

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**TOBIAS CAMISOLÃO DA SILVA**

**HÁ PORTAS QUE SÓ ABREM POR DENTRO**

**O desenvolvimento das Políticas de Cotas para estudantes PCD's na Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre  
2024

Tobias Camisolão da Silva

## HÁ PORTAS QUE SÓ ABREM POR DENTRO

O desenvolvimento das Políticas de Cotas para estudantes PCD's na Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Bacharel em Políticas Públicas do Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Christian Jecov Schallenmüller

Porto Alegre

2024

#### CIP - Catalogação na Publicação

Da Silva, Tobias Camisolão  
HÁ PORTAS QUE SÓ ABREM POR DENTRO O desenvolvimento  
das Políticas de Cotas para estudantes PCD's na  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Tobias  
Camisolão Da Silva. -- 2024.  
48 f.  
Orientador: Christian Jecov Schallenmüller.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Políticas  
Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Políticas Públicas. 2. Pessoas com Deficiência.  
3. Cotas. 4. Ações Afirmativas. I. Schallenmüller,  
Christian Jecov, orient. II. Título.

Tobias Camisolão da Silva

## HÁ PORTAS QUE SÓ ABREM POR DENTRO

O desenvolvimento das Políticas de Cotas para estudantes PCD's na Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Bacharel em Políticas Públicas do Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

APROVADO EM: Porto Alegre, 29 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Christian Jecov Schallenmüller - Orientador

---

Ma. Fernanda Cristina Camillo

---

Prof. Dr. Sergio Simoni Junior

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus avós maternos, Vó Vera (in memorian) e Vô Jandyr (in memorian) e a minha avó paterna, Vó lara (in memorian), por serem os pilares da minha família. Dedico também ao Jorge, que durante uma ação voltada a entrega de agasalhos, no inverno rigoroso do ano de 2018, em Porto Alegre, me apresentou o curso que hoje encaminho para conclusão. Jorge era um homem com seus 30 e poucos anos de idade na época, que se encontrava em situação de rua, e possuía muitos sonhos e metas a serem alcançadas. Me encontrava junto do meu coletivo UHURUGANG e, durante a ação, o mesmo chegou junto da gente e levantou a importância de se estudar, analisar e formular políticas públicas tanto para as pessoas em situação de rua, como também para outras inúmeras demandas. A partir daí nunca mais fui o mesmo.

Este estudo também é dedicado a todas as pessoas com deficiências que estão lutando para ingressar e permanecer no ensino superior, bem como àquelas que nunca tiveram acesso à educação pública, quiçá inclusiva e de qualidade. Espero poder contribuir de forma positiva com as comunidades com as quais tenho estabelecido relações e que a partir deste trabalho surjam outras inquietações a fim de contribuir para que cada vez mais o ensino público do nosso país faça jus à prerrogativa do “público, gratuito, de qualidade e inclusivo”.

Por fim, dedico este trabalho a todos os meus ancestrais africanos, que perderam suas vidas lutando nessa diáspora. 4P!

## **AGRADECIMENTOS**

Trago comigo a ideia de que nenhuma estrutura se sustenta sem que haja uma base fortalecida e sólida. Ao longo de minha vida meu alicerce foi a minha família. Por isso, inicio esta série de agradecimentos, agradecendo primeiramente a cada uma dessas pessoas.

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais, Ilca e Paulo, aos quais eu devo a vida, mas também por serem os meus melhores amigos, os principais potencializadores dos meus sonhos, por serem os meus guias até os dias de hoje, por todo carinho, dedicação, empenho, amor, por cada troca, abraço, beijo, sorriso, choro, enfim, por todos ensinamentos e valores que aprendi e aprendo junto dos senhores. Em seguida, agradeço à minha família Camisolão, em especial à Vó Vera e ao Vô Jandyr; às minhas tias (Tia Bia, Tia Jóia, Tia Bela e Tia Rita), ao meu Dindo César e à minha madrinha Renata, que sempre me catapultaram, investindo diretamente na minha educação, no meu capital cultural e contribuindo para que eu me torne uma pessoa melhor. Agradeço também às minhas irmãs Yolene e Tshiela, por cada ensinamento, parceria e carinho compartilhados ao longo da minha trajetória.

Agradeço também a Deus por me dar luz, sagacidade e discernimento para seguir minha caminhada.

À minha amada/minha parceira/minha namorada, Gabriella, agradeço pela paciência, carinho, amor, compreensão e parceria. Você é o meu ponto de paz, capaz de fazer com que eu desligue mesmo quando "ligado no 220". Agradeço por ser essa mulher de coração lindo e por me inspirar todos os dias a ser uma pessoa melhor.

