS/COPEVE , nos campi e núcleos da UFAC, ou pelo Correio. ATENÇÃO: documentos enviados nesta fase pelo correio, somente serão válidos se postados até o dia 30/08/2010, destinados ao NUPS/COPEVE , situada no Campus Universitário, Br 364, Km 04, CEP 69915900, Rio Branco - AC.
Divulgação do resultado dos pedidos de isenções deferidos	03/09/2010	Somente no endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
Recurso contra inscrições indeferidas	28/09/2010 a 29/09/2010	Somente serão aceitos recursos encaminhados ao NUPS/COPEVE , por meio de requerimento junto ao protocolo dos <i>Campi</i> ou núcleos da UFAC, de 08h às 12h e de 14h às 17h. ATENÇÃO: Recursos enviados pelos Correios devem ser postados até o dia 29/09/2010 , destinados ao Protocolo da UFAC/NUPS/COPEVE situado no Campus Universitário, Br 364, Km 04, CEP 69915900, Rio Branco - AC. Não serão aceitos recursos por e-mail ou enviados por fax.
Resultado dos recursos contra inscrições indeferidas	30/09/2010	Somente no endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
Disponibilização dos cartões de identificação	A partir de 01/10/2010	Somente no endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011

²⁴ A UFAC oferecerá 2100 vagas a serem preenchidas em 43 cursos, sendo que 2030 vagas serão preenchidas pelo Processo Seletivo Vestibular UFAC/2011 e 70 vagas serão preenchidas pelo ENEM/SISU 2010.

Pedidos de correções dos cartões de identificação	Até dia 15/10/2010	A solicitação de avaliação dos cartões de identificação, deverão conter justificativas e ser encaminhadas ao NUPS/COPEVE , por meio de requerimento junto ao protocolo dos <i>Campi</i> , ou núcleos da UFAC, de 08h às 12h e de 14h às 18h. ATENÇÃO: Solicitação de avaliação de cartões enviados pelos Correios devem ser postadas até o dia 15/10/2010 e ser destinados ao Protocolo da UFAC NUPS/COPEVE situado no Campus Universitário, Br 364, Km 04, CEP 69915-900, Rio Branco - AC. Não serão aceitas solicitações por e-mail ou enviados por fax.
Divulgação do deferimento do pedido de atendimento especial	Dia 13/11/2010	Somente no endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
1º DIA DE PROVAS		O Candidato somente poderá fazer as provas no local indicado em seu Cartão de Identificação, salvo casos de atendimentos especiais deferidos.
Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Biologia, Geografia, Matemática e Química.	14/11/2010	
2º DIA DE PROVAS		
História, Física e Redação em Língua Portuguesa	15/11/2010	
Divulgação do GABARITO PRELIMINAR DAS PROVAS OBJETIVAS	ÀS 16 HORAS DO DIA 16/11/2010	Somente no endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
DATA LIMITE PARA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS CONTRA O GABARITO PRELIMINAR DAS PROVAS OBJETIVAS	ATÉ ÀS 16 HORAS DO DIA 18/11/2010	Para interposição de recurso o candidato deve atender aos critérios do item 14.2. Somente serão aceitos recursos encaminhados ao NUPS/COPEVE , por meio de requerimento junto ao protocolo dos <i>Campi</i> ou junto aos núcleos da UFAC, de 08h às 12h e de 14h às 16h. ATENÇÃO: Recursos enviados pelo Correio devem ser postados, impreterivelmente, até às 16 horas do dia 18/11/2010, devendo ser destinados ao Protocolo da UFAC NUPS /COPEVE , situado no Campus Universitário, Br 364, Km 04, CEP 69915-900, Rio Branco - AC. Não serão aceitos recursos por e-mail ou enviados por fax.
Divulgação do GABARITO OFICIAL DAS PROVAS OBJETIVAS	24/11/2010	Somente no endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
DATA LIMITE DA DIVULGAÇÃO DA RELAÇÃO DOS CANDIDATOS APTOS A TEREM SUAS REDAÇÕES CORRIGIDAS	Até dia 30/11/2010, (podendo ser divulgado antes desta data)	No mural do NUPS/COPEVE e endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011

