

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA EDUARDA CAMPAGNARO

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (2016-2024)

CURITIBA

2024

MARIA EDUARDA CAMPAGNARO

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (2016-2024)

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestra em Educação junto à
Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais do
Programa de Pós-Graduação em Educação, setor
de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Regina Baukat
Silveira Moreira.

CURITIBA

2024

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

Campagnaro, Maria Eduarda.

Avaliação das políticas de inclusão para pessoas com deficiência na
Universidade Federal do Paraná (2016-2024) / Maria Eduarda
Campagnaro – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Claudia Regina Baukat Silveira Moreira

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Inclusão na
educação. 4. Educação inclusiva - Paraná. 5. Ensino superior e Estado. I.
Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.



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 dissertação de Mestrado de **MARIA EDUARDA CAMPAGNARO** intitulada: **Avaliação das políticas de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Paraná (2016-2024)**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA, 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 mestra 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, 24 de Outubro de 2024.

Assinatura Eletrônica

06/12/2024 16:03:31.0

CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/10/2024 16:01:09.0

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

31/10/2024 08:32:25.0

ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Àqueles que sonham com um mundo onde a inclusão em educação não é apenas uma meta, mas uma realidade tangível, esta dissertação é dedicada.

RESUMO

Esta dissertação avalia as políticas institucionais de inclusão para estudantes com deficiência implementadas na Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre 2016 e 2024, período que compreende uma gestão administrativa. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, combinando análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores dos principais órgãos envolvidos: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e Diretório Central de Estudantes (DCE). No entanto, o processo de coleta de dados enfrentou desafios como a indisponibilidade de alguns representantes, dificuldades na comunicação com eles e greve durante a realização da coleta de dados da pesquisa, o que resultou em entrevistas incompletas e uma participação limitada dos gestores. Essas intercorrências afetaram a análise das políticas e contribuíram para a compreensão sobre uma fragmentação na implementação e continuidade das ações inclusivas. Os dados obtidos mostram avanços pontuais, mas a falta de recursos, o capacitismo em alguns setores e a ausência de formação contínua que comprometem a eficácia das políticas educacionais inclusivas da UFPR a longo prazo.

Palavras-chave: política educacional inclusiva; avaliação; educação superior; deficiência; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This dissertation evaluates the institutional inclusion policies for students with disabilities implemented at the Federal University of Paraná (UFPR) between 2016 and 2024, a period that includes administrative management. The research used a qualitative approach, combining documentary analysis and semi-structured interviews with managers from the main bodies involved: Support Center for People with Special Needs (NAPNE), Superintendency of Inclusion, Affirmative Policies and Diversity (SIPAD), Dean of Student Affairs (PRAE) and Central Student Directory (DCE). However, the data collection process faced challenges such as the unavailability of some representatives, difficulties in communicating with them and strikes during the research data collection, which resulted in incomplete interviews and limited participation by managers. These complications affected the analysis of policies and contributed to the understanding of fragmentation in the implementation and continuity of inclusive actions. The data obtained shows specific advances, but the lack of resources, the lack of capacity in some sectors and the lack of continuous training compromise the effectiveness of UFPR's inclusive educational policies in the long term.

Keywords: inclusive educational policy; assessment; higher education; deficiency; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior	17
Quadro 2 - Espectro da acessibilidade do SINAES	34
Quadro 3 - Atividades próprias do atendimento educacional especializado (AEE) nos núcleos de acessibilidade ou outro locus específico para esse atendimento nas IES	40
Quadro 4 – Versão resumida do quadro 2 do SINAES, vol. 5, que menciona indicadores e critérios de análise da inclusão e acessibilidade.....	44
Quadro 5 - Apresentação do PDI da UFPR.	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da PRAE, UFPR.	56
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACS - Avaliação de Cursos de Graduação

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AI - Avaliação Institucional

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais no Ensino Superior

CA - Centro Acadêmico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade

CEPIGRAD - Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação

CEUC - Casa da Estudante Universitária de Curitiba

CNE - Conselho Nacional de Estudantes

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência

COPLAD - Conselho de Planejamento e Administração

CONCUR - Conselho de Curadores

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

COUN - Conselho Universitário

CPA - Comissão Própria de Avaliação

DA – Diretório Acadêmico

DCE - Diretório Central de Estudantes

EAD – Educação à Distância

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EC – Emenda Constitucional

ENADE - Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes

FDA - Fundo De Desenvolvimento Acadêmico

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GUT - Gravidade, Urgência e Tendência

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Educação Superior

IPHAM - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e Assexuais, além de outras orientações sexuais e identidades de gênero

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

NEPAHS - Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades e Superdotação

NUCA - Núcleo de Políticas de Comunicação com Acessibilidade Digital

ODS - Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável

OE - Objetivos Estratégicos

ONU - Organização das Nações Unidas

ONG - Organização Não Governamental

PCD - Pessoa Com Deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PLANUDH – Plano Universitário de Inclusão, Políticas Afirmativas, Diversidade e Direitos Humanos

PIBIS - Programa Institucional de Apoio A Inclusão Social - Pesquisa e Extensão

PNAES - Política Nacional de Assistência Estudantil

PPC - Projeto pedagógico de curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROBEM - Programa de Benefícios Econômicos Para Manutenção

PROGAD - Pró-Reitoria de Graduação

RDI - Repositório Digital Institucional

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu - Secretaria de Educação Superior

SIBI - Sistema de Bibliotecas

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SIPAD - Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SUCOM - Superintendência de Comunicação e de Infraestrutura

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UEE - União Estadual dos Estudantes

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 INCLUIR PARA FAZER JUSTIÇA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NACIONAIS	31
2.2 O MARCO REGULATÓRIO E AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS INCLUSIVAS	41
2.2.1 PDI E PLANO DE GARANTIA DE ACESSIBILIDADE DA UFPR.....	46
3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA UFPR.....	55
3.1 ENTIDADES DE INCLUSÃO DA UFPR: ESTRUTURA E ATUAÇÃO	55
3.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA UFPR PELA VOZ DE SEUS GESTORES...	61
3.2.1 A INCLUSÃO NA UFPR PELO PRISMA DA GESTORA ENTREVISTADA DA PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (PRAE).....	64
3.2.2 NAPNE: IMPRESSÕES DE UMA EX-GESTORA.....	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES DE ENTIDADES REPRESENTANTES DOS DIREITOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA UFPR, 2023.....	91
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM GESTORA DA PRAE, 2024. 93	
APÊNDICE C – COMPLEMENTO DA ENTREVISTA COM A GESTORA DA PRAE VIA WHATSAPP. RESPOSTAS FORNECIDAS PELO ASSESSOR DA PRÓ-REITORA, 2024	106
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EX-GESTORA DO NAPNE, 2024	108
5 REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

A busca pela inclusão de pessoas com deficiências (PCDs) na educação superior tem ganhado destaque tanto nas esferas acadêmicas quanto nas políticas educacionais, refletindo não apenas um avanço normativo, mas também uma mudança na compreensão da diversidade como um valor fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) é um campo de análise representativo das transformações e desafios enfrentados pela educação superior brasileira.

Tal destaque para inclusão tem sido notado com o crescente número de pesquisas na área. É possível identificar 199 pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, entre os anos de 2013 e 2024, utilizando o descritor "inclusão educação superior" e o filtro da área de conhecimento "Educação". Não foram localizadas pesquisas em anos anteriores. Quando o descritor é ajustado para "inclusão educação superior deficiência" e é mantido o filtro da área de conhecimento como "Educação", são encontrados 51 resultados entre os anos de 2014 e 2023. É importante ressaltar que o primeiro descritor amplia os resultados para diferentes formas de inclusão, como educação do campo, programas de auxílio financeiro para estudantes universitários, perspectivas de gênero, entre outras. Por outro lado, o segundo descritor direciona os resultados para o público com deficiência. Quanto ao TEA, ao se ajustar o descritor para "inclusão educação superior TEA" e o filtro da área do conhecimento para "Educação", são localizados 3 resultados entre os anos 2017 e 2021.

Vale ressaltar que foram adicionados aos descritores as especificações "deficiência" e "TEA" para a realização da revisão bibliográfica, por serem os públicos mencionados nas políticas educacionais inclusivas que serão citadas e analisadas posteriormente. É notável na análise dos resultados a emergência de uma crescente preocupação com a inclusão na educação superior, independentemente do descritor utilizado. Porém, constata-se que as pesquisas na área da inclusão de pessoas com deficiências na educação superior são recentes.

Em 2014, com o descritor "inclusão educação superior deficiência", foram encontradas apenas 4 pesquisas. No entanto, esse número tem aumentado gradualmente, dobrando, por exemplo, em 2017 e 2021. Esse fenômeno tem

evidenciado uma crescente discussão sobre a importância da inclusão na educação superior, mesmo que esse direito já esteja assegurado há décadas. Contudo, esse aumento nas pesquisas reflete também uma nova conjuntura: não se trata apenas de um maior interesse ou atenção recente ao tema, mas o fato de que mais PCDs estão conseguindo concluir a educação básica e, assim, exigir pelo acesso e permanência na educação superior. Portanto, o crescimento das pesquisas indica um avanço tanto nas trajetórias educacionais de PCDs quanto na necessidade de adaptação e maiores conhecimentos sobre a temática.

Quanto às áreas de preocupação com a inclusão para PCDs na educação superior, que podem ser avaliadas de acordo com o tema das pesquisas, são elencadas conforme o que está disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiências na educação superior.

ANO	Nº TRABALHOS	TEMÁTICA DAS PESQUISAS
2014	4	Impactos para docência, os sentidos atribuídos pelos estudantes, acessibilidade, tecnologia assistiva, ingresso e permanência.
2015	4	Permanência e aprendizagem, prática pedagógica, desafios e representações sociais concebidas por professores e outros colaboradores da educação superior sobre a inclusão da PCD.
2016	6	Esparça legislação e impacto na prática pedagógica, mediação e representações sociais de docentes, individualização do estudante, inclusão da PCD visual na educação à distância (EAD), levantamento empírico-documental sobre políticas inclusivas e suas incorporações pelas instituições de educação superior (IES).
2017	8	Gestão universitária, políticas de acesso e permanência, trajetórias de afiliação de estudantes (rotinas e experiências), trajetória do estudante com TEA da educação básica à superior, perfil do profissional que atua em núcleo de acessibilidade, público x privado, e percursos e desafios para inclusão.
2018	4	Atuação e a visão docente, política de acesso e autonomia do discente.
2019	4	Gestão inclusiva, tradução da política, concepção docente e comparação da inclusão brasileira com a inclusão uruguaia.
2020	5	Acessibilidade e suas implicações, eficácia das ações implementadas, inclusão e permanência do estudante com TEA na educação superior, concepções docentes e ações implementadas por pessoas com deficiência para superação de obstáculos.
2021	8	Experiências de educadores, percepções dos estudantes sobre a inclusão, comitê de inclusão e acessibilidade para acesso e permanência acadêmica, núcleos de acessibilidade e políticas inclusivas, tutoria entre pares, necessidades formativas de docentes, compreensão sobre como IES catarinense e chilena contemplam políticas públicas no processo de ensino e aprendizagem de PCD, bem como percurso acadêmico do estudante com TEA.
2022	4	Avaliação da política para acesso e permanência, políticas inclusivas e atuação dos núcleos de acessibilidade, e análise do processo de inclusão em cursos de licenciatura.
2023	7	Setor privado, desafios das práticas docentes, desenvolvimento profissional, implementação do Programa Incluir, uso das Tecnologias de

		Comunicação e Informação (TIC's), e, por fim, perfil social, acadêmico e condições de permanência da educação superior.
--	--	---

FONTE: A autora, com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. (2024).

De acordo com o Quadro 1, as pesquisas que têm sido realizadas focam em temas relativos à docência, acesso e permanência, em sua grande maioria. As políticas educacionais inclusivas são analisadas em diferentes perspectivas: esparsa legislação e impacto na prática, incorporações das políticas nas instituições, tradução da política, comparações de políticas em diferentes contextos e avaliação de política de acesso e permanência. Porém, diante do reconhecimento e do olhar para a inclusão universitária, surge a necessidade de avaliar a política educacional inclusiva para estudantes com deficiências nas universidades, e a sua efetividade. Nesse sentido, considera-se como um tema oportuno para a presente pesquisa a avaliação da política inclusiva em um contexto local. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas institucionais de inclusão para PCDs implementadas em uma universidade pública ao longo da gestão administrativa 2016-2024. A instituição em questão é a Universidade Federal do Paraná (UFPR), e a escolha dela deve-se ao fato de ser onde a pesquisadora está inserida, bem como a escolha da gestão deve-se ao fato de ser a vigente durante o período de pesquisa, o que pode contribuir para o acesso aos participantes da pesquisa. Uma hipótese levantada sobre as políticas inclusivas da UFPR é de que a criação em 29 de novembro de 2017 da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), foi resultado de uma demanda apresentada pela comunidade acadêmica e tem fortalecido e dado maior visibilidade às políticas de inclusão da UFPR. Por fim, aventou-se como hipótese também que a inclusão era mais discutida entre partes envolvidas e que a abordagem era mais remediativa (com respostas para as demandas apresentadas) do que preventiva (com estabelecimento de iniciativas que disseminem uma cultura inclusiva).

Para verificar as hipóteses, o presente estudo propôs, além do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: (1) a investigação da implementação e adesão das políticas de inclusão para PCDs e na UFPR em relação às diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC); (2) a exploração e a caracterização das práticas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), da SIPAD, do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e do Diretório Central de Estudantes (DCE), sob a perspectiva de seus gestores e da representação discente; e (3) a

investigação dos processos de tomada de decisão envolvendo os agentes que promovem os direitos das PCDs na universidade. A PRAE, a SIPAD, o NAPNE e o DCE foram considerados agentes que promovem os direitos das pessoas com deficiências na universidade e/ou buscam aprimorar a experiência universitária.

Ao investigar os objetivos gerais e específicos, esta dissertação busca contribuir para um entendimento mais aprofundado das políticas educacionais inclusivas da UFPR, servindo como um indicador dos desafios e das potenciais soluções enfrentados neste contexto universitário. Esta pesquisa se configura, portanto, como uma avaliação de política, conferindo relevância e se justificando no campo da política educacional. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), esse tipo de avaliação busca examinar como as decisões são tomadas, os fatores que as influenciam e se os resultados da política atendem à demanda social reivindicada ou ao seu propósito. Mais especificamente, quando realizada uma avaliação de política de processos, conforme Figueiredo e Figueiredo (1986) mencionam, é possível aferir a eficácia das políticas e determinar se as metas desejadas foram alcançadas.

A avaliação da eficácia de uma política envolve a análise de parâmetros de sucesso ou fracasso, segundo Figueiredo e Figueiredo (1986). Primeiramente, os autores sugerem verificar se o resultado desejado foi atingido. Em seguida, considera-se a ocorrência de um resultado inesperado, mas positivo. É também crucial analisar se os resultados obtidos, sejam esperados ou inesperados, apresentam benefícios a curto prazo, mas podem se tornar desfavoráveis a médio ou longo prazo. Outro ponto importante é quando o resultado esperado não consegue atender a todos os membros do público-alvo, beneficiando apenas uma parte da população enquanto outros continuam na mesma situação. Por fim, existe a possibilidade de não se obter nenhum resultado significativo, seja positivo ou negativo, em qualquer prazo. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), esses critérios são utilizados para determinar se as metas foram atingidas.

Mas, para além da avaliação da eficácia da política, esta pesquisa tem potencial impacto para o aumento da produção científica e fomento de mudanças na comunidade acadêmica, ao fornecer novas perspectivas e evidências para fundamentar práticas inclusivas. Por meio do compartilhamento dos resultados, busca-se promover discussões e debates que impulsionem mudanças na área e beneficiem direta ou indiretamente as pessoas com deficiências que cursam graduação. Alimentar discussões sobre a inclusão na educação superior, um tema

pouco abordado desde a garantia constitucional do direito à educação, representa uma contribuição significativa. Questionar a inclusão não implica ser contra esse processo, mas sim desafiar as suposições comuns, entendendo que a legitimidade dos conhecimentos circulantes é influenciada pelo contexto histórico e pelas dinâmicas de poder, resistência e governança que moldam a subjetividade dos indivíduos envolvidos (Costa, 2017).

A pesquisa tem proporcionado espaço de expressão para pessoas envolvidas com a inclusão ao propor entrevistas, permitindo que compartilhassem suas perspectivas sobre o processo de implementação e impacto da política, seus resultados e desafios. Engajar a comunidade acadêmica propicia que a política adquira, fortaleça ou reformule seus propósitos. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os representantes da PRAE, do NAPNE e da representação discente, bem como com a SIPAD, que tem como uma de suas missões propor, fortalecer e concretizar políticas de promoção da igualdade e defesa dos Direitos Humanos (UFPR, 2024). A pesquisa respeita a imagem e a confidencialidade dos dados ao transmitir a análise das informações coletadas, conforme o que foi acordado com os participantes.

Por fim, a pesquisa também se justificou por uma inquietação pessoal. Durante a minha jornada universitária e profissional, iniciada em 2017, questionei as políticas públicas vigentes, especialmente aquelas relacionadas à inclusão de PCDs. Com formação em Pedagogia e Psicologia e experiência como acompanhante terapêutica e orientadora educacional em instituições privadas de Curitiba, em certos momentos da atuação profissional, refleti se a legislação era suficiente para sanar as demandas que me eram apresentadas na prática.

A metodologia de pesquisa adotada envolveu coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas e fontes documentais, bem como análise dos dados coletados através da metodologia de análise do discurso e análise documental. As entrevistas semiestruturadas permitiram uma análise aprofundada das percepções dos participantes sobre as políticas de inclusão na UFPR. Elas são uma abordagem comum na pesquisa qualitativa, permitindo explorar sentimentos, pensamentos, opiniões e atitudes dos entrevistados, combinando perguntas pré-definidas com espaço para diálogo espontâneo (Mesquita Filho, 2021). Esta abordagem qualitativa, conforme definida por Dietrich, Loison e Roupnel (2015), permitiu explorar aspectos subjetivos que vão além de números e estatísticas, enriquecendo a compreensão do

tema em estudo. O desenho metodológico previu a realização de uma entrevista com cada um dos gestores dos setores/representação discente selecionados, com duração média entre uma e duas horas.

Por sua vez, a análise da fonte documental, conforme discutida por Cellard (2008), é uma prática essencial nas ciências sociais devido às limitações das capacidades de memória das pessoas. Os documentos representam fontes valiosas que testemunham atividades passadas e permitem observar o processo de maturação e evolução de indivíduos e conhecimentos ao longo do tempo. Além disso, a análise documental oferece a vantagem de partir de um ponto pré-existente, economizando esforço na reinvenção de informações. Nesta pesquisa, foi selecionada a legislação e os documentos que instituem políticas públicas institucionais e inclusivas na educação superior. Em que pese o fato de ser de conhecimento desta pesquisadora a existência de farta literatura e documentação sobre políticas da educação básica e outras fontes históricas que contribuem para política inclusiva da educação superior ser como é, por não constituírem foco desta dissertação, não foram consideradas na análise.

Quanto à perspectiva da Análise do Discurso, que será ferramenta para a análise dos dados coletados nas entrevistas, ela é entendida como

(...) uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes perspectivas teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Estritamente falando, não existe uma única 'análise de discurso', mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome. O que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (Gill, 2002, p. 244).

Na análise de discurso, considerou-se a possibilidade de encontrar padrões, especialmente no que se refere à suposta solução de problemas e, também, atentar aos silêncios, que revelam potencialmente os limites da política. Foi considerado o discurso em paralelo aos textos que instituem a política, com o propósito de identificar continuidades, inconsistências, incoerências e aplicações. Para tanto, o capítulo 2 desta dissertação se dedica a apresentar os textos que instituem a política e o capítulo 3 a análise do discurso e das políticas educacionais inclusivas da UFPR.

A população entrevistada nesta pesquisa foi composta por indivíduos diretamente envolvidos na implementação, gestão e avaliação das políticas de inclusão na UFPR. Isso incluiu a gestora da PRAE, da SIPAD, do NAPNE e do DCE da UFPR, ou pessoas designadas por elas. Esses representantes desempenham um papel crucial na articulação e defesa dos interesses dos alunos de graduação com

deficiências. É importante ressaltar que a população estudada não se refere às pessoas com deficiência matriculadas na instituição, mas sim aos indivíduos responsáveis por implementar e/ou representar os interesses desses alunos. Não se trata de uma população encoberta, e os nomes dos participantes são publicados de acordo com os procedimentos éticos e de consentimento estabelecidos. O critério de inclusão dos participantes de pesquisa é ter integrado a equipe responsável pela gestão dos serviços/representação discente selecionados (PRAE, SIPAD, NAPNE e DCE) durante o período analisado (2016-2024), no todo ou em parte. Por consequência, o critério de exclusão é não ter integrado a equipe responsável pela gestão dos serviços/representação discente selecionados (PRAE, SIPAD, NAPNE e DCE) ou ter integrado apenas fora do período sob análise (2016-2024).

Durante o convite aos participantes, foi apresentado um documento detalhando o objetivo da pesquisa, a relevância da participação, bem como as garantias éticas oferecidas, incluindo privacidade, sigilo e confidencialidade de dados. Riscos e benefícios também foram informados. O convite foi feito de forma personalizada, via e-mail. Considerou-se que a pesquisa possui baixo risco aos participantes, dado o seu desenho e seus objetivos. Os participantes, caso sentissem algum desconforto ao responder as perguntas, tinham a possibilidade de interromper a entrevista para fazer uma pausa. No entanto, ter participado da pesquisa também pode trazer benefícios significativos tanto para os participantes quanto para a comunidade acadêmica em geral, como contribuir para o avanço do conhecimento e para melhorias nas políticas e práticas de inclusão na UFPR; ao discutir pautas pouco debatidas e identificar pontos de fragilidade na inclusão, é potencializada uma maior permanência e integração das pessoas com deficiência na educação superior. Além disso, ao se engajarem na pesquisa, os participantes se sentem parte ativa de uma comunidade acadêmica inclusiva, fortalecendo o sentido de pertencimento e colaboração.

Os participantes tiveram total liberdade para decidir participar ou se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer pressão ou consequência. Como integrantes das equipes de suas respectivas entidades, seus nomes são públicos, porém, nesta pesquisa, foram identificados como representantes, a menos que aceitassem expressamente a divulgação de seus nomes por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Além disso, foram apresentados a um termo de autorização de uso de voz e imagem para aceitação da gravação das entrevistas. Os participantes têm direito sobre os resultados da pesquisa, conforme as normas

estabelecidas na Resolução nº 510 e Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde. Têm controle sobre suas escolhas e informações, resguardando sua intimidade, imagens e dados pessoais. Essas medidas visam garantir a integridade e o bem-estar dos participantes, em conformidade com os padrões éticos e de proteção à pesquisa. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética antes da sua realização, sendo o nº do CAAE 78726924.0.0000.0214.

A pesquisa pôde ser conduzida de maneira presencial ou remota (via plataforma online para reuniões, podendo ser o Google Meet ou o Microsoft Teams, a critério do entrevistado). Caso o participante optasse pelo modelo presencial, a entrevista foi conduzida nas dependências dos setores, que estão nos seguintes endereços:

- PRAE: Rua Ubaldino do Amaral, nº 321, Alto da Glória - Curitiba/PR;
- SIPAD, NAPNE e representação discente: Rua XV de Novembro, nº 784, Praça Santos Andrade – Curitiba/PR;
- DCE: Rua General Carneiro, nº 390, Alto da Glória - Curitiba/PR.

Os critérios estabelecidos para encerramento ou suspensão da pesquisa foram, primeiramente, a recusa dos representantes estudantis, da PRAE, da SIPAD e do NAPNE, o que podia resultar na necessidade de reavaliação da viabilidade da pesquisa ou na busca de alternativas, como o recurso exclusivo à análise documental. Além disso, qualquer violação dos direitos dos participantes, como falta de consentimento informado adequado, divulgação inadequada de informações pessoais ou exposição a riscos não previstos.

Ao realizar uma pesquisa com esse desenho metodológico, busquei favorecer a efetividade da inclusão, termo que remete à integração, à incorporação, ao pertencimento e, segundo Booth e Ainscow (2011), ao aumento da participação. Após um passado marcado pela exclusão econômica, política, social, cultural e educacional das pessoas com deficiências, a busca pela inclusão dessas pessoas em diversas áreas se torna essencial, tanto para corrigir injustiças históricas quanto para dignificar esse grupo, reforçando que ele tem direitos. No entanto, como Booth e Ainscow (2011) alertam, estas palavras terão pouco significado se não estiverem ligadas à reflexão e à ação. É fundamental colocar valores inclusivos em ação através da política educacional inclusiva; aumentar a participação de todos no ensino, na aprendizagem e nas relações; e ligar a educação ao desenvolvimento de comunidades e ambientes. Inclusão é uma iniciativa compartilhada, implicando a todos o ato de refletir e reduzir

as barreiras que criamos e continuamos a criar. Ao promover a aprendizagem e a participação e combater a discriminação, as tarefas nunca têm fim, demandando contínua adaptação e compromisso. Esse processo contínuo de reflexão e ação é o que pode efetivamente transformar as práticas educativas, garantindo uma inclusão verdadeira e sustentável (Booth; Ainscow, 2011).

Portanto, ao refletir sobre a inclusão, é essencial envolver não apenas os estudantes beneficiados, mas também gestores e todos os responsáveis pela implementação e manutenção das políticas educacionais inclusivas. Devido às limitações de uma pesquisa de mestrado, a escolha neste momento foi de avaliar a política sobre a perspectiva de gestores e não de seus usuários. Apesar do avanço nas pesquisas e debates sobre inclusão, muitos desafios persistem, especialmente na educação superior, que historicamente tem sido mais seletiva. Como apontado por Cabral et al (2020), a educação superior no Brasil ainda exclui uma parte significativa da população. A inclusão no contexto educacional reflete a evolução da educação formal brasileira, moldada por demandas sociais e legislação, com o objetivo de resgatar a educação como um espaço de cidadania e garantia de direitos. Concorro com Veiganeto e Lopes (2007) ao afirmar que a inclusão é um dos temas mais complexos e debatidos na educação brasileira. Ao discutir estudos recentes sobre o tema, busco evidenciar a importância de continuar investigando e avaliando as práticas inclusivas, e não somente revisar a literatura existente.

Vale ressaltar que a inclusão social foi reconhecida pela Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) 2030 como um Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo compreendida como um fator para redução de desigualdades locais e internacionais (ONU, 2015). A inclusão se dará com a igualdade de oportunidades; a extinção de leis, políticas e práticas discriminatórias e a promoção delas de maneira adequada (ONU, 2015). Silva (2022) ainda comenta o documento, destacando que na lógica internacional da ONU, a inclusão ganha sentido quando se pensa na tolerância e valorização da diversidade humana.

No contexto das políticas inclusivas na educação superior, o estudo de Costa (2017) oferece importantes *insights* sobre a dinâmica entre gestão e inclusão. Segundo a autora, a compreensão da inclusão é moldada pela seleção e legitimação de certos discursos que configuram um regime de verdade específico. O estudo revela que, na prática, a inclusão é frequentemente influenciada por normativas que

direcionam e responsabilizam os gestores universitários. Ainda identifica que os gestores, ao lidarem com a inclusão, enfrentam uma dualidade: por um lado, há um discurso oficial que promove a inclusão como um direito universal, e por outro, as práticas e decisões institucionais muitas vezes refletem limitações e resistências. As normativas e estratégias de avaliação não apenas orientam as ações das instituições, mas também exercem pressão sobre os gestores, revelando uma tensão entre as expectativas legais e as realidades práticas da inclusão. Assim, o estudo de Costa (2017) destaca a necessidade de um engajamento mais profundo e reflexivo dos gestores para superar as barreiras práticas e ideológicas, e efetivar políticas educacionais inclusivas.

Os relatos dos gestores universitários, conforme evidenciado no estudo de Costa (2017), revelam as complexidades e desafios associados à implementação de políticas inclusivas na educação superior. Entre essas demandas, destacam-se a gestão acadêmica, financeira, de pessoal e a adequação da infraestrutura, além da necessidade de compreender e aplicar as normativas legais. O estudo destaca que a gestão universitária deve lidar com uma rede intrincada de necessidades, que muitas vezes se sobrepõem aos interesses políticos e prioridades de investimento, e enfrenta resistência tanto da comunidade acadêmica quanto de outras esferas institucionais. A presença de estudantes com deficiências, embora muitas vezes beneficie as instituições e promova transformações positivas, também traz novos desafios e demandas, especialmente em termos de acessibilidade e adaptação. A percepção de inclusão como um valor universal é constantemente tensionada pelas limitações e complexidades das deficiências, revelando a persistência de formas sutis de exclusão e dificuldades nos processos de avaliação e adaptação. Apesar do esforço e dos investimentos feitos pelas instituições, que frequentemente destacam o sucesso das políticas educacionais inclusivas, a realidade é marcada por desafios contínuos e a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a eficácia e a aplicação das políticas de inclusão.

Ao aproximar a conclusão desta introdução, apresento questionamentos e problematizações de Costa (2017) sobre os discursos normativos legitimados pelas instituições de controle, as quais compreendo como àquelas que orientam e fiscalizam a política. É fundamental explorar como esses discursos influenciam os gestores, especialmente no que diz respeito à responsabilização pelas práticas de inclusão universitária e avaliação dos cursos de graduação. A presença de estudantes com

deficiências na universidade é um fator que provoca mudanças significativas, desestabilizando o sistema padronizado e gerando novas prioridades e questionamentos sobre as práticas institucionais e de avaliação. O compromisso dos gestores é crucial e visivelmente afeta a estrutura universitária através de suas escolhas e posicionamentos. Embora a presença desses estudantes possa gerar desafios e angústias, também abre novas perspectivas para a acessibilidade e a inclusão. Problemáticas associadas à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior refletem a especificidade desta formação, que exige habilidades profissionais e responsabilidade social, e destaca a necessidade contínua de repensar e adaptar a universidade para atender adequadamente a todos os seus alunos (Costa, 2017).

Para dar continuidade a essa reflexão, é fundamental esclarecer a organização deste texto. Nos capítulos seguintes, desenvolvo essas discussões com maior profundidade. No primeiro capítulo, exploro o direito à educação, destacando as políticas educacionais inclusivas nacionais que garantem o acesso às pessoas com deficiência a educação superior. Além disso, elenco o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano de Garantia de Acessibilidade como documentos centrais no planejamento inclusivo das instituições de ensino superior, dedicando uma subseção exclusiva ao PDI da UFPR. No segundo capítulo, apresento e analiso os dados obtidos por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas, organizando-os em subseções que apresentam os sujeitos que falaram em nome das entidades, os documentos institucionais e amplio a análise com base nas respostas obtidas. Finalmente, nas considerações finais, ofereço uma síntese das reflexões emergentes ao longo do trabalho, articulando-as com os dados e discussões apresentadas nos capítulos.

2 INCLUIR PARA FAZER JUSTIÇA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao se reivindicar a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior, há um pedido implícito pela inclusão de “todos”. O termo “todos” é problematizado por Silva (2022) e significa a “abertura para que os outros, à margem, sejam unificados na mesma categoria com o intuito de atingir um propósito comum, neste caso, o acesso à educação”. Entretanto, a mesma autora aponta que apenas a oposição à discriminação ou até mesmo o direito constitucional não é uma garantia de acesso e permanência no ensino superior, e eu acrescento, não é uma garantia de efetividade da política educacional inclusiva. Quando se fala da palavra “todos”, Silva (2022) também explica que se relaciona com a narrativa da diversidade, que dependendo do referencial teórico, pode ser considerada como uma capacidade de incluir ou excluir o sujeito da sociedade, e de categorizar e diferenciar aspectos biológicos e naturais. Para a mesma autora, mais do que naturalizar a diversidade nas políticas educacionais inclusivas, é necessário pensá-la como parte da ordem social e relacional humana, ou, ainda como uma norma que pode classificar, comparar, avaliar, incluir e excluir. Já a deficiência, é sociocultural e pessoal corporificada, não resumida apenas em uma característica ou critério diagnóstico fixo, mas voltada a análise da experiência social (Silva, 2022).