Aos meus amigos e irmãos de vida, que me acompanham/acompanharam ao longo da minha caminhada. Por cada ideia, conselho, desabafo, treino, puxão de orelha e risada. Pelo amor e a lealdade.

Ao Professor Christian, por aceitar encarar comigo este desafio, compartilhando seu conhecimento, sabedoria, discernimento e experiência. Agradeço pela sua empatia, principalmente, e por me apoiar em meus objetivos.

Minha eterna gratidão!

## **RESUMO**

O objetivo do presente estudo exploratório é fazer uma análise descritiva sobre como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) resolveu implementar as políticas públicas para Pessoas com Deficiência (PCDs) previstas tanto na Lei de Inclusão como na Lei de Cotas para PCDs. Este estudo demonstra que, além da reserva de vagas nos concursos de ingresso (vestibular, SISU e outras modalidades), a UFRGS criou dois órgãos, que se constituem na atualidade como os principais responsáveis para a política de acolhimento, inclusão e permanência das PCDs: O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) e a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF). Ao longo deste trabalho, faremos uma análise descritiva sobre as funções e principais iniciativas destes dois órgãos, bem como sobre a situação de preenchimento de vagas e permanência de PCDs na Universidade. A conclusão a que chegamos é a de que, apesar dos variados esforços dos dois órgãos, ainda existem muitos desafios tanto para tornar a oferta de vagas da Universidade mais atrativa para PCDs quanto para fazer com que, uma vez na Universidade, essas pessoas consigam permanecer e finalizar os seus cursos.

**Palavras-chave:** Políticas públicas, Pessoas com Deficiência, Cotas, Ações afirmativas.

## **RESÚMEN**

El objetivo del presente estudio exploratorio es realizar un análisis descriptivo sobre cómo la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS) implementó las políticas públicas para Personas con Discapacidad (PCDs) previstas tanto en la Ley de Inclusión como en la Ley de Cuotas para PCDs. Este estudio demuestra que, además de la reserva de plazas en los concursos de ingreso (exámenes de admisión, SISU y otras modalidades), la UFRGS creó dos organismos que en la actualidad se constituyen como los principales responsables de la política de acogida, inclusión y permanencia de las PCDs: el Núcleo de Inclusión y Accesibilidad (INCLUIR) y la Coordinación de Acciones Afirmativas (CAF). A lo largo de este trabajo, realizaremos un análisis descriptivo sobre las funciones y principales iniciativas de estos dos organismos, así como sobre la situación de ocupación de plazas y permanencia de PCDs en la Universidad. La conclusión a la que llegamos es que, a pesar de los diversos esfuerzos de ambos organismos, aún existen muchos desafíos tanto para hacer que la oferta de plazas de la Universidad sea más atractiva para las PCDs como para lograr que, una vez en la Universidad, estas personas puedan permanecer y concluir sus estudios.

**Palabras clave:** Políticas públicas, Discapacidad, Cuotas, Acción afirmativa.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAF</b>	Coordenadoria de Acompanhamento de Programa de Ações Afirmativas
<b>CEPI</b>	Conselho Estadual de Povos Indígenas
<b>CONSU</b>	Conselho Universitário
<b>COPERSE</b>	Comissão Permanente de Seleção
<b>DAS</b>	Departamento de Atenção à Saúde
<b>DEDS</b>	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
<b>ERE</b>	Ensino Remoto Emergencial
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
<b>INCLUIR</b>	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEAB</b>	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
<b>NAPNES</b>	Núcleo de Pesquisa e Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PCD</b>	Pessoas com Deficiência
<b>PNAES</b>	Programa Nacional de Assistência Estudantil
<b>PPI</b>	Pretas, Pardas, Indígenas
<b>PRAE</b>	Pró Reitoria de Assuntos Estudantis
<b>PROEXT</b>	Pró-Reitoria de Extensão
<b>PROGESP</b>	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
<b>PUC/RS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Distribuição de vagas na UFRGS

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de Alunos Que Ingressaram Através da Reserva De Vagas do CV 2018

Tabela 2 - Número de Alunos Que Ingressaram Através da Reserva De Vagas do CV 2019

Tabela 3 - Número de Alunos Que Ingressaram Através da Reserva De Vagas do CV 2020

Tabela 4 - Alunos Ingressantes Através das Modalidades de Cotas Para Pessoas Com Deficiência do Cv 2018 Matriculados, Egressos ou Evadidos