DATA LIMITE DA DIVULGAÇÃO DE LISTA PRELIMINAR DE CLASSIFICADOS COM BASE NO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES	Até 21 (vinte e um) dias corridos após a divulgação da relação dos candidatos aptos a terem suas redações corrigidas (podendo ser publicada antes deste prazo)	Somente no endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
PRAZO PARA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS CONTRA O RESULTADO DA LISTA PRELIMINAR DE CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES	SOMENTE ATÉ 72 (SETENTA E DUAS) HORAS CORRIDAS APÓS A DIVULGAÇÃO DA LISTA PRELIMINAR DE CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES	Para interposição de recurso o candidato deve atender aos critérios dos itens 14.3, 14.4 e 14.5. Somente serão aceitos recursos encaminhados ao NUPS/COPEVE, por meio de requerimento junto ao protocolo dos <i>Campi</i> ou núcleos da UFAC, de 08h às 12h e de 14h às 16h. ATENÇÃO: Recursos enviados pelos Correios, devem ser postados impreterivelmente dentro do prazo de 72 (SETENTA E DUAS) horas após a divulgação do resultado preliminar de classificação, com base no resultado das correções de redações. Os recursos devem ser destinados ao Protocolo da UFAC NUPS/COPEVE , situado no Campus Universitário, Br 364, Km 04, CEP 69915-900, Rio Branco - AC. Não serão aceitos recursos por e-mail ou enviados por fax.
HOMOLOGAÇÃO DO RESULTADO FINAL DO PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR UFAC/2010	Até dia 15/01/2011	No mural do NUPS/COPEVE e endereço eletrônico http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
PUBLICAÇÃO DE EDITAL DE DIVULGAÇÃO E PREENCHIMENTO DE VAGAS REMANESCENTES DO PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR UFAC/2011	Até dia 16/01/2011	No site do NUPS/COPEVE http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011
Matrícula Institucional para todos os aprovados no Vestibular 2011 junto ao NURCA, no período de 01 a 03 de fevereiro de 2011.		
Matrícula Curricular junto às coordenações de cursos, no período de 22 a 24 de fevereiro de 2011.		

1. INSCRIÇÃO

1.1 Para efetuar a inscrição o candidato deverá:

- Ter concluído, ou estar cursando, o Ensino Médio (art. 3º da Portaria/MEC 391, de 7 de fevereiro de 2002).
- Obrigatoriamente preencher o Requerimento de Inscrição e o Questionário Socioeconômico disponíveis no sítio <http://www.ufac.br/vestibular/vestibular2011>

- Indicar no Requerimento de Inscrição o número **DO DOCUMENTO PESSOAL DE IDENTIFICAÇÃO, COM FOTOGRAFIA**, que apresentará para identificação no momento de realização das provas.

- Em conformidade com a Lei nº 12307/2009, para efeitos do item “c”, somente serão aceitos os originais de:

- Documentos de identificação militares (Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros);
- Carteira de Identidade;
- Carteira de Trabalho;
- Carteira Profissional emitida por órgãos fiscalizadores de exercício profissional (Ordens, Conselhos, etc.);
- Carteiras de identificação funcionais expedida por órgão público que, por Lei, vale como identidade (MP, Magistratura, etc.);
- Passaporte;
- Carteira Nacional de Habilitação (apenas modelo com foto);

ATENÇÃO:

- Para a identificação no momento de realização das provas, somente documentos acima listados e com fotografia.