Com isso, compreendendo que as deficiências são socioculturais, pode-se pensar na educação das PCDs numa perspectiva de justiça como equidade, em que o sujeito seria beneficiado por investimentos da instituição de educação superior (IES) no sentido não apenas do cumprimento da legislação, mas para além dela, com criação e manutenção de políticas educacionais inclusivas adaptadas a cada contexto. Segundo a teoria da justiça de John Rawls (2008), a justiça como equidade é uma abordagem fundamental na busca por uma sociedade justa e inclusiva. A ideia central da teoria é de que a estrutura básica da sociedade deve ser organizada de forma a beneficiar o conjunto dos cidadãos, especialmente os menos privilegiados ou com diferenças. Para o autor, a justiça tende a ser arbitrária e o justo e o injusto tendem a ser objetos de disputa de poder, por isso a importância do estabelecimento de princípios de justiça. Para alcançar isso, Rawls (2008) propõe o “véu da ignorância”, um conceito hipotético que representa uma posição de imparcialidade na qual os indivíduos desconhecem suas próprias características pessoais, como sua posição

social, econômica, habilidades e talentos, e vestindo esse véu precisam tomar decisões importantes. Ao adotar o véu da ignorância, os indivíduos são impedidos de utilizar seus próprios interesses pessoais para moldar a estrutura da sociedade. Em vez disso, eles devem tomar decisões sobre a distribuição de recursos, poder e oportunidades com base em princípios de justiça que seriam aceitáveis para todos, independentemente de sua posição na sociedade.

Os dois princípios fundamentais da justiça como equidade propostos por Rawls (2008) são: o princípio da liberdade igual e o princípio da diferença. O princípio da liberdade igual afirma que cada indivíduo deve ter o máximo de liberdade possível, desde que essa liberdade não prejudique a liberdade dos outros. Já o princípio da diferença permite desigualdades sociais e econômicas, desde que elas sejam usadas de forma a beneficiar grupos vulneráveis. Essa abordagem é conhecida como o princípio do "benefício mútuo". Em resumo, a teoria de Rawls (2008) sugere que sociedades justas têm uma tendência à redução das desigualdades, o que não significa fazer com que todos tenham as mesmas coisas, mas sim organizar as desigualdades de forma que elas beneficiem os menos favorecidos.

Segundo Rawls (2008), a justiça como equidade procura garantir que os indivíduos tenham oportunidades iguais e que os mais desfavorecidos sejam protegidos e beneficiados por políticas sociais e econômicas. Os recursos, oportunidades e benefícios que são necessários para a redução das desigualdades devem ser distribuídos entre todas as pessoas de maneira justa pelo Estado, ou seja, usando os princípios de justiça citados. O Estado, portanto, seria o responsável pela alocação de recursos oriundos de impostos, pela distribuição de benefícios sociais, educação pública, serviços de saúde pública e pela definição de regulamentações trabalhistas, programas de redistribuição de renda, acesso à justiça, políticas de igualdade de oportunidades, bem como questões relacionadas à habitação e urbanismo. No caso brasileiro, essa síntese de direitos sociais é definida nos termos do art. 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Todos os elementos mencionados desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade justa, porém, é fundamental destacar o papel central da educação na promoção da justiça social. "O sistema de educação é uma das principais instituições que afetam a igualdade de oportunidades" (Rawls, 2008). Para Rawls (2008), existem direitos invioláveis, como por exemplo a educação, que não está sujeita a negociação política; porém, no momento em que escreve, se refere à

educação básica. E como direito inviolável, a educação deve garantir que todos, independentemente da posição inicial, tenham a mesma chance de competir por cargos e posições, assim como tenham direito de desenvolver capacidades individuais para participarem da sociedade. A educação pode propiciar uma melhor perspectiva daqueles que têm determinantes sociais que os fazem ser vistos em posições de desvantagem. Portanto, as políticas educacionais inclusivas propiciam uma maior participação social das PCDs e, assim, dentre outras finalidades, permitem a essas pessoas o acesso a condições para participar da competição por posições sociais de forma equitativa.

Portanto, ao considerar a política pública como um meio de reduzir desigualdades, é importante analisar quais políticas brasileiras promovem o direito à educação e, em consequência, uma justiça educacional e inclusiva. A primeira iniciativa legal significativa foi a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece a educação como um direito de todos e responsabilidade do Estado, família e sociedade. Princípios como igualdade de condições, liberdade de aprender e pesquisar, garantia de qualidade e aprendizagem ao longo da vida - art. 206, incisos I, II, IV e IX¹ – (Brasil, 1988) são fundamentais para a inclusão. A Constituição também confere autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira às universidades, orientando-as pelo princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão. Além disso, no artigo 208, inciso V, é enfatizado o direito de todos ao acesso aos mais elevados níveis de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um. Isso levanta questões sobre como a educação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais, criando ambientes educacionais flexíveis que proporcionem oportunidades iguais a todos os alunos. A abordagem centrada na capacidade individual desafia as estruturas tradicionais de ensino e destaca a importância de uma educação inclusiva e personalizada.

François Dubet, sociólogo francês, contribui para as discussões sobre as diferenças entre meritocracia e igualdade de oportunidades, com o objetivo de buscar uma definição de um sistema educacional que seja o menos injusto possível (Dubet, 2008). O autor argumenta que justiça e igualdade são indissociáveis. Ele contesta a ideia de que a educação deve ser baseada no mérito individual, pois as desigualdades

¹ Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020.

existentes refletem justamente as habilidades ou as capacidades que alguns possuem em relação aos outros (Dubet, 2008). Dubet ressalta que

(...) a igualdade meritocrática das oportunidades permanece a figura cardinal da justiça escolar. Ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras (Dubet, 2008, p. 11).

Dubet (2004) também argumenta que o nascimento já é um seletor social, pois a classe social ou poder aquisitivo pesam consideravelmente na forma de educação dos alunos. Ele aponta que algumas estratégias vistas como meritocráticas, como o prolongamento da escolaridade obrigatória ou o acesso a espaços comuns, não garantiram mais equidade. Após o acesso, ainda existia a questão de gênero, o envolvimento das famílias com a educação e a discriminação da equipe docente no tratamento ao estudante. O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. No entanto,

(...) as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons [...] O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes? [...] Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva (Dubet, 2004).

Talvez não haja um modelo de educação puramente justo, porém, é necessário buscar um modelo compensatório e paliativo, que mais se aproxime de uma equidade (Dubet, 2004). Dubet ressalta a importância de se oferecer mais oportunidades àqueles que possuem menos recursos, destacando que isso pode ser considerado uma forma de discriminação positiva. Ele sugere exemplos como cotas, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, estudos dirigidos e preparação específica para cursos e exames. No entanto, é importante considerar que Dubet se refere ao contexto escolar da França, que apresenta diferenças significativas em relação ao Brasil, especialmente no que tange às políticas educacionais e à realidade social. Além disso, ele discute o sistema escolar, e não a educação superior, o que também implica em distinções importantes ao transferir essas ideias para o contexto universitário. Dubet comenta que esse modelo de justiça distributiva: 1) sofre resistências ao longo da implementação por parte de quem defende a meritocracia, porque elas lhe oferecem

vantagens; 2) têm influência limitada; e 3) os grupos sociais em desvantagem que deveriam defender essa proposição mas não costumam ter voz influente.

A discussão proposta por Dubet sobre meritocracia e igualdade de oportunidades nos leva a uma profunda reflexão sobre o direito à educação superior, onde o estudante deveria ter um mínimo de condições para frequentá-la. No texto de 2004, ele fala sobre a necessidade da pessoa ter garantido um salário mínimo, assistência médica e benefícios elementares que o protejam da exclusão. Nesse contexto, as análises de Moreira (2017) são esclarecedoras ao enfatizar que o ensino superior não pode ser encarado meramente como um bem privado, contrariando concepções equivocadas que o tratam como tal. Pelo contrário, ele deve ser considerado um direito de base moral, especialmente quando o pensamos como um recurso a ser desfrutado ao longo de toda a vida.

Diferentemente da educação básica, a educação superior não é compulsória, mas sua disponibilidade como direito fundamental é essencial para que cada cidadão possa almejar melhores condições de trabalho, ascensão social e econômica, além de adquirir experiência de aprendizagem, promover o desenvolvimento intelectual individual e coletivo e contribuir para a reprodução da cultura e do conhecimento. No entanto, é preocupante notar que, na contemporaneidade, o acesso à educação superior ainda distancia-se do ideal de ser um direito acessível a todos que o desejarem. Entendendo que a deficiência representa diferenças que precisam ser reconhecidas, e para que o acesso seja realmente justo, é necessário criar condições que levem em consideração essas diferenças, garantindo processos seletivos e estruturas acadêmicas que acolham a diversidade humana. Isso não se trata de oferecer benefícios, mas sim de praticar a justiça, para garantir que cada pessoa tenha as condições mínimas para ingressar e permanecer na universidade. Nas seções seguintes abordarei as políticas educacionais inclusivas nacionais que pretendem contribuir para o alcance da justiça educacional.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NACIONAIS

A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é um tema que vem ganhando relevância, mas esse avanço não ocorreu de maneira linear. As políticas públicas voltadas para esse público refletem esforços de inclusão, porém enfrentam retrocessos e desafios ao longo dos anos. Não se trata de um percurso

evolutivo contínuo, mas de uma luta constante para garantir que o direito à educação seja efetivado. Segundo o Censo do IBGE (2022), em 2019, das 17,2 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, 37.483 haviam concluído o ensino médio, 5.098 possuíam ensino superior incompleto e 23.899 haviam completado o ensino superior. Esses números representam apenas 0,21% das pessoas com deficiência que concluíram o ensino médio e 0,13% que finalizaram a educação superior. Isso demonstra que, embora o foco desta pesquisa não seja a educação básica, sua importância e impacto no processo de inclusão no ensino superior são inegáveis.

Já o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2021, registrou um total de 63.404 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em cursos de graduação. Embora esse número represente um aumento de apenas 0,38% no total de matrículas ao longo de 10 anos, ele reflete um crescimento significativo, considerando que os dados relacionados a deficiências costumam variar em escalas decimais. Este crescimento foi alcançado apesar dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19.

Nesse contexto, é necessário reconhecer outras políticas, leis, debates e pesquisas que abordam a inclusão no ensino superior. A inclusão exige não apenas o acesso ao ensino superior, mas também políticas que assegurem a permanência e o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Para analisar essas políticas, é essencial entender o contexto brasileiro após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pois relacionada à inclusão de pessoas com deficiência, ela garantiu a educação como direito fundamental, assegurou atendimento educacional especializado na rede regular e promoveu a descentralização, permitindo a criação de políticas mais eficazes e adaptadas às necessidades locais. Na sequência da promulgação da Constituição, surgiram políticas importantes que consolidaram o compromisso do Brasil com a inclusão educacional, como:

- Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e estabelece a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE);
- Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001), que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica;

- Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;
- Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e é conhecida popularmente como o estatuto da PCD.

Reconhecendo a importância dessa legislação e de outras complementares para garantir que os estudantes cheguem à educação superior, é essencial destacar agora as políticas voltadas especificamente para a promoção de uma educação superior inclusiva, sendo a primeira a ser mencionada e detalhada a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Há uma última atualização do documento que foi realizada em 2015, com a publicação do SINAES vol. 5. O SINAES foi elaborado com o objetivo de avaliar as instituições, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade, o aumento da oferta e a responsabilidade social. Nesse sentido, o SINAES almeja valorizar a missão pública das instituições, promover os valores democráticos, respeitar a diversidade e afirmar a autonomia e a identidade institucional (Brasil, 2015).

O SINAES é composto por um conjunto de instrumentos de avaliação, incluindo a Avaliação Institucional (AI), a Avaliação de Cursos de Graduação (ACS) e o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). O SINAES orienta para a realização das avaliações **in loco** e das avaliações externas, sempre contínuas, a fim de observar a evolução da qualidade do ensino. A Avaliação Institucional combina a autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) das instituições e a avaliação externa realizada por comissões designadas pelo INEP, sendo que este modelo de avaliação considera os relatórios de autoavaliação, os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e os padrões de qualidade para a educação superior. Dentro desse modelo, a CPA é fundamental para identificar fragilidades e potencialidades das instituições de ensino superior e deve atuar com autonomia (Botelho et al., 2014).

Já a Avaliação de Cursos de Graduação avalia a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações físicas dos cursos. O ENADE, aplicado a cada três anos, avalia o rendimento e a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências.

Dentre os temas de avaliação, o SINAES (Brasil, 2015) inclui as políticas de apoio ao discente e a acessibilidade para o grupo de alunos com deficiências, mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em suas avaliações. Quanto às políticas de apoio ao discente, o sistema indica que elas são um direito social dos estudantes e contribuem para democratizar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Estas políticas visam à formação integral, estimulam a criatividade, a reflexão crítica e a apreensão das dimensões cultural, esportiva, artística, política, científica e tecnológica (Brasil, 2015).

Em relação à acessibilidade:

(...) é requisito legal no instrumento, porém ao compreendermos que no projeto pedagógico todas as questões do curso são alinhadas, a diversidade humana é atendida, o conceito de acessibilidade deve ser verificado de forma ampla, e não apenas restrito a questões físicas e arquitetônicas, uma vez que o vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão (Brasil, 2015).

É importante ressaltar que o conceito de acessibilidade abrange diferentes dimensões, como a acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática. Portanto, a acessibilidade deve ser avaliada de forma ampla, considerando aspectos físicos, comunicacionais e pedagógicos, para garantir um processo de efetiva inclusão (Brasil, 2015).

Quadro 2 - Espectro da acessibilidade do SINAES

ESPECTRO DA ACESSIBILIDADE	DEFINIÇÕES	PRÁTICAS E EXEMPLOS RELACIONADOS ÀS IES
Acessibilidade atitudinal	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção da barreira.	Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência da acessibilidade atitudinal.

Acessibilidade arquitetônica (também conhecida como física)	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.	Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outros.
Acessibilidade metodológica (também conhecida como pedagógica)	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente a concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.	É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como: pranchetas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos.
Acessibilidade progmática	Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).	Ocorre quando a IES promove processos de sensibilização que envolvam a informação, o conhecimento e a aplicação dos dispositivos legais e das políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior. Muitas vezes esses estudantes não têm conhecimento dos seus direitos de modo que, em razão disso, não vislumbram a possibilidade de acessar a universidade. Essa

		acessibilidade se expressa, também, toda vez que novas leis, decretos, portarias são criadas com o objetivo de fazer avançar os direitos humanos em todos os seus âmbitos.
Acessibilidade instrumental	Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolhar), trabalho (profissional), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).	Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior.
Acessibilidade nos transportes	Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõe as redes de transporte.	Percebe-se a aderência da IES a esse tipo de acessibilidade quando existe transporte coletivo à disposição dos estudantes e aqueles com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida conseguem utilizá-lo com segurança e autonomia, sem nenhum prejuízo para sua locomoção.
Acessibilidade nas comunicações	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).	Um dos exemplos de acessibilidade nas comunicações é a presença do intérprete na sala de aula em consonância com a Lei da Libras e Decreto de Acessibilidade.
Acessibilidade digital	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de	Evidencia-se a existência dessa acessibilidade quando a IES

	comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.	possui os acervos bibliográficos dos cursos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e auxílios técnicos para que o estudante tenha acesso à informação e ao conhecimento independente de sua deficiência.
--	--	--

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. Espectro da acessibilidade disposto nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do SINAES. Brasília: MEC, 2015. Tabela elaborada pela autora com base nos dados do documento.

No entanto, é preciso cautela ao analisar as políticas de apoio ao discente e de acessibilidade, pois podem ser desenvolvidas pelas instituições de forma superficial ou apenas visando aumentar a nota do curso e da instituição para obter prestígio social e valor agregado, bem como para mantê-los em funcionamento. Apesar dessa possibilidade, é importante considerar que o SINAES também pode ser visto como uma oportunidade para a construção de uma educação superior mais democrática e inclusiva. A participação de todos os envolvidos nos processos educacionais, inclusive dos alunos, pode ser uma forma de garantir que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades atendidas. Além disso, a avaliação das políticas de atendimento aos discentes pode incentivar as instituições a investirem em ações que promovam a inclusão e o bem-estar dos estudantes.

No entanto, é fundamental que o SINAES seja constantemente aprimorado e revisado para garantir que sua atuação seja efetiva na promoção da qualidade e responsabilidade social na educação superior. O foco deve estar na busca por uma avaliação abrangente e inclusiva, que considere a diversidade das instituições e áreas de conhecimento, e que realmente contribua para a melhoria do ensino e aprendizagem no país. A nota dos cursos não deve ser o único indicador de qualidade, mas sim um elemento a ser considerado juntamente com outros aspectos relevantes para a formação de profissionais competentes e cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade. Para Botelho et al. (2014), também é necessário o comprometimento dos gestores para que utilizem os resultados da avaliação para que melhorem a instituição como um todo. É preciso o cuidado para que a lei não entre

em desuso, pois como Sousa e Fernandes (2016) apontam, os reguladores e regulados costumam ter condutas negativas capazes de invalidar a norma.

Outra política educacional inclusiva encontrada é a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Essa lei é popularmente conhecida como a Lei de Cotas da rede pública da educação superior. Inicialmente, ela previa condições de ingresso diferenciadas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas. Mas, em 2016 foi alterada pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que passou a reservar vagas também para as pessoas com deficiências. Ficou previsto que as vagas devem ser proporcionais à quantidade de pessoas com deficiência da unidade da federação onde a instituição está localizada. Vale ressaltar que a pessoa com TEA é considerada PCD para todos os efeitos de lei, conforme estipulado na Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

As ações afirmativas, como as cotas, representam um modelo de justiça distributiva e um ideal de sociedade igualitária, com base no princípio da dignidade da pessoa humana. Seu objetivo é progressivamente eliminar as discriminações sofridas pelas minorias historicamente prejudicadas (Anaya, 2018). Nesse sentido, a adoção de cotas na educação superior pode proporcionar uma maior representatividade para as minorias, permitindo que elas exerçam uma influência positiva entre seus pares e sirvam assim como uma referência (Anaya, 2018). Vale ressaltar, no entanto, que os determinantes sociais da exclusão por vezes são combinados, como por exemplo Wagner e Almeida (2022) relembram, no sentido de que as dificuldades são agravadas quando a deficiência e pobreza estão juntas. Nestes casos da comorbidade da vulnerabilidade socioeconômica e da deficiência, recomenda-se uma assistência governamental ainda maior relativa a educação.

A matrícula de PcD nesta modalidade [estudantes de baixa renda com deficiência que precisam de assistência governamental] é viabilizada por meio de financiamento público, concessões de bolsas, reserva de vagas e ações voltadas para a entrada e permanência. Na ausência dessas fontes, a inclusão e permanência acabam se reduzindo e aprofundando as exclusões já existentes (Wagner e Almeida, 2022).

Políticas como essa precisam ser fortalecidas para aumentar o número de matrículas. Apesar dos avanços proporcionados pela Lei de Cotas, o debate ainda é permeado por antigos mitos, como a crença de que cotistas apresentariam menores

rendimentos acadêmicos e maiores taxas de evasão (Maggie e Fry, 2004; Lewgoy, 2005; Wainer e Melguizo, 2018). No entanto, pesquisas nacionais desmentem essas afirmações. Garcia e Jesus (2015) compararam o rendimento de 9 grupos de estudantes da Universidade de Brasília, e mostraram que 7 grupos de cotistas não tiveram índices com diferenças significativas quando comparados aos não cotistas. Nos dois cursos em que houveram diferenças, um deles pode ser justificado pela área da Biologia e no outro pelo desrepro. Além disso, investigações em diversas universidades federais apontaram menores índices de evasão entre cotistas (Velloso, 2009; Leal da Silva, 2015; Moreira Silva, 2017).

Outra política educacional inclusiva é o Programa Incluir (Brasil, 2013). Essa política foi criada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)², ambas do Ministério da Educação, com o objetivo de incentivar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Esses núcleos têm como responsabilidade organizar ações institucionais federais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e de informação, e promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil, 2013).

O Programa Incluir é de grande relevância para a presente pesquisa, pois atribui à gestão das instituições a responsabilidade pelo monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência, o que configura uma ação pró permanência. Além disso, a política estipula que os gastos com acessibilidade devem ser englobados nos custos gerais das instituições de ensino superior, o que reforça a importância de tornar a acessibilidade uma prioridade em todas as atividades acadêmicas. O programa também busca a consolidação de práticas inclusivas dentro das instituições, fomentando a criação de projetos e iniciativas que promovam a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência.

As atividades elencadas pelo Programa Incluir (Brasil, 2013) para os núcleos de inclusão são abrangentes e abordam aspectos fundamentais para garantir a

² A SECADI foi extinta no ano de 2019, governo Bolsonaro (2018 – 2022), e reativada no governo Lula (2022 – 2026). A extinção foi considerada por Taffarel e Carvalho (2019) como um retrocesso, destruição de perdas produtivas, perda de autonomia e de liberdade. Atualmente conta com as seguintes diretorias: Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Políticas de Educação Étnico-racial Educação Escolar Quilombola.

acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência. Essas atividades incluem a elaboração de projetos arquitetônicos e urbanísticos que priorizem a acessibilidade, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, o uso de tecnologia assistiva e guias-intérpretes, a participação em projetos de extensão que envolvam a inclusão, e a realização de pesquisas básicas e aplicadas que contribuam para avanços na inclusão (Brasil, 2013).

Porém, há uma crítica relacionada ao documento de que os núcleos de acessibilidade se constituem de diferentes maneiras nas universidades. “Não há um direcionamento comum na elaboração das ações de inclusão, resultando no fato de que cada Universidade construiu o seu processo de trabalho” (Amorim et al., s.d). A crítica em questão é delicada, pois em meu ponto de vista, visa analisar o paradigma da autonomia versus liberdade nociva. Perguntas podem derivar do tema, como a questão do que é papel do núcleo de inclusão obrigatoriamente, o que ele precisa ofertar aos seus usuários e o que cada núcleo tem de autonomia para criar em cada contexto. Mas estas são questões para uma outra investigação.

Outra política educacional inclusiva de 2013 é o Referencial de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES) (Brasil, 2013), de extrema importância para compreender as atividades dos núcleos de inclusão destinados às pessoas com deficiências. No quadro 3, podemos identificar as atividades elencadas que contribuem para a promoção de um ambiente acadêmico inclusivo e acessível.

Quadro 3 - Atividades próprias do atendimento educacional especializado (AEE) nos núcleos de acessibilidade ou outro locus específico para esse atendimento nas IES

Estudantes com deficiência mental	Atividades para desenvolvimento dos processos mentais superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros).
Estudantes com deficiência auditiva ou surdez	As atividades se desenvolvem em três momentos didáticopedagógicos: AEE em Libras (exploração em Libras do conteúdo trabalhado em sala); AEE de Libras (ensino de Libras, incluindo a criação de sinais para termos científicos conforme a necessidade, em analogia

	a conceitos já existentes), ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.
Estudantes com deficiência visual ou cegos	Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma; software de ampliação de tela e de leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, otimização de foco, ponteiro e cursos; entre outros.
Estudantes com surdocegueira	Ensino do método de linguagem Tadoma, Libras adaptada ao surdo-cego (utilizando o tato), alfabeto manual, alfabeto moon (substitui as letras por desenhos em relevo), sistema pictográfico, que usa símbolos e figuras para designar os objetos e ações, entre outros.
Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento	Uso do computador como auxílio à aprendizagem; PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras); Método TEACCH (tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), entre outros.
Estudantes com altas habilidades/superdotação	Programas de enriquecimento curricular.

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Brasília: MEC, 2013. Tabela elaborada pela autora com base nos dados do documento.

Devido a data de publicação do documento, sugere-se atualização, também para que as atividades estejam adequadas ao público atendido pelo núcleo. Por exemplo, o documento indica o método TEACCH (tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), instrumento de atuação com crianças, para o uso em núcleo com jovens e adultos.

2.2 O MARCO REGULATÓRIO E AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS INCLUSIVAS

Além das políticas educacionais inclusivas nacionais, ressalta-se os documentos intitulados Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e Planos de Garantia de Acessibilidade, pois definem/apresentam o que há de particular em cada

instituição. São documentos construídos de acordo com parâmetros nacionais, mas que adaptam suas ações de acordo com o contexto institucional próprio, em sincronia com os valores e as metas da IES. Esses documentos são indispensáveis para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma vez que representam documentos-chave para avaliar, dentre outras questões, a forma como as instituições de ensino superior promovem a inclusão e a acessibilidade. Para compreender tanto o PDI quanto o Plano de Garantia de Acessibilidade, é fundamental observar como eles são elaborados e quais os documentos que servem como base para sua construção.

É essencial mencionar os Decretos nº 5.773/2006 (Brasil, 2006) e nº 9.235/2017 (Brasil, 2017). O segundo decreto é uma atualização do primeiro, por isso a análise será focada nele. Esses decretos tratam da regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino, que devem ser constantes. O propósito dessas regulamentações é promover a igualdade de condições de acesso, garantir a qualidade das instituições e dos cursos, fomentar a diversidade de ideias e abordagens pedagógicas e permitir a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino superior no país. Os PDIs e os Planos de Garantia de Acessibilidade são, portanto, alguns dos instrumentos mencionados que auxiliam a avaliar o compromisso das instituições em relação a esses objetivos fundamentais.

O Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) atribui a responsabilidade pelas funções de regulação, supervisão e avaliação a várias entidades, incluindo o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A CONAES surge no contexto do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), enquanto as demais entidades já existiam no Decreto nº 5.773/2006 (Brasil, 2006). As competências são distribuídas entre as diversas entidades. Ao Ministro de Estado da Educação compete homologar pareceres do CNE em credenciamentos de instituições de ensino superior (IES), aprovar instrumentos de avaliação do INEP, homologar deliberações da CONAES e expedir normas para a execução de leis. O MEC, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, exerce funções de regulação e supervisão da educação superior no sistema federal. O CNE tem atribuições normativas e deliberativas, incluindo a análise de credenciamentos e a proposição de diretrizes de

avaliação. O INEP é responsável pela concepção e coordenação de avaliações, como o ENADE, e pela manutenção de bancos de avaliadores. Já a Conaes propõe e avalia dinâmicas de avaliação institucional e articula-se com os sistemas estaduais para harmonizar critérios de supervisão da educação superior. O Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) elucida que as IES que buscam o credenciamento institucional são obrigadas a demonstrar um compromisso com a acessibilidade.

Porém, como um decreto é uma atualização do outro, há diferenças nas redações. Enquanto o Decreto 5.773/2006 (Brasil, 2006) determinava que os PDIs deviam conter o “plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário”³, o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) fala da criação de um Plano de Garantia de Acessibilidade, sendo que para os decretos esses dois planos são alguns dos instrumentos de avaliação das universidades. O decreto de 2017 menciona que o Plano de Garantia de Acessibilidade pode ser emitido por laudo técnico ou até mesmo substituído por parecer, ou seja, ele sugere um novo documento distinto do PDI, porém, não estabelece nenhuma orientação para a elaboração dele. Fazendo uma análise, essa nova redação pode parecer um retrocesso, uma vez que anteriormente existia uma clareza sobre os aspectos a serem considerados no PDI, sejam eles obstáculos à acessibilidade e inclusão, ou até mesmo oportunidades a serem exploradas. No entanto, uma segunda interpretação sugere que a revisão na redação do PDI pode ser vista como um convite para reexaminar o instrumento de avaliação do SINAES, o qual detalha e destaca uma gama mais abrangente de aspectos a serem observados.

Voltando a análise para o documento mais atual, quanto aos elementos que devem estar mencionados no PDI, o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), no art. 21, cita: a missão, objetivos e metas da instituição; projeto pedagógico; cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos; sua organização didático-pedagógica; a oferta de cursos de graduação e pós-graduação; o perfil dos profissionais; a organização administrativa e política; projeto de acervo acadêmico em meio digital; a infraestrutura física e as instalações. Vale ressaltar que

³ “c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;” (Brasil, art. 16, inciso VII, 2006).

os PDIs são elaborados com base em uma avaliação da situação atual da IES e em um diagnóstico de suas necessidades, desafios e potencialidades. A partir dessa análise, são definidos os principais eixos de atuação e as áreas prioritárias que a instituição pretende desenvolver e fortalecer num determinado período. Para Segenreich (2005), quando a elaboração do documento é feita de maneira conjunta, os múltiplos autores se engajam na execução dos projetos. Também, a sua construção pode se fazer de forma livre, para que a instituição exercite criatividade e liberdade, desde que os eixos temáticos estejam presentes (Segenreich, 2005).

No que diz respeito ao Plano de Garantia de Acessibilidade, o documento especifica que este deve estar em conformidade com a legislação e acompanhado de um laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente. Com base nisso, acredito que os critérios do SINAES devem ser adotados como referência para a formulação do plano. Conforme mencionado anteriormente, os indicadores relevantes para avaliar questões de inclusão e acessibilidade incluem atitudes, arquitetura, metodologia, programática, instrumentos, transporte, comunicação e meios digitais. E esses indicadores possuem critérios de análise, que são os expressos no quadro abaixo.

Quadro 4 - Versão resumida do quadro 2 do SINAES, vol. 5, que menciona indicadores e critérios de análise da inclusão e acessibilidade

INDICADORES	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Contexto educacional	Todo processo de inclusão educacional tem início com a inserção da inclusão no PDI e [Projeto Pedagógico de Curso] PPC. É necessário verificar a sua presença nesses dois documentos e se a implementação tem caráter transversal e articula a tríade “ensino, pesquisa e extensão”. O PPC deve respeitar a diferença e a diversidade humana, bem como contemplar demandas de natureza econômica e social.
Estrutura curricular	A estrutura curricular contempla flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade de carga horária total, articulação entre teoria e prática e em casos de educação à distância, ambientação com essa modalidade? No caso de estudantes com necessidades educacionais, mobilidade reduzida ou deficiências, a estrutura curricular deve contemplar possibilidades de diversificação e flexibilização do tempo, à depender das condições do aluno e necessidade.
Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares devem possibilitar ao estudante com deficiência e mobilidade reduzida, ou necessidades educacionais, uma adequação entre o perfil desejado para inserção no mercado de

	trabalho e as características dadas pela especificidade da situação de deficiência ou demais situações. Nesse sentido, é necessário que a IES desenvolva o processo de formação continuada acerca da educação inclusiva para que os docentes possam qualificar suas reflexões de práticas pedagógicas, recebendo as diversificações curriculares necessárias.
Metodologia	A inadequação metodológica pode desfavorecer ou inviabilizar a participação e aprendizagem do estudante com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais. O quadro “espectro de acessibilidade – práticas e exemplos relacionados às IES” apresentam exemplos de diversificações metodológicas que podem ser necessárias.
Apoio ao discente	Os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares que não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e intercâmbios, devem estar disponíveis igualmente para estudantes que necessitam de atendimento especial.
Atividades de tutoria	O acompanhamento acadêmico do estudante com necessidades educacionais, deficiência ou mobilidade reduzida por parte de um tutor, pode representar um benefício para ambas as partes. Os tutores necessitam de formação teórica e conceitual que lhes façam compreender seu verdadeiro papel na promoção da autonomia do estudante em relação a construção do conhecimento e aos hábitos de estudo.
TICs no processo de ensino-aprendizagem	As TICs proporcionam participação e autonomia na vida acadêmica, e os núcleos de acessibilidade podem auxiliar a IES com as orientações sobre seu devido uso.
Material didático institucional	O acervo bibliográfico deve ser acessível a todos os estudantes.
Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os processos avaliativos e os procedimentos metodológicos devem estar em consonância com a legislação vigente acerca da acessibilidade, e essa prerrogativa deve estar expressa no PPC para que tenha efetividade na prática pedagógica.
Sala dos professores e sala de aula	Deve-se considerar não só a questão arquitetônica (rampas de acesso, elevadores, portas alargadas, piso tátil, etc.), mas outros ambientes da acessibilidade, como o instrumental, que na sala de aula se materializa na existência de recursos necessários a plena participação e aprendizagem de todos os estudantes. Esses recursos podem ser uma prancha de comunicação, um mobiliário acessível, o uso do computador em sala de aula como auxílio à aprendizagem, lupa, entre outros.

	Destaque-se ainda a importância da presença do intérprete de Libras para surdos.
Laboratórios didáticos especializados: qualidade	O espaço físico, mobiliário e materiais didáticos especializados devem estar em consonância com os critérios de acessibilidade dispostos na legislação vigente e as adaptações necessárias deverão acontecer de acordo com a matrícula do aluno com necessidades educacionais na disciplina.