Tabela 5 - Alunos Ingressantes Através das Modalidades de Cotas Para Pessoas Com Deficiência do Cv 2019 Matriculados, Egressos ou Evadidos

Tabela 6 - Alunos Ingressantes Através das Modalidades de Cotas Para Pessoas Com Deficiência do Cv 2020 Matriculados, Egressos ou Evadidos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>REVISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>DA CRIAÇÃO À APLICAÇÃO DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL PARA PCDS</b> .....	<b>20</b>
<b>4.1</b>	<b>CONCEITUANDO A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b> ....	<b>23</b>
<b>4.2</b>	<b>INCLUIR - A READEQUAÇÃO DO ESPAÇO DANDO SENTIDO À POLÍTICA</b> .....	<b>27</b>
<b>4.3</b>	<b>A CAF – POR UM LUGAR DE AFIRMAÇÃO DA POLÍTICA AFIRMATIVA E A COVID-19</b> .....	<b>31</b>
<b>4.3.1</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS DOS RELATÓRIOS DA CAF</b> .....	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>45</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“O corpo não é simplesmente as fronteiras físicas do nosso pensamento. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo.” (DINIZ, 2007, p. 78)*

O Hospital Escola da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) tem sido meu cenário de atuação profissional há dois anos. Na ordem dos dias, por trás do balcão, observo diversos pacientes irem e virem no saguão principal. Eles entram em cadeiras de rodas, em macas, sustentados por muletas ou pelas mãos da equipe de enfermagem ou de seus acompanhantes. São corpos com e sem deficiência, com maior ou menor dificuldade, transitando e sempre prestando auxílio uns aos outros, de alguma forma.

Observando essas cenas no meu cotidiano, percebi que o trabalho era o único ambiente em que eu testemunhava a convivência entre espectros maiores da diversidade dos corpos: gordos, magros, de todas as idades e etnias; altos, baixos, com membros amputados, com curativos à mostra, com necessidades específicas para a locomoção etc. A partir disso, passei a questionar que outros espaços, além das instituições de tratamento de saúde, suportam - no sentido de dar suporte a algo - a presença de pessoas com deficiência; quais lugares são acessíveis a essas pessoas e dão condições para a sua permanência?

Mobilizado por esse questionamento, e já aluno do quarto semestre do curso de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), decidi me debruçar a pensar sobre o tema e entrelaçá-lo com as leituras do curso e de outras áreas das ciências humanas. Débora Diniz, que é antropóloga, professora universitária, pesquisadora dos estudos de bioética e ganhadora do Prêmio Jabuti de Ciências da Saúde (2017), discorre sobre o significado do termo deficiência a partir de um outro paradigma - um paradigma não-médico. Segundo ela, deficiência não é um tema/termo que deva ser estudado somente pela área médica, uma vez que se trata de um conjunto de pessoas imbuídas em relações sociais e que estas últimas, por sua vez, lhes acarretam certas dificuldades.

A autora explica que deficiência, para os saberes médicos, é uma palavra que indica uma lesão ou uma incapacidade – por exemplo, a cegueira e a incapacidade

de ver; ou a surdez e a incapacidade de ouvir. Esta definição faz sentido, porém Débora reconhece a necessidade de ir além desta interpretação, a necessidade de que a temática da deficiência faça parte também dos estudos sociológicos:

“De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente.” (DINIZ, 2007, p. 9)

Segundo a autora, “para o modelo médico, lesão leva à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 23). Em suma: experimentamos a vida no modelo social da deficiência, onde a sociedade e toda a sua estrutura falha ao não estar orientada para a inclusão da diversidade dos corpos.

Nesse sentido, outras perguntas surgiram a partir dos primeiros questionamentos que fiz, e algumas delas em específico deram origem à escolha do tema do presente trabalho: qual o papel das políticas públicas na garantia de direitos e na promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência (PCD)? Dentro da minha Universidade, como se deu ou se dá a implementação de Leis de Inclusão para PCDs? O que mudou no quadro discente depois de sua aplicação e sanção?

Esse estudo se desdobra em quatro momentos distintos que, entrelaçados, pretendem dar sentido à reflexão que faço sobre a existência de que “Há portas que só abrem por dentro: uma análise da aplicação e do desenvolvimento das Políticas de Cotas para estudantes PCD's na Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, título deste trabalho. No primeiro capítulo, apresento uma revisão histórica acerca da educação especial e da educação inclusiva no contexto brasileiro, apresentando um quadro de diversos períodos históricos do país por meio de um resumo das políticas de não acesso à maioria da população do país.