- **No caso de menores de idade, as carteiras de identidade devem ter validade mínima até a data de realização das provas, ou seja, até dia 15/11/2010.**
- e) Enviar - via Internet - o Requerimento de Inscrição e o Questionário Socioeconômico, devidamente preenchidos, e imprimir o comprovante de envio.
- f) Após o envio do Requerimento de Inscrição e Questionário Socioeconômico, pagar a Taxa de Inscrição no valor de **R\$ 60,00** (sessenta reais), em qualquer agência bancária do Banco do Brasil, até o dia 27 de setembro 2010, com exceção dos isentos de Taxa de Inscrição.
- g) Se portador de necessidades especiais, no Requerimento de Inscrição, solicitar atendimento especial, especificando os recursos necessários. (ATENÇÃO: a não solicitação desobriga a UFAC de providências para atendimento especial.)
- h) Em caso de solicitação de isenção da taxa de inscrição, verificar item 02.
- i) **Em caso de extravio, roubo ou furto, que impossibilite o candidato de apresentar o original utilizado no momento da inscrição, deverá se utilizar de um dos outros dos documentos mencionados no item “1.1” alínea “d” e boletim de ocorrência emitido a partir do dia 16/10/2010.**
- j) Para fins de inscrição e identificação dos candidatos, nos dias de provas, não será aceita nenhuma modalidade de carteira estudantil ou de transportes;
- l) De acordo com o art. 3º da Lei nº 12307/2009, embora apresentado documento de identificação, poderá ocorrer identificação datiloscópica e fotográfica quando:
 - O documento apresentar rasura ou tiver indício de falsificação;
 - O documento apresentado for insuficiente para identificar cabalmente o candidato;
 - O candidato portar documentos de identidade distintos, com informações conflitantes entre si;
 - Constar de registros policiais o uso de outros nomes ou diferentes qualificações;
 - O estado de conservação ou a distância temporal ou da localidade da expedição do documento apresentado impossibilite a completa identificação dos caracteres essenciais.

OBSERVAÇÃO: Não terá direito à vaga na Matrícula Institucional, ainda que aprovado no Processo Seletivo Vestibular UFAC/2011, o candidato que não apresentar o comprovante de conclusão do Ensino Médio.

1.2. SÃO DA INTEIRA RESPONSABILIDADE DO CANDIDATO AS INFORMAÇÕES PRESTADAS NO REQUERIMENTO DE INSCRIÇÃO E NO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.

1.3 Ao enviar o Requerimento de Inscrição, o candidato declara conhecer e aceitar as condições e normas estabelecidas para o Processo Seletivo Vestibular da Universidade Federal do Acre (UFAC) 2011, constantes deste edital, do Manual do Candidato e possíveis adendos e/ou comunicados, bem como das regras instituídas nos cadernos de provas e cartões gabaritos.

1.4 É expressamente proibida a realização de mais de uma inscrição para um mesmo candidato. Em caso de recebimento de dois ou mais requerimentos de inscrição de um mesmo candidato, com confirmação de pagamento, será considerada válida a inscrição com maior número cardinal, sendo as demais canceladas.

1.5 A confirmação da inscrição será efetivada após a notificação, pelo agente recebedor, do pagamento da Taxa de Inscrição dentro do prazo previsto, desde que o Requerimento de Inscrição tenha sido preenchido corretamente. (ATENÇÃO: pagamento agendado, mas não efetivado, implicará indeferimento da inscrição).

1.6 O pagamento da taxa de inscrição é exclusivo de um único candidato e intransferível.

1.7 Na hipótese de preenchimento incompleto ou incorreto do Requerimento de Inscrição ou de não confirmação do pagamento da Taxa de Inscrição, o candidato terá sua inscrição indeferida.

1.8 Inscrição indeferida por falta de comprovação de pagamento da Taxa de Inscrição não será realizada, salvo no caso de falha comprovada do processamento bancário, por declaração escrita e firmada pelo agente recebedor (Atenção: Em nenhuma hipótese será devolvido o valor da Taxa de Inscrição).

1.9 Após o envio do Requerimento de Inscrição e o pagamento da Taxa de Inscrição, não será permitida nenhuma alteração que implique a mudança de local de prova, opção de Língua Estrangeira ou de Curso escolhido pelo candidato ao efetuar a inscrição.

1.10 O NUPS/COPEVE não se responsabilizará por solicitações de inscrições não recebidas por motivos alheios a sua responsabilidade.

1.11 No Requerimento de Inscrição, o candidato deverá indicar o município do Estado do Acre onde fará as provas (Xapuri, Brasiléia, Plácido de Castro, Rio Branco, Sena Madureira, Manoel Urbano, Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul).