FONTE: A autora, com base no SINAES vol. 5. (2023).

Portanto, nesta pesquisa o PDI e o Plano de Garantia de Acessibilidade serão considerados como um dos parâmetros de inclusão e acessibilidade da UFPR. Através desses documentos, será visto se e como a inclusão e acessibilidade constituem preocupações para a instituição. As ações relacionadas à inclusão e acessibilidade que são indicadas nos planos, são fortes indícios do valor atribuído ao trabalho dos agentes da inclusão e à preocupação da gestão com esse público. As outras políticas institucionais, como resoluções e portarias em vigor, que também são indicadores de inclusão, acessibilidade e participação da gestão, serão objeto de entrevistas e discussões em um capítulo subsequente. Neste capítulo, a proposta será analisar os planos de acordo com os elementos para sua construção supracitados. Embora esta pesquisa tenha sua principal ênfase na inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiências, é importante reconhecer a interdependência de elementos, como o perfil institucional e suas atividades, uma vez que estes também desempenham um papel significativo na promoção desses aspectos.

2.2.1 PDI E PLANO DE GARANTIA DE ACESSIBILIDADE DA UFPR

O PDI da Universidade Federal do Paraná possui 367 páginas e 21 capítulos, é válido por um período de cinco anos (2022-2026) e coloca o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como elemento central do seu planejamento. Ele faz referências ao momento pandêmico, pois foi publicado dois anos depois do início da pandemia de Covid-19 no mundo. É um documento que abrange todos os *campi* da universidade, todas as recomendações do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) e que cita na missão, metas, projeto pedagógico e infraestrutura alguns aspectos relativos a inclusão e acessibilidade. O quadro 5 apresenta um resumo do que está disposto na versão completa publicada no site da universidade.

É válido incluir o adendo de que apesar de cumprir com todas as exigências do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), o PDI desta universidade usa como referência para sua elaboração o Decreto nº 5.773/2006 (Brasil, 2006), ou seja, o decreto caduco. Essa citação está no corpo do texto, mais especificamente na seção “Justificativa”. Isso levanta questões sobre a conformidade legal do PDI, bem como sobre sua capacidade de atender às necessidades contemporâneas da educação. Em contrapartida, como o decreto caduco era mais completo em relação às diretrizes para inclusão e acessibilidade, neste sentido não se verifica potenciais prejuízos decorrentes dessa escolha.

Quadro 5 - Apresentação do PDI da UFPR

ELEMENTO DE ANÁLISE	UNIVERSIDADE PÚBLICA
Missão institucional	Produzir, disseminar, fomentar e aplicar o conhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, equânime, solidária e voltada ao desenvolvimento sustentável.
Objetivos institucionais	1) Aprimorar o atendimento e promover inovação;
	2) Manter, ampliar, atualizar e preservar os recursos informacionais;
	3) Adequar a infraestrutura física e tecnológica das bibliotecas;
	4) Aprimorar a gestão sistêmica;
	5) Potencializar a pesquisa acadêmica e científica;
	6) Fortalecer os canais de comunicação, internos e externos;
	7) Consolidar o parceiros estratégicos;
	8) Regulamentar e fortalecer o Repositório Digital Institucional;
	9) Aprimorar práticas internas de gestão de pessoas.
Metas institucionais	1) Desenvolvimento sustentável;
	2) Internacionalização do conhecimento;
	3) Alcance da visão institucional;
	4) Posicionamento da Tecnologia de Informação e Comunicação como parceira estratégica;
	5) Uso da metodologia SMART ⁴ para construção de objetivos e metas da IES.
Projeto Pedagógico Institucional	Baseado na LDB. Que considera o momento histórico atual, a territorialidade, a pluralidade de ideias, a sustentabilidade institucional. Que se alicerça em princípios democráticos, éticos, de

⁴ Metodologia que respeita critérios de especificidade, métodos de medida, horizontes reais e possíveis de alcance, relevância para incrementar a cadeia de valor institucional, e temporalidade delineada para o encerramento dos projetos ou entregas intermediárias definidas por marcos.

	excelência do conhecimento científico, cultural e tecnológico. Promove o desenvolvimento regional, soluções inovadoras e contribui para o bem-estar de toda sociedade. Valoriza equidade, diversidade, cooperação e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, bem como a transversalidade do conhecimento, a interdisciplinaridade, a integração cooperada de equipes, a atuação em rede e a ampliação das bases linguísticas.
Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos	Conta com 5 objetivos estratégicos (OE), subdivididos em módulos de ação. Os módulos passaram por processo de priorização pela metodologia matricial GUT (Gravidade, Urgência e Tendência) e pelo método de construção de metas SMART.
	OE 1: Fortalecer o Ensino, a Extensão e a Pesquisa;
	OE 2: Estimular o Desenvolvimento de Empresas Inovadoras;
	OE 3: Promover a Internacionalização da UFPR;
	OE 4: Aprimorar a Governança e a Gestão Institucional;
	OE 5: Aprimorar a Gestão e a Prestação de Serviço dos Hospitais Universitários.
Organização didático-pedagógica	Configuração organizacional didática baseada em 14 setores, 3 campi avançados, além de um polo EaD institucionalizado, que têm a função de executar, coordenar e fiscalizar as unidades didático-pedagógicas e de pesquisa das áreas de conhecimento. As eleições para diretores e vice-diretores dos setores ocorrem de quatro em quatro anos.
	1) Setor de Artes, Comunicação e Design;
	2) Setor de Ciências Agrárias;
	3) Setor de Ciências Biológicas;
	4) Setor de Educação;
	5) Setor de Educação Profissional e Tecnológica;
	6) Setor de Ciências Exatas;
	7) Setor de Ciências Humanas;
	8) Setor de Ciências Jurídicas;
	9) Setor Litoral;
	10) Setor Palotina;
	11) Setor de Ciências da Saúde;
	12) Setor de Ciências Sociais Aplicadas;
	13) Setor de Tecnologia;
	14) Setor de Ciências da Terra.
Oferta de graduação e pós-graduação	Há oferta de 122 cursos de graduação e 90 programas de pós-graduação stricto sensu (10 vinculados a redes nacionais ou

	estaduais e dois em processo de avaliação). Dentre os 80 programas de pós-graduação da IES, 67 ofertam doutorado. Desde 2006 há oferta de educação à distância.
Perfil dos profissionais	2.759 docentes, sendo 2.511 professores da Carreira de Magistério Superior, 65 da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, 5 docentes vinculados ao cargo isolado de Titular-Livre do Magistério Superior e 178 professores temporários com contrato de substituto.
Organização administrativa e política da IES	1) Administração Superior: Conselho de Planejamento e Administração; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselho Universitário; Reitoria; Conselho de Curadores; vice-reitoria, Pró-reitoria, superintendências.
	2) Administração Setorial: Setores Didáticos-Pedagógicos.
Projeto de acervo acadêmico em meio digital	Está entre os objetivos do Sistema de Bibliotecas: manter, ampliar, atualizar e preservar os recursos informacionais, através de instrumentos como a Política de Desenvolvimento de Coleções e Plano de Atualização do Acervo; e regulamentar e fortalecer o Repositório Digital Institucional (RDI) da UFPR.
Infraestrutura física e das instalações	1) Biblioteca: 1 biblioteca central e 19 auxiliares, com acervo digital e físico.
	2) Laboratórios: 80 laboratórios de grande, médio e pequeno porte nos campi. Podem ter adequações sanitárias, ergonômicas e visando a saúde, através de pedido ao Fundo de Desenvolvimento Acadêmico (FDA).
	3) Plano de acessibilidade e atendimento prioritário: novos projetos têm acessibilidade universal. As edificações antigas e os campi precisam de redesenho urbanístico, com adaptações de meios fios e guias rebaixadas, correções de calçadas de pedestres, inserções de rampas de acesso, inclusões de pontos de ônibus adaptados, reorganizações de estacionamentos e instalações de rampas e elevadores para desníveis.

FONTE: A autora (2024), com base no PDI da UFPR.

No Quadro 5, destaca-se em primeiro lugar a missão da universidade, a qual, de acordo com Scorsolini-Comin (2012), constitui a razão de sua existência. Nesse cenário, a missão dessa instituição pública é definida como a transformação da sociedade por meio do conhecimento, com o objetivo de promover a inclusão e a

equidade. Essa aspiração se reflete no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) através da valorização da diversidade de ideias, os princípios democráticos, a equidade, a cooperação e a ampliação das bases linguísticas.

Enquanto o PDI atua como um guia estratégico para orientar o crescimento geral da instituição, o PPI concentra-se especificamente nas questões relacionadas ao ensino. Além disso, o PPI indica se a intenção delineada no PDI está sendo efetivamente convertida em ações educacionais concretas.

As marcas de identidade da instituição são delineadas e consolidadas no processo de avaliação e formação do PPI ao definir, formular a intencionalidade educativa e estabelecer os princípios e os indicadores da ação institucional. O que se procura é que haja sintonia entre a proposição e a operacionalização do PPI, e que esse processo se desenvolva de forma coerente com o contexto institucional e social no qual a instituição está inserida (Eyng, 2007, p. 163).

Portanto, ao analisar se o PPI é condizente com as propostas gerais do PDI da UFPR, pode-se dizer que sim, mas também que os documentos pecam por generalidades, carecendo de estratégias educacionais concretas e direcionadas para as necessidades específicas das PCDs. O PPI da UFPR articula a integração entre ensino, pesquisa, extensão, cultura e inovação, orientando-se pelos princípios de um atendimento educacional especializado e sensível às especificidades de uma comunidade acadêmica diversa. Embora o PPI faça referência a princípios de justiça social, não há critérios claros que operacionalizem ou consolidem essa justiça no contexto educacional. A ênfase na pluralidade e na valorização da diversidade étnica e racial, enquanto fundamental, deixa de lado a abordagem direta sobre deficiência, tornando o discurso incompleto. Além disso, a proposta de reforçar o papel da universidade como agente de transformação social e desenvolvimento regional carece de definições práticas, resultando em diretrizes vagas que não explicam como essas metas serão alcançadas. A menção à intensificação da inclusão social e pedagógica, bem como à inserção dos direitos humanos em todas as atividades universitárias, levanta questões sobre a falta de clareza e especificidade na aplicação desses princípios. O incentivo ao protagonismo estudantil, autonomia, internacionalização, e aprendizado contínuo é louvável, mas a ausência de detalhes sobre como essas metas serão concretizadas enfraquece a eficácia do documento enquanto orientador das práticas educacionais voltadas à promoção da cidadania e ética.

Já o PDI, mais especificamente na apresentação dos objetivos, também mostra uma falta de clareza. Somente é possível realizar inferências sobre a relação

dos objetivos com o público com deficiência. No objetivo 1 do quadro 5, é possível inferir que os profissionais serão capacitados para atender a todos os públicos. Da mesma forma, sobre o objetivo 2 do quadro 5 se pode inferir a importância de atualizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a melhor interação dos estudantes com os espaços, conhecimentos e outras pessoas. Por fim, em relação ao objetivo 3 do quadro 5, é possível interpretar que há uma preocupação com a acessibilidade para PCDs, uma vez que no documento há uma menção a necessidade de implementar princípios de desenho universal de acessibilidade em edifícios mais antigos.

Um outro ponto de atenção no PDI, mais relacionado ao elemento da infraestrutura, é que o conceito de acessibilidade universal parece ser abordado apenas em relação a questões mais evidentes, como a instalação de elevadores para superar desníveis ou a construção de rampas de acesso em calçadas. Em outras palavras, parece haver uma ênfase na acessibilidade universal em relação a aspectos externos às salas de aula. No entanto, quando se trata de acessibilidade em laboratórios, as adaptações necessárias geralmente devem ser solicitadas, o que sugere a ausência de um padrão de acessibilidade universal predefinido nesse contexto. A acessibilidade universal é definida como, segundo a Lei nº 13.146/2019 (Brasil, 2019) - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, art. 2º:

(...) a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2019).

No mais, no corpo do documento do PDI, destacam-se órgãos essenciais no caminho em prol da inclusão: uma das pró-reitorias e uma das superintendências. A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis tem como objetivo o desenvolvimento de políticas institucionais de assistência estudantil, com foco na implementação e acompanhamento de programas e ações voltados principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa abordagem é holística e abrange aspectos de humanização, integração e assistência. A pró-reitoria é responsável pela administração e aplicação das diretrizes da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e outras ações afirmativas, visando garantir condições financeiras e pedagógicas mínimas para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso inclui o desenvolvimento de ações nas áreas de

cultura, esporte, transporte e apoio pedagógico, contribuindo para uma experiência estudantil mais inclusiva na universidade.

Já a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) tem a missão de fortalecer e implementar políticas que promovam a igualdade e defendam os direitos humanos, concentrando-se em ações afirmativas e no reconhecimento da diversidade, abrangendo uma ampla gama de grupos da sociedade (pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação; pessoas surdas; pessoas negras, indígenas e quilombolas; comunidades tradicionais; povos do campo; mulheres; LGBTQIA+; migrantes; pessoas refugiadas; pessoas solicitantes de refúgio ou portadoras de acolhida humanitária; apátridas; e outros grupos histórica e socialmente subalternizados). A superintendência é composta por um gabinete de apoio e acolhimento de denúncias, um conselho consultivo encarregado de elaborar políticas de inclusão, diversidade e direitos humanos, além de coordenadorias dedicadas a diversas questões, como gênero, diversidade sexual, políticas afirmativas e educação intercultural. Além disso, merece destaque a rede de apoio ofertada ao estudante, que desempenha um papel de acolher, ouvir, orientar e encaminhar, quando necessário, os alunos da instituição para serviços de saúde, jurídicos e de segurança.

Segundo o PDI, a universidade atende a mais de 7,6 mil novos alunos que ingressam anualmente em seus 122 cursos de graduação, totalizando aproximadamente 30 mil estudantes matriculados, e todos esses alunos são atendidos por entidades que buscam garantir seus direitos. Ao citar esses dados, o PDI não informa quantos desses estudantes correspondem à PCDs, porém, em outro momento do documento informa garantir ao menos uma vaga para esse público em cada turma. As entidades acima citadas também estão disponíveis aos estudantes da pós-graduação. Mas além deles, a universidade promove o diálogo com diversos coletivos para fomentar a inclusão e realizar ações educativas que combatem o preconceito, a discriminação, o racismo, o capacitismo, a violência de gênero e a discriminação com base na orientação sexual no ambiente acadêmico.

Também consta no PDI da universidade um capítulo mais direcionado à inclusão, em que são informadas ações para incentivar o acesso acadêmico na graduação (cotas nos processos seletivos para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência) e na pós-graduação (cotas nos processos seletivos para pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas com

deficiência, pessoas surdas e pessoas trans). A diferença entre os candidatos contemplados pelas ações afirmativas na graduação e na pós-graduação chama atenção. As políticas de ações afirmativas de pós-graduação são criadas de forma autônoma por cada programa, diferentemente das políticas de graduação, que possuem legislação federal que as assegura.

A graduação ainda conta com a normatização da Lei de Cotas nas universidades federais e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que contribuem para a homogeneização de critérios que regulam procedimentos e elegibilidade de beneficiários, algo que não se observa na pós-graduação (Venturini; Feres, 2020).

Outra iniciativa para estimular o ingresso acadêmico é a oferta de formação preparatória, conhecida popularmente como "cursinho solidário", destinada a pessoas que participarão de processos seletivos na instituição em questão, porém o PDI apenas cita a iniciativa na página 126 e não detalha como isso se daria.

Por fim, há um capítulo no documento que fala sobre as ações de assistência estudantil em contexto de pandemia de Covid-19: (1) a possibilidade de oferta de computadores; (2) o subsídio financeiro para aquisição de internet, alimentação, materiais de biossegurança e higiene pessoal; (3) o fornecimento de chips de dados móveis. Há um indício de que esta universidade tem perfil assistencialista e se preocupa com outras barreiras que vão além daquelas impostas pelas deficiências, ou seja, há indícios de um olhar voltado para as barreiras sociais, econômicas e contextuais que tanto afetam a experiência acadêmica. Como essa questão extrapola os objetivos dessa pesquisa, não será abordada, porém indica-se a pesquisa de Pereira e Garcia (2023) para aprofundamento. Ainda segundo o PDI, o grande desafio para o quinquênio, é minimizar os impactos resultantes da pandemia de Covid-19, reconduzindo a instituição para um cenário de reconstrução e retomada, “superando as adversidades macroeconômicas e as restrições orçamentárias da Universidade resultantes de dois anos pandemia” (UFPR, 2022).

Porém, apesar da afirmação do PDI que as restrições orçamentárias foram consequências da pandemia, Moreira, Domiciano e Ferraz (2024) apontam que não foram, embora tenham ocorrido ao mesmo tempo. Os pesquisadores destacam como a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que limitou os gastos públicos, é o principal fator para impactar negativamente o financiamento das universidades federais, especialmente no contexto de cortes orçamentários e da pandemia de Covid-19. É uma questão de austeridade fiscal. A UFPR priorizou ações de permanência

estudantil, como programas de inclusão digital, mesmo com orçamentos cada vez mais restritos. No entanto, essa escolha sacrificou outros investimentos, como obras de infraestrutura, o que pode afetar a segurança e a qualidade dos serviços oferecidos. O artigo também aponta que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) permanente, embora tenha sido uma conquista para a educação básica, pode agravar ainda mais a situação financeira das universidades, já que o orçamento federal continua limitado pelo teto de gastos. Quanto ao Plano de Garantia de Acessibilidade ou parecer indicativo, não foi localizado.

3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA UFPR

Conforme elencado nos capítulos anteriores, esta dissertação se propõe a analisar as políticas institucionais de inclusão implementadas em uma universidade pública ao longo da gestão administrativa 2016 - 2024. De acordo com o desenho metodológico, a análise documental e as entrevistas foram os instrumentos de coleta de dados. Para tanto, este capítulo se dedica a analisar o conteúdo coletado. Como as políticas institucionais foram analisadas em paralelo com as políticas e os documentos normativos nacionais, destacam-se os seguintes documentos como parâmetro: a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Brasil, 2004), Lei de Cotas (Brasil, 2012), o Programa Incluir (Brasil, 2013), o Referencial de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do SINAES (Brasil, 2013), os PDIS e Planos de Garantia de Acessibilidade - Decretos nº 5.773/2006 (Brasil, 2006) e nº 9.235/2017 (Brasil, 2017). Na sequência, também serão abordadas outras resoluções que orientam o trabalho dos setores dos gestores entrevistados.

3.1 ENTIDADES DE INCLUSÃO DA UFPR: ESTRUTURA E ATUAÇÃO

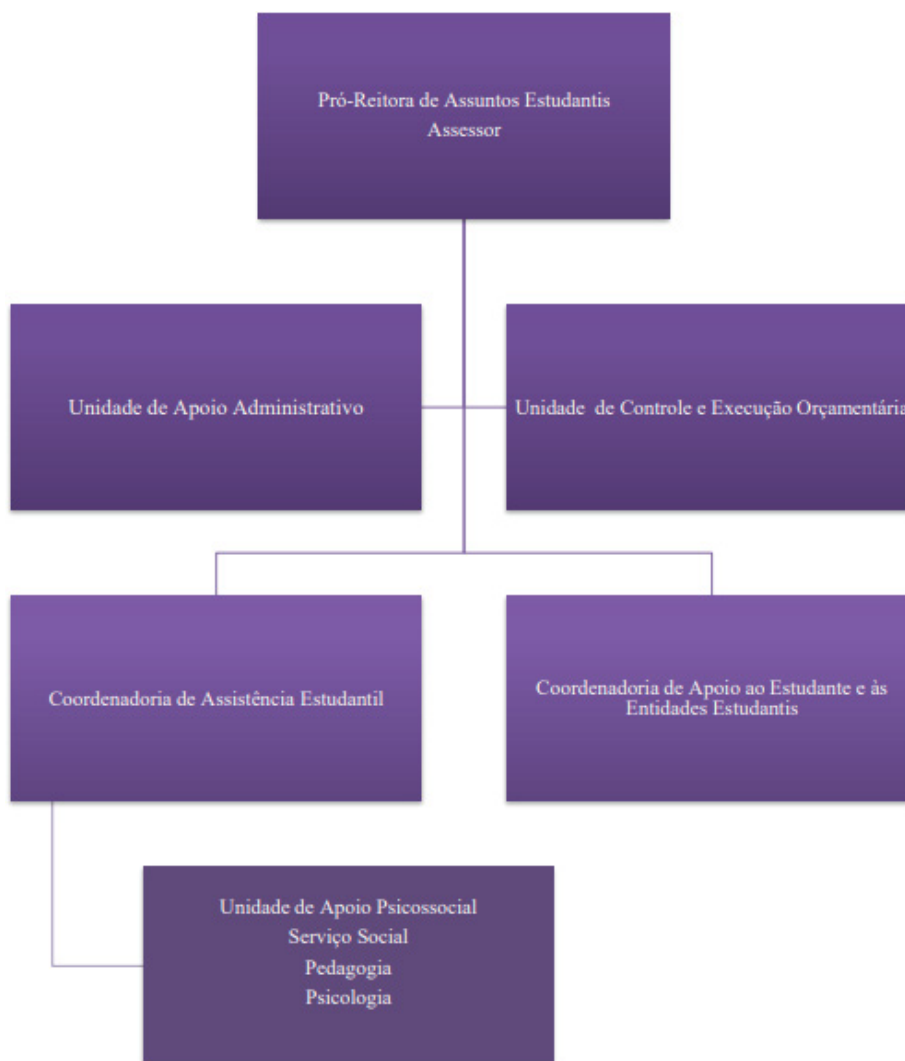
Esta subseção de capítulo apresenta as entidades da UFPR responsáveis pela criação e implementação das políticas de inclusão, como a PRAE, SIPAD e NAPNE, além do DCE. Primeiramente, apresenta-se a PRAE, que segundo a Resolução nº 64/2019 – Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD) (UFPR, 2019), é um

(...) órgão de planejamento e gestão administrativa, [que] tem como finalidade o desenvolvimento de uma política institucional de assistência estudantil sob olhar da inclusão, permanência e diversidade, a implementação e o acompanhamento de programas de apoio e ações voltadas prioritariamente a estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica que contemplem uma abordagem integral, considerando os aspectos da humanização, integração e assistência (UFPR, 2019).

A PRAE possui na sua constituição administrativa uma pró-reitora com uma unidade de apoio administrativo e uma unidade de controle e execução orçamentária; uma coordenação de assistência estudantil, com uma unidade de apoio psicossocial (com representantes da área da Psicologia, Pedagogia e Serviço Social); e uma

coordenadoria de apoio ao estudante e para entidades estudantis (UFPR, 2019), conforme a figura abaixo.

Figura 1 - Organograma da PRAE, UFPR.



Fonte: Assessor da PRAE, 2024.

A unidade de apoio psicossocial possui as atribuições que mais se aproximam do foco desta pesquisa, visto que a Psicologia oferece acolhimento psicológico, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, implementa ações para promover o bem-estar e saúde mental, contribui com dados e informações para políticas de prevenção em saúde mental e analisa o contexto sociocultural dos novos estudantes, fornecendo subsídios para as ações de assistência (UFPR, 2019). A Pedagogia realiza avaliações pedagógicas dos estudantes nos programas da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES),

implementa ações de acolhimento e orientação para estudantes com desempenho acadêmico insatisfatório, seleciona e efetiva programas de apoio acadêmico, e assessora pedagogicamente as coordenações de curso (UFPR, 2019). E o Serviço Social analisa o contexto social e econômico dos estudantes para inseri-los nos programas de assistência estudantil, atende às suas demandas para garantir a permanência na universidade, identifica vulnerabilidades sociais e orienta os estudantes e seus familiares sobre recursos disponíveis e sobre a defesa de direitos (UFPR, 2019).

As demais instâncias da constituição administrativa da PRAE contribuem para política educacional inclusiva para PCDs, porém, de maneira indireta, com apoio logístico, orçamentário, planejamento da política, dentre outras atividades sem contato com o estudante. Vale ressaltar que a PRAE foi apresentada à comunidade universitária em 2006, teve sua aprovação pelo Conselho Universitário em 2008, e é vinculada ao gabinete do reitor, com estrutura administrativa voltada às questões de interesse da comunidade discente da UFPR. É através de demandas apresentadas pelos movimentos estudantis, documentos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e da implementação do PNAES que a PRAE confirmou a necessidade de sua existência e da expansão de programas de auxílio estudantil (UFPR, 2024).

Em segundo lugar, apresenta-se a SIPAD, que segundo a resolução nº 66/2019 – COPLAD (UFPR, 2019), é uma “(...) unidade executiva central vinculada a Reitoria da UFPR [...] tem como objetivo geral transformar a cultura universitária por meio da consolidação e criação de políticas que promovam os direitos humanos, a diversidade e a diferença na comunidade universitária” (UFPR, 2019). O público-alvo para o qual a SIPAD proporciona, fortalece e concretiza políticas de promoção de igualdade e da defesa dos direitos humanos é composto por:

(...) pessoas com necessidades especiais, com deficiência, altas habilidades/superdotação, surdos(as), negros(as), indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, LGBTIs, migrantes, refugiados(as), solicitantes de refúgio ou portadores(as) de acolhida humanitária, apátridas e outros grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade da UFPR (UFPR, 2019).

Os objetivos específicos da SIPAD são:

I – atuar de forma transversal e sistematizada, dando organicidade e fomentando a criação, consolidação e ampliação das ações de reconhecimento

e acolhimento da diversidade e da diferença no âmbito das Pró-Reitorias, Setores, Coordenações de curso, Núcleos e Programas específicos;

II – criar, ampliar, acompanhar, monitorar e avaliar as políticas inclusivas e afirmativas de acesso e permanência na UFPR, destinadas aos(às) mencionadas no artigo 3º;

III – incentivar e desenvolver programas e ações que fomentem o Ensino, a Pesquisa e a Extensão nas áreas de conhecimento sobre gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, migrantes e afins, necessidades educacionais especiais, deficiência, altas habilidades/superdotação, minorias linguísticas (especialmente surdos(as)) e povos do campo, entendendo tais ações como instâncias de formação acadêmica, voltadas para o aperfeiçoamento da cidadania;

IV – contribuir para a efetivação da legislação vigente voltada para o público da SIPAD;

V – estabelecer diálogo com coletivos universitários, entidades de representação estudantil, além de outras instituições de ensino, movimentos sociais e organizações para a promoção de políticas afirmativas e ações de enfrentamento à violência, à discriminação e ao reconhecimento da diferença;

VI – criar mecanismos de combate ao racismo, à violência de gênero, à LGBTIfobia, à discriminação e violências contra o público da SIPAD por meio do estabelecimento de uma política de prevenção;

VII – estabelecer uma política de acolhimento e acompanhamento de denúncias por equipe especializada para a função;

VIII – envolver a comunidade interna em processos formativos de sensibilização e capacitação para o acesso pleno aos direitos humanos, a acessibilidade e a diversidade; e

IX – produzir conhecimento sobre as áreas de atuação da SIPAD, contribuindo para o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (UFPR, 2019).

Em linhas gerais, as atribuições da SIPAD incluem assessorar a Reitoria na formulação de políticas inclusivas e de direitos humanos, representar a UFPR em eventos sobre essas temáticas, articular políticas inclusivas de maneira transversal, regulamentar atividades, divulgar suas ações internamente, estabelecer comunicação eficaz com demais setores da instituição, construir uma rede de apoio, implementar programas de acesso e permanência estudantil, monitorar e encaminhar denúncias, incentivar pesquisa e extensão nas áreas atendidas pela superintendência, dialogar com coletivos com temas relacionados, promover ações educativas contra discriminação e violência, mobilizar campanhas de sensibilização, implementar o Pacto Nacional Universitário pela Diversidade, apoiar o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira, e promover a interseccionalidade em suas ações (UFPR, 2019).

A resolução ainda prevê que a equipe da SIPAD deve ser composta por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, técnicos administrativos e secretário executivo, além do superintendente. Tais profissionais devem estar divididos de acordo com a estrutura administrativa, que indica o que compõe a superintendência:

um superintendente que apoia e acolhe denúncias, bem como apoia a área administrativa do setor; um conselho consultivo; uma coordenadoria de inclusão e diversidade que atua nas áreas de gênero e diversidade, bem como nas áreas das deficiências, necessidades educacionais especiais, altas habilidades/superdotação e surdez; por fim, uma coordenadoria de políticas afirmativas que atua nas áreas da igualdade racial, quilombolas, comunidades tradicionais, povos do campo, povos indígenas e interculturalidade (UFPR, 2019).

O conselho consultivo, que possui como membros não apenas os profissionais da SIPAD, mas pró-reitores, diretor da Agência UFPR Internacional, Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), Superintendência de Comunicação e de Infraestrutura (SUCOM), presidente do fórum de coordenadores dos cursos de graduação, representante do Sistema de Bibliotecas (SIBI), representante discente de cada câmpus, técnicos administrativos, representante do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos e um representante do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira, é um grande responsável pela elaboração do Plano Universitário de Inclusão, Políticas Afirmativas, Diversidade e Direitos Humanos (PLANUDH), de caráter quadrienal, e pela avaliação da política educacional da UFPR (UFPR, 2019).

Em terceiro lugar, apresenta-se o NAPNE, que é parte integrante da SIPAD e responsável pelas políticas educacionais inclusivas específicas para o público com deficiência, necessidades educacionais especiais, altas habilidades/superdotação e surdez. Sobre as atribuições específicas do NAPNE:

- I - assessorar a Coordenadoria de Inclusão e Diversidade na formulação, coordenação e articulação de políticas transversais inclusivas de acesso e permanência às pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais, altas habilidades/superdotação e surdos(as);
- II - representar e/ou se fazer representar em ações, eventos e ou situações relacionadas às temáticas da Área;
- III - propor a criação de instrumentos normativos que assegurem o desenvolvimento das atividades da SIPAD, bem como de seus propósitos relacionados ao público da Área;
- IV - coordenar os trabalhos das bancas especiais nos concursos e processos seletivos da UFPR;
- V - manter campanha permanente de acessibilidade física e atitudinal, por meio de programas e de formação humanizada;
- VI - acompanhar e manter o diálogo com as coordenações de cursos e professores(as), visando à construção efetiva das políticas e práticas inclusivas destinadas ao público dessa Área;
- VII - atuar de maneira integrada às diversas unidades de forma a propor, ampliar, acompanhar e avaliar as políticas inclusivas e afirmativas na UFPR;
- VIII - propor e elaborar orientações acadêmicas e resoluções destinadas ao acesso e permanência dos(as) estudantes público dessa Área;

- IX - estabelecer e efetivar uma agenda contínua com as Pró-Reitorias e demais unidades da UFPR para a efetivação de uma política inclusiva destinada ao público dessa Área;
- X - acompanhar os Setores da UFPR, de maneira constante e progressiva, visando o diálogo e a construção efetiva das políticas inclusivas destinada ao público dessa Área;
- XI - colaborar e assessorar o Apoio e Acolhimento de Denúncias;
- XII - assessorar e apoiar os processos de denúncias de maneira célere e eficiente, em atendimento aos princípios de proteção da vítima, garantindo o direito de ampla defesa e contraditório;
- XIII - propor, apoiar e incentivar programas e ações relacionados à pesquisa, ao ensino e à extensão nas áreas de conhecimento voltadas à atuação dessa Área;
- XIV - coordenar as ações do Comitê Temático de Inclusão de Pessoas com Deficiência, Necessidades Educacionais Especiais, Altas Habilidades/Superdotação e Surdos(as);
- XV - propor ações relacionadas ao acolhimento, acompanhamento e diálogo com estudantes afeitos à Área;
- XVI - propor a formação de docentes, técnicos(as) administrativos(as) e estudantes sobre práticas e políticas inclusivas;
- XVII - estabelecer comunicação direta com grupos e coletivos internos da universidade, entidades estudantis, assim como associações e movimentos sociais, ligados aos direitos das pessoas público da Área; e
- XVIII - contribuir com os mecanismos de comunicação efetiva da SIPAD com as diversas unidades da Universidade, informando os principais fluxos e protocolos de atendimento relacionados às temáticas da unidade (UFPR, 2019).