O segundo momento deste estudo apresenta uma reflexão sobre a criação e a implementação da Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oferecendo a oportunidade de refletir sobre a importância da política e as possibilidades de acessos a públicos distintos que

tradicionalmente nunca tiveram a possibilidade de acessos aos bancos acadêmicos. A política de cotas como política pública tem um intenso potencial transformador e inclusivo dentro da Universidade. Nesse espaço de estudos analisamos as possibilidades de inclusão dos diversos grupos sociais, dando atenção aos estudantes PCD's da Universidade. O terceiro momento apresenta uma breve revisão bibliográfica baseada em teóricos que serviram de base para a consecução deste trabalho. O quarto momento desse estudo explica a opção metodológica utilizada e apresenta a análise dos dados observados na pesquisa realizada sobre o acesso de estudantes por meio das políticas de cotas para estudantes PCD's na Universidade.

Mas antes de iniciarmos, por também nunca ter presenciado ao longo do meu Ensino Médio/Básico e da minha graduação, a companhia de um aluno com deficiência decidi ir atrás de alguns dados relacionados a esta população.

O Brasil, em 2022, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, possuía uma população de mais 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais com deficiência, o que correspondia a 8,9% do total desta faixa etária no país. Destes, conforme apresentado na pesquisa, a taxa de escolarização é menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Entre as crianças de 6 a 14 anos, a frequência escolar revela discrepâncias marcantes entre aquelas com e sem deficiência. Enquanto 95,1% das crianças com deficiência frequentavam a escola, essa proporção ascendia para 99,4% entre as desprovidas de tal condição. Essa disparidade persistia ao analisar os jovens de 15 a 17 anos, onde a taxa de escolarização para aqueles com deficiência era de 84,6%, em contraste com os 93,0% observados no grupo sem deficiência. Já entre os jovens de 18 a 24 anos, a diferença se ampliava ainda mais, com uma taxa de escolarização de 24,3% para os que tinham deficiência e 31,8% para os que não tinham. Esses números delineiam um cenário onde a presença de deficiência parece ser um fator influente na participação educacional. Tal realidade contribui, em parte, para a ausência desses indivíduos em diversos aspectos da sociedade, evidenciando a necessidade de medidas que promovam a inclusão e o acesso equitativo à educação para todos.

## **2 METODOLOGIA**

O objetivo do presente estudo, de caráter exploratório, é realizar uma análise descritiva sobre como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) resolveu implementar as políticas públicas para Pessoas com Deficiência (PCDs) previstas tanto na Lei de Inclusão como na Lei de Cotas para PCDs, realizando essa análise a partir do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade - INCLUIR e da Coordenadoria de Ações Afirmativas - CAF. Os materiais utilizados para realização do estudo compreenderam a análise textual de Leis; a revisão bibliográfica sobre o que diz respeito à implementação de políticas públicas, inclusão social, acessibilidade, estigma e educação; a análise de documentos da UFRGS; materiais e documentos obtidos através dos sites e páginas das redes sociais do INCLUIR<sup>1</sup> e da CAF<sup>2</sup>; e a análise dos dados fornecidos pela CAF.

Ao realizar esta pesquisa buscamos analisar e documentar de maneira abrangente as diferentes facetas dos fenômenos sociais em questão. Optei por isso, por partilhar da ideia de que práticas e políticas que se relacionam com problemas sociais podem ser melhoradas a partir de descrições detalhadas de suas características, propriedades, causas e consequências (MICHEL, 2015)

Por conter caráter descritivo, justificamos o uso da pesquisa bibliográfica “por ser uma fase da pesquisa, cujo objetivo é auxiliar na definição de objetivos e levantar informações sobre o assunto objeto de estudo” (MICHEL, 2009, pág. 40). Tendo em vista o fato de que pretendemos, através deste estudo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1993, pág. 45).

Por fim realizaremos a descrição estatística dos dados fornecidos pela CAF. O objetivo, para as possibilidades deste trabalho, é o de analisar criticamente a quantidade de alunos que ingressaram através do sistema de Cotas na Universidade, e nela conseguiram permanecer nos primeiros anos de implementação da política.

---

<sup>1</sup> Link do site do INCLUIR: <https://www.ufrgs.br/incluir/>;

<sup>2</sup> Link do site da CAF: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/>.

### 3 REVISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil se ergueu em bases excludentes e elitistas em todos os âmbitos sociais. Com a Educação não foi diferente. Para as populações menos providas de recursos e, especialmente para as populações negras e PCD's, estudar é desafio histórico, como veremos a seguir.