1.12 Os candidatos portadores de necessidades especiais deverão, no ato da inscrição, solicitar atendimento especial, por meio de processo, no serviço de protocolo da UFAC destinados ao NUPS/COPEVE (no Campus de Rio Branco, Campus de Cruzeiro do Sul e núcleos municipais), apresentando laudo médico que ateste a especificidade, grau ou nível de necessidade especial. Neste mesmo requerimento deverão ser especificados os recursos que se façam necessários ao fiel cumprimento de feitura de provas, segundo as possibilidades institucionais e a legislação em vigor.

1.13 A solicitação de atendimento especial poderá ser feita por meio de requerimento ao *NUPS/COPEVE*, junto ao protocolo da UFAC (nos *campi* ou núcleos) no horário de 8 às 18h, no prazo de **até 72 horas antes da realização da primeira prova (ou seja, às 9 h do dia 12/11/2010)**. O requerimento deverá ser justificado com a apresentação de laudo ou atestado médico, em que deverá constar o CID.

1.14 No requerimento de inscrição, o candidato deverá indicar a opção da língua estrangeira (Língua Inglesa, Língua Francesa ou Língua Espanhola) em que fará prova.

1.15 O candidato inscrito para os cursos de Letras/Inglês, Letras/Francês e Letras/Espanhol fará, obrigatoriamente, prova de língua estrangeira, conforme o curso de sua opção. O candidato aos demais cursos que, ao requerer a inscrição, não indicar a língua estrangeira, fará obrigatoriamente, prova em Língua Espanhola.

1.16 Aluno da UFAC não poderá inscrever-se para o mesmo curso de graduação no qual esteja matriculado, salvo aqueles amparados pelas normas vigentes na instituição. Se o acadêmico inscrever-se e for aprovado no Processo Seletivo, terá sua Matrícula Institucional rejeitada.

1.17 O candidato poderá interpor Recurso Contra Inscrição Indeferida, junto ao NUPS/COPEVE, através do protocolo da UFAC, apresentando os seguintes documentos:

- a) Requerimento apontando os motivos contrários ao indeferimento da inscrição;
- b) Cópia da inscrição;
- c) Cópia do comprovante de pagamento.

1.18 Não será aceita documentação apresentada via FAX e/ou por E-mail.

1.19 DAS VAGAS PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS:

- a) **De conformidade com legislação pátria e Resolução nº 048/2010 do CONSU da UFAC, em todos os cursos de graduação desta IFES, cujas vagas deverão ser preenchidas pelo Processo Seletivo Vestibular UFAC/2011, se destinarão 5% (cinco por cento) destas para portadores de necessidades especiais. Em casos que o equivalente a 5% (cinco por cento) seja um número fracionado, deverá ser feito o arredondamento para o próximo número inteiro.**
- b) **O preenchimento de vagas para portadores de necessidades especiais deverá ser feito por pessoas com deficiência permanente.**
- c) **Não havendo o preenchimento da percentagem com portadores de necessidades especiais - por inexistir inscritos com estas especificidades - deverão regressar as vagas para o universo de concorrentes sem necessidades especiais.**
- d) **Para concorrer como portador de necessidades especiais, o candidato deverá apresentar - de acordo com os termos legais vigentes - laudo e/ou atestado médico com CID no ato da inscrição no Processo Seletivo Vestibular UFAC-2011 destinado ao NUPS/COPEVE. Podendo a UFAC/NUPS/COPEVE, inclusive, em caso de dúvidas quanto ao quadro de saúde do candidato, solicitar que seja feita avaliação médica pelo serviço médico desta IFES e/ou da Secretaria de Saúde do Estado do Acre.**

ANEXO B – TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA Nº 01/2014 – MPF/ACRE

TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 01/2014

Ref.: Procedimento Preparatório n. 1.10.000.000011/2014-00

O **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**, por meio do Procurador da República signatário, e a **UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede no Campus Universitário de Rio Branco, BR 364, Km 04, Bairro Distrito Industrial, CEP: 69.915-900, em Rio Branco/AC, por meio de seu Magnífico Reitor e da ilustre Pró-Reitora de Graduação;