Há também um Comitê Temático de Inclusão de Pessoas com Deficiência, Necessidades Educacionais Especiais, Altas Habilidades/Superdotação e Surdos, considerado um espaço consultivo que elabora diretrizes e ações na área, e é composto por coordenadores, Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades e Superdotação (NEPAHS), pesquisadores, técnicos, entidades estudantis, coletivos e movimentos ligados à inclusão, inclusive externos à UFPR. Suas atribuições incluem colaborar com a Coordenadoria de Inclusão e Diversidade, assessorar a SIPAD na execução de políticas educacionais inclusivas, contribuir para o PLANUDH, mobilizar a comunidade universitária e estabelecer comunicação com associações ligadas aos direitos das pessoas com deficiência, TEA, surdez e altas habilidades/superdotação (UFPR, 2019).

Por fim, a última entidade que será apresentada é o DCE, que de acordo com a União Nacional dos Estudantes (UNE) é

(...) a entidade que representa o conjunto dos universitários de uma determinada universidade. Deve existir nas instituições de ensino que tenham mais de quatro cursos superiores. O DCE possibilita aos estudantes o debate e mobilizações relacionadas àquela instituição, seus problemas, desafios gerais ou específicos. Promove também atividades culturais, calouradas, e representa o conjunto daqueles estudantes nas [União Estadual dos Estudantes] UEEs e na UNE. Os DCEs realizam eleições anuais ou bienais, além de assembleias, conselhos de [Diretório Acadêmico] DAs e [centro acadêmico] CAs, entre outras formas de organização para ouvir os alunos e agir (UNE, 2024).

O DCE da UFPR não possui informações facilitadas dispostas na internet sobre o seu funcionamento, mas, de acordo com o que foi citado acima, se caracteriza dentre outras coisas como uma entidade que dá voz aos estudantes e mobiliza reflexões, o que pode ser considerado como uma representação de direitos.

3.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA UFPR PELA VOZ DE SEUS GESTORES

Com a finalidade de verificar a efetividade das políticas enunciadas nos documentos arrolados pela pesquisa, a opção desta pesquisa foi dar voz aos gestores e apresentar os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes das entidades da UFPR, conforme os critérios metodológicos estabelecidos na introdução. Foram propostas entrevistas aos gestores da PRAE, SIPAD, NAPNE e DCE, ou representantes designados por eles, utilizando diferentes meios de contato de acordo com a disponibilidade e práticas de comunicação de cada unidade. Os convites foram encaminhados por e-mail para PRAE, SIPAD e NAPNE, por WhatsApp para SIPAD, NAPNE e DCE, e através do Instagram para o DCE. A orientadora desta dissertação também mediou a comunicação com os gestores das entidades, solicitando respostas para os convites enviados.

Durante o processo, encontramos desafios significativos relativos ao engajamento e disponibilidade dos potenciais entrevistados. O DCE não respondeu aos convites enviados via Instagram, e não obtivemos confirmação de participação. Houve acesso ao contato do presidente do DCE via Whatsapp, mas também não houve retorno. Com relação ao NAPNE, apesar da tentativa de agendamento com a gestora atual, não obtivemos retorno, tendo sido realizada a entrevista apenas com a gestora anterior, que gentilmente contribuiu com informações. A ex-gestora do NAPNE, no momento do convite, falava da possibilidade de dispor de apenas 40 minutos do seu tempo, porém, no dia da entrevista respondeu questionamentos por 1h30min.

Na SIPAD, houve uma situação em que o representante agendou e posteriormente cancelou a entrevista, reagendando data e, novamente, não comparecendo sem fornecer justificativa, apesar de ter visualizado a mensagem no WhatsApp. Por outro lado, a entrevista com a PRAE, inicialmente programada para duas horas, precisou ser adaptada devido a uma limitação de tempo imposta pela

gestora, que só pôde disponibilizar 30 minutos e informar a intercorrência no momento de abertura da videochamada. Apesar dessas adversidades, o assessor da pró-reitora da PRAE complementou as informações por mensagem de WhatsApp após a entrevista, demonstrando um compromisso contínuo com o estudo. A gestora da PRAE também sugeriu entrevista com a assistente social da pró-reitoria, porém, em convite enviado por e-mail recebi uma resposta automática que informava que os servidores estavam em greve. Essas experiências destacam a necessidade de flexibilidade e adaptação constante no processo de pesquisa acadêmica.

A baixa participação em entrevistas de pesquisa, especialmente em contextos institucionais, como no caso das avaliações de políticas inclusivas, pode ser compreendida por vários fatores. Um dos mais evidentes é a questão do tempo. Em instituições de educação superior, gestores e profissionais muitas vezes possuem uma carga horária sobrecarregada, dividida entre atividades administrativas, acadêmicas e atendimentos a estudantes. A ex-gestora do NAPNE, durante o convite, referiu que a falta de disponibilidade pode ser um fator determinante para o não comparecimento dos participantes, assim como solicitou abreviação do tempo da entrevista. A pesquisa acadêmica, por sua natureza, exige um compromisso que muitas vezes compete com outras responsabilidades urgentes, levando os envolvidos a priorizarem compromissos imediatos em detrimento de atividades que não são obrigatórias.

Além disso, há uma tendência de que a participação em pesquisas de avaliação seja vista como um fardo adicional, algo que só é cumprido quando existe algum tipo de obrigatoriedade ou pressão institucional. Este comportamento é discutido por Patton (2002), que aponta que a avaliação em ambientes de trabalho muitas vezes é percebida como uma tarefa extra, sem um retorno imediato perceptível pelos respondentes. Quando não existe uma ligação direta entre a participação e uma recompensa tangível ou uma exigência formal, as pessoas podem evitar envolver-se, especialmente se acreditam que a contribuição delas não será devidamente reconhecida ou que os resultados não trarão mudanças concretas (Jabareen, 2009). Assim como, é possível haver mais facilidade em produzir pesquisa científica, ao invés de ser alvo de análise.

Ao realizar os convites para as entrevistas de pesquisa, me senti como se estivesse implorando por respostas ou tentando convencer os entrevistados a participarem. Essa experiência reflete a dificuldade em engajar os participantes em

pesquisas avaliativas, algo já apontado por autores como Bourdieu (1999), que discute o poder das relações simbólicas, e Flick (2009), que aborda os desafios da pesquisa qualitativa. O comprometimento dos participantes muitas vezes é baixo, não apenas por falta de interesse, mas também pelas inúmeras demandas profissionais que acabam sendo priorizadas. Entretanto não posso deixar de refletir sobre como os estudantes, especialmente aqueles que necessitam de suporte para inclusão, são atendidos e podem se sentir ao tentar acessar esses mesmos serviços. Se eu, como pesquisadora, enfrento dificuldades para obter respostas de gestores, mesmo com intermédio da orientadora que possui comunicação mais direta e facilitada (WhatsApp pessoal dos gestores, por exemplo), reflito se eles compartilham do mesmo sentimento e ausência de respostas ou não.

Porém, junto aos participantes de pesquisa que consegui acessar (gestora da PRAE e ex-gestora do NAPNE), durante as entrevistas semiestruturadas que conduzi, abordei temas centrais sobre as políticas institucionais de inclusão no ensino superior. Iniciei cada conversa com uma breve introdução sobre a minha pesquisa, explicando os problemas, objetivos, justificativas e a metodologia adotada. Expressei meu agradecimento às entrevistadas pela disponibilidade em participar e solicitei permissão para gravar as sessões. Ao longo das entrevistas, discutimos questões relacionadas à regulamentação das políticas educacionais inclusivas na universidade, incluindo as resoluções e portarias que orientam a atuação das entidades. Também investiguei quem são os responsáveis pela criação, manutenção e execução dessas políticas, além de explorar a percepção das gestoras sobre como a comunidade acadêmica tem seguido as diretrizes de inclusão e acessibilidade.

Outro ponto de destaque foi a descrição das atividades realizadas pelas entidades, o perfil educacional dos profissionais envolvidos, a oferta de capacitação para aqueles que atuam diretamente com alunos com deficiências, e o relacionamento entre os gestores de inclusão entre si e com os estudantes e docentes. Questionei sobre a acessibilidade da infraestrutura, os subsídios financeiros para as entidades, e como a universidade se comunica com os estudantes em questão. Por fim, investiguei os principais desafios enfrentados pelas entidades responsáveis pela garantia dos direitos das pessoas em questão. Todos os tópicos discutidos durante as entrevistas estão detalhados no Apêndice A deste trabalho, que contém o roteiro completo utilizado.

3.2.1 A INCLUSÃO NA UFPR PELO PRISMA DA GESTORA ENTREVISTADA DA PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (PRAE)

A primeira entrevista foi realizada em 21/06/2024 com a gestora da PRAE, que detalhou as funções da pró-reitoria e contribuiu com informações sobre ela. A PRAE foi criada em 2009 como parte de uma política de Estado durante o governo Lula, sob a liderança de Haddad como ministro da Educação. É possível encontrar a transcrição completa da entrevista no Apêndice B desta dissertação. A gestora explicou que a pró-reitoria surgiu em um contexto de expansão das universidades, interiorização e implementação da lei de cotas, o que ensejou a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2009, por meio de um decreto que está em vigor desde 2010 (Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES – Brasil, 2010).

Segundo a gestora, a PRAE é a pró-reitoria mais recente, focada em assuntos estudantis, e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das políticas de permanência e assistência estudantil. O Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) também teve uma contribuição crucial na construção das diretrizes e do decreto da assistência estudantil, uma vez que discute assistência para estudantes há mais de 30 anos. Recentemente, o decreto da assistência foi transformado na Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024), que institui a PNAES, fortalecendo a segurança dessa política. Durante o governo Bolsonaro, houve preocupações com cortes, mas o fórum conseguiu preservar parte dos recursos, embora em menor quantidade, que são distribuídos entre as 69 universidades federais.

Na UFPR, segundo a gestora, há a utilização integral dos recursos do PNAES no Programa de Benefícios Econômicos Para Manutenção (PROBEM), que oferece auxílios diretos aos estudantes, como o auxílio permanência (R\$500 mensais para subsídio de gastos acadêmicos), auxílio moradia (R\$345 mensais para uso com residência), auxílio refeição (3 refeições diárias, 7 dias por semana, no Restaurante Universitário - RU) e auxílio creche (R\$200 mensais para estudantes com filhos de 0 a 6 anos matriculados em creches privadas). O programa está em constante revisão para se adaptar às necessidades dos estudantes, com expectativa de ajustes nos

auxílios e aumento do apoio financeiro, à medida que a universidade recebe complemento orçamentário.

Durante a entrevista, a gestora informou características da pró-reitoria compatíveis com o que está posto na Resolução nº 64/19 – COPLAD (UFPR, 2019), que fixa o regimento da PRAE e que foi citada na subseção anterior. No início da entrevista, a gestora deu um enfoque principal aos auxílios pecuniários ofertados pela pró-reitoria, o que indica um viés assistencial financeiro bastante forte da entidade. Também, a Resolução nº 37/19 – COPLAD (UFPR, 2019), que fixa o regimento da UFPR e que foi mencionada pelo assessor da pró-reitora em uma conversa complementar de WhatsApp, estabelece que é responsabilidade da pró-reitora planejar, coordenar e supervisionar as atividades da sua pró-reitoria, além de assessorar o reitor em assuntos relacionados à área sob sua responsabilidade.

Em relação a função de planejar, durante a entrevista a pró-reitora relatou que a ideia de se criar a SIPAD foi uma iniciativa compartilhada com a reitoria, motivada por problemas emergentes em seu grupo de estudos sobre diversidade de gênero. A necessidade de uma estrutura administrativa e um espaço de acolhimento para lidar com questões de violência de gênero e contra a população LGBTQIA+ foi o principal motivador para que a PRAE impulsionasse a construção da superintendência. Inicialmente, o planejamento foi realizado entre a pró-reitora e o reitor, posteriormente envolvendo movimentos e grupos sociais na elaboração do estatuto. As pessoas com deficiências não foram o principal motivador para a criação da superintendência, porém, a proposta da SIPAD é o atendimento aos “recortes” e “populações vulnerabilizadas” (sic).

Em relação à função de coordenação, mesmo não existindo auxílios pecuniários específicos para PCDs, a gestora fala sobre como a PRAE coordena a análise de perfis sociodemográficos dos estudantes, para então realizar a distribuição de renda e benefícios. Há um sistema em que a vulnerabilidade socioeconômica é o fator predominante. Estudantes com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos são candidatos ao PROBEM, bem como são também considerados elementos agravantes sociais de vulnerabilidade, como ser cotista, ter deficiência, TDAH, TEA ou ser pai/mãe de alunos de estudantes em idade de escolarização obrigatória. Cerca de 15% dos estudantes da UFPR necessitam desse auxílio devido à comprovação de baixa renda. Aqueles que possuem baixa renda e mais uma condição de vulnerabilidade, recebem uma pontuação maior, tendo prioridade para o

recebimento do auxílio. Essa pontuação resulta na classificação em três categorias: alta, média e baixa vulnerabilidade, sendo a análise realizada exclusivamente por assistentes sociais.

As políticas de distribuição de renda, como os auxílios pecuniários para estudantes, têm como objetivo promover a justiça social, garantindo que aqueles em situação de vulnerabilidade tenham acesso a recursos que possam auxiliar em sua trajetória acadêmica. No entanto, essas políticas nem sempre conseguem atender a todos que necessitam, o que gera uma situação de injustiça intrínseca. Na UFPR, como foi citado acima, 15% dos estudantes necessitam desses auxílios, mas, conforme discutido, é necessário estabelecer uma priorização, significando que nem todos os estudantes em situação de vulnerabilidade conseguem ser contemplados. Esse cenário reflete a limitação das políticas de distribuição de renda e a necessidade de critérios rigorosos para a alocação dos recursos disponíveis.

Especificamente sobre os estudantes com deficiência, eles tendem a enfrentar um desgaste mental significativo, derivado do esforço constante para superar as limitações impostas pelo ambiente acadêmico e social. Este desgaste mental pode resultar em aumento de estresse, ansiedade e exaustão, fatores que impactam diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar geral. Uma pesquisa publicada por Brown e Leigh (2020) explora como o desgaste mental pode afetar a produtividade e o desempenho de estudantes com deficiência. Os autores argumentam que, além das adaptações físicas e pedagógicas, é crucial considerar os desafios emocionais e cognitivos que esses estudantes enfrentam. Quando o ambiente universitário não oferece suporte suficiente, como assistência financeira que permita o acesso a recursos adequados (transporte, tecnologia assistiva, suporte terapêutico), os estudantes são forçados a gastar mais energia mental apenas para manter um nível básico de funcionamento, deixando menos recursos para o aprendizado e a participação. Assim, ao proporcionar auxílios financeiros direcionados, como aqueles oferecidos pelo PROBEM, a universidade pode ajudar a reduzir o desgaste mental desses estudantes, permitindo que eles direcionem mais de seus recursos cognitivos e emocionais para a vida acadêmica. Amaral e Frick (2023) evidenciaram que “estudantes [que] se sentem bem consigo e no ambiente universitário, mais se engajam emocionalmente nos estudos, o que estimula o desenvolvimento cognitivo”.

Quando questionada sobre se o impacto do auxílio financeiro na trajetória e permanência acadêmica de estudantes com deficiências, a gestora confirmou que, caso a questão principal desse estudante seja a baixa renda, o valor faz uma diferença significativa. Porém, ela informou que se a necessidade dele for distinta, existe um programa de tutoria que pode contribuir. Este programa é decorrente do Programa Incluir, financiado com recursos da PNAES. O dinheiro do Incluir paga integralmente a bolsa para tutores, que são estudantes também da UFPR, que acompanham os demais com deficiências. Porém, quem supervisiona e coordena acaba por ser a SIPAD e o NAPNE.

“É um impacto bastante fundamental, não é muito minha área, porque não sou eu que coordeno esse programa, é a SIPAD, o NAPNE, mas como a gente trabalha, eu tenho uma equipe multidisciplinar com os assistentes sociais, os pedagogos e os psicólogos, o feedback que eu recebo da minha equipe pedagógica, que faz o acompanhamento pedagógico dos estudantes do PROBEM e eventualmente, estudantes que não estejam inseridos no PROBEM e que tenham alguma necessidade pedagógica, também a gente trabalha com esses estudantes. O feedback que eu tenho da equipe é que o impacto é total. Estudante que tem a tutoria, que recebe a tutoria, é um estudante que o desenvolvimento acadêmico dele é muito diferente de um estudante que não tem a tutoria. Há uma tentativa, mas aí depende de recurso financeiro, de que todos os estudantes tenham a tutoria. Então, a gente tem, por isso que eu disse, a gente tem utilizado integralmente esse recurso do Incluir, e isso foi feito na nossa gestão, na gestão anterior, não era assim, era um recurso usado para milhares de coisas... E como eu sou a gestora desse recurso, a minha exigência é que seja exclusivamente para o pagamento de tutores”

(Fragmento da entrevista com a gestora da PRAE, 2024).

A alocação estratégica de recursos públicos é crucial para a efetividade das políticas voltadas para estudantes com deficiências nas universidades. A decisão da gestora da PRAE de direcionar integralmente os recursos do Programa Incluir para o pagamento de tutores demonstra um compromisso com a inclusão. A boa gestão financeira em instituições públicas de educação superior não só otimiza o uso dos recursos, mas também maximiza o impacto das políticas educacionais, uma vez que, segundo Pollitt (2014), “promover a eficiência no uso dos recursos orçamentários, para implementar programas e prestar serviços, isto é, incentivar a eficiência técnica”. A escolha de priorizar o financiamento de tutores dentro do Programa Incluir exemplifica uma prática administrativa que busca resultados concretos, como a de melhorar o desempenho acadêmico e a promoção da permanência desses estudantes no ambiente universitário. Além disso, ao assegurar que os fundos sejam aplicados

diretamente em ações que beneficiem os estudantes, a universidade reforça seu papel como promotora da justiça social.

A pesquisa de Dias (2020) também explora como o suporte especializado, como tutoria e acompanhamento pedagógico, está associado a um maior engajamento acadêmico e melhor desempenho dos estudantes atendidos. Quando as universidades priorizam a alocação de recursos para programas como o Incluir, elas promovem um ambiente mais acessível e acolhedor para todos. Essa prática auxilia o cenário em que a sustentabilidade das políticas públicas é constantemente desafiada. Gestão financeira responsável, que reconhece e atende às necessidades das populações mais vulneráveis, é essencial para que as universidades possam continuar a oferecer um suporte transformador (Silva, 2020). Além disso, vale ressaltar outro dado: a gestora informa que a PRAE está na fase de elaboração de políticas para recortes específicos, o que pode potencializar ainda mais as ações de justiça e equidade.

A pró-reitora destaca que, além dos investimentos diretos nas políticas de inclusão, há uma transformação cultural significativa em andamento na universidade. Essa transformação reflete uma mudança de paradigma, em que a preocupação com as ações voltadas PCDs não é mais limitada à pró-reitoria, mas se tornou uma "narrativa mais ampla" (sic) dentro da instituição. Esse fenômeno demonstra como, em tese, a inclusão deixou de ser uma responsabilidade isolada para se tornar uma prioridade compartilhada por todos (Costa e Pieczkowski, 2020).

"Tudo bem que a gente batalhou muito. Eu, [o superintendente da SIPAD], a gente batalhou muito. [O superintendente] tem quase 30 anos de UFPR e eu tenho 25. Foi uma batalha gigante, mas eu acho que hoje a gente já consegue ver uma mudança de cultura dentro da universidade. Não é só a [pró-reitora] e o [superintendente] preocupados com as questões de inclusão e permanência. A gente já vê isso numa narrativa mais ampla, isso vai aparecer já em todas as instâncias da universidade. É uma preocupação muito grande da gestão como um todo".

(Fragmento da entrevista com a gestora da PRAE, 2024).

A mudança cultural mencionada pela pró-reitora aponta para o papel central dos gestores universitários na promoção de políticas inclusivas. A liderança tem o poder de incentivar e orientar as equipes sob sua coordenação a adotarem práticas que promovam a inclusão, garantindo que as políticas sejam eficazes e sustentáveis. Estudos apontam que a efetividade dessas políticas depende, em grande parte, do comprometimento do gestor, que deve ser o agente catalisador das mudanças

institucionais necessárias (Filho e Costa, 2023). No entanto, a pró-reitora observa que, apesar do envolvimento crescente da administração superior, a implementação das políticas de inclusão enfrenta resistência em níveis hierárquicos intermediários, especialmente entre o corpo docente. O professor, embora seja o executor das políticas na prática, muitas vezes não é incluído no processo de planejamento e elaboração dessas políticas, o que pode gerar um distanciamento e até resistência na sua aplicação (Oliveira e Santos, 2020). Essa falta de envolvimento pode ser um dos fatores que dificultam a internalização das políticas de inclusão.

“Um estudante com uma neurodivergência, que tem um laudo. E que nesse laudo há uma solicitação para que esse estudante tenha um tempo maior para fazer as provas ou que ele faça as provas em um ambiente calmo, que não seja sala de aula. Você não imagina a confusão que os professores fazem. Porque eles entendem que um estudante que tem um laudo, quando ele recebe um tempo maior para fazer uma prova, ele acha que o estudante está tendo uma vantagem. Então, é um diálogo que a gente não pode ter preguiça de fazer e refazer um milhão de vezes. Porque aí é assim, “não, mas eu não tenho legislação que respalde”. Tem sim, está aqui a lei. “Ah, mas o que eu vou dizer para os outros estudantes?” Você não vai dizer nada para os outros estudantes. Então, é um trabalho que a gente ajuda muito a SIPAD a fazer esse trabalho, porque é um trabalho que tem que ser constante. O maior impedimento não é dinheiro, não é recurso, são as pessoas e a abertura das pessoas, e a falta daquilo que a gente chama popularmente de jogo de cintura”.

(Fragmento da entrevista com a gestora da PRAE, 2024).

A gestora também menciona que, enquanto os novos profissionais são obrigados a participar de capacitações e cursos online sobre inclusão, essas iniciativas ainda não alcançam de maneira efetiva aqueles que já estão inseridos há mais tempo na instituição. A estratégia de focar nos novos profissionais, esperando que o novo contamine o velho, pode ter limitações, uma vez que a mudança cultural e institucional depende de um esforço contínuo e abrangente, que inclua todos os atores da comunidade acadêmica (Carvalho, 2018). Por fim, a falta de um envolvimento mais ativo e participativo do corpo docente nos processos de inclusão levanta questões sobre a sustentabilidade e a eficácia dessas políticas de capacitação. Sem uma estratégia que integre todos os membros da universidade, as políticas de inclusão correm o risco de se tornarem superficiais, sem o impacto necessário para garantir a inclusão de PCDs.

A comunicação com os beneficiários das políticas da PRAE é estruturada para ser acessível, seguindo as diretrizes do Núcleo de Políticas de Comunicação com Acessibilidade Digital (NuCA) da SIPAD. A pró-reitora enfatiza que a acessibilidade é um dos pilares essenciais para a permanência estudantil, sendo compreendida como

um conceito multifatorial, aplicável tanto de forma transitória quanto permanente. Por exemplo, a acessibilidade transitória é ilustrada pelo caso de uma estudante residente na Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC), que após quebrar a perna, precisou de apoio. Devido à reforma dos elevadores, ela não conseguia se deslocar para o restaurante universitário. A solução foi rápida: a comunicação entre a casa, a PRAE e o restaurante universitário permitiu que as refeições fossem entregues diretamente à estudante, demonstrando a eficácia da comunicação e a flexibilidade das políticas de acessibilidade em situações temporárias. Porém, a pró-reitora comenta que por vezes a comunicação se dá pelo seu WhatsApp pessoal, o que demonstra uma gestão ágil, mas ao mesmo tempo que os canais de comunicação oficiais precisam ser fortalecidos.

No entanto, a acessibilidade física, especialmente em locais históricos da universidade, enfrenta desafios significativos devido à falta de recursos e às restrições impostas por órgãos como o IPHAM (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). A universidade, possui muitos prédios tombados, o que complica as reformas necessárias para garantir acessibilidade. Por exemplo, mesmo com projetos e recursos disponíveis, como os 3 milhões destinados à adaptação do teatro da UFPR, o IPHAM não autorizou as modificações, resultando na perda do financiamento e na continuidade das barreiras arquitetônicas.

Uma crítica válida ao dilema entre a preservação do patrimônio histórico e a adaptação dos espaços para acessibilidade é a percepção de que, muitas vezes, o valor atribuído à conservação material supera a preocupação com as necessidades humanas atuais. Ao priorizar a preservação física dos edifícios tombados em detrimento de adaptações que permitam a inclusão de PCDs, corre-se o risco de perpetuar uma visão elitista e excludente da história. Embora seja fundamental preservar o legado arquitetônico, deve-se questionar de que serve manter belos prédios históricos se a história que eles acolhem não é inclusiva e não reflete a diversidade dos tempos atuais. Ao não permitir que todos os estudantes, independentemente de suas características, possam se movimentar e acessar esses espaços, limita-se o potencial de criar novas narrativas, perpetuando uma história de desigualdades.

Além da acessibilidade física, ainda segundo a entrevistada, a PRAE também se dedica à acessibilidade pedagógica e digital. Ela supervisiona o NAPNE, que trabalha diretamente com as coordenações de cursos para adaptar currículos,

enquanto tutores auxiliam no processo de inclusão pedagógica. Na PRAE há ainda um programa de empréstimo de computadores, incluindo equipamentos adaptados para estudantes com diversas necessidades, como baixa visão, cegueira ou dificuldades motoras, garantindo que todos possam acessar o programa de inclusão digital.

A inclusão pedagógica deve ser uma responsabilidade compartilhada entre os diversos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o principal mediador das adaptações necessárias para que o ensino seja acessível a todos os estudantes. O tutor, que muitas vezes não tem formação pedagógica ou o domínio do conteúdo curricular, exerce um papel de apoio, mas não deve ser considerado o responsável pela implementação de medidas pedagógicas inclusivas. Além de sua função de mediação e apoio, o tutor pode ter influência na socialização do estudante, segundo Mendonça et al. (2020), facilitando sua integração cultural e promovendo seu desenvolvimento. Nesse contexto, o tutor atua como um agente de aculturação, contribuindo para que o estudante se aproprie de bens materiais e simbólicos presentes na cultura escolar. Assim, sua mediação não apenas facilita a comunicação e a inclusão, mas também promove transformações cognitivas, pois as relações de ensino e aprendizagem permitem que o estudante vivencie o processo cultural de maneira dinâmica e integrada. Dessa forma, a universidade se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos culturais e pedagógicos que potencializam tanto o aprendizado quanto a socialização das PCDs.

Após finalizar a entrevista on-line com a pró-reitora de assuntos estudantis, retomei contato via WhatsApp posteriormente, mas a representante da entidade sinalizou indisponibilidade para acrescentar informações e me passou o contato de seu assessor. A partir da resposta à pergunta sobre quem é o responsável por garantir que as regulamentações sejam seguidas, o assessor deixou evidente que o cumprimento das normas é uma responsabilidade coletiva de todos os agentes públicos, em consonância com o princípio da transparência e controle social. Essa abordagem reflete uma tendência das instituições públicas de compartilharem a responsabilidade pelo cumprimento das regulamentações, tanto de forma interna quanto por meio do controle exercido pela sociedade. A pró-reitoria, assim, assume a função de coordenar e garantir o funcionamento regular da unidade, mas, de acordo com o conceito de gestão pública contemporânea, essa responsabilidade é distribuída

entre diferentes atores, o que reforça o papel do controle social nas instituições públicas (Bresser-Pereira, 1998).

O organograma da PRAE representado pela Figura 1, mostrado anteriormente, revela uma estrutura composta por servidores de níveis médio e superior, abrangendo diversas áreas de atuação como Psicologia, Pedagogia, assistência social, entre outros. Contudo, a ausência de requisitos acadêmicos específicos para a distribuição de servidores à PRAE pode representar uma lacuna nas políticas de inclusão, visto que a formação especializada é fundamental para lidar com as complexidades das necessidades desses estudantes (Mantoan, 2003).

Ainda no tocante à inclusão, a resposta do assessor destaca que a política de inclusão para estudantes com deficiências está centralizada na SIPAD, enquanto a PRAE desempenha um papel mais abrangente de apoio aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Isso indica que a inclusão de estudantes com deficiência vai além de uma política específica, envolvendo múltiplos setores da universidade (Sassaki, 2010). Outro aspecto importante levantado foi o acolhimento dos estudantes por parte da PRAE, que oferece suporte pedagógico, psicológico e social. Essa abordagem holística é essencial, especialmente para estudantes em vulnerabilidade, que enfrentam múltiplos desafios para sua permanência na universidade. No entanto, a existência de barreiras orçamentárias limita a amplitude desses atendimentos, o que pode comprometer a efetividade das políticas de inclusão e permanência.

Por fim, quando questionado sobre os recursos necessários para melhorar a inclusão de estudantes com deficiências, o assessor destacou que essa questão deveria ser respondida pelo NAPNE. Isso sugere uma divisão de responsabilidades dentro da instituição, mas também aponta para a necessidade de mais diálogo e articulação entre os diferentes setores. A literatura sobre o tema corrobora essa visão, indicando que a efetividade das políticas de inclusão depende da colaboração intersetorial (Morin, 2014). Dessa forma, a entrevista e as respostas fornecidas pelo assessor revelam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pela UFPR na implementação de políticas de assistência estudantil e inclusão. Embora exista uma estrutura relativamente consolidada para atender às demandas dos estudantes, ainda há espaço para aprimoramentos, especialmente no que se refere à articulação entre as diferentes entidades.

3.2.2 NAPNE: IMPRESSÕES DE UMA EX-GESTORA

No dia 26/06/24 consegui realizar uma entrevista com a ex-gestora do NAPNE, que acompanhou toda a trajetória do núcleo desde sua criação, em 2006, até meados da pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo (2020 – 2022). Durante esta entrevista, a entrevistada comentou sobre sua participação e percepções sobre o núcleo. É possível encontrar a transcrição completa da entrevista nos apêndices desta dissertação. Antes do NAPNE, existia uma comissão de inclusão na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que começou a trabalhar em 1997, com participantes efetivos e suplentes. Essa comissão, composta por representantes de diversos setores da UFPR, discutia temas relacionados à inclusão, mesmo em um período em que o assunto ainda era pouco explorado. O NAPNE nasceu como uma iniciativa itinerante, parcialmente decorrente do trabalho de alguns professores, principalmente das áreas de biológicas e humanas, que se dedicavam à pesquisa sobre inclusão, sendo que naquele contexto a ex-gestora apresentava a primeira tese sobre a inclusão na educação superior no Brasil. A criação formal do NAPNE ocorreu nesse momento, que coincidiu com o da implementação da primeira política pública voltada para a inclusão no ensino superior, o programa Incluir. No entanto a política não era plenamente institucionalizada, sendo dependente de editais; a ex-gestora, na época, criou o "UFPR Sem Barreiras" e teve seu projeto contemplado.

“Então, a gente começou com essa comissão, era uma comissão que tinha uma portaria, eu presidi essa comissão durante anos, e, dali, nasceu o NAPNE. O NAPNE nasce no porta-malas dos nossos carros. Nós fazíamos um trabalho itinerante, sobretudo, [omitido], de três setores, e eram as pessoas que pesquisavam, que trabalhavam na área, então, nós tínhamos, obviamente, uma efetividade maior no trabalho, por conta de que esse tema nos era bastante importante. Essa comissão, ela praticamente é extinguida quando termina a gestão, aí tem uma questão muito importante, que nós não tínhamos ainda políticas institucionalizadas, portanto, estávamos à mercê das gestões de reitoria, novo pró-reitor de graduação, porque éramos sempre ligados à PROGRAD, ao ensino, e ele entendeu que a menina dos olhos, na época, era a educação à distância, então, ele investiu muito em laboratórios e tal e tal, e a gente acabou, a gente não desistiu, mas foi no período que nós três fomos para doutorado. Uma fora do país, a outra na USP, eu, e a [omitido] na Unicamp. Eu volto um pouco antes. E já tenho uma nova reitoria, e um novo pró-reitor, e a primeira coisa que faço é me apresentar ao pró-reitor, porque a minha tese é a primeira que discute inclusão no ensino superior”.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

A crítica feita sobre a priorização do ensino a distância sem a devida atenção para a inclusão, como relatado pela ex-gestora do NAPNE, mostra um desencontro entre as demandas emergentes de inclusão e as escolhas administrativas da época. A fala da entrevistada revela que, embora a comissão responsável por trabalhar a inclusão na universidade tenha sido efetiva, seu desmantelamento ocorreu em um período no qual não havia políticas institucionais sólidas voltadas para a inclusão, o que deixou o projeto à mercê das mudanças de gestão. Com a escolha de priorizar a educação à distância ao invés de fortalecer uma política inclusiva, a universidade falhou em garantir a acessibilidade programática, instrumental, nas comunicações e digital, conforme discutido em capítulo anterior. Essa decisão reforçou barreiras, ao invés de eliminá-las, comprometendo a inclusão dos estudantes com deficiência. Embora as diretrizes de acessibilidade só tenham sido formalizadas em 2015 no Espectro da Acessibilidade disposto nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e no instrumento para a Avaliação *In Loco* do SINAES, as necessidades de suporte especializado e de infraestrutura já eram evidentes desde a década de 1990, como aponta a ex-gestora.