Na período colonial, a sociedade brasileira era caracterizada pela escravidão, pelos latifúndios, pela aristocracia e pela economia agrícola. Nesta conjuntura, não era interessante para a pequena elite colonizadora que se formasse uma população letrada e capacitada, pois o cálculo da dominação colonial se apresenta de modo prático – quanto menos acesso ao conhecimento, mais fácil de manipular e submeter determinados agrupamentos sociais.

Neste sentido, o princípio da Educação Escolar no Brasil ocorre por intermédio das missões da Companhia de Jesus, que tinham por objetivo catequizar e domesticar a população nativa para facilitar a produção de mão de obra para os colonos, por meio da fé católica. Vale ressaltar que o público alvo dessas ações eram somente os indígenas, pois os africanos escravizados que aqui viviam não eram vistos como seres dotados de alma pelos missionários evangelizadores.

Paulo Ribeiro, professor do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), aponta, no artigo “História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão”, que os jesuítas, depois de algum tempo, voltaram sua atenção para a educação e formação das elites, afastando-se de seus objetivos originais, uma vez que obteriam lucros financeiros e multiplicariam assim os seus sacerdotes.

“Esse modelo de educação [católico, confessional] se perpetuou pelo período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases” (RIBEIRO, 1993), estando excluídos dos espaços de produção de saber os negros, as mulheres, os pobres e, sem dúvida, as pessoas com deficiência.

A educação média era voltada somente para os *homens* da elite dominante. Quanto ao Ensino Superior, geralmente estes mesmos homens da elite eram

enviados para estudar na Europa (Universidade de Coimbra) – o curso mais comum era Direito -, com a promessa de voltarem, letrados, para administrarem o Brasil.

“A Constituição da República de 1891 consagrou o sistema dual de ensino e oficializou a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (SILVA, 2010, p. 3 apud ROMANELLI, 2002).

Ou seja, com relação à população, investia-se na formação voltada para o mercado de trabalho; quanto à elite, investia-se na sua inserção nos espaços de produção de saber. Somente em 1932, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é que ganhou ênfase a ideia de uma educação pública, gratuita e laica para todos.

Um marco importante para a história da educação nacional foi o período ditatorial do Estado Novo (1937 - 1945), em que as verbas destinadas à Educação aumentaram e houve a tentativa de se traçar uma política educacional nacional. Criaram-se diversos órgãos nacionais, a fim de suprir a necessidade de dar uma formação mínima à classe operária, que crescia conforme o forte avanço da industrialização. Nesse período, investiu-se mais nos níveis primário e secundário do que no nível superior.

Em 1960, foi aprovada a lei 4024, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definiu a Educação como um direito de todo cidadão. Com o Golpe Militar instaurado em 1964, a Educação brasileira sente os efeitos de uma crise política, sobretudo no Ensino Superior, causada principalmente pelos acordos entre Brasil e Estados Unidos.

“As leis afirmavam os princípios dos acordos MEC-USAID [Entre o Ministério da Educação e a agência *United States Agency for International Development*], baseadas em uma educação americanizada que, na época, não atendia às reais necessidades da educação nem se adaptava à sociedade brasileira, sem contar que acentuava a dependência política e econômica já existente.” (RIBEIRO, 1993)

Ademais, o modelo de Educação ofertado nas escolas era acentuadamente disciplinador e positivista, tendo como foco a formação Moral e Cívica de acordo com os valores do governo da época, enquadrando os alunos em um padrão e impossibilitando a manifestação das diversidades.

Depois do final do regime ditatorial, com a redemocratização, o debate sobre a Gestão Democrática das escolas vem à tona. Durante o governo José Sarney, a partir da aprovação da Lei 7.308, a liberdade de organização foi retomada e estabeleceu um modelo de organização e gestão que ainda hoje se estabelece nas escolas públicas, contradizendo em algumas situações o que está estabelecido nos dispositivos legais.

Em suma, a história da educação escolar, no Brasil, é uma história majoritariamente de exclusões. Até muito recentemente, em termos históricos, se pensava a escola para um grupo seletivo de pessoas e não para a maioria da população. E, sendo a educação um dos principais mecanismos de ascensão socioeconômica, implantava-se, gradualmente, uma política de segregação e de distinção social.