- 1) **CONSIDERANDO** que ao Ministério Público, por determinação constitucional (inciso II do art. 129 da CF/88), cabe “*zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia*”;
- 2) **CONSIDERANDO** que a Constituição Federal de 1988 atribui ao Ministério Público, nos termos do art. 127, a “*defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis*”, tarefa que também lhe é conferida pelo artigo 1º da Lei Complementar n. 75/93;
- 3) **CONSIDERANDO** o procedimento investigatório em epígrafe, que objetiva apurar a regularidade do critério adotado pela Universidade Federal do Acre - UFAC para reserva de vagas a candidatos com deficiência, por meio do Edital n. 01/2014-PROGRAD/UFAC, relativo ao processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Instituição em 2014 (fls. 21/35);
- 4) **CONSIDERANDO** a efetivação do princípio da “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*” (inciso I do art. 206 da CF/88) é um dos mecanismos do qual dispõe o Estado para alcançar seu objetivo de “*erradicar a pobreza e a marginalização*” (inciso III do art. 3º da CF/88);
- 5) **CONSIDERANDO** que, no intuito de construir uma sociedade justa, conforme aludido no inciso I do art. 3º da CF/88, foram inseridas no texto constitucional uma série de garantias às pessoas com deficiência com o escopo principal de promover a integração dessas pessoas à sociedade;
- 6) **CONSIDERANDO** que o artigo 227, § 1º, inciso II, da CF/88, impõe a necessidade de integração social do adolescente com deficiência, por meio da capacitação para o trabalho e a convivência social;
- 7) **CONSIDERANDO** que a República Federativa do Brasil é signatária da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi promulgada pelo Decreto 6.949/2009, a qual prevê que “*os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis*” (artigo 24, n. 1);
- 8) **CONSIDERANDO** que, conforme o artigo 1º do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e o artigo 1º do Decreto 6.949/2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pelo Congresso Nacional nos termos do § 3º do artigo 5º da CF/88, o que lhe confere o *status* de Emenda Constitucional;
- 9) **CONSIDERANDO** que a Lei n.º 7.853/1989 e suas alterações, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, prevê que “*ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação*” (art. 2º);
- 10) **CONSIDERANDO** que a referida Lei é regulamentada pelo Decreto n.º 3.298/99, que em seu artigo 6º dispõe competir ao Poder Público “*estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência*” (inciso I) e “*incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação*” (inciso III);
- 11) **CONSIDERANDO** que o artigo 37, *caput* e parágrafos 2º e 3º, do Decreto n.º 3.298/99 assegura a participação da pessoa com deficiência em quaisquer certames públicos em igualdades de condições com os demais concorrentes, por meio da reserva de no mínimo 5% (cinco por cento) das vagas a tais indivíduos;
- 12) **CONSIDERANDO** que, de acordo com os itens 10 e 11 do Edital n. 01/2014 - PROGRAD/UFAC, relativo ao Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Acre em 2014 (fls. 21/35), constata-se que a aplicação do percentual acima mencionado (5%) incide apenas sobre a metade (50%) das vagas oferecidas em cada turno e curso, resultando em percentual real de vagas de 2,5%;

13) CONSIDERANDO a existência de precedente judicial da 1ª Vara Federal da Seção Judiciária do Estado do Acre (ação civil pública n. 1009210.2011.4.01.3000), proferido em meados de 2012 em caso análogo, assegurando a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas disponibilizadas pela UFAC no referido ano aos candidatos com deficiência (fls. 59/66), uma vez que a própria Universidade estabeleceu a regra de reserva de 5% da concorrência total em 2010/2011;

14) CONSIDERANDO que a cláusula de vedação do retrocesso dos direitos fundamentais (*effet cliquet*), implícita na Constituição da República de 1988, impede que medidas no campo de tais direitos sofram supressões dos níveis de efetividade e eficácia por meio de reformas legislativas ou administrativas;

15) CONSIDERANDO que a proteção da dignidade humana (fundamento da República previsto no art. 1º, III, da CF/88), em sua perspectiva negativa, exige a obstrução de medidas retrocessivas que possam, inesperadamente, deslocar a pessoa de uma posição jurídica mais favorável, já lhe conferida pelas instituições sociais e estatais, a um patamar aquém do anterior;