Na década de 2000, a universidade tinha cerca de 54 estudantes com deficiência mapeados. A entrevistada destacou que, durante um longo período, o mapeamento das PCDs na UFPR foi feito por meio do projeto LicenciAR, coordenado por ela. Esse projeto visitava as coordenações dos cursos, principalmente buscando informações com os secretários, devido ao seu conhecimento da realidade dos estudantes. O NAPNE começou com o foco nos alunos com deficiência, mas logo percebeu a necessidade de expandir seu público de atuação, após alunos com Altas Habilidades/Superdotação serem localizados, mas informarem que não queriam ser identificados, devido ao bullying que sofreram no ensino básico. Essa reflexão levou à inclusão de novas demandas no trabalho do núcleo.

“O NAPNE nasce com uma perspectiva de trabalhar os alunos com deficiência e já na segunda semana já tem o impacto de receber alunos com superdotação e a gente percebeu que falar de política inclusiva e deixar o público pela metade, não dá certo. Se a gente for atender só deficiência é uma parte da perspectiva inclusiva, e a gente tá deixando metade do público que precisa... E a gente como um espaço que tinha como meta o processo de inclusão, logo a gente percebeu que não dava em hipótese nenhuma para pensar em política de inclusão e excluir o público. Veio essa questão da superdotação por conta dos alunos que visitaram o NAPNE em momentos diferentes, alunos que não se conheciam e nos deram o mesmo recado. “Estamos felizes que o NAPNE nasceu, mas não queremos ser identificados na UFPR porque já sofremos bullying o suficiente na educação básica e não queremos que isso se repita na universidade”. Isso fez com que a gente refletisse muito que sistema educacional é

esse que exclui e que faz com que as pessoas se tornem invisíveis quando aspectos relacionados a habilidades acima da média se observam, se constataam”.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

A inclusão em educação precisa ser compreendida ultrapassando protocolos, como o fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE demonstra. É necessário um olhar mais atento às demandas extras que surgem na universidade, sejam elas de alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação ou outras características que, de alguma maneira, os fazem necessitar de algum tipo de apoio. A fala dos alunos com altas habilidades/superdotação que evitaram ser identificados por medo de reviver situações de exclusão vividas na educação básica revela a complexidade da inclusão. A inclusão transitória e permanente defendida também pela gestora da PRAE aproxima-se dessa visão de inclusão como um processo dinâmico, que responde às necessidades individuais dos alunos. Segundo Mantoan (2003), a deficiência não deve ser entendida apenas como uma incapacidade ou desvantagem, mas como uma diferença que pode levar à exclusão social, mesmo em contextos em que o estudante possa parecer em vantagem, como no caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Portanto, o NAPNE é assertivo ao criar um ambiente onde a diversidade, em todas as suas formas, é acolhida.

No primeiro ano, o NAPNE constituiu equipe robusta, com 18 profissionais, dentre eles psicóloga, pedagogas, assistente social, fonoaudiólogo e bolsistas. Posteriormente, formou parcerias com cursos como Terapia Ocupacional, Psicologia, Educação Física e Engenharias, e se espelhou na experiência da educação básica no que diz respeito à inclusão. Além disso, o NAPNE buscou apoio fora da universidade, trabalhando em conjunto com organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais.

“[...] a gente entende que a educação básica é um grande laboratório na perspectiva da inclusão. Enquanto os nossos alunos eram a primeira geração pós-LDB, [...], depois da formação da educação básica que eles começam a chegar na universidade, então a educação básica acaba tendo um acúmulo muito maior de experiência para nos oferecer, grupos de estudos, inúmeros eventos. Eu trouxe a discussão, fiz várias parcerias com a educação básica, e foi aí que a gente foi se organizando, trazendo esse grupo todo, pedindo socorro, solicitando informações. E, principalmente, respeitando muito a vivência de outros segmentos que não eram da universidade. A grande missão, que eu acho, o primeiro olhar do NAPNE, é que ele não pode se voltar só para dentro da universidade”.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

A experiência do NAPNE demonstra que o passo inicial para implementar políticas inclusivas não envolve a criação de estratégias completamente novas, mas a adaptação e aprimoramento de práticas já testadas e bem-sucedidas em outros contextos, como o da educação básica. Ao observar o que já funciona, é possível economizar tempo e recursos, utilizando-se dessas experiências como laboratórios de aplicação prática. Assim como no processo de pesquisa científica, onde as descobertas se constroem sobre os trabalhos prévios, a inclusão também pode ser aprimorada por meio da reprodução e adaptação de práticas que deram certo.

Vale destacar e resumir, portanto, segundo a ex-gestora, que o NAPNE nasceu por meio do resultado de uma tese, de uma política pública, dos esforços de uma equipe e da demanda apresentada pelo público. Um público citado durante a entrevista era aquele com deficiência visual, que nos anos 1990, tinha acesso a materiais de estudo limitados, obrigando-os a recorrerem a soluções externas, como a Associação Paranaense de Cegos, para a transcrição de materiais para o braille, processo que frequentemente causava atrasos.

“Para você ter uma ideia, um aluno cego que fazia qualquer curso na UFPR, vamos falar de mais de 20 anos atrás, que nós não tínhamos todo esse aparelho tecnológico que temos hoje, o material para estudar para as provas, o material de acesso, que era via xerox, que tinha uma sala de xerox em todos os setores, a gente negociava com os professores que chegasse um pouco antes. Isso nem sempre acontecia. E esta ou esse estudante, ele emprestava aquele material e levava para a Associação Paranaense de Cegos, que fica lá no final da Visconde de Guarapuava, e ele entrava numa fila do município inteiro de Curitiba, para que esse material fosse para o braille. Então, muitas vezes, as provas já tinham se efetivado, e ele ainda não tinha recebido esse material. Um dos aspectos que a gente trouxe bastante forte, foram os leitores, porque a espera desses alunos era muito grande. Havia reivindicação, mas uma reivindicação que foi feita, constatada na tese, que foi uma das pesquisas que a gente traz muito para a reitoria à época, com dados mostrando, mas eram alunos que sequer eram identificados na universidade, porque quem fez a identificação era o meu projeto. Então, não tinha política nacional”.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

A dificuldade enfrentada por estudantes com deficiência no passado, como a falta de materiais acessíveis para estudo, mostra a gravidade do cenário de exclusão vivido por eles. Para um estudante cego, por exemplo, a ausência de recursos como o braille e a necessidade de deslocamento até associações externas para converter materiais didáticos resultava em um atraso em seu aprendizado. A comparação entre a trajetória educacional de um aluno com deficiência no passado e atualmente, com mais recursos tecnológicos e políticas de inclusão em vigor, seria um estudo pertinente, porém, não será feita nesta dissertação. A tecnologia, especialmente em

processos como inscrições on-line para o vestibular, tem facilitado a coleta e o mapeamento de dados sobre esses alunos, algo essencial para a obtenção de financiamentos destinados à inclusão. Como demonstrado no caso do NAPNE, foi o trabalho da ex-gestora e sua tese que possibilitaram o mapeamento de estudantes com deficiência e a consequente captação de recursos financeiros. Esse cenário reforça a importância de dominar e controlar dados para a criação de políticas de inclusão, bem como para o financiamento estudantil. Hoje, com a digitalização dos processos, essa coleta de dados se tornou mais eficiente. No entanto, no passado, a falta de interesse no tema da inclusão era um grande ponto que dificultava avanços.

Outro ponto, é que quando há financiamento, há possibilidade do aumento de equipes de trabalho. O financiamento possibilita a contratação de profissionais, o que pode ser um dos fatores que garantem a acessibilidade nas comunicações e outras políticas de acessibilidade, uma vez que tais pessoas se tornam ledores de materiais didáticos, comunicadores de informações da universidade, tradutores e intérpretes de Libras, além de outras funções. Vale ressaltar que a entrevistada faz referência à importância da comunicação direta para que os estudantes possam ser informados da política inclusiva vigente:

“PESQUISADORA

E quanto a esses protocolos, caminhos diretos de denúncia, editais que são publicados. Há uma acessibilidade e todos os estudantes, inclusive com deficiência, eles têm acesso a tudo isso que é colocado como política?

EX-GESTORA DO NAPNE

Sim, porque cada aluno que chega com deficiência e já está no NAPNE, a gente já pergunta na primeira entrevista se eles querem tutores ou tutoras. Há acessibilidade aqui: a comunicação. Eles não precisam ir atrás de edital. O edital de tutoria, a condição de se precisa de tutores, a gente já vê lá no início. Querem, alguns acham que não, talvez esse a gente vai fazendo e chega na coordenação. Então, a acessibilidade é comunicacional, é estrutural. Não é como o edital de vestibular que ele vai ter que ler. Não. Isso é uma função da instituição”.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

A equipe do NAPNE, que no primeiro ano contava com 18 profissionais, atualmente conta com 3. Além disso, uma profissional se aposentou uma semana antes da entrevista com a ex-gestora, piorando ainda mais a situação. A ex-gestora critica o modelo atual de gestão, mencionando que, à medida que a SIPAD vai criando novos núcleos para atender demandas específicas, os profissionais não são contratados na mesma proporção. Isso resulta na divisão da equipe existente entre

diferentes frentes de trabalho, sem o aumento correspondente no quadro de funcionários. Esse cenário compromete a qualidade do trabalho, pois os profissionais acabam sobrecarregados e com menos tempo para investir em pesquisa e capacitação. Ela questiona se hoje seria possível realizar o mesmo trabalho que se fazia no início do NAPNE, considerando o encolhimento da equipe e a crescente necessidade de apagar incêndios nas demandas diárias, em vez de desenvolver um trabalho estratégico e bem planejado. E segundo ela, isso configura uma das maiores falhas da política inclusiva atual, já que o crescimento das demandas de inclusão não é acompanhado por um aumento proporcional de recursos humanos.

“Essa comissão que eu contei pra você no século passado ainda, o NAPNE como uma unidade da PROGRAD, depois [Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação] CEPIGRAD, depois de muitos anos, e depois SIPAD. Esse é o organograma da nossa universidade. O que que acontece, que não é favorável e que é, talvez, um dos elementos mais complicados. De um lado, ter uma CEPIGRAD onde os núcleos estejam todos pertos, políticas afirmativas e inclusivas, no mesmo espaço, é de suma importância, isso faz com que a gente pense em política de fato. Mas o que que acontece? À medida que esses núcleos vão crescendo, o número de profissionais não cresce, ou cresce muito pouco. Então, aquele número de profissionais que tinha lá no NAPNE se desfaz. Quando nasce a CEPIGRAD, a pedagoga que eu tinha, que nós tínhamos no NAPNE, vai pro [Núcleo Universitário de Educação Indígena] NUEI. A psicóloga acaba ficando mais do NAPNE mas também atende outras demandas. A assistente social vai pro NUEI e começa a aumentar, de forma grande, o número de estudantes. E o que que a gente tem visto? Que essa, sem dúvida, é a maior mazela que a gente tem. À medida que as demandas aumentam na universidade, que a tão sonhada identificação, a tão lutada, melhor dizendo, identificação, ela vai se efetivando, o número de profissionais vai diminuindo”.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

A entrevistada evidencia a necessidade urgente de reorganizar a distribuição dos profissionais e garantir a contratação de novos para que as políticas de inclusão possam ser implementadas de forma eficaz. Quando a equipe é pequena, não há pessoas suficientes para atender demandas como a realização de pesquisas, fundamentais para o aprimoramento das políticas, ou até mesmo não se atende as demais demandas com a qualidade necessária. Isso significa que públicos não contemplados diretamente pela política atual, mas que demandam apoio, também acabam sem atendimento, o que precariza o serviço e, por fim, deteriora a própria política de acessibilidade e que visa a inclusão de todos. Além disso, com uma equipe reduzida, o nível de estresse dos trabalhadores aumenta devido à sobrecarga de tarefas, o que compromete a produtividade e a qualidade dos serviços oferecidos (Puente-Palacios et al., 2013). Dessa forma, é essencial que a gestão educacional priorize a alocação de recursos humanos e financeiros, sob o risco de comprometer

não apenas o processo inclusivo, mas também a qualidade da formação acadêmica, o acolhimento da diversidade e a permanência dos estudantes com deficiências nas universidades.

O que também se obtém como resultado da entrevista, é que além de esperar a criação de uma política e a vinda de recursos, é fundamental que o coordenador do setor de inclusão esteja sempre atento às necessidades dos estudantes e em movimento constante, buscando soluções, parcerias e recursos onde quer que estejam disponíveis. A ideia é atuar proativamente. Um modelo de gestão proativo na inclusão educacional implica em antecipar necessidades e agir antes que barreiras se estabeleçam, promovendo estratégias que articulem políticas institucionais com práticas adaptáveis. Esse tipo de gestão requer a identificação constante de oportunidades e parcerias, bem como a criação de um ambiente colaborativo, no qual o gestor desempenhe um papel mediador entre a instituição, os estudantes e suas famílias, favorecendo a autonomia e o protagonismo estudantil (Pinto, 2020). Nesse sentido, a inclusão é uma responsabilidade institucional, que pode também ser pensada em rede - que envolve diversos setores e pessoas.

Cumprе destacar também, que cada curso de graduação e colaborador reage de maneira diferente à entrada de estudantes com deficiências na IES, e é relevante que a equipe de inclusão esteja envolvida desde o vestibular, para facilitar o mapeamento de necessidades e o convite para que o aluno se envolva no núcleo e tenha seus direitos garantidos. Mas, a ex-gestora estabelece como a maior resistência para a inclusão de PCDs na universidade, a meritocracia e os discursos capacitistas, que vão diminuindo conforme se garante a representatividade do público na universidade.

“[...] imagina pessoas com deficiência, elas, sem dúvida, na perspectiva de alguns conselheiros [dos Conselhos Superiores da Universidade], era de que a universidade, supostamente, teria um rebaixamento de produção, etc, e tal, e tal. Nós chegamos a um ponto que, isso não foi só uma reunião, foram várias, de conselheiros comentarem “ó, no meu curso, no meu setor, pode entrar tal pessoa com deficiência, não pode entrar outro”, então, uma discussão capacitista gigante, era um termo que não se usava tanto na época, ainda no Brasil, mas era de um preconceito gigantesco. Isso vai se quebrando à medida que essas pessoas vão chegando e vão galgando seus espaços. É a meritocracia de ir respondendo o elemento primeiro que a gente ouvia da comunidade universitária que estava dentro dos conselhos, que definia políticas de cotas, por exemplo”.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

Conforme apontado por Melo (2021), os professores capacitistas podem criar um ambiente insustentável para o desenvolvimento acadêmico do aluno. Esses

docentes, ao verem o estudante com deficiência como alguém que precisa de constante supervisão ou como alguém que nem com processos diferentes de aprendizagem se tornará capaz de exercer a profissão, acabam boicotando o rendimento acadêmico. Com as barreiras impostas ao estudante para frequentar o espaço acadêmico, ele perde a oportunidade de comprovar seu potencial. É um preconceito que lhe faz deixar de agir e se afirmar no mundo. Por isso, conforme mencionado no capítulo anterior, as cotas são as políticas que favorecem a convivência entre públicos diversos e a influência positiva de um sobre o outro. Porém, caso haja discriminação ou violência, há um canal na universidade para denúncias, regularizado há 6 anos e disponível via SIPAD. Há uma equipe de psicóloga e assistente social para atender com cautela essa demanda.

Quanto às demais políticas educacionais inclusivas da UFPR, a ex-gestora menciona que elas vinham, muitas vezes, de órgãos externos à universidade, como o Ministério Público, sendo apenas votadas e discutidas pelos representantes da UFPR. Há na universidade Conselhos, com participação dos estudantes público desta pesquisa, corpo docente e técnicos administrativos, porém, ela explica que não costumavam ser essas pessoas que apresentavam políticas, pelo contrário, as políticas vinham de um contexto estadual ou federal, ou tinham um viés individual, ou seja, eram decorrentes de algum pesquisador da área. Isso pode indicar uma limitação no engajamento propositivo da universidade.

Sobre a atuação do NAPNE com a PRAE, a SIPAD e o DCE, a entrevistada menciona aspectos que fazem perceber uma atuação conjunta fragilizada. Há uma menção a uma aproximação das entidades em relação a parte burocrática. A PRAE tem participação no NAPNE, por realizar o recebimento do financiamento do Programa Incluir. Assim como a PRAE e o NAPNE se aproximam para discutir casos em comum acompanhados pelas duas entidades. Em relação à SIPAD e ao DCE, a ex-gestora não menciona aproximações. Também sobre a atuação do NAPNE com grupos de estudantes, a ex-gestora refere uma dificuldade de reunir um público com características tão diversas em um mesmo espaço, “[...] é complicado você juntar surdos e cegos. Um não vê, o outro não ouve”, e isso se torna ainda mais complicado, na perspectiva da ex-gestora, quando falamos nas demais especificidades.

Em relação aos coordenadores de curso, o NAPNE menciona um trabalho conjunto que visa o estabelecimento do edital de tutores e para o relatório de apoio pedagógico, tutorial e acadêmico. Segundo a entrevistada, o tutor tem função de

monitor; o tutor é um aluno selecionado por edital que monitora algum daqueles acompanhados pelo NAPNE, mas que não tem ou não absorve funções pedagógicas do professor. O NAPNE busca envolver a coordenação como uma estratégia de trabalho transversal e, também, devido a coordenação ter conhecimento técnico para avaliar os saberes do tutor. Em alguns casos, quando o estudante precisa de apoio maior, o professor pode se tornar um tutor. Porém, tal situação faz pensar se o tutor é avaliado quanto ao conhecimento sobre a condição do estudante a ser acompanhado e se tem habilidades para essa mediação, ou se é apenas avaliado quanto ao conhecimento específico da área do curso. No entanto, essa prática também é questionada em outras instituições. Um estudo realizado em uma universidade pública do nordeste brasileiro, por exemplo, destaca a importância da tutoria entre pares como parte do processo formativo dos tutores (Melo, 2021). Esse estudo evidenciou que, embora os tutores desenvolvam empatia e satisfação pessoal ao acompanhar estudantes da educação especial, muitos relatam a necessidade de uma formação mais robusta, tanto teórica quanto prática, para lidar com pessoas com deficiências. Além disso, a pesquisa revelou que as dificuldades enfrentadas pelos tutores estão relacionadas à acessibilidade e à falta de conhecimentos mais específicos sobre as necessidades dos alunos com deficiência, apontando a importância de avaliar se o tutor tem habilidades adequadas para essa mediação, e não apenas conhecimentos específicos da área do curso.

Nas considerações finais da entrevista, a ex-gestora menciona pontos de melhoria da política e apresenta dados sobre evasão acadêmica. Nos últimos cinco anos em que ela esteve à frente do núcleo, a porcentagem era de 0,05% de evasão dos estudantes com deficiências. O índice de evasão parece estar associado ao significado atribuído às vagas ocupadas por esse público na universidade: de resistência. E o que pode contribuir ainda mais com a política, seria:

O ideal seria pensar em uma política inclusive que tivesse formação, que pudéssemos pensar em pesquisa, que pudéssemos pensar no ensino, mas o NAPNE, particularmente, ele só encolheu nos últimos anos. Ele diminuiu com a CEPIGRAD e ele diminuiu ainda mais com a SIPAD, que tem que dividir com mais áreas ainda. Veja como isso é uma contradição que a gente vive, mas é uma contradição por quê? Porque a gente não tem aí na nossa universidade concursos públicos, nós não temos a condição, mesmo que fosse de contratação, muito a não ser de intérpretes, e a gente tem aí uma série de situações que poderíamos ter, sem dúvida, um trabalho de maior qualidade se nós tivéssemos uma infraestrutura física maior, uma estrutura de recursos humanos. Então, nós carecemos enormemente e isso é impacto para a permanência e isso mostra a fragilidade da política institucional.

(Fragmento da entrevista com a ex-gestora do NAPNE, 2024).

A ex-gestora afirma a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão ao longo da entrevista, e compreende a importância do investimento em formações. Nesse contexto, Mantoan (2003) defende que as formações e atualizações são fundamentais para garantir que os profissionais da educação estejam preparados para repensar suas práticas e criar estratégias inclusivas. A autora ressalta que a formação contínua é essencial para enfrentar os desafios da inclusão e implementar mudanças que beneficiem tanto os alunos quanto a instituição. Eu acrescento que essas formações devem ser acompanhadas por avaliações construtivas. Sassaki (2010) argumenta que a avaliação deve ser vista como uma ferramenta de aprimoramento, e não como uma punição. Ele destaca que um olhar externo e diferenciado pode auxiliar os profissionais a desenvolver práticas mais eficazes e, assim, tornar o processo de inclusão mais leve e produtivo.

Por isso, a entrevistada define que esses elementos são fundamentais para uma política inclusiva que garanta tanto a inclusão quanto a acessibilidade. Em suas palavras, "não há inclusão sem acessibilidade, e não há acessibilidade sem inclusão" (Fragmento da entrevista da ex-gestora do NAPNE, 2024). Para ela, acessibilidade é uma condição básica e deve ser entendida em vários níveis, desde a acessibilidade física e estrutural até a linguística e comunicacional. Ela destaca, por exemplo, a necessidade de um número adequado de intérpretes de Libras para que os estudantes surdos possam transitar por todos os espaços da universidade e não apenas na sala de aula. Essa visão amplia o conceito de inclusão, indo além do currículo tradicional. A ex-gestora considera que a verdadeira inclusão só acontece quando os estudantes com deficiência têm acesso a todos os âmbitos da universidade, incluindo a pesquisa e a extensão, não se limitando ao ensino. Ela menciona o Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social – Pesquisa e Extensão (PIBIS), que busca garantir que os alunos quilombolas, indígenas, migrantes humanitários, pretos ou pardos com renda abaixo de 1 salário mínimo e oriundos de escola pública, pretos ou pardos oriundos de escola pública, oriundos de escola pública e com deficiência sejam inseridos em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Glat e Pletsch (2011) também reforçam que a inclusão só é possível quando há um esforço institucional para garantir a participação plena desses alunos em todas as camadas da vida acadêmica.

Por fim, a ex-gestora reforça a importância de ouvir os coletivos de estudantes, afirmando que as políticas de inclusão não devem ser feitas "para" os alunos, mas

"com" eles. Booth e Ainscow (2011) argumentam que é necessário “trabalhar inclusivamente” (sic), ou seja, todos devem ter participação ativa para a construção de políticas eficazes, e o diálogo contínuo contribui para o avanço dos pensamentos e das ações implementadas.

Dada toda a análise, chama atenção que o discurso da gestora da PRAE se concentra em destacar os aspectos positivos das políticas inclusivas, evitando trazer críticas mais aprofundadas. É possível levantar a hipótese de que esse posicionamento está relacionado ao contexto eleitoral da UFPR, no qual a gestora da PRAE defende o legado de sua gestão como uma campanha para a sua chapa. Essa postura, que poderia ser entendida como estratégica, evita falhas ou problemas nas políticas, em contraste com a abordagem da ex-gestora do NAPNE. A ex-gestora, por sua vez, apresenta um discurso mais equilibrado, reconhecendo tanto os avanços quanto os desafios da expansão administrativa sem os recursos humanos e materiais necessários, como a ampliação dos núcleos da SIPAD sem contratações suficientes.

Enquanto a gestora da PRAE adota um discurso de autopreservação e exaltação de conquistas, a ex-gestora do NAPNE contribui com uma visão mais realista, destacando as dificuldades práticas na implementação de políticas inclusivas. Isso leva a reflexão sobre o impacto dessa discrepância discursiva na efetividade da gestão da inclusão ou até mesmo na interlocução entre os setores. Cada uma das entrevistadas menciona a sua influência pessoal na criação dos setores de inclusão e pouco ou nada falam sobre uma construção conjunta.

O silêncio do DCE, por outro lado, chama atenção. Mesmo sendo uma entidade estudantil na representação de interesses, sua ausência de resposta pode indicar uma falta de articulação ou desinteresse em contribuir com propostas concretas para a melhoria das políticas institucionais inclusivas. Além disso, esse silêncio pode indicar uma desconexão entre o DCE e as questões centrais para a permanência e acessibilidade dos estudantes com deficiências. A rede social que costuma ser veículo de comunicação das informações do DCE, não apresenta como pauta de luta da gestão atual as deficiências, em contrapartida tem lutas voltadas a comunidade LGBT, pretos, novo ensino médio, feminismo e reajuste de auxílios. As contradições entre as falas de [gestora da PRAE] e [ex-gestora do NAPNE], somadas à ausência de posicionamento do DCE, evidenciam que, embora as políticas de inclusão da UFPR tenham sido institucionalizadas, sua implementação efetiva ainda enfrenta entraves estruturais e de gestão e administração de recursos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar as políticas institucionais de inclusão implementadas em uma universidade pública ao longo da gestão administrativa do período entre 2016 e 2024. Os objetivos específicos incluíram: investigar a implementação e a aderência das políticas de inclusão para PCDs na UFPR, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC; explorar as práticas do NAPNE, da SIPAD e da PRAE, sob a perspectiva dos seus gestores e da representação discente; e investigar os processos de tomada de decisão em que participam os agentes responsáveis pela promoção dos direitos das PCDs. Os objetivos não foram completamente atingidos devido a indisponibilidade de todos os representantes de participarem das entrevistas, seja pela greve que se estendeu durante a realização da pesquisa, pela sobrecarga de funções dos representantes que não aderiram à greve e continuaram suas atividades ou pela falha de comunicação.

Para tanto, no início da dissertação foi mapeado um conjunto de políticas públicas nacionais voltadas à inclusão de PCDs nas instituições de ensino superior. Uma das principais políticas discutidas foi o SINAES, que inclui a acessibilidade e a inclusão como critérios avaliativos fundamentais para verificação e manutenção da qualidade das instituições de ensino superior. O SINAES estabelece que as universidades devem promover condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, progmática, nos transportes, instrumental, digital, pedagógica e atitudinal, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso pleno ao ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as condições de acessibilidade do SINAES, de acordo com a metodologia da pesquisa, público entrevistado e dados coletados, foi possível avaliar a acessibilidade atitudinal, arquitetônica, progmática e comunicacional. Como resultado, foi notado que apenas a acessibilidade comunicacional e progmática parecem estar presentes, apesar da ex-gestora do NAPNE apontar para a necessidade de TILSP em todos os espaços universitários e para a importância da disponibilização de leitores para a tradução de materiais didáticos para estudantes cegos como ações importantes. Quanto a acessibilidade arquitetônica, os relatos mostraram que ela não é concebida devido ao tombamento de prédios históricos que impossibilitam a mudança da estrutura dos espaços, e quanto a acessibilidade atitudinal ela ainda é

algo que precisa ser mais desenvolvido, visto um histórico de docentes relutantes em aceitar estudantes com deficiências nas salas de aula e laboratórios.

Outra política relevante é o Programa Incluir, criado pelo MEC para financiar projetos de acessibilidade e inclusão em universidades federais. O Programa Incluir foca em áreas como a elaboração de projetos arquitetônicos e urbanísticos que priorizem a acessibilidade, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, o uso de tecnologia assistiva e guias-intérpretes, a participação em projetos de extensão que envolvam a inclusão, e a realização de pesquisas básicas e aplicadas que contribuam para avanços na inclusão. Essas políticas visam assegurar que as instituições de ensino não apenas recebam estudantes com deficiências, mas também ofereçam as condições necessárias para que eles possam permanecer e concluir seus cursos com sucesso. De acordo com a gestora da PRAE, os recursos do Programa Incluir são utilizados integralmente conforme suas diretrizes, com o financiamento do projeto de tutoria para estudantes com deficiências. No entanto, ela ressalta que há outras ações relacionadas à inclusão que não são financiadas pelo Incluir, mas são igualmente importantes, como a atuação do Núcleo de Políticas de Comunicação, Tecnologias de Acessibilidade Digital e Pedagógica (NuCA), responsável por promover e revisar a acessibilidade nas mídias institucionais.

Além do SINAES e do Programa Incluir, outras normativas, como o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a acessibilidade para pessoas com deficiência, e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelecem diretrizes claras sobre a obrigatoriedade de garantir a acessibilidade nos espaços educacionais e a adaptação de materiais didáticos, e avaliações para atender as especificidades dos alunos.

Essas políticas são complementadas por documentos institucionais, como o PDI. Ao analisá-lo, vemos que ele reafirma o compromisso da universidade com a inclusão e a acessibilidade, apresentando diretrizes que se conectam às normativas nacionais. O documento menciona que, no âmbito dos cursos, o PPC precisa respeitar a diferença e a diversidade humana, contemplando as demandas sociais e econômicas de seus estudantes. Segundo o documento, no caso de alunos com necessidades educacionais, mobilidade reduzida e deficiências, a estrutura curricular deve ser flexível e adaptável, tanto no tempo de formação quanto na carga horária, conforme as necessidades de cada estudante. Isso inclui garantir que os conteúdos curriculares permitam a adequação entre o perfil profissional esperado para o mercado de trabalho

e as características individuais dos estudantes, levando em conta suas especificidades. Embora esta investigação não tenha chegado ao nível das coordenações dos cursos de graduação, as entrevistas revelaram que ainda existem barreiras capacitistas dentro da universidade, como professores que dificultam o acesso de estudantes com deficiência a certos espaços, como laboratórios, ignorando a necessidade de diversificação curricular.

Além disso, o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiências por tutores é uma prática que faz parte dos objetivos do NAPNE e do PDI. Esse acompanhamento, se realizado de forma qualificada, conforme apontam as entrevistas beneficiam ambas as partes, e promove autonomia no estudante tutelado.

Por outro lado, o acervo bibliográfico, que deveria ser acessível a todos os estudantes, muitas vezes não atende plenamente às necessidades daqueles com deficiências, resultando na dependência de leitores. Para se garantir uma participação igualitária em todas as atividades acadêmicas, o tutor é peça fundamental.

Quando confrontamos diretrizes nacionais com as respostas obtidas nas entrevistas, verifica-se que a UFPR, embora tenha implementado algumas das políticas inclusivas recomendadas pelo MEC, ainda enfrenta dificuldades para atender plenamente aos critérios estabelecidos. Por exemplo, o Programa Incluir foi mencionado como uma iniciativa importante, mas fragilizado pela falta de recursos contínuos e o encolhimento das estruturas de apoio, como relatado pela ex-gestora do NAPNE. Além disso, a falta de formação contínua indica que a universidade ainda está longe de cumprir integralmente as normativas do SINAES e as exigências do Programa Incluir. Dessa forma, a análise das entrevistas revela que, apesar dos esforços da UFPR para implementar políticas de inclusão, a universidade ainda não alcança a conformidade com as diretrizes nacionais de acessibilidade estabelecidas pelo MEC.

Além disso, os resultados da pesquisa confirmaram parcialmente a hipótese inicial de que a inclusão é uma reivindicação que precisa ser provocada, e não surgiria espontaneamente. A inclusão, de fato, precisa ser convocada por pressões externas ou por iniciativas individuais de pessoas-chave dentro da instituição. Isso ocorre porque a política de inclusão na UFPR, conforme observado nas entrevistas e análises, não emerge naturalmente das demandas institucionais internas, mas sim como resultado de pressões de órgãos externos, como o Ministério Público, ou da mobilização de pesquisadores com interesse pessoal e profissional no tema. Essa

situação evidencia uma estrutura organizacional que ainda carece de um sistema interno consolidado para tratar as políticas de inclusão de forma sistemática e contínua.