“O movimento político da inclusão social começou a se evidenciar, de fato, no final do século XX, mais precisamente na segunda metade da década de 1970, nos países mais desenvolvidos, e se difundiu nas décadas de 1980 e 1990 para outros países, inclusive o Brasil (Carvalho-Freitas & Marques, 2009). O que se pode encontrar antes da década de 1970, especialmente no Brasil, são ações assistencialistas e voltadas para atividades de caridade. A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pela ONU em 1975, garantiu considerações específicas no planejamento econômico-social (art. 8º) (Silva, 1987), contribuindo para a emergência do movimento politizado das PCD. Esse movimento visava não apenas à melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, mas também à diminuição do estigma de “incapaz” ou “inferior”, presente em alguns discursos e acontecimentos históricos anteriores, e à efetiva inclusão e participação social desse grupo na sociedade (Paiva & Bendassolli, 2017).”

#### **4 DA CRIAÇÃO À APLICAÇÃO DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL PARA PCDS**

Conforme exposto no capítulo anterior, percebe-se que o levantamento da demanda do acesso de pessoas com deficiência às instituições de diferentes níveis de ensino se deu após um longo período de inação do Estado Brasileiro em aspectos relacionados à inclusão e, em grande medida, a partir da intensa mobilização desse grupo social em busca da garantia de seus direitos. Vale ressaltar que o movimento de pessoas com deficiência que visa ampliar a Inclusão em diferentes esferas possui o slogan *Nada sobre nós sem nós* (SASSAKI, 2007). Com essa frase, pretende-se não perder de vista que o protagonismo da luta por inclusão é de pessoas com deficiência e, portanto, nenhuma tomada de decisão deve ocorrer sem a participação e avaliação criteriosa delas.

Reconhecer as identidades por trás do estigma social seria romper com tudo que foi preconcebido a partir das expectativas limitantes e excludentes sobre um determinado grupo, com isso, compreende-se que, segundo Gofmann (1988,) há um norte para desvencilhar-se das normas sociais e contrapor a concepção de abominação dos corpos possibilitando um distanciamento intencional da discriminação. Sendo assim, a contemplação das pessoas com deficiência é viabilizada pela reparação dos danos históricos através de uma política pública afirmativa.

No Brasil, o processo de formulação e discussão da Lei de Cotas se inicia no ano de 1999 através do Projeto de Lei (PL) nº 73, da deputada federal Nice Lobão (então do Partido da Frente Liberal - PFL), o qual previa a reserva de 50% das vagas em universidades federais e estaduais para egressos do ensino médio de escolas públicas, com base no seu coeficiente de rendimento. Desde a publicação da proposta até a publicação da Lei de Cotas no Diário Oficial da União, o texto passou por diversas mudanças, mantendo apenas os 50% da reserva de vagas e a obrigatoriedade da sua aplicação em universidades federais.

Do início da discussão até o momento da implementação da Lei de Cotas, em 2012, passaram pela presidência da República os presidentes Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), Luiz Inácio Lula da Silva e a presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT). Durante esse

período de 13 anos, outras propostas relacionadas às ações afirmativas foram feitas e outros dezesseis PLs foram criados, por diferentes agentes políticos, e foram sendo apensados ao PL original.

No dia 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas, nº 12.711, que prevê a garantia de 50% da reserva de vagas nas universidades e instituições de ensino técnico de nível médio para pessoas pretas, pardas, indígenas (PPI) e estudantes de escolas públicas, é aprovada e implementada em todas as universidades federais. O texto, no entanto, ainda não previa a reserva destinada às PCDs.