16) CONSIDERANDO que o Sistema de Seleção Unificada - Sisu, reserva o percentual de vagas definidas por cada IES para cumprimento da Lei nº 12.711/12, e que o cálculo das vagas destinadas a outras ações afirmativas é efetuado apenas sobre o percentual restante;

17) CONSIDERANDO que em virtude da adesão da Ufac ao Sistema de Seleção Unificada - Sisu, não foi reservado o percentual de 5% (cinco por cento) do número total de vagas por curso e turno para candidatos com deficiência, reduzindo o número de vagas destinadas àquele grupo de pessoas;

18) CONSIDERANDO que, em reunião realizada na data de 17 de janeiro de 2014, na sede da Procuradoria da República no Acre, para tratar sobre a Recomendação n. 03/2014 - PR/AC/PHOKS/5º OFÍCIO (fls. 81/85), a Pró-Reitora de Graduação da UFAC sugeriu a convocação, dos 5% (cinco por cento) do quantitativo global das vagas ofertadas para candidatos com deficiência, conforme recomendado pelo Ministério Público Federal, por meio de chamada adicional;

19) CONSIDERANDO que tal medida, segundo a Universidade Federal do Acre, não implicará o descumprimento aos termos do Sisu nem às regras do termo de adesão por ela assinado;

20) CONSIDERANDO que, também na mesma oportunidade, a Pró-Reitora informou que a chamada adicional ocorrerá a partir da 3ª chamada, que **ocorrerá ainda no mês de fevereiro de 2014**, momento em que a UFAC, se necessário, irá criar vagas excedentes, já autorizadas, para contemplar os candidatos com deficiência classificados até a aplicação do percentual de 5% (cinco por cento) sobre o quantitativo global das vagas inicialmente ofertadas, **sem qualquer prejuízo para aqueles candidatos já classificados e chamados para matrícula** às vagas indicadas no Anexo I do Edital n. 01/2014-PROGRAD/UFAC (fl. 32);

21) CONSIDERANDO que, conforme informado pela UFAC, o início das aulas relativas ao primeiro período de 2014 somente ocorrerá no dia 12 de maio do ano em curso, de modo que tal expediente não trará prejuízo aos candidatos com deficiência;

Resolvem celebrar o presente **TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA (TAC)**, na forma prevista no art. 5º, § 6º, da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, com as alterações introduzidas pela Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, por meio do qual a UFAC, aqui denominada AJUSTANTE, desde a data de assinatura deste documento, vincula-se às seguintes obrigações:

- 1)** A AJUSTANTE assegurará a reserva de, no mínimo, 5% (cinco por cento) do quantitativo global das vagas ofertadas em cada turno e curso para candidatos portadores de necessidades especiais, inclusive mediante a elevação até o primeiro número inteiro subsequente caso a aplicação deste percentual resulte em número fracionado, na forma do parágrafo 2º do artigo 37 do Decreto n. 3.298/99;
- 2)** A AJUSTANTE, para o cumprimento da obrigação contida na cláusula primeira, utilizará, se necessário, o instituto das vagas excedentes, de forma a não prejudicar quaisquer candidatos já chamados a se matricular em vagas indicadas no Anexo I do Edital n. 01/2014-PROGRAD/UFAC (fl. 32);
- 3)** A AJUSTANTE realizará a convocação dos candidatos com deficiência classificados dentro das vagas de que trata a cláusula primeira até o dia 28 de fevereiro de 2014;
- 4)** A AJUSTANTE se compromete a utilizar o mesmo critério de que trata a cláusula primeira nos processos seletivos subsequentes para ingresso nos cursos de graduação por ela oferecidos;

- 5)** A AJUSTANTE deverá, no prazo de 45 (quarenta e cinco) dias, encaminhar ao Ministério Público Federal documentação comprobatória da realização dos procedimentos necessários para a

implementação dos compromissos assumidos nas cláusulas anteriores.

Rio Branco/AC, 23 de janeiro de 2014.

MINORU MARTINS KIMPARA
Reitor da UFAC

MARIA SOCORRO NERI MEDEIROS DE SOUZA
Pró-reitora de graduação da UFAC

PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA KENNE DA SILVA
Procurador da República Procurador Regional dos Direitos do Cidadão