Além disso, foi constatado que as políticas de inclusão são mais discutidas e promovidas entre aqueles diretamente envolvidos, como os pesquisadores e gestores dos núcleos de inclusão, apesar da atual gestora do NAPNE não ter sido entrevistada, mas a antiga se dispor, uma vez que é profissional que segue lutando pela inclusão através da docência e pesquisa. O NAPNE, a SIPAD e a PRAE foram identificados como os principais atores na implementação dessas políticas, mas suas ações são limitadas pela falta de recursos. A ex-gestora do NAPNE relatou, por exemplo, que o Programa Incluir, que deveria ser um instrumento de suporte importante, tem enfrentado desafios devido ao encolhimento das suas estruturas e à escassez de apoio financeiro.

Ao comparar as respostas da PRAE e do NAPNE, baseadas nos tópicos da entrevista semiestruturada presentes nos apêndices, observa-se que ambos os órgãos desempenham papéis essenciais na política de inclusão, porém com enfoques distintos. A PRAE, focada em questões administrativas e no financiamento de programas de inclusão, como o Programa Incluir, enfrenta o desafio de garantir recursos suficientes para viabilizar ações inclusivas. Em contrapartida, o NAPNE atua mais diretamente no acompanhamento dos alunos com deficiência, com um papel mais pedagógico, relacional e próximo das demandas estudantis. Contudo, há relato de dificuldades na articulação com outros setores ou profissionais da universidade e na consequente implementação de práticas mais integradas de inclusão. A representação da PRAE mencionou que os desafios administrativos dificultam a execução de algumas políticas, enquanto o NAPNE destacou a falta de formação contínua e o reduzido número de profissionais capacitados para lidar com as demandas dos alunos com deficiências. Essa comparação evidencia a fragmentação das políticas de inclusão na UFPR, onde os esforços parecem se concentrar em áreas específicas sem uma articulação que garanta a integração dessas práticas em um sistema coeso, bem como um reflexo dos cortes da presidência nacional.

De acordo com os critérios de Figueiredo e Figueiredo (1986), que sugerem que os resultados de políticas públicas devem ser analisados tanto no curto, quanto no médio e no longo prazo, as falas das gestoras sugere que as políticas de inclusão na UFPR frequentemente apresentam um ciclo de criação, impacto positivo inicial, mas

desmantelamento progressivo. Embora os resultados imediatos possam ser vistos como positivos, a falta de continuidade e a perda de recursos acabam tornando a política ineficaz a longo prazo. O desmantelamento das estruturas de apoio faz com que os avanços alcançados inicialmente se tornem insustentáveis, podendo resultar em prejuízos para a permanência dos estudantes com deficiências. Os estudantes não deixam de permanecer na instituição, conforme apontam as entrevistas, porém, enfrentam desafios de capacitismo por exemplo, justamente por agentes que deveriam ter o papel também de integrá-los, como os docentes. Vale ressaltar que a permanência na UFPR também está muito ligada ao significado da graduação para a vida de cada um: no caso de PCDs constitui prova de resistência quanto aos processos discriminatórios e exclusivos que já sofreram.

Para que a política de inclusão da UFPR se torne realmente eficaz, algumas melhorias são necessárias. A criação de mais cargos dedicados exclusivamente à inclusão é fundamental, dado que os núcleos de acessibilidade, como o NAPNE, precisam de uma equipe ampliada e especializada para lidar com as demandas crescentes dos estudantes. Além disso, os profissionais envolvidos na inclusão precisam passar por formações contínuas. Essas formações devem vir acompanhadas de avaliações construtivas, que não sejam punitivas, mas que sirvam para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas e inclusivas (Sassaki, 2010), sendo assim um combate ao capacitismo⁵. Profissionais envolvidos na inclusão devem também ser incentivados a realizar pesquisas sobre o tema. A produção de conhecimento prático, a partir das experiências no câmpus, pode contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas de inclusão e oferecer novas soluções aos desafios enfrentados. Além disso, futuras pesquisas como esta dissertação de mestrado devem considerar a importância de incluir os estudantes nas avaliações das políticas de inclusão. Não basta que apenas gestores e profissionais façam essa análise; é preciso ouvir os alunos que vivenciam diariamente os impactos dessas políticas. Como Freire (1987) defende, é essencial ouvir as vozes daqueles diretamente envolvidos no processo educacional, incluindo os estudantes – mas sua representação, por meio do DCE, precisa também estar disposta a se envolver no debate.

⁵ Preconceito e a discriminação contra pessoas com deficiência, que se baseia na ideia de que elas são incapazes ou inferiores.

Sugere-se para pesquisas futuras que contemplem entrevistas com membros do Conselho Consultivo da SIPAD, dado que a ausência do superintendente nesta pesquisa foi um ponto que poderia ser explorado para oferecer uma visão mais completa. Também se sugere entrevistas com profissionais PCDs da UFPR que atuem nos setores avaliados. Outra sugestão para aprimorar a política seria a criação de um colegiado de trocas entre universidades. Dado que a UFPR, em muitos casos, recorre a orientações externas, como do Ministério Público ou de outros órgãos, essa estrutura colegiada poderia facilitar a troca de experiências e boas práticas entre instituições, ajudando a consolidar ações inclusivas que funcionem em diferentes contextos. Tal iniciativa também corroboraria com a opinião da ex-gestora do NAPNE de que os setores devem buscar o conhecimento onde ele está, fazendo com que isso não se limite aos muros da instituição. E sugere-se uma pesquisa de comparação entre a trajetória educacional de um aluno com deficiência no passado e atualmente, com mais recursos tecnológicos e políticas de inclusão em vigor.

O processo de tomada de decisão na UFPR, especialmente no que diz respeito às políticas de inclusão, segue uma dinâmica que envolve múltiplos atores. Observa-se a presença de um líder do grupo, geralmente responsável por articular e impulsionar as discussões. Esse líder desempenha o papel de disparador de ideias e propostas, especialmente nas questões ligadas à inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, dentro dessa dinâmica de grupo, há outros profissionais que atuam como barreiras, muitas vezes sabotando as iniciativas por adotarem uma postura capacitista, segundo entrevistada. Esses profissionais resistem às mudanças e tendem a dificultar a implementação de práticas inclusivas, contribuindo para a fragmentação das ações. Por outro lado, a participação de estudantes com deficiência nos conselhos universitários é assegurada através de eleições, da mesma forma que ocorre com os demais estudantes. Embora não haja uma cadeira específica garantida para alunos com deficiência nos conselhos, todos têm o direito de participar e influenciar as decisões e políticas institucionais. Contudo, a atuação dos representantes enfrenta desafios, como a resistência interna e a falta de integração entre as diversas vozes presentes nesses espaços de decisão. Os conselhos dos quais os estudantes podem fazer parte são:

- Conselho De Administração E Planejamento (COPLAD) – Regido Pela Resolução Nº 11/2019 (UFPR, 2019);

- Conselho De Curadores (CONCUR) – Regido Pela Resolução Nº 02/2019 (UFPR, 2019);
- Conselho De Ensino, Pesquisa E Extensão (CEPE) - Regido Pela Resolução Nº 24/2020 (UFPR, 2020);
- Conselho Universitário (COUN) - Regido Pela Resolução Nº 11/2019 (UFPR, 2019).

Além disso, é necessário lembrar que os impactos das greves, mencionadas em parte das entrevistas, também afetaram a avaliação da política educacional inclusiva da UFPR, seja porque dificultou o acesso aos profissionais que aderiram ao movimento, seja por conta da sobrecarga que gerada para os que não aderiram. Conclui-se, portanto, que apesar dos esforços realizados até o momento, a política de inclusão da UFPR ainda apresenta fragilidades e necessita de ajustes. Apenas por meio de uma política robusta, com investimentos em recursos humanos, formação e pesquisa, será possível transformar a inclusão em uma realidade.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES DE ENTIDADES REPRESENTANTES DOS DIREITOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA UFPR, 2023

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTES DA PRAE, SIPAD, NAPNE E ESTUDANTES	
ASPECTOS INICIAIS	
- Comentários introdutórios sobre a pesquisa (problemas, objetivos, justificativas e metodologia); - Palavra de agradecimento ao entrevistado por concordar em falar; - Pedido para gravação da sessão.	
TÓPICO GUIA	TEMPO
<u>Tópico 1: Regulamentações e Políticas Institucionais</u> 1.1. Resoluções e portarias que regulamentam a atuação da entidade; 1.2. Avaliação das políticas educacionais inclusivas na universidade; 1.3. Percepção do entrevistado sobre o seguimento da política pela comunidade acadêmica.	10
<u>Tópico 2: Atividades e Recursos da Entidade</u> 2.1. Descrição detalhada das atividades e projetos desempenhados pela entidade; 2.2. Organograma da entidade; 2.3. Perfil educacional das pessoas que compõe a entidade; 2.4 Visão do entrevistado sobre o papel de cada entidade na promoção da inclusão e acessibilidade na universidade.	15
<u>Tópico 3: Acessibilidade e Apoio aos Estudantes com Deficiência</u> 3.1. Acessibilidade da entidade e da universidade em geral; 3.2. Canais de comunicação com o estudante com deficiência; 3.3. Interações das entidades com as pessoas com deficiência que demandam apoio e o tratamento dos dados levantados; 3.4. Acolhida aos alunos com deficiência em casos de exclusão ou discriminação.	15
<u>Tópico 4: Desafios e Melhorias</u>	10

4.1. Identificação dos principais desafios enfrentados na promoção da inclusão e implementação de políticas; 4.2. Sugestões de melhorias na abordagem da inclusão na instituição; 4.3. Sucessos alcançados e lições aprendidas ao longo do processo; 4.4 Identificação das áreas de conformidade e possíveis lacunas ou desafios na aderência da política inclusiva.	
<u>Tópico 5: Tomadas de Decisão</u> 5.1. Interlocução entre a universidade e a sociedade na definição e implementação das políticas de inclusão.	10

Fonte: A autora, com base no INDEX para Inclusão. 2023.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM GESTORA DA PRAE, 2024.

PESQUISADORA

[...] Sem mais delongas. Gostaria de conhecer um pouquinho mais da PRAE, acessei os documentos que estão disponíveis na internet, o site de vocês, mas queria entender qual a função da PRAE na universidade.

GESTORA DA PRAE

A PRAE atende assuntos estudantis, ela foi criada em 2009. Ela é a pró-reitoria mais recente, e ela foi criada a partir de uma política de Estado, que foi elaborada durante o governo Lula. Acho que ali já é Lula 1 ainda, né?! O Haddad que era o ministro da educação, que veio num processo que foi a instituição da lei de cotas, expansão das universidades, interiorização das universidades, que tem esse grande crescimento, o ENEM, vem toda uma política de expansão do ensino superior, uma política de ingresso, de inclusão no ingresso, e com a preocupação com a permanência dos estudantes, acabou constituindo um programa que é o Plano Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES, que foi elaborado em 2009, depois a gente está, o decreto que está em vigor, é o de 2010, a nossa resolução do PROBEM é 2009, ela é do primeiro decreto, aí o segundo decreto que estabelece as áreas, o escopo da assistência estudantil é de 2010, e a partir dali as pró-reitorias elas foram crescendo e foram estabelecendo o seu trabalho, porque ainda era uma novidade muito grande aqui no Brasil. Muito, muito importante, para o estabelecimento das políticas de permanência e da própria organização das pró-reitorias de assuntos estudantis, foi o Fórum de Pró-Reitores de Assistência Estudantil, FONAPRACE, que vale muito a pena entrar no site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais no Ensino Superior (ANDIFES) e olhar os documentos do FONAPRACE. Esse fórum é um fórum importantíssimo, um fórum assessor da ANDIFES, só que ele é um fórum que tem mais de 30 anos, porque já se pensava em assistência estudantil mesmo antes dos programas, mas a assistência estudantil sempre foi um tema, enfim, desde a fundação das universidades, que era moradia, restaurante universitário. E o FONAPRACE, esse fórum, teve um papel fundamental na elaboração da política durante a gestão do Haddad, que foi a construção dessas diretrizes e do decreto da assistência estudantil. Muito recentemente, faz uma semana, o decreto se tornou lei, então agora tem uma

lei da assistência estudantil, que é um PL, que virou lei, depois eu posso mandar os números para você, que é muito recente, que vai instituir uma série de programas, porque a gente tinha uma preocupação muito grande que aquilo que amparava a assistência estudantil era um decreto, e durante o governo Bolsonaro nós tivemos muito medo, porque assim, decreto basta uma canetada de um presidente, ele é um decreto presidencial, nessa época eu estava na coordenação nacional do fórum, do FONAPRACE, e eu digo para você que a gente segurou na unha, assim, eu estava todo mês em Brasília, ali, quase que segurando o MEC com a mão, para que as políticas não acabassem. Elas diminuíram, diminuiu o recurso, porque esse decreto do PNAES, ele é o responsável pelo aporte de recurso para as universidades, que está na casa de 1 bilhão e 300 para todas as 69 universidades, distribuídos através de uma matriz, que inclusive o FONAPRACE vem discutindo essa matriz, porque é uma matriz que já não atende mais a universidade contemporânea. Então, eu faço parte também dessa discussão de uma nova matriz e da mudança de perfil dos estudantes nas universidades. O FONAPRACE fez uma série de, foi responsável por uma série de pesquisas nacionais sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, que é a pesquisa, não sei se chegou a ter acesso, à pesquisa de perfil socioeconômico de estudantes das universidades, está no site da ANDIFES. A nossa última edição, ela foi de 2016, não, 2018, e agora a gente vem trabalhando numa nova pesquisa de perfil por conta das mudanças de perfil pós-pandemia. Isso no cenário mais nacional. No cenário local, a gente tem algumas particularidades importantes, o que coloca o UFPR num patamar diferente das outras universidades, felizmente: o recurso que vem para a UFPR, ele é integralmente utilizado no nosso programa, que é o PROBEM. Cada universidade vai ter um programa diferente. O nosso programa é o PROBEM, e o PROBEM, ele trabalha a partir dos auxílios pecuniários diretos para os estudantes, então, auxílio permanência, auxílio moradia, auxílio refeição, que é a gratuidade do RU, auxílio creche, que é para pais e mães de estudantes com crianças que frequentam educação infantil privada, que não conseguiram vaga, e aí, eles têm esse aporte, é um aporte pequeno, a gente está revendo isso, porque é uma política que já não atende mais os nossos estudantes, a gente precisa fazer uma política mais robusta, e não mais com essa exigência da matrícula dessas crianças na educação infantil privada, então a gente vai mudar isso ainda esse ano, será um auxílio, simplesmente, para estudantes que têm dependentes, a gente não está nem querendo chamar de filhos e filhas, porque, às vezes, é um sobrinho, às vezes, é um

neto, enfim, o nosso público é bastante diversificado, e que isso não tenha mais relação com a matrícula nas escolas. Então, a gente tem o auxílio permanência, o nosso carro-chefe, que a gente conseguiu aumentar esse valor o ano passado, de 400 reais para 500 reais, e esse ano, a perspectiva é um complemento orçamentário, a perspectiva é equiparar a bolsa de iniciação científica aí para 700 reais, o auxílio moradia também, a gente fez um pequeno reajuste, e a nossa intenção é aumentar também agora, porque agora as universidades estão começando a entrar no eixo, a gente passou por esse período de penúria, o orçamento da universidade foi cortado pela metade, agora começa a retomar, ainda não de forma mais contundente, mas, começa a retomar, agora vem um complemento orçamentário, e o reitor já disse que esse complemento orçamentário vai ser utilizado integralmente para as bolsas da universidade, com ênfase nos auxílios de assistência estudantil.

PESQUISADORA

E existe algum auxílio pecuniário para estudantes com deficiência, ou com transtorno do espectro autista, ou uma priorização também para disponibilizar essa bolsa para eles?

GESTORA DA PRAE

Para esses estudantes... O escopo do PNAES, que é o PROBEM, são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O que significa isso? Estudantes que tenham renda per capita média familiar de até um e meio salário mínimo. Se esses estudantes, eles se enquadram nesse perfil de até um e meio salário mínimo, ele recebe o PROBEM. Só que assim, é um trabalho bem complexo do serviço social, a gente trabalha com pontuação, porque a gente trabalha com três categorias de priorização de pagamento. Porque a gente atinge 15% dos estudantes da UFBR. 15% dos estudantes da UFPR têm vulnerabilidade socioeconômica comprovada.

PESQUISADORA

Que é bastante coisa, né?!

GESTORA DA PRAE

Bastante, 15% é muita gente, né?! Cai o mito de que a universidade é o lugar dos ricos, da classe média. Então, esse estudante, quando é feita a análise

socioeconômica, eu não sei se você chegou a fazer alguma entrevista com um assistente social, da PRAE.

PESQUISADORA

Não.

GESTORA DA PRAE

Talvez valha a pena pra que elas possam explicar exatamente como é que funciona essa análise socioeconômica. Uma coisa é a renda, e o outro elemento são os agravantes sociais de vulnerabilidade. Então, estudantes cotistas, eles já pontuam, estudantes com deficiência, TDAH, espectro autista, também já pontuam. Estudantes com filhos já pontuam, enfim. Aí a gente trabalha com pontuação pra classificar os estudantes em três classes: alta, média e baixa vulnerabilidade. A grosso modo, a alta vulnerabilidade seria renda de zero a meio salário mínimo, de média de meio a um, e baixa de um à um e meio. Só que a gente não usa só essa conta. Porque aí a gente vai trabalhar com os agravantes sociais de vulnerabilidade. Então, às vezes, um estudante com renda per capita média familiar de um e meio, quase batendo um e meio, ele vai pontuar muito e ele vai cair na faixa de alta vulnerabilidade. Porque vai ficar. Porque vai ficar comprovado que a vulnerabilidade dele é maior do que de um estudante que tem uma renda de um, por exemplo. Então, é um quebra-cabeça bem complexo.

PESQUISADORA

Eu imagino.

GESTORA DA PRAE

Essa coisa da análise socioeconômica tem que ser feita por assistentes sociais. É ato privativo dos assistentes sociais. Os estudantes acessam através de editais. Então, a gente lança dois editais por ano: um para calouros e outro para veteranos. E agora a gente está inaugurando, porque a gente fazia análise anual da renda e da vulnerabilidade, a gente está inaugurando uma perspectiva de fazer a cada dois anos, para a gente poder fazer melhor o acompanhamento social desse estudante. Porque a gente já tem um histórico, de que a renda flutua muito pouco. E quando flutua, flutua para menos.

PESQUISADORA

E quanto aos dados dos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, vocês percebem que esse auxílio garante que ele finalize a graduação? Ou acaba não sendo um fator de tanta relevância para ele permanecer? O que vocês avaliam da eficácia da política?

GESTORA DA PRAE

Eu vou complementar essa coisa dos auxílios. Existe um programa dentro do PNAES, que é o Incluir. E esse programa, ele não é de auxílio direto aos estudantes com deficiência ou, enfim, espectro autista. Ele é um auxílio indireto para pagar tutores. Então, a gente utiliza integralmente esse recurso para o pagamento de tutores para esses estudantes.

PESQUISADORA

Os tutores seriam estudantes, bolsistas, que acompanham?

GESTORA DA PRAE

Que acompanham, que trabalham junto do NAPNE e na SIPAD, não na PRAE. E assim, o que faz toda a diferença, claro, se esses estudantes são de vulnerabilidade socioeconômica, o auxílio vai ser fundamental para a permanência. Senão, não fica mesmo. Mas, o que faz toda a diferença é a presença desse tutor.

PESQUISADORA

Qual que é o impacto que você acredita que um tutor tem na escolarização ou na permanência do estudante?

GESTORA DA PRAE

O impacto é muito positivo. É um impacto bastante fundamental, não é muito minha área, porque não sou eu que coordeno esse programa, é a SIPAD, o NAPNE, mas como a gente trabalha, eu tenho uma equipe multidisciplinar com os assistentes sociais, os pedagogos e os psicólogos, o feedback que eu recebo da minha equipe pedagógica, que faz o acompanhamento pedagógico dos estudantes do PROBEM e eventualmente, estudantes que não estejam inseridos no PROBEM e que tenham

alguma necessidade pedagógica, também a gente trabalha com esses estudantes. O feedback que eu tenho da equipe é que o impacto é total. Estudante que tem a tutoria, que recebe a tutoria, é um estudante que o desenvolvimento acadêmico dele é muito diferente de um estudante que não tem a tutoria. Há uma tentativa, mas aí depende de recurso financeiro, de que todos os estudantes tenham a tutoria. Então, a gente tem, por isso que eu disse, a gente tem utilizado integralmente esse recurso do Incluir, e isso foi feito na nossa gestão, na gestão anterior, não era assim, era um recurso usado para milhares de coisas... E como eu sou a gestora desse recurso, a minha exigência é que seja exclusivamente para o pagamento de tutores.

PESQUISADORA

O que antes era feito com esse recurso e se deixou de fazer?

GESTORA DA PRAE

Ah, ele pagava passagem para pesquisadores irem em congresso, porque não tinha uma política. Foi a gente que instituiu a política. E não tinha a SIPAD, tinha a CEPIGRAD, que era uma coordenação dentro da PROGRAD. A gente criou a SIPAD em 2017. E aí muda totalmente a lógica do atendimento. De tudo. De todos os estudantes. Porque a SIPAD, ela atende os estudantes, as populações vulnerabilizadas. Os recortes, racial, indígena, migrantes, estudantes com deficiência, TDAH, espectro autista, enfim. Ela atende essa população. Então, o que a gente fez com a criação da SIPAD foi a construção de uma política, de acompanhamento, de atendimento e acompanhamento dos estudantes.

PESQUISADORA

Que riqueza, né?! E eu fico pensando se essa nova política, a ideia da criação da SIPAD, partiu por estatística, partiu pela reivindicação de algum grupo ou... Como surgiu esse interesse em criar a SIPAD?

GESTORA DA PRAE

É uma história meio caseira. Porque eu sou pesquisadora da área dos estudos de gênero. E quando eu comecei a estudar, quando o professor Ricardo começou, enfim, que nós começamos um grupo mais próximo... Começou a conversar com ele sobre a possibilidade dele se candidatar em 2015, eu fiz um pedido pra ele. Porque a gente

tinha uma questão muito séria em relação à violência de gênero e à violência contra a população LGBT. E eu coordeno um grupo de pesquisa bem antigo dentro da universidade e todas essas questões vinham parar no meu grupo de pesquisa. Então, tudo começou ali nessa conversa que eu tive com o professor [reitor], que eu falei “a gente precisa criar uma estrutura, a gente precisa criar uma estrutura administrativa pra atender essas demandas”. E ele falou: “bom, vai em frente, começa a pensar”. E nesse vai em frente, começa a pensar, eu convidei [ex-gestora do NAPNE], que era a coordenadora da CEPIGRAD, o [superintendente da SIPAD], que era o coordenador do NEAB, que era dentro da CEPIGRAD. Nós nos juntamos e construímos a SIPAD. Foi assim. Depois a gente chamou os movimentos, os grupos sociais pra pensar o estatuto, mas veio depois dessa, primeiro, dessa necessidade de ter um local de atendimento pras violências de gênero e violência contra a população LGBT.

PESQUISADORA

Um espaço de acolhimento. E hoje você falou que eles participam da construção do estatuto e da revisão dele também?

GESTORA DA PRAE

A gente vai fazer agora a revisão desse estatuto. Porque a política ela muda, a política de permanência ela muda muito rapidamente, porque no pós-pandemia mudou completamente. Então, por exemplo, a gente tá com uma série de minutas de resolução engatilhadas, que é uma resolução que institui uma política contra o assédio. Uma política específica pra estudantes indígenas. Então, agora, na verdade, não é a mudança do estatuto. Agora é a construção das políticas específicas. A gente está nessa fase.

PESQUISADORA

Você percebe que as políticas estão no colo de pessoas interessadas em fazer política ou já é também algo, como você falou, que tem uma transformação até do decreto em lei, né?! Uma reivindicação do governo...

GESTORA DA PRAE

Tudo bem que a gente batalhou muito. Eu, [superintendente da SIPAD], a gente batalhou muito. [Superintendente da SIPAD] tem quase 30 anos de UFPR e eu tenho

25. Foi uma batalha gigante, mas eu acho que hoje a gente já consegue ver uma mudança de cultura dentro da universidade. Não é só a [gestora da PRAE] e o [superintendente da SIPAD] preocupados com as questões de inclusão e permanência. A gente já vê isso numa narrativa mais ampla, isso vai aparecer já em todas as instâncias da universidade. É uma preocupação muito grande da gestão como um todo.

PESQUISADORA

E pra transmitir esse senso de inclusão, de permanência, assistência, existe alguma capacitação que vocês ofertam? Inclusive pra equipe docente? Como que é feita essa sensibilização?

GESTORA DA PRAE

Existe um conjunto de cursos elaborados na SIPAD. Antirracista, um curso que trabalha violência de gênero e violência contra a população LGBTQIA+, um curso de como acolher o estudante com deficiência. Um curso sobre estudantes com TDAH e Espectro Autista. Então, existe acho que são oito cursos prontos que estão ofertados junto com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, que estão em plataformas, são cursos online. Então a gente tem esse conjunto de cursos que são ofertados continuamente para professores e técnicos administrativos da universidade. Ele é obrigatório para servidores e servidoras ingressantes e em estágio probatório.

PESQUISADORA

Mas quem já está há bastante tempo também precisou fazer esses cursos?

GESTORA DA PRAE

A gente não consegue impor a obrigatoriedade porque não existe nada na legislação que nos dê amparo para isso, mas as ofertas, faz uma divulgação, enfim...

PESQUISADORA

Entendi. E como que é a comunicação da PRAE com a SIPAD, com o NAPNE, com o DCE? Vocês trocam informações? As políticas são feitas em conjunto? Porque eu percebo que tem setorizado e especificado, cada um cuidando de algo muito bem definido.

GESTORA DA PRAE

O tempo todo. Cada um é responsável por uma área, mas a nossa comunicação ela é constante. Manda um processo sempre para ficar registrado, telefone, e-mail, reunião presencial, reunião online, a gente trabalha o tempo inteiro coordenado.

PESQUISADORA

E quanto aos editais, a comunicação de vocês, da PRAE, com os estudantes com deficiência e com TEA, ela é acessível?

GESTORA DA PRAE

Toda a comunicação da universidade ela busca a acessibilidade. Inclusive a SIPAD tem um núcleo de acessibilidade e de comunicação acessível, com bolsistas. Eles tem o NUCA lá na SIPAD, que é um núcleo de comunicação com todas as populações que a SIPAD atende, mas tem um grupo de bolsistas que trabalha exclusivamente com a acessibilidade dessa comunicação, e aí a gente utiliza disso também nas outras unidades.

PESQUISADORA

E o que que vocês da PRAE compreendem como acessibilidade?

GESTORA DA PRAE

Acessibilidade pra nós ela é um dos fatores essenciais da permanência estudantil. Ela é multifatorial e o conjunto de ações relativas à acessibilidade pode ser transitória ou permanente em relação aos estudantes. Por exemplo, um estudante que quebra o braço, quebra a perna, ele vai necessitar de algumas ações. Vou te dar um exemplo, uma estudante que mora na CEUC, moradia estudantil, ela quebrou a perna. A gente tá fazendo a reforma dos elevadores da CEUC. Ela não consegue sair do quarto. Ela se alimenta no RU. Então, é imediata... A casa se comunica com a PRAE - é o meu WhatsApp -, a PRAE se comunica com o restaurante universitário, e o restaurante começa a fornecer marmita para essa estudante. É esse tipo de acessibilidade que é a acessibilidade transitória. Tem toda uma questão de acessibilidade física, que a gente teve muita dificuldade porque não veio durante todos esses anos, desde 2016, o recurso para a obra foi cortado quase que a zero. Então, a gente não conseguiu

fazer a acessibilidade física dos locais, e alguns entraves também, por exemplo, nós tínhamos 3 milhões para fazer acessibilidade do teatro. Projeto, dinheiro, tudo pronto, só que é um prédio tombado. Nós mandamos para o IPHAN autorizar. O IPHAN não autorizou o projeto, nós ficamos sem acessibilidade e perdemos os 3 milhões. E não foi por falta de negociações da reitoria com o IPHAN. A gente tem um projeto de acessibilidade ali no complexo que tem o DCE, a Biblioteca Central e a CEUC. Porque essa é uma questão importante, elas não conseguem atender as estudantes com baixa mobilidade. O projeto está pronto, o IPHAN não aprova, porque ali é um complexo também tombado. Então a gente tem esses problemas e os problemas de recurso. Tem vários projetos aprovados. Vai vir um PAC que o governo está anunciando, que é para obras, e o professor [reitor] já determinou que a priorização são os projetos de acessibilidade, rampas e tal. Essa é a parte física, que exige dinheiro e boa vontade dos órgãos públicos que não conseguem entender a necessidade da acessibilidade nos prédios tombados. Porque a universidade tem uma série de prédios tombados.

PESQUISADORA

É muito antiga, né?!

GESTORA DA PRAE

É a mais antiga do país. Você tem um conjunto de necessidades de acessibilidade pedagógica, adaptação curricular, que o NAPNE faz direto com as coordenações de curso. E esses tutores, eles trabalham para garantir todo esse processo da acessibilidade pedagógica. A PRAE também tem um programa de empréstimo de computador. Programa grande. A gente também tem um conjunto de computadores adaptados para diversas necessidades, estudante com baixa visão, estudante cego, estudante com dificuldade motora. A gente tem todos esses computadores adaptados, para esses estudantes poderem acessar o nosso programa de inclusão digital. E tem a questão da acessibilidade atitudinal, que implica numa mudança de cultura e essa é a parte mais difícil, porque é muito difícil o diálogo diretamente com os docentes. Por exemplo, um professor de cirurgia com um estudante que tem uma deficiência motora, ele não consegue entender que a aula dele de cirurgia tem que ter algum tipo de adaptação para esse estudante, e aí é uma batalha infinita, às vezes a gente tem sucesso e às vezes não.

PESQUISADORA

Se fosse para definir em uma palavra a maior resistência em relação à inclusão, qual seria?

GESTORA DA PRAE

As pessoas.

PESQUISADORA

Existe alguma resistência que vem dos alunos?

GESTORA DA PRAE

Não.

PESQUISADORA

Então você não percebe...

GESTORA DA PRAE

Vou te dar um exemplo. Um estudante com uma neurodivergência, que tem um laudo. E que nesse laudo há uma solicitação para que esse estudante tenha um tempo maior para fazer as provas ou que ele faça as provas em um ambiente calmo, que não seja sala de aula. Você não imagina a confusão que os professores fazem. Porque eles entendem que um estudante que tem um laudo, quando ele recebe um tempo maior para fazer uma prova, ele acha que o estudante está tendo uma vantagem. Então, é um diálogo que a gente não pode ter preguiça de fazer e refazer um milhão de vezes. Porque aí é assim, “não, mas eu não tenho legislação que respalde”. Tem sim, está aqui a lei. “Ah, mas o que eu vou dizer para os outros estudantes?”. Você não vai dizer nada para os outros estudantes. Então, é um trabalho que a gente ajuda muito a SIPAD a fazer esse trabalho, porque é um trabalho que tem que ser constante. O maior impedimento não é dinheiro, não é recurso, são as pessoas e a abertura das pessoas, e a falta daquilo que a gente chama popularmente de jogo de cintura.

PESQUISADORA

É um trabalho grande de construção e desconstrução de alguns tabus aí também.

Mas, Maria, sei que nosso tempo já esgotou. Gostaria de conversar ainda mais com você.

GESTORA DA PRAE

Eu fico à sua disposição a partir de sexta-feira que vem. Porque na segunda-feira eu viajo para o Pará. E aí eu volto na quinta-feira à noite. Aí a partir de sexta-feira que vem, se você quiser continuar a conversa, eu fico à sua disposição. Eu peço mil desculpas, porque com essa maluquice toda, a minha agenda muda a cada dois segundos.

PESQUISADORA

Não, eu compreendo. Muito obrigada. Qualquer coisa, pode ser outro representante também, elencado por você, que pode conversar, que tenha mais tempo.

GESTORA DA PRAE

E eu vou te mandar, então, o contato do DCE.

PESQUISADORA

Tá bom. Muito obrigada.

GESTORA DA PRAE

Eu acho bem interessante você marcar com algum assistente social lá da Pró-Reitoria.

PESQUISADORA

Ótimo. Se você puder me passar um contato.