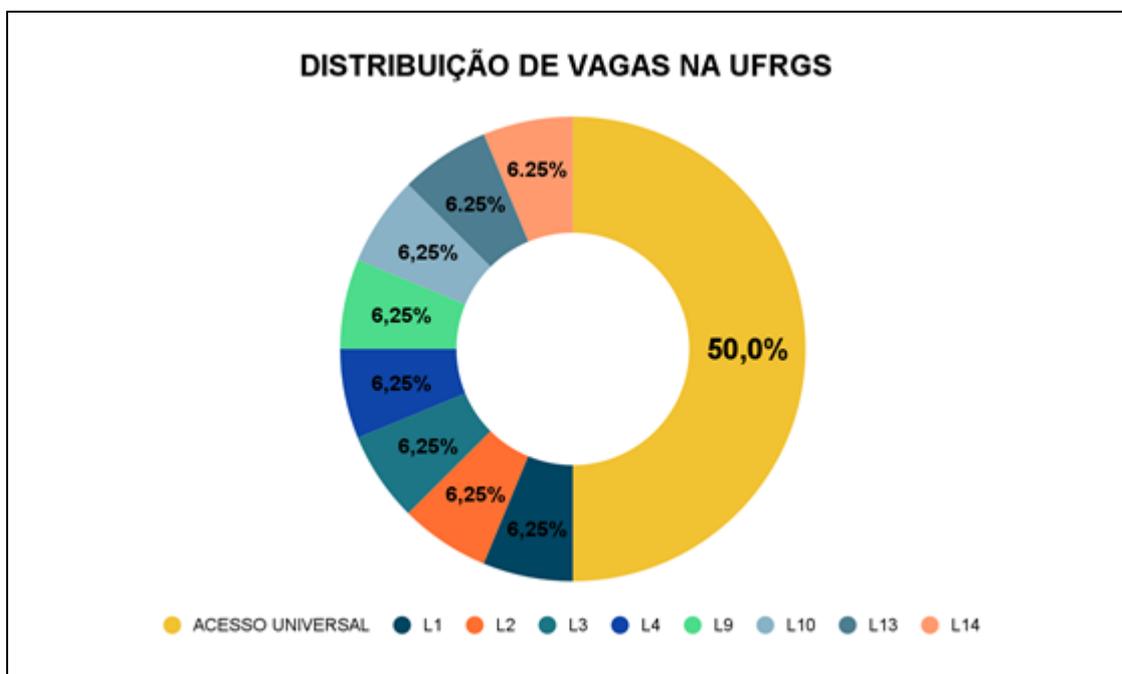
A Lei nº 13.409/2016, que edita a última lei citada, determina a inclusão de PCDs na divisão já existente na Lei de Cotas. Através dela, as instituições de ensino superior e de nível médio técnico federais devem garantir a reserva de vagas também para PCDs, o que totaliza um percentual de 25% dos 50% já reservados para estudantes autodeclarados PPI e estudantes de escolas públicas. Além disso, a Lei passará por revisão num prazo de dez anos a partir da data que for publicada<sup>3</sup>.

Com relação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o primeiro Concurso Vestibular (CV) organizado com a reserva de vagas para pessoas com deficiência ocorreu em 2018, ampliando as modalidades de ingresso. Antes, era possível ingressar através do Acesso Universal ou da reserva de vagas para estudantes oriundos das escolas públicas, subdivididos em autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI), com renda familiar superior ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Agora estão vigentes mais quatro modalidades de ingresso, contemplando pessoas com deficiência oriundas de escola pública, autodeclaradas PPI ou não e com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo per capita ou não.

#### **Gráfico 1: Distribuição de vagas na UFRGS**

---

<sup>3</sup> A lei passou por revisão. No dia 13 de novembro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou o projeto de lei nº 5.384/2020, o que o transformou na Lei Ordinária nº 14.723/2023.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2023.<sup>4</sup>

Após a Decisão 212/2017<sup>5</sup> ser aprovada pelo Conselho Universitário (CONSUN) e passar a compor o texto da Decisão 268/2012<sup>6</sup>, cada modalidade de cotas detém 6,25% do total de vagas de cada curso conforme apresentado no Gráfico 1. No total, 50% das vagas a serem preenchidas pelos aprovados no CV são destinadas aos alunos cotistas. Dentre essas vagas, há a compreensão de que as ações afirmativas que determinam a categorização delas são ações que ressalvam os direitos diante do princípio de igualdade para os alunos ingressos, definindo-se para Wanderley (2007) por interpelação dos requisitos de legitimidade, orientados pela relevância social que consiste na inclusão desses grupos marginalizados e a

<sup>4</sup> As Cotas na UFRGS subdividem-se entre 8 modalidades, as quais são: modalidade L1 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita; modalidade L2 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena; modalidade L3/L5 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar; modalidade L4/L6 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena. L9 - candidato egresso de Escola Pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência (PCD); L10 - candidato egresso de Escola Pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado negros (preto, pardo) ou indígena e Pessoa com Deficiência (PCD); L13 - candidato egresso de Escola Pública independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência (PCD) e; L14 – candidato egresso de Escola Pública independentemente da renda familiar, autodeclarado negros (preto, pardo) ou indígena e Pessoa com Deficiência (PCD).

<sup>5</sup> Alteração da Decisão nº 268/2012 - CONSUN, referente ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS; e alteração da Resolução nº 46/2009-CEPE, referente às normas para o Concurso Vestibular para ingresso na UFRGS (UFRGS, 2017).

<sup>6</sup> Decisão que determina a Instituição do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS.

provisoriamente, que é determinada pela temporalidade considerada em função da reversão do quadro desfavorável em que se encontram os candidatos.

Podem se inscrever para a reserva de vagas para PCD os candidatos que possuam deficiência auditiva, motora, mental, visual, visão monocular ou candidatos que estejam no espectro autista ou com deficiência múltipla. Para garantir que as vagas estejam sendo preenchidas pelos sujeitos de direito desta política de ação afirmativa, a UFRGS conta com uma comissão de aferição que analisa a documentação da Condição de Pessoa Com Deficiência com base no Decreto nº 3.298/1999<sup>7</sup> e na Súmula nº 45/2009<sup>8</sup> da Advocacia Geral da União, na Lei nº 14.126/2021<sup>9</sup> e na Lei nº 12.764/2012<sup>10</sup>.

#### **4.1 CONCEITUANDO A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

O campo de políticas públicas demanda análises periodicamente, a fim de que sejam incrementadas soluções melhores aos processos político-administrativos de implementação. A interligação entre análise e proposição, no entanto, deu origem a um viés específico: a concentração nos "problemas de implementação". Diante disso os estudos se voltaram para a identificação e definição de variáveis capazes de explicar tanto o sucesso quanto o fracasso na implementação de políticas públicas.

Partindo disso, Mazmanian e Sabatier (1983) elaboraram um check list com seis variáveis condicionantes para que se obtenha a efetiva implementação das políticas públicas<sup>11</sup>. Há autores, no entanto, que discordam da ideia de que variáveis

---

<sup>7</sup> O decreto nº 3.298, assinado no dia 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1989), delegando aos órgãos e às entidades do Poder Público o dever de garanti-lo.

<sup>8</sup> A Súmula nº 45 determina que "os benefícios inerentes à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência devem ser estendidos ao portador de visão monocular, que possui direito de concorrer, em concurso público, à vaga reservada aos deficientes." (BRASIL/AGU, 2009),

<sup>9</sup> A Lei nº 14.126 classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual (BRASIL, 2021).

<sup>10</sup> A 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 (BRASIL, 2012).

<sup>11</sup> "A primeira condição é que a legislação deve oferecer objetivos claros e consistentes. Em segundo lugar, a legislação deve incorporar uma teoria sólida, identificando os principais fatores e links causais que afetam os objetivos, e dar aos implementadores jurisdição suficiente sobre o grupo alvo e outros pontos de influência para atingir os objetivos. A terceira condição é que a legislação deve estruturar a implementação para maximizar a probabilidade de que implementadores e grupos alvo façam o que se deseja. Isso envolve trabalhar com agências solidárias e integração hierárquica adequada, recursos financeiros suficientes e acesso a suporte. Em quarto lugar, os líderes das agências implementadoras

possam prever o sucesso ou fracasso de um processo de implementação, argumentando que as variáveis, por si só, são incapazes de antecipar e resolver os problemas. Autores como Elmore (1979) e Berman (1978) defendem que variáveis não podem ser previamente definidas, pois acreditam que os problemas de implementação surgem principalmente da interação entre a política e as organizações executoras. Além disso, Silva e Melo (2000) propõem modelos de implementação que buscam minimizar as incertezas do processo.

A forma como o "problema de implementação" é concebido desempenha um papel crucial na análise das políticas públicas, conforme destacado por Cline (2000). Ele apresenta duas definições predominantes desse problema. A primeira aborda a natureza administrativo-organizacional, sugerindo que a resolução depende da especificação de objetivos e do controle dos subordinados. Por outro lado, a segunda visão enxerga o conflito de interesses como o cerne do problema, com foco na obtenção de cooperação dos participantes do processo. Essas definições orientam as abordagens analíticas, influenciando a escolha de variáveis, o foco da análise e as proposições resultantes. A literatura sobre implementação de políticas públicas destaca duas abordagens hegemônicas: uma foca no processo de formulação da política, com variáveis ligadas às normas que a estruturam, enquanto a segunda enfatiza elementos dos contextos de ação, utilizando variáveis relacionadas às condições locais e às burocracias implementadoras (LIMA & D'ASCENZI, 2013).

A primeira perspectiva, fundamentada na abordagem sequencial, enxerga a política pública como uma sucessão de etapas distintas, cada uma guiada por lógicas específicas (MULLER & SUREL, 2002). Nesse contexto, a formulação do processo seria impregnada pela lógica da atividade política, enquanto a implementação se situa no âmbito da prática administrativa. A execução de atividades, voltada para alcançar metas definidas na formulação das políticas (SILVA & MELO, 2000), pressupõe a transformação do processo em uma etapa técnica após a criação da política (WALT, 1994). Essa