GESTORA DA PRAE

Eu posso até te mandar alguns contatos de assistentes sociais mais antigos, né?! Porque a gente está com uma leva bem nova, cheia de energia, mas que ainda não conhece direito os processos. Tem a [assistente social da PRAE], que está lá desde a criação da Pró-Reitoria. Eu posso passar esses contatos para você também.

PESQUISADORA

Muito obrigada de coração. Contribuiu bastante. Boa reunião para você.

GESTORA DA PRAE

Boa sorte. O que você precisar, pode chamar.

APÊNDICE C – COMPLEMENTO DA ENTREVISTA COM A GESTORA DA PRAE VIA WHATSAPP. RESPOSTAS FORNECIDAS PELO ASSESSOR DA PRÓ-REITORA, 2024.

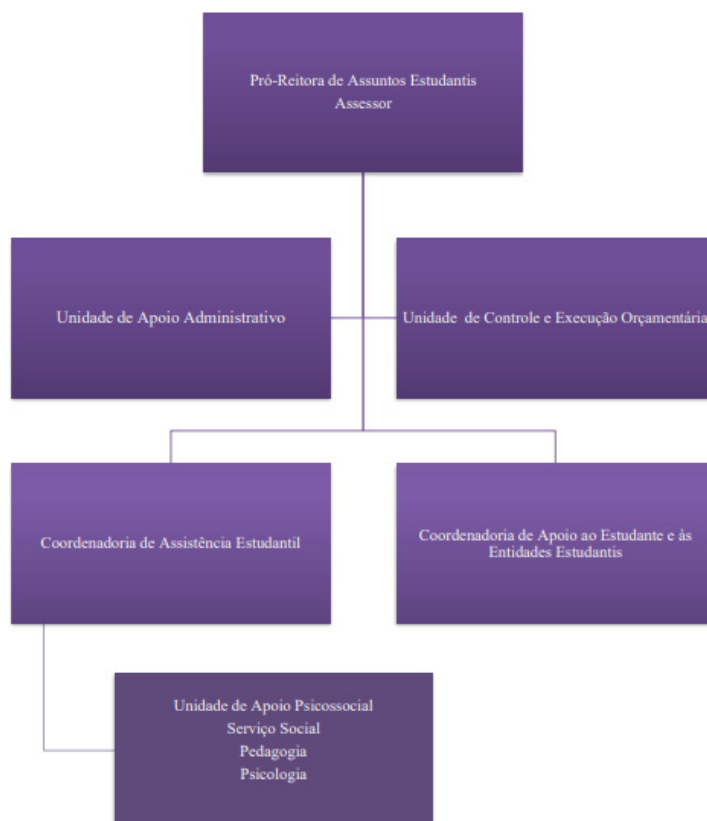
1) Quais são as resoluções e portarias que regulamentam a atuação da PRAE?

As normativas que regulamentam a atuação da PRAE dentro da UFPR são a Resolução 37/19 – COPLAD, que fixa o Regimento da Universidade Federal do Paraná - RESOLUÇÃO-Nº-37-19--- COPLAD-1.pdf (ufpr.br) e a Resolução nº 64/19 – COPLAD, que fixa o Regimento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - Regimento-Interno.pdf (ufpr.br)

2) Quem é o responsável por garantir que as regulamentações sejam seguidas e como a PRAE lida com o descumprimento das regulamentações?

A responsabilidade pela observância das normas é de todo agente público, além do controle social exercido a partir da transparência. A Pró-Reitora de Assuntos Estudantis possui a atribuição de garantir o regular funcionamento da unidade.

3) Qual o organograma da PRAE?



4) Qual o perfil educacional das pessoas que compõe o setor? Existem requisitos acadêmicos específicos para fazer parte da entidade? Existem membros da equipe com experiência ou formação em inclusão de pessoas com deficiência?

O setor é composto por servidores técnico administrativos de nível médio e superior. Além da equipe administrativa, há cargos de nível superior como psicólogo, pedagogo, assistente social e contador. Os requisitos acadêmicos exigidos são aqueles previstos em editais de concurso público realizados pela PROGEPE para investidura nos cargos de nível superior, de acordo com a vaga. Não há requisitos específicos para distribuição de servidores à PRAE.

5) Qual o papel da PRAE, SIPAD, NAPNE e DCE na inclusão de pessoas com deficiência?

A política de inclusão de pessoas com TEA ou deficiência é atribuição da SIPAD (Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade). A PRAE atende a esses públicos dentro de uma política global de assistência estudantil voltada para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

6) Como a entidade interage com os estudantes que demandam apoio?

Além das políticas de auxílios financeiros, a PRAE realiza acolhimento pedagógico, psicológico e social de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme divulgado por meio do site da PRAE: www.prae.ufpr.br

7) Como a PRAE acolhe e apoia estudantes com deficiência ou TEA em casos de exclusão ou discriminação? Existem políticas específicas para lidar com isso? Quais os procedimentos para denunciar os ocorridos?

As situações que envolvem especificamente os referidos públicos são encaminhados à SIPAD, responsável por dar acolhimento às vítimas e dar andamento às denúncias.

8) Quais recursos adicionais seriam necessários para melhorar a inclusão de PCDs?

Acreditamos que a SIPAD, mais especificamente através do NAPNE, deve responder à presente questão.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EX-GESTORA DO NAPNE, 2024.

PESQUISADORA

[...] para começar, eu queria entender um pouquinho qual cargo você tinha no NAPNE e como você entendia que era a importância do setor para os estudantes com deficiência e com TEA.

EX-GESTORA DO NAPNE

Antes de existir o NAPNE, existia uma comissão de inclusão, uma comissão que discutia essas questões na PROGRAD, no século passado. Isso iniciou em 1997. Eu diria que eu tenho a história da inclusão da UFPR, nesse período todo aí. E tudo isso nasce na PROGRAD, essa comissão, ela se instituiu tendo um representante de cada setor da universidade, com suplência e também o membro efetivo. Era um período que nós praticamente não tínhamos ninguém que discutia a inclusão. Quando eu falo ninguém, é que não pesquisava, não tinha acesso às questões de ensino, extensão, com exceção dos representantes, das representantes do setor de biológicas, da Educação Física, por conta da disciplina de Educação Física e acessibilidade, que é uma discussão histórica que a gente tem na UFPR, um setor que discute a perspectiva acessibilidade, de inclusão, desde muito tempo, mesmo antes da existência do NAPNE. Daí nós tínhamos a representação da professora da Publicidade, nós tínhamos também a professora [omitido], do curso de Psicologia, portanto, representando o setor de humanas, que trabalhava na área da deficiência, e eu no setor de educação. As demais representações eram aleatórias, e eram pessoas que não participavam, que tinham uma comissão e enviaram para essa comissão, que não tinham comprometimento ou estavam ali porque a chefe enviou e, inclusive, não eram professores, eram técnicos, o que, de um lado, a gente achava superimportante, porque não dá para pensar uma comissão para trabalhar a questão das necessidades educacionais especiais, que era o termo da época, só com professores, né?! Então, a gente começou com essa comissão, era uma comissão que tinha uma portaria, eu presidi essa comissão durante anos, e, dali, nasceu o NAPNE. O NAPNE nasce no porta-malas dos nossos carros. Nós fazíamos um trabalho itinerante, sobretudo, [omitido] e [omitido], de três setores, e eram as pessoas que pesquisavam, que trabalhavam na área, então, nós tínhamos, obviamente, uma efetividade maior no

trabalho, por conta de que esse tema nos era bastante importante. Essa comissão, ela praticamente é extinguida quando termina a gestão, aí tem uma questão muito importante, que nós não tínhamos ainda políticas institucionalizadas, portanto, estávamos à mercê das gestões de reitoria, novo pró-reitor de graduação, porque éramos sempre ligados à PROGRAD, ao ensino, e ele entendeu que a menina dos olhos, na época, era a educação à distância, então, ele investiu muito em laboratórios e tal e tal, e a gente acabou, a gente não desistiu, mas foi no período que nós três fomos para doutorado. Uma fora do país, a outra na USP, eu, e a [omitido] na Unicamp. Eu volto um pouco antes. E já tenho uma nova reitoria, e um novo pró-reitor, e a primeira coisa que faço é me apresentar ao pró-reitor, porque a minha tese é a primeira que discute inclusão no ensino superior. Discussão feita em 2000, que defendi em 2004, mas a coleta de dados em 2003, um trabalho sem interlocutores e um trabalho com a realidade da época. Então, ele precisa ser olhado a partir de uma realidade de mais de 20 anos atrás. Como trabalhei com professores e estudantes da UFPR e é a primeira tese e a gente observa o quanto é importante termos um espaço estruturado para atender um núcleo, a gente quer dizer, a gente nem tem o nome direito, mas enfim, depois nasce como NAPNE. E exatamente nesse período, então, que é a gestão do professor Valdo, que hoje é do litoral, já aposentado, que era o reitor, e o reitor era o professor [omitido]. Eu passei por cinco reitores, cinco gestões. Então, dá bem para ter uma ideia de como as gestões também trabalharam com esse aspecto. Só isso é um artigo, tá? Então, nasce o NAPNE exatamente num período onde temos a primeira política pública para o ensino superior, que é o Incluir. Eu faço um projeto para a UFPR, que é chamado UFPR Sem Barreiras, e a gente é contemplado. Veja, é uma política pública, entre aspas, mas é pela via de edital. Ela não é uma política de fato que agrega todas as universidades. Naquela época, nós tínhamos cerca de 53, 54 estudantes com deficiência já mapeados. Paralelo a isso, desde que eu entrei na universidade, eu tinha um projeto ligado ao Licenciado, que é um programa da pró-reitora de graduação, que trabalha com a questão do ensino, mas com prazo também na pesquisa e na extensão. Esse projeto, ele durou pelo menos 22 anos. E eu mudava de nome, mudava os termos, porque a política começou com necessidades educativas especiais, depois necessidades especiais, depois público-alvo da educação especial, e assim foi. E esse projeto, ele tinha como uma das características mapear os estudantes com deficiência na UFPR. Ele não trabalhava com autismo, e ele não trabalhava com superdotação. Durante mais ou menos uns 16 anos, quem

passou todos os dados para a UFPR com relação a mapeamento, era o meu projeto. E esse projeto, a gente visitava todas as coordenações da UFPR, e conversava preferencialmente com o secretário do curso, mas também com a coordenação. Porque o secretário do curso é alguém que ficava no balcão, digamos assim, uma vida toda, e conhecia muito mais os estudantes e a realidade da comunidade do que a própria coordenação, e tem um trabalho burocrático, administrativo muito pesado, que às vezes o impossibilita de chegar até o pedagógico. Não é uma crítica, mas é uma situação que a gente constata, de fato. Esse braço, esse projeto, ligado ao Licenciado, mais a tese, é um disparador para o nascimento do NAPNE. E o trabalho que a gente teve na comissão e a gestão, foi completamente sucateado e praticamente a nossa comissão deixou de existir. Nós tínhamos uma mesa e eles tiraram aquela mesa na PROGRAD. Foi um recado, não voltem, não queremos saber. Nesse período aí, a gente começa a instituir o NAPNE, começa a pensar na estrutura deste núcleo, veio o Incluir e, assim tem o nascimento do NAPNE em 2016, tá? 2006, perdão. O NAPNE nasce com uma perspectiva de trabalhar os alunos com deficiência e já na segunda semana já tem o impacto de receber alunos com superdotação e a gente percebeu que falar de política inclusiva e deixar o público pela metade, não dá certo. Se a gente for atender só deficiência é uma parte da perspectiva inclusiva, e a gente tá deixando metade do público que precisa... E a gente como um espaço que tinha como meta o processo de inclusão, logo a gente percebeu que não dava em hipótese nenhuma para pensar em política de inclusão e excluir o público. Veio essa questão da superdotação por conta dos alunos que visitaram o NAPNE em momentos diferentes, alunos que não se conheciam e nos deram o mesmo recado. Estamos felizes que o NAPNE nasceu, mas não queremos ser identificados na UFPR porque já sofremos bullying o suficiente na educação básica e não queremos que isso se repita na universidade. Isso fez com que a gente refletisse muito que sistema educacional é esse que exclui e que faz com que as pessoas se tornem invisíveis quando aspectos relacionados a habilidades acima da média se observam, se constatarem. Então esse NAPNE, ele nasce com uma organização de uma equipe. O que eu tenho para te dizer, que eu acho que vai te ajudar daqui a pouco, porque em entrevista você faz uma pergunta e a outra lá para frente. Naquele momento a gente traz um pedagogo e uma pedagoga, assistente social para o NAPNE. Não tínhamos psicóloga na época, mas tínhamos uma condição de trabalhar com vários bolsistas dentro do NAPNE. Daqui a pouco a gente vai falar da tutoria, que são questões diferenciadas. O NAPNE

em um ano de trabalho tinha 17, 18 pessoas que trabalhavam e hoje tem 3. Isso já diz muito em que medidas políticas evoluíram. Nós tínhamos, claro, um bolsista, que nós tínhamos para trabalhar exclusivamente dentro do NAPNE. E recebiam os estudantes lá, acho que lá pelo terceiro ano do NAPNE. Segundo ano do NAPNE conseguimos uma psicóloga, pedagogas, assistente social, fonoaudiólogo, tínhamos contrato temporário ficou conosco 2 ou 3 anos, tínhamos grupo de estudantes e professores da TO. Como a gente tem pouca gente, professores, que trabalham na área, enfim, a gente sempre fez parceria com o curso de TO, Psicologia e com o curso de Educação Física, e depois vem as Engenharias por conta da acessibilidade. Retomando a sua pergunta, o NAPNE nasce neste contexto, pós a vinda do Incluir, da conclusão dessa primeira tese, e já com as professoras que também saíram e retomaram, então a gente tem um grupo aí bastante forte, e o NAPNE vai buscar na Educação Básica as respostas para muitas questões que não tínhamos, a gente entende que a Educação Básica é um grande laboratório na perspectiva da inclusão. Enquanto os nossos alunos estavam, a primeira geração pós-LDB, é a Educação Básica que pega, depois da formação da Educação Básica que eles começam a chegar na universidade, então a Educação Básica acaba tendo um acúmulo muito maior de experiência para nos oferecer, grupos de estudos, inúmeros eventos. Eu trouxe a discussão, fiz várias parcerias com a Educação Básica, e foi aí que a gente foi se organizando, trazendo esse grupo todo, pedindo socorro, solicitando informações. E, principalmente, respeitando muito a vivência de outros segmentos que não eram da universidade. A grande missão, que eu acho, o primeiro olhar do NAPNE é que ele não pode se voltar só para dentro da universidade. Então, a gente foi buscar em ONGs, a gente foi buscar nos movimentos sociais, trouxe todo esse grupo para nos ajudar e isso não tinha, em nenhum momento ainda, Maria Eduarda, uma resolução. Agora, acho que eu vou parar para ver se eu respondi o que você me perguntou. Enfim, dá continuidade.

PESQUISADORA

Respondeu. Então, o que eu resumo da sua fala é que o NAPNE nasceu, do resultado de uma tese, de uma política, que é o Programa Incluir e também de um interesse pessoal de vocês. Em algum momento, essa comunidade, os estudantes da UFPR reivindicaram, além dos estudantes com altas habilidades e superdotação? Tinha uma demanda vinda deles?

EX-GESTORA DO NAPNE

O que acontecia era: na tese, tá evidente que os alunos entrevistados, alunos com deficiência, a maioria era uma deficiência física ou visual, eles colocavam da necessidade. Para você ter uma ideia, um aluno cego que fazia qualquer curso na UFPR, vamos falar de mais de 20 anos atrás, que nós não tínhamos todo esse aparelho tecnológico que temos hoje, o material para estudar para as provas, o material de acesso, que era via xerox, que tinha uma sala de xerox em todos os setores, a gente negociava com os professores que chegasse um pouco antes. Isso nem sempre acontecia. E esta ou esse estudante, ele emprestava aquele material e levava para a Associação Paranaense de Cegos, que fica lá no final da Visconde de Guarapuava, e ele entrava numa fila do município inteiro de Curitiba, para que esse material fosse para o braile. Então, muitas vezes, as provas já tinham se efetivado, e ele ainda não tinha recebido esse material. Um dos aspectos que a gente trouxe bastante forte, foram os ledores, porque a espera desses alunos era muito grande. Havia reivindicação, mas uma reivindicação que foi feita, constatada na tese, que foi uma das pesquisas que a gente traz muito para a reitoria à época, com dados mostrando, mas eram alunos que sequer eram identificados na universidade, porque quem fez a identificação era o meu projeto. Então, não tinha política nacional.

PESQUISADORA

A partir de que momento surgiu uma política da UFPR?

EX-GESTORA DO NAPNE

Surgiu depois do Incluir, porque os editais do Incluir, eles estão atrelados, o financiamento deles, ao número de alunos matriculados. Isso faz com que as universidades se acordem para identificar esses alunos. No nosso caso, como a gente também começa a trabalhar no processo seletivo de vestibular, a gente já tem a primeira leva de levantamento a partir das inscrições no vestibular, porque eu coordenei por mais de 18 anos as bancas especiais, então eu já conhecia os candidatos, a gente já falava para esses candidatos que se eles fossem aprovados, existia o NAPNE. A gente já fazia uma primeira entrada com eles e depois a gente fazia um levantamento a partir das altas aprovações, olhando as altas aprovações também, por conta da superdotação, que daí tinha muito interesse de também olhar essas questões, mas o projeto lá do Licenciado continuava ainda. A gente tinha

situações de deficiência e necessidades especiais que ocorriam depois da entrada, ou que as pessoas não se identificavam no vestibular. Durante algum tempo a gente teve que a questão da deficiência física muitas vezes, as questões de acidente de trânsito, a gente teve vários casos também, bem demarcado que era uma deficiência que se dava mais nos meninos, por estar dirigindo nas férias, nas estradas... Isso ainda se dá na universidade. A partir daí que começa, o Incluir ele é importante nesse aspecto, que ele faz também as universidades olharem pra essas questões e daí começa a ter tudo que você já conhece, o Censo, etc, mas aí nasce o “que” da questão.

PESQUISADORA

Gera o movimento, né?! E desde então, quais são as práticas que vocês têm construído no NAPNE? Você comentou do ledor... E quais outras? Qual que é a função deles?

EX-GESTORA DO NAPNE

Eu fiquei no NAPNE 15 anos. Ao longo desses 15 anos foi mudando as dinâmicas, porque o público também foi se alterando. Em determinado momento, quando a gente tinha ainda a infraestrutura, a gente conseguia olhar melhor para os alunos com transtornos de atenção, os alunos com dislexia, dislalia, porque eu fazia parcerias com a Tuiuti que tem um norral importante para discutir as questões da linguagem. Eu me virava, porque eu fazia parcerias com vários campos. A partir daí a gente organizava projetos e a gente tinha olhares. Eu tinha alunos que eram da Federal, que, por exemplo, eram atendidos na PUC ou mesmo na Tuiuti.

PESQUISADORA

Se recorria ao privado, então?

EX-GESTORA DO NAPNE

Eu recorria aos espaços de qualidade que atendiam e que faziam parceria conosco. Eram estudantes que não tinham condição econômica de pagar qualquer tipo de acompanhamento, a universidade não dispunha desses serviços. O SUS também não dispunha na época, agora já está um pouco melhor, e eu olhava para esse aluno e via qual era a perspectiva que nós tínhamos. Toda perspectiva que era de qualidade, de

parceria, e que obviamente os alunos gostariam, né? Era isso, a gente buscou sempre caminhos. Eu acho que o NAPNE, essa área, é uma área que precisa estar, quem está em coordenação, quem está em gestão, tem que estar sempre em muito movimento, tem que estar muito atento às inúmeras possibilidades, porque é uma área que nós temos poucos profissionais, pouca atenção. A gente tem, de toda a ordem, né? Tipo, a gente sempre recebeu, o que nunca acho que mudou no NAPNE: o aluno fazia a matrícula na PROGRAD, nós estávamos sediados na PROGRAD, e a própria equipe do NAPNE era a que era designada, porque a gente já sabia quais eram os alunos, os candidatos agora alunos com deficiência que tinham sido aprovados, que fariam a matrícula, ou estariam, digamos assim, com todos os requisitos para fazer a matrícula, que passariam pela universidade. Então já era a equipe do NAPNE que fazia a matrícula. O acolhimento já começava na matrícula com a equipe. E, no geral, isso foi modelo para muitas universidades do país. Porque eu ajudei a criar, pelo menos, uns 15 núcleos nesse país. A partir daí já dava jeito de levá-las para as dependências do NAPNE, para apresentar, mas sempre com muito cuidado. Porque a gente sabe que nem todas as pessoas querem ser identificadas com deficiência. Isso a gente já percebia lá na banca. Quem vai para uma banca especial é porque quer ser identificado. A gente já conversava lá, a gente já sabia qual aluno, aluna, a gente tinha que ter um pouco mais de cuidado, enfim. Então, aquele aluno que chegava para a gente na matrícula, ele era convidado. E, a partir daí a gente já marcava as entrevistas e fazia esse acolhimento já naquele dia. Naqueles dias, digamos assim, porque era um período de matrícula. Do mesmo modo que tinha já esse acolhimento, já desde a banca especial, quando eles eram identificados, assim que nós recebíamos a aprovação, a lista de aprovados, nós encaminhávamos, e ainda se encaminha, eu acredito que a [gestora do NAPNE] vai dar esse ok também, mas durante todos esses anos que eu estive no NAPNE, nós sempre procedemos assim, de imediato encaminhar um ofício, abrir o processo do CEI, e avisar a coordenação do curso, que receberiam um aluno com, a gente não colocava ainda o nome do aluno, nada, mas que receberiam um aluno, por exemplo, com deficiência visual, e a gente já tinha algumas informações básicas, a gente fazia um quadrinho, com algumas características, para que as coordenações já comesçassem a se organizar no período de matrícula, pensando na acessibilidade física, e já anunciando para os professores. Isso sempre foi um cuidado que a gente teve, desde sempre. O NAPNE, ele tem um trabalho muito mais intenso, gigante, nos primeiros meses, porque a gente tem que

correr muito, a gente tem que olhar para a matrícula. Agora tem outras formas de organização da matrícula, obviamente, mas as coordenações precisam ser avisadas, e o que acontecia? A depender do CEI, a situação que se tinha, a coordenação já levava um impacto, eles já ficavam, assim, estremecidos, e nós já éramos chamados para reuniões de colegiado, e ao mesmo tempo nós tínhamos que atender esses alunos para saber o que eles precisavam. A gente criou junto com a professora [omitido] um protocolo de relatório, e a gente passava para as coordenações, e solicitava a parceria das coordenações, para que passassem para os professores. E todo semestre precisava de coordenação, que passassem para os novos - é um trabalho de formiguinha exaustivo - que comunicasse aos seus professores porque não tinha como dar para ele também fazer todo esse trabalho que era da coordenação. Aos poucos também a gente foi entendendo que o NAPNE não poderia ser visto como um lugar, o lócus da inclusão, por isso a gente trabalha muito com as coordenações de curso e depois mais tarde com outros grupos, mas a gente foi associando, quer dizer, não dá para ser uma classe especial, uma AEE da universidade. Se a gente pensa no núcleo como uma política institucional, ela tem que ser transversal. A gente sempre buscou também essas questões. Sempre que foi necessário a gente atendeu as famílias, as coordenações tinham uma disposição menor a atendimento às famílias, de qual é o lugar da família na universidade. Eu aprendi muito, sou grata, porque a gente sempre cuidava para que a família entendesse qual era o espaço da universidade, quais eram as condições que a universidade oferecia, entender um pouco como era a trajetória desse estudante e depois a gente fazia o grupo de mães e elas se viravam, pra não confundir o paternalismo, assistencialismo e principalmente porque o nosso estudante tem que ser independente. Nesse tempo, a gente teve muito cuidado de acolher a família, mas a família entender que é a voz do estudante, trabalhar com independência, porque a gente recebia também muitas famílias que tinham um grau de dependência muito grande, era uma redoma que a gente vivia, e aos poucos, a gente também trabalhava isso com a família. Era um trabalho não só de compreensão dessas questões, mas também de trabalhar com essas famílias; tínhamos uma psicóloga maravilhosa que nos ajudava nesse aspecto. Os programas eles foram se dando, foram se instituindo a partir disso. Acolhimento, as entrevistas com os estudantes, quando necessário com os profissionais que atendiam, a gente se colocava a disposição pra trabalhar com um psicólogo, um fono, enfim, quando o caso carecia. E ao mesmo tempo a gente trabalhava de forma muito forte com as

coordenações de curso. Também nós começamos a receber vários profissionais, principalmente da Engenharia, que começaram a trabalhar com acessibilidade, faziam pesquisas. O NAPNE também durante muitos anos, de certa forma, foi um espaço, foi um laboratório onde pesquisas da área de acessibilidade nos cursos de exatas e tecnologia se utilizaram. Isso foi importante. Sempre com autorização dos estudantes, por exemplo, eles criavam um protótipo, criavam algum material de acessibilidade, os nossos alunos que testavam. Isso era muito importante, e eles gostavam muito, os alunos, principalmente os alunos cegos e surdos participaram de várias, várias proposições em relação a isso. Essa perspectiva de trabalhar com as bancas foi muito importante. Os anos passam, a gente tem na UFPR a política de cotas, que é do início dos anos 2000 para pretos, pardos e indígenas, e depois 2013 a lei de cotas que traz a perspectiva das pessoas com deficiências. Se você quiser, por exemplo, compreender como as bancas de autodeclaração, são superimportantes, vão demarcar o processo de cotas, é a resolução 27 de 91 a primeira do SEP e depois mais tarde uma de 2017, teria que ver. Temos a 7008, a primeira resolução que vai falar de cotas de alunos com deficiência. É uma resolução que vem por conta do Ministério Público. Então ela nasce em 2008, a política de cotas na universidade nasce em 2005, a nossa comunidade universitária ainda estava digerindo, ainda encontramos muita resistência, era uma perspectiva de uma universidade não plural, não diversa, e é a política de cotas que dá um movimento completamente diferente. Como a primeira política de cotas não atinge os alunos com deficiência, por algum motivo o Ministério Público do Estado do Paraná, mais ou menos uma semana antes da universidade tocar seu edital de vestibular, nós não tínhamos ENEM naquela época ainda, nós recebemos o processo e tínhamos 10 dias pra responder, porque tinha uma multa de 10 mil reais por dia. Então, essa discussão, que é a 7008, que acho que você já leu essa resolução, porque você está estudando o tema, eu participei efetivamente das discussões do conselho universitário, e eu vou até dizer que foi um dos piores momentos que eu passei na universidade. Deu para compreender o grau de preconceito e de capacitismo.

PESQUISADORA

Quais são as maiores resistências da universidade ou da comunidade em relação à inclusão?

EX-GESTORA DO NAPNE

Eu não posso dizer na comunidade, eu posso falar do conselho, que representa a comunidade, mas eu não posso falar da comunidade. Uma comunidade gigante, então não há condições de dizer sobre isso. Mas é a meritocracia de que alunos cotistas, imagina pessoas com deficiência, elas, sem dúvida, na perspectiva de alguns conselheiros, era de que a universidade, supostamente, teria um rebaixamento de produção, etc, e tal, e tal. Nós chegamos a um ponto que, isso não foi só uma reunião, foram várias, de conselheiros comentarem “ó, no meu curso, no meu setor, pode entrar tal pessoa com deficiência, não pode entrar outro”, então, uma discussão capacitista gigante, era um termo que não se usava tanto na época, ainda no Brasil, mas era de um preconceito gigantesco. Isso vai se quebrando à medida que essas pessoas vão chegando e vão galgando seus espaços. É a meritocracia de ir respondendo o elemento primeiro que a gente ouvia da comunidade universitária que estava dentro dos conselhos, que definia políticas de cotas, por exemplo.

PESQUISADORA

Quem participava também da construção dessas resoluções, das políticas? Havia algum estudante com deficiência que era representante?

EX-GESTORA DO NAPNE

Os conselhos todos têm. Representação dos técnicos, dos professores, dos estudantes. Essas discussões dos conselhos têm a representatividade, que faz parte dos regimentos das universidades. É claro que a gente, no dia das reuniões, a gente levava os alunos, a gente fazia uma pressão, enfim, eles estavam cientes disso, mas você sabe como o conselho funciona, então tem os três segmentos e era sempre, sempre a (palavra de difícil compreensão), que é um pouco mais acentuada, ainda por conta do regimento da UFPR.

PESQUISADORA

Então, pelo menos desde o início, essa política era construída por muitas mãos, né?

EX-GESTORA DO NAPNE

Eu não digo que ela era construída, ela era discutida e votada, porque ela não veio da UFPR. A resolução 7008 é da UFPR, mas veio do Ministério Público. A discussões

sobre políticas de cotas vem de um regulamento nacional. Então, o que a gente tem de diferente na UFPR? Nós somos uma das primeiras universidades que assume e que já inicia as políticas. Por conta de gestões, não. Por conta de profissionais que estão lá, por conta do [superintendente da SIPAD] que tá na área das políticas raciais, da [ex-gestora do NAPNE] que está na área da educação especial, de [omitido] e outros professores do litoral que discutem a temática indígena, então são profissionais, são professores que atuam. É uma política que também tem um viés, que também passa pelo individual. Por pesquisadores, claro, que não são solitários, estão vinculados a programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, mas eu não lembro de neste período algo que o conselheiro trouxe. Políticas que vêm de fora para dentro, de contexto estadual, federal, para poder regularizar uma legislação, um aporte teórico. É por essa via.

PESQUISADORA

E o NAPNE, ele atua em conjunto com a SIPAD, com o DCE, com a PRAE, como é que é a relação desse setor com os demais da universidade, que garantem direitos das pessoas com deficiência?

EX-GESTORA DO NAPNE

Até a gestão de 2008, 2009, a gente tem o NAPNE e tem o NEAB, e é com a gestão do [ex-reitor], que nasce a CEPIGRAD. A CEPIGRAD vai congrega três núcleos, o NAPNE, o NEAB e o NUI. Nós criamos um núcleo de educação indígena, com participação maciça dos indígenas, o NEAB você já conhece e o NAPNE também, a gente vai tentando trazer essa perspectiva. O NAPNE sempre foi um pouco mais complicado, porque veja, é complicado você juntar surdos e cegos. Um não vê, outro não ouve. Então, as pessoas com autismo também, às vezes, não gostam de grupos. Hoje a gente já tem os grupos, já temos os coletivos, mas a gente tem características diferentes. O núcleo que trabalha, você que está lá, você sabe. A gente faz momentos de acolhimento e de reciprocidade, mas é diferente, por exemplo, você trabalhar com um grupo de indígenas, que tem as políticas específicas. Eu coordenei a CEPIGRAD e o NAPNE de forma coletiva. Eu tinha um olhar para os três núcleos e isso me deu uma vivência enorme. De não falar a inclusão do olhar da deficiência ou do grupo, digamos, vinculado ao público da educação especial, mas comecei a entender a inclusão a partir desses 3 grupos, que não foram suficientes. Em seguida, já entram

outras discussões incríveis, dos indígenas, quilombolas, as questões de gênero. E eu participo de todo esse movimento, a partir dos espaços de outros laboratórios que também que começam a chegar. Esse movimento que vai acontecendo nacionalmente e que também atinge a nossa universidade, nos programas de pós-graduação, nas pesquisas dos professores, surgem novos laboratórios, surgem a pluralidade, a diversidade, ela começa a ficar mais solidificada, ela começa a ser visibilizada, é que da CEPIGRAD a gente pensa numa superintendência, e daí vem a SIPAD. Essa comissão que eu contei pra você no século passado ainda, o NAPNE como uma unidade da PROGRAD, depois CEPIGRAD, depois de muitos anos, e depois SIPAD. Esse é o organograma da nossa universidade. O que que acontece, que não é favorável e que é, talvez, um dos elementos mais complicados. De um lado, ter uma CEPIGRAD onde os núcleos estejam todos pertos, políticas afirmativas e inclusivas, no mesmo espaço, é de suma importância, isso faz com que a gente pense em política de fato. Mas o que que acontece? À medida que esses núcleos vão crescendo, o número de profissionais não cresce, ou cresce muito pouco. Então, aquele número de profissionais que tinha lá no NAPNE se desfaz. Quando nasce a CEPIGRAD, a pedagoga que eu tinha, que nós tínhamos no NAPNE, vai pro NUEI. A psicóloga acaba ficando mais do NAPNE mas também atende outras demandas. A assistente social vai pro NUEI e começa a aumentar, de forma grande, o número de estudantes. E o que que a gente tem visto? Que essa, sem dúvida, é a maior mazela que a gente tem. À medida que as demandas aumentam na universidade, que a tão sonhada identificação, a tão lutada, melhor dizendo, identificação, ela vai se efetivando, o número de profissionais vai diminuindo. Então, um demasiado trabalho pra essas equipes que vão diminuindo, né? É óbvio que a gente faz interlocuções. A CEPIGRAD continua trabalhando com o estado, município. Mas a gente também vai criando um norral, então já aquele pessoal que estava lá nos ajudando a pensar em inclusão, já vai para o mestrado, para o doutorado. É assim que vai se efetivando. O trabalho mais efetivo da PRAE, ele vai acontecer quando o Incluir, que daí é 2003, que você está falando de um outro Incluir, que não é o original, você tem que buscar isso na sua dissertação, daí você vai buscar o trabalho que foi orientado pela [omitido], na Universidade Federal de Santa Catarina, que vai discutir os primeiros cinco anos do Incluir, e daí você entende a raiz de como é que isso se deu, mas quando nasce os fundos, o financiamento do Incluir passa para os PNAES e, portanto, quem recebe isso é uma confusão muito grande, complicadíssima, porque a própria

reitoria de assuntos estudantis, ela acaba tendo que assumir também esse aspecto, mesmo não tendo o NAPNE, por exemplo, agregado a si. Os NAPNEs estão aonde, os fundos de acessibilidade? Eles estão vinculados, no Brasil inteiro, ou a reitorias, ou a pró-reitoria de alunos de extensão, inclusive, de ensino, no caso da PROGRAD, um grande número, alguns se tornaram pró-reitorias, como é o caso de Santa Catarina, ou superintendências, como a nossa, e alguns poucos a assuntos estudantis. Então, esse vínculo com a PRAE ele nasce quase como uma necessidade das duas unidades, porque todo o financiamento do Incluir está no CPF do reitor ou do pró-reitor, é mais um, digamos, encargo, mais uma função que essa pró-reitoria assume e que é bastante complicada. Eu entendo o lugar de a gente ficar numa pró-reitoria, porque tem que responder por um financiamento que não é diretamente da sua unidade. Com isso, a gente tem todo um fluxo de discussão e de prestação de contas e de cuidado para que a pró-reitoria de assuntos estudantis tenha toda a condição de prestar contas, muitas vezes, que não é aquele espaço que ela está diretamente tratando. A gente faz também, sempre que possível, por conta, no nosso caso, como nós temos programas na pró-reitoria de assuntos estudantis, com um cuidado muito interessante, muito importante para os nossos alunos, nós temos aproximações. Nesses olhares, um aluno pode buscar PRAE e NAPNE. Sempre que era necessário, a gente discutia casos de alunos que estavam sendo atendidos pela PRAE, por conta das bolsas, por conta da vulnerabilidade e também procurava os profissionais. Eu não sei como está agora, mas sempre que era necessário fazia discussões. Na pandemia era muito forte, inclusive. E, então, na última fase que eu estive na no NAPNE, nós demarcávamos alguns programas pra equipe pensar? Isso vou te passar depois. Tá dentro dos artigos. O primeiro, eu chamava, não sei como é que tá, de acolhimento e a sondagem psicopedagógica. Que é esse movimento que eu te contei da matrícula, papapá. Depois, o apoio pedagógico, tutorial e acadêmico. Fazíamos entrevistas, já, pós-acolhimento. Constatávamos as dificuldades, organizávamos esse relatório. Esse relatório parece que tá mais enxuto agora, mas cada vez tem mais estudantes pra fazer relatório, antes tinha 200 e poucos alunos, 300, agora passa de 500, com uma equipe menor ainda. Esse relatório de apoio pedagógico, tutorial e acadêmico, a gente fazia com as coordenações, com as tutorias. E como é que a gente trabalhou com tutorias? A gente entendia que quem tem que fazer o edital para tutores é a coordenação e não o NAPNE. Porque é a coordenação que sabe qual é a disciplina que aquele aluno vai estar naquele ano, naquele semestre. Que alunos, colegas,

possuem condição de estar junto. Eles têm um norral de conhecimento interno do curso e o NAPNE, obviamente, não tem, nem tem porque ter. Para mim, também é uma forma da gente trabalhar transversalmente. Inserir as coordenações no processo de política também, e de práticas. Todo esse apoio pedagógico que a gente prestava, reuniões com as coordenações, quando nos chamavam, com o colegiado também. E, ao mesmo tempo, passava as informações de como organizar o processo tutorial que vinha com o PNAES que estava com a PRAE, financiamento. Mas quem fazia essa dinâmica toda era nós, abria o processo no CEI, encaminhávamos a solicitação para o curso, e o curso fazia o edital e selecionava os tutores.

PESQUISADORA

Os tutores seriam os estudantes que acompanhavam, davam suporte para as disciplinas, como se fosse um reforço acadêmico.

EX-GESTORA DO NAPNE

O tutor, ele tem as características como um monitor, digamos assim. A depender da necessidade do estudante, a gente sempre conversava com a coordenação. E a coordenação, à medida que a coordenação vai conhecendo esses alunos, que ela vai compreendendo como é essa iniciativa e vai recebendo, ela vai percebendo também, que há professores que têm, ou que possuem, um olhar diferenciado para a questão, Sempre que a estudante precisava de um apoio maior a gente também solicitava um professor ou uma professora tutora e a depender da situação, este ou esta aluna poderia ter mais que um tutor, um só não daria conta. Cada caso é um caso. Às vezes um tutor ou uma tutora para um ou uma estudante é o suficiente, às vezes precisa de um professor, precisa de mais do que um aluno tutor, porque no nosso entendimento, que nós passávamos sempre para as coordenações, as questões pedagógicas de um aluno que possui uma deficiência não podem ser delegadas para tutoria. O nosso papel de professor precisa continuar. Isso era uma fala recorrente para as coordenações e a gente entende também da necessidade de ter pelo menos reuniões iniciais. As coordenações sempre tiveram um certo cuidado com relação a isso, pelo menos até a época que eu estive, de ter um cronograma e uma organização inicial entre o aluno ou aluna com deficiência e o tutor ou tutora. É o papel pedagógico da coordenação, é o papel pedagógico do professor ou da professora tutora e quando era necessário nós também entrávamos nessa questão, quando a gente via que

eventualmente uma coordenação não faria esse movimento. Por isso que esse apoio pedagógico, tutorial acadêmico, é importante. Não é simplesmente abrir um edital, selecionar, e o tutor simplesmente se virar para um estudante. A gente entende que isso não é e não pode ser considerado de fato um programa. A gente sempre tratou quando estava no NAPNE de trabalhar com esse aspecto. Um outro que é o apoio psicológico individual, como nós tínhamos a psicóloga que infelizmente se aposentou, infelizmente pra gente, mas felizmente pra ela. Se aposentou agora, duas semanas atrás... Ela ficou muitos anos conosco e eu que fiz a entrevista com ela, pra ela iniciar, e encantei ela, trouxe várias questões e tal. Ela ficou conosco por uns 12 anos, ela tinha um norral muito grande, ela participava lá do acolhimento, participava das entrevistas e ela entrava mais no acolhimento e nas entrevistas quando precisava, porque a gente como pedagoga, educadora especial, psicopedagogo - era a mesma pessoa, mas éramos dois que trabalhavam nesse aspecto - a gente dava conta de ver “isso vai precisar do acompanhamento psicológico, é importante que a psicóloga ouça”, porque a gente também não queria, não tem competência, pra trabalhar nessa área; a gente já delegava isso pra ela. O apoio psicológico individual ele sempre existiu até semanas atrás, não sei como vai ser isso. E a gente cria também um grupo de convivência e daí foi muito trabalhado isso com os estudantes, que hoje já são mais os coletivos... Até o momento de eu sair do NAPNE a luta era por esse grupo de convivência e o [omitido] que é um servidor cego trabalhou muito nessa perspectiva, você ganharia muito se entrevistasse ele. Porque vc está conversando com professores sem deficiência. Ele é da equipe do NAPNE, que sempre esteve no NAPNE e que é uma PCD, que consegue ver a gestão do próprio NAPNE com um olhar diferente do nosso.

PESQUISADORA

Se você puder mediar o meu contato com ele, seria ótimo. Eu tenho tido dificuldade em conversar com a prof. [gestora do NAPNE] também, pra fazer a nossa reunião. Eu imagino que sem retorno da greve...

EX-GESTORA DO NAPNE

Estamos sem a [omitido], aposentada, e o [omitido] com 20h, pela deficiência, pelo menos a 3 ou 4 anos. Então o NAPNE está com o grupo de intérpretes que atende os alunos surdos, e eu vou deixar a [gestora do NAPNE] falar nisso, mas já vou ter que

dizer que na época eu estive com um grupo insuficiente. Então, eu acho que todos esses dados vão te mostrando que existe uma SIPAD, uma resolução da SIPAD, um trabalho imenso de profissionais que estão na SIPAD, mas nós de fato carecemos enormemente de ter equipes e de ter uma política real nessa universidade. O fato de termos espaços e termos resoluções, não garante uma permanência de qualidade e um trabalho desses núcleos, desses espaços, que possam transitar em vários outros aspectos, que não seja só atender. Não dá pra ter um espaço pra você só ir apagar fogo. O ideal seria pensar em uma política inclusive que tivesse formação, que pudéssemos pensar em pesquisa, que pudéssemos pensar no ensino, mas o NAPNE, particularmente, ele só encolheu nos últimos anos. Ele diminuiu com a CEPIGRAD e ele diminuiu ainda mais com a SIPAD, que tem que dividir com mais áreas ainda. Veja como isso é uma contradição que a gente vive, mas é uma contradição por quê? Porque a gente não tem aí na nossa universidade concursos públicos, nós não temos a condição, mesmo que fosse de contratação, muito a não ser de intérpretes, e a gente tem aí uma série de situações que poderíamos ter, sem dúvida, um trabalho de maior qualidade se nós tivéssemos uma infraestrutura física maior, uma estrutura de recursos humanos. Então, nós carecemos enormemente e isso é impacto para a permanência e isso mostra a fragilidade da política institucional.

PESQUISADORA

E como que vocês medem a eficácia do trabalho que fazem, ou mediam até então? Como que dava para saber que o que estava sendo feito estava contribuindo?

EX-GESTORA DO NAPNE

Pela saída dos alunos, né? Obviamente, pelo acompanhamento que nós tínhamos dos alunos do início ao final. A gente mede pela trajetória dos estudantes e principalmente se evadem ou não. Acho que foi em 2018, eu respondi o processo do Ministério Público, eles queriam saber a evasão de alunos com deficiência na UFPR. E eu fiz nos últimos cinco anos, e foi até importante, a evasão era 0,05%. É, isso é um critério, entende? São alunos que iniciam o curso e que terminam o curso. E a gente foi olhar um pouco isso, conversei muito com os alunos sobre essas questões. E desde o início, eu já tinha as hipóteses. Ela é uma vaga que tem histórico completamente diferente. Com raras exceções é a primeira pessoa da família que está na universidade, são pessoas que passaram por n situações de capacitismo, de

exclusão e que, portanto, ao estarem na universidade, elas já vem com um grau de resiliência e uma perspectiva de finalizar o curso muito grande. Então, me falta um pouco esse termo, mas o significado da vaga é impressionante quando você conversa com outro aluno. Eles não entendem como algo dado, eles entendem que isso foi, estar na universidade, sobretudo pública, significa ter passado por inúmeros processos de exclusão e ter resistido, então é uma forma de resistência, não só de resiliência, mas é resistência. Eles resistem, é uma forma de resistir e de enfrentar o mercado de trabalho.

PESQUISADORA

Sobre essa questão de exclusão, resistência, discriminação, o NAPNE dava ou dá algum apoio para os estudantes com deficiência que são discriminados? Sabe me informar qual seria um caminho para denúncia, se existe isso na universidade, como é?

EX-GESTORA DO NAPNE

Dentro da própria SIPAD tem uma unidade que vai trabalhar com denúncias. Isso já está regularizado na universidade há uns 6 anos mais ou menos. Você entrando no organograma da SIPAD, você encontra lá como fazer para além da ouvidoria. Ouvidoria é um outro espaço, mas nós temos dentro da SIPAD para qualquer questão, não só capacitismo, discriminação de toda ordem, questões de racismo, existe um espaço dentro da superintendência. Quando isso não existia, a CEPIGRAD acolhia os processos e nós fazíamos toda essa mediação. Mas agora existe uma psicóloga e um assistente social que trabalham diretamente com isso na universidade dentro da SIPAD e obviamente irão fazer uma interlocução a depender do caso. Se é um estudante do NAPNE, elas vão conversar conosco, mas muitas vezes a gente fica sabendo porque eles nos falam. Quando eles não sabem que existe a unidade, a gente já encaminha. Esse protocolo existe já na universidade instituído.

PESQUISADORA

E quanto a esses protocolos, caminhos diretos de denúncia, editais que são publicados. Há uma acessibilidade e todos os estudantes, inclusive com deficiência, eles têm acesso a tudo isso que é colocado como política?

EX-GESTORA DO NAPNE

Sim, porque cada aluno que chega com deficiência e já está no NAPNE, a gente já pergunta na primeira entrevista se eles querem tutores ou tutoras. Há acessibilidade aqui: a comunicação. Eles não precisam ir atrás de edital. O edital de tutoria, a condição de se precisa de tutores, a gente já vê lá no início. Querem, alguns acham que não, talvez esse a gente vai fazendo e chega na coordenação. Então, a acessibilidade é comunicacional, é estrutural. Não é como o edital de vestibular que ele vai ter que ler. Não. Isso é uma função da instituição.

PESQUISADORA

Vi que a gente já passou de uma hora e dez, né? Vai me pontuando até onde dá para ir. Mas, só para eu saber também, o que o NAPNE entende como inclusão e acessibilidade?

EX-GESTORA DO NAPNE

Bom, eu acho que eu, na fala, já trouxe vários aspectos para você, né? Inclusão e acessibilidade não são sinônimos, mas eles se aproximam. Não há inclusão sem acessibilidade. Não há acessibilidade sem inclusão. A acessibilidade, a gente entende que ela é uma condição para inclusão. E quando a gente fala de acessibilidade, a gente tem que falar dos diversos níveis de acessibilidade: além da questão estrutural, física, comunicacional, linguística, enfim, nós temos um conceito bastante amplo de acessibilidade e, obviamente, quando a gente olha para uma unidade que trabalha com inclusão, a gente precisa olhar para as diferentes nuances da acessibilidade, os diferentes formatos da acessibilidade, e fazer uma análise, digamos assim, as acessibilidades que estão mais à frente, ou mais precárias, ou mais, digamos, com maiores condições. A questão dos próprios intérpretes de Libras, é acessibilidade linguística. Precisamos de um número de intérpretes para atender adequadamente o número de estudantes. A gente entende que acessibilidade linguística para pessoas surdas, não é só o espaço da sala de aula, o estudante tem que transitar por todos os espaços da universidade, ou seja, os eventos, os espaços como qualquer outro estudante. Sem isso não tem inclusão, inclusão é justamente isso, é de que você possa ter na universidade uma permanência de qualidade e que isso não se restrinja só ao ensino. Se a gente trazer a inclusão pensando só no currículo desse estudante, e daí o currículo de forma tradicional, e a gente pensar só no ensino, a gente está

pensando numa inclusão reduzida. Por isso que a gente tem, por exemplo, uma importante ação, o PIBIS, que é justamente o programa que vai atender as políticas afirmativas e que vai ter projetos, e é importante que os professores tenham alunos pretos, pardos, quilombolas, e com deficiência nos seus projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. Quando a gente tem programas, tem espaços diversos, coletivos, tutores, apoio de tutorias com professores tutores, quando a gente tem todas as questões básicas de ensino sedimentadas, esse aluno tem direito a uma hora a mais, uma prova acessível, uma avaliação acessível, a gente tá pensando na inclusão na perspectiva de ensino. A gente precisa pensar nesse aluno enquanto pesquisador, nesse aluno que precisa estar nos diversos espaços da universidade, a gente tem que pensar nas camadas da inclusão. Pensar em inclusões. É um conjunto de situações, que daí a gente pode olhar para o tripé, quadripé da universidade, ensino, extensão, pesquisa, e esse aluno tem que estar dentro dessa perspectiva. Se eu me limitar, se uma gestão se limitar a pensar a inclusão só a partir da sala de aula, ela não está pensando em inclusão, digo, não está exercendo o quanto grande é a inclusão, a grandiosidade de pensar a inclusão. Sobretudo, a gente que está com esses alunos, não pode pensar a inclusão para eles. Por isso que os coletivos e a organicidade desses estudantes é fundamental, eles são os nossos grandes interlocutores da política, é eles que vão dizer o que dá certo, não dá certo, o que tem relação com as suas especificidades. A gente não tem como, e não deve, no meu entendimento, criar políticas para esses alunos, mas criar com eles e a partir do que essa demanda precisa, e obviamente com o que a instituição tem. Os profissionais ligados a esses núcleos, se desdobrando de todas as formas para poder atender essa demanda, isso é uma dificuldade muito grande, precisa melhorar de fato, as políticas tem que existir de fato na prática, pra isso precisa ter uma série de condições pra inclusão, uma série de condições pra que ela aconteça. Então, é completamente equivocado a gente avaliar o processo de inclusão de uma instituição a partir do NAPNE, ou a partir do NEAB, ou a partir do NUEI. Entender de inclusão, fazer isso, tem que ser da forma que você tá fazendo, se não a gente tá pensando em espaços de inclusão, em lócus, como se fazia no período da integração. Para a gente pensar em olhar o processo de inclusão e as políticas, o NAPNE é uma unidade. Mas se não existir uma universidade com a perspectiva de inclusão, o NAPNE não consegue ir muito além, porque ele é uma unidade dentro de uma estrutura gigante. Por isso que a gente fala na transversalidade. Não dá pra fazer essa análise, ela é uma análise

extremamente criticada, inclusive pelos pesquisadores da área, quando vai olhar a política e olha o núcleo, como se o núcleo fosse o responsável. É uma visão muito equivocada de inclusão. A gente pensa em inclusão a partir disso. A partir das várias facetas da inclusão e entendendo que o NAPNE, no caso, é um dos lócus de inclusão. Mas o lócus real de inclusão é a instituição.

PESQUISADORA

Ótimo. E essa instituição, ela recebe alguma capacitação para atuar com esse público? Que é o meu foco aqui.

EX-GESTORA DO NAPNE

Não.

PESQUISADORA

E também não é uma responsabilidade do NAPNE, pelo que eu entendo. Porque o NAPNE, o público-alvo de atuação, é o estudante ou a mediação com ele.

EX-GESTORA DO NAPNE

É, eu percebi isso muito na época em que a gente tinha mais condições, nós tínhamos um número maior de técnicos também. Mas eu acredito que o período, se você olhar, por exemplo, os cursos do NAPNE você vai encontrar até 3 ou 4 anos atrás, décadas atrás, vai achar muitos cursos de formação, eventos. Eu sempre gostei muito de fazer eventos, de fazer formação. E se eu estivesse lá hoje, eu não sei se eu conseguiria. Porque o número de estudantes aumentou de forma gigantesca. As demandas do NAPNE. O NAPNE está esgotado. E daí o critério básico que um gestor faz: olhar para aquela realidade que ele tem que atender. Pensar em formação, grandes eventos, trazer pesquisa... Eu trazia pesquisa, escrevia artigos, produzia, ia pra eventos... Eu levei a equipe inteira do NAPNE pra Natal, eu fazia toda a equipe escrever, produzir... Hoje eu não sei se eu estando no NAPNE, eu conseguiria fazer isso. Eu acho que você vai conversar com duas gestoras que se gostam muito, são amigas, eu e [gestora do NAPNE], mas que pegaram períodos diferentes, realidades diferentes. É óbvio que eu saí há 2 anos, é pouco tempo, eu tenho a história do NAPNE contemporâneo também. Eu estive em um período da pandemia, mas a [gestora do NAPNE] pegou o pós-pandêmico, que é um outro NAPNE. Ela vai te falar de número de autismo, que

cresceu enormemente. Mas o que a gente tem feito: eu tenho tentado ajudar. Quando chega um aluno com superdotação no NAPNE eu tento fazer esse processo de acolhimento, sondagem, conversa com eles. Eu tenho relatório agora, inclusive, para terminar, daí eu troco figurinhas com a [gestora do NAPNE] para passar para a coordenação do curso. Mas realmente assim. Eu saí do NAPNE super disponível pra ajudar, eles são grandes amigos, foi um aprendizado fantástico que eu tive na minha vida, sou extremamente grata por todas as minhas vivências. Deixei o NAPNE mas faz parte de mim. Hoje eu entendo que é outra gestão e que eu tive que sair muito recolhida mesmo.

PESQUISADORA

Uma última pergunta, só para fechar, de quem é a função na universidade de supervisionar ou de, de fato, ver essa política em prática? Como que a gente avalia e lida com o descumprimento das regulamentações?

EX-GESTORA DO NAPNE

Nós temos órgãos reguladores, vou te responder em camadas. Nossos alunos buscam muito o Ministério Público historicamente, então o MP tem sido ao longo das décadas um espaço, que os alunos buscam quando não encontram na universidade as condições de acessibilidade, de inclusão. E eu confesso para você que muitas vezes eu incentivei os alunos a buscar o Ministério Público, entendendo que o Ministério Público tem essa função também de cuidar das políticas inclusivas, quando a gente via que a universidade não dava. A gente vê que o Ministério Público está sempre muito por perto da universidade, às vezes de uma forma, inclusive, invasiva e não distingue a autonomia que a gente tem. Então, olhando esses dois quadros. Dentro do regimento da SIPAD, que passou pelo regimento da COPLAD em 2017, existe mecanismos descritos lá, você já deve ter encontrado quando você leu, que dizem, sobre à questão de avaliar as políticas e os movimentos das coordenadorias, dos núcleos e tal. Isso não tem uma efetividade. A gente também tem que pensar o seguinte: ele vem em 2018, que é quando as coisas se dão, nós temos um ano e meio, e vem a pandemia. Então aquelas unidades e órgãos, que seriam como as ongs, os movimentos sociais, enfim, de organizar as políticas na universidade, até o período que eu saí, não se efetivaram. Não sei agora pós-pandêmico, a [gestora do NAPNE] pode te responder melhor, mas isso tá no papel, não tive a experiência da efetividade.

De jamais de fora pra dentro. De todo modo, a gente sempre faz muitas reuniões com as equipes, NUEI fazendo com NUEI, NAPNE com alunos do NAPNE. Então com os alunos público de cada núcleo, a gente sempre fez avaliações. NUEI é um núcleo que faz constantemente isso. Existe esse movimento interno, mas externo. Eu diria que o MP fica de olho na gente, quando não se encontra condições busca-se o MP. No regimento da SIPAD tem a regulamentação, não vi se efetivar na prática, não sei como está agora, mas historicamente as reuniões com estudantes eles dão devolutiva, com as equipes a gente sempre teve. As reuniões de planejamento interno, os relatórios internos, os relatórios de gestão, tudo isso sempre aconteceu. Não são ações que não estão registradas.

PESQUISADORA

E estão acessíveis pra todos os profissionais, por exemplo, esses relatórios?

EX-GESTORA DO NAPNE

Não, porque esses relatórios são de gestão. São relatórios internos. Os seus relatórios de gestão você coloca pra todo mundo? Não, são relatórios internos, né? Ali tem nome, ali tem situações de vida privada. Muitas vezes que a gente tem interno lá e tal, e tem situações, por exemplo, que são atendidos na área da Psicologia, ou no grupo de trabalho com assédio, com capacitismo. A gente tem números genéricos, não tem como ter esses dados até por questões éticas. O que a gente tem são dados dentro dos grandes relatórios de gestão, número de pessoas. Não esqueça que a gente tem que responder todos os anos as plataformas do avaliador institucional, então o avaliador institucional faz muitas perguntas, porque é ele que dirige as questões para o Censo, então tudo isso, a gente tem uma, digamos, tem pessoas que nos perguntam muitas questões. A ouvidoria, como sempre, também sempre tem perguntas para responder para a ouvidoria. Relatórios, com dados mais específicos, até pelas especificidade que a gente trabalha, com questões de capacitismo, questões de discriminação, de racismo, todo e qualquer dado, ele tem que ser generalizado. Todo ano a gente tem relatório. E para o Incluir, a gente fez durante muitos anos também, tá? Acho que é mais ou menos isso.

PESQUISADORA

Prof, finalizamos. Quero te agradecer do fundo do coração todas as informações que

você passou, vão enriquecer demais minha pesquisa. Se você puder compartilhar comigo, então, os documentos que você comentou. Também vou pedir se você conseguir falar com a [gestora do NAPNE] para eu fechar uma data com ela para entrevista, também seria muito bacana. E não sei se o [omitido] também tem disposição. Para participar, se você poderia me passar o contato. Talvez seja bom ouvi-lo também, né? [...]

5 REFERÊNCIAS

AMARAL, Enzo Lopes; FRICK, Loriane Trombini. Correlation Between Academic Engagement and Positive Mental Health in University Students. **Revista Internacional de Educação Superior**, vol. 9, Campinas, São Paulo, 2023.

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Da Educação Básica Ao Ensino Superior: Desafios À Construção Do Processo De Inclusão Em Educação**. S/d.

ANAYA, Ricardo Ballesterro. **Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: a Lei nº 12.711/2012 e seus impactos no perfil dos ingressantes nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2018.

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. **Index Para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas**. Traduzido para o português por LaPEAD. Editora CSIE, 3ª ed., 2011.

BOTELHO, Rodrigo Otávio; SANTOS, Adalto Barros; SOUZA, Paula Clarissa; LIMA, Maurício Andrade. **Apreciação crítica ao sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES**. Santa Catarina, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, 6ª ed.: Perspectiva, 1999.

BRASIL. **CNE**. Resolução nº 2/2001 - Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296** - Regulamenta as Leis ns. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.773** - Regulamenta o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.949** - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 9.235** - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95** - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016.

BRASIL. **INEP**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711** - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409** - 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. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.914** - Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.861** – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.764** - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146** - Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2019.

BRASIL. **MEC**. Referencial de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES). 2013.

BRASIL. **MEC**. SESU/SECADI. Programa Incluir. 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional**. São Paulo, ed. 34: ENAP. 1998.

BROWN, Nicole; LEIGH, Jennifer. **Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education**. Londres: UCL Press. 2020.

CABRAL, Vinícius Neves; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão**. Educ. Real., 2020.

CARVALHO, J. R. Capacitação e inclusão: o impacto da formação continuada em práticas inclusivas. **Revista de Educação e Cultura**, 2018.

CELLARD A. **A análise documental**. IN: POUPART, J. et alli. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes 2008.

COSTA, Joana Maria de Moraes. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária**. Curso de Pós-

graduação stricto sensu Educação. p. 1 - 159. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOSCHAPECÓ), Chapeco, 2017.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária**. Educação em Revista, 2020.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos et al. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p. ISBN 978-65-87645-79-7.

DIETRICH, Pascale; LOISON, Marie; ROUPNEL, Manuella. **Articular as abordagens quantitativas e qualitativa**. In: **PAUGAM**, Serge. A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, Bordeaux, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EYNG, Ana Maria. Currículo Escolar. Curitiba: IBPEX, 2007.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referências Teóricas. Revista **Anál. e Conj.**, Belo Horizonte, set/dez, 1986.

FILHO, Delci da Conceição; COSTA, Fernanda Blanc. **O papel da gestão escolar na constituição de cenários escolares inclusivos**. IN: Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem. Tutóia, MA: Diálogos, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Francisco Augusto da Costa.; JESUS, Girlene Ribeiro. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da universidade de Brasília. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 146-165, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IBGE. **Censo 2022**. Acesso em: julho de 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Acesso em: 17 ago. 2023.

JABAREEN, Yosef. **Building a Conceptual Framework: Philosophy, Definitions, and Procedure**. International Journal of Qualitative Methods, 8(4), 49-62, 2009.

LEAL DA SILVA, Gregório Unbehaum. **O desempenho e as cotas: o caso da UFSC**. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LEWGOY, Bernardo. Cotas Raciais na UNB: Lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 218-221, 2005.

MAGGIE, Yvone.; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Brunna Stella da Silva Carvalho. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2021.

MENDONÇA, Fabiana Luiza de Rezende; SILVA, Danielle Sousa; BARBOSA-ANDRADE, Franciene Soares; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas**. Psicol. Esc. Educ., 2020.

MESQUITA FILHO, Júlio. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat. **Um olhar sobre o muro: avaliação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ONU. Site oficial das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. SAGE Publications, 2002.

PEREIRA, Giovana do Nascimento; GARCIA, Lucas Siquieri. **Impactos da Pandemia de Covid-19 na Evasão de Estudantes de Graduação da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 2023.

POLLITT, Christopher. **A integração da gestão financeira e da gestão por desempenho**. Revista Do Serviço Público, 2014.

PUENTE-PALACIOS, Katia Elizabeth; PACHECO, Erica Augusta; SEVERINO, Aline Fernandes. **Clima organizacional e estresse em equipes de trabalho**. Rev. Psicol., Organ. Trab., vol.13, Florianópolis, 2013.

RAWLS, John. **Uma Teoria de Justiça**. Traduzido para o português por Jussara Simões. Editora Martins Fontes, São Paulo, 3ª ed., 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Missão, **Visão e Valores como Marcas do Discurso nas Organizações de Trabalho**. Psico, 43. 2012. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8055>

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SILVA, Jackeline Susann Souza. **Deficiência, diversidade e diferença: idiossincrasias e divergências conceituais**, Educação em Revista, Belo Horizonte, v.38, e3655, 2022.

SOUSA, Jose Vieira; FERNANDES, Ivanildo Ramos. Sinaes ou Neo-Sinaes? A Avaliação da Educação Superior no Brasil à Luz do Enade Ampliado. *In: Expansão e Avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes*. 1ª ed., Belo Horizonte, Editora Fino Traço. 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. CARVALHO, Marize Souza. A Extinção da SECADI: Um Golpe Fatal nas Conquistas no Campo da Educação. **Cadernos GPOSSHE Online**, Fortaleza, v.2, n.1, jan./jul. 2019.ISSN: 2595-7880. p. 84-90. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/issue/view/107>.

UFPR. **História**. IN: A PRAE. 2024. Disponível em: <https://prae.ufpr.br/a-prae/>

UFPR. **Missão, visão e valores**. 2024. Disponível em: <https://ufpr.br/missao-visao-valores/>

UFPR. **Regimento Geral**. 2021. Disponível em: <https://prae.ufpr.br/legislacao/>

UFPR. **Resolução nº 11/19 – COPLAD** - Estabelece a constituição, as atribuições e o funcionamento das Câmaras do Conselho de Planejamento e Administração da Universidade Federal do Paraná. 2019.

UFPR. **Resolução nº 37/19 – COPLAD** - Fixa o Regimento da Reitoria da Universidade Federal do Paraná. 2019.

UFPR. **Resolução nº 64/19 – COPLAD** - Fixa o Regimento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná. 2019.

UFPR. **Resolução nº 02/19 – CONCUR** - Aprova o Novo Regimento do Conselho de Curadores da Universidade Federal do Paraná. 2019.

UFPR. **Resolução nº 11/19 – COUN** - Consolida as Resoluções anteriores e estabelece o Regimento dos Órgãos Normativos, Deliberativos e Consultivos Superiores da Universidade Federal do Paraná: o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Conselho de Planejamento e Administração e o Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná. 2019.

UFPR. **Resolução nº 24/20 – CEPE** - Estabelece a constuição, as atribuições e o funcionamento das Câmaras do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná. 2020.

VEIGANETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 jul. 2024.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: Rendimentos de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200014>. Acessado em 25 jul. 2024.

VENTURINI, Anna C.; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: O caso das universidades públicas. *In: Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, v. 50, n.177, p. 882-909, jul./set. 2020.

WAGNER, Ykaru G.; ALMEIDA, Fernanda M. **Política de cotas para pessoas com deficiência na educação superior. O efeito da lei 13.409/2016 sobre as condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras**. *In: XLVI Encontro da ANPAD – EnANPAD*, 2022, on-line, 2177-2576 versão online.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e162807, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>. Acessado em 25 jul. 2024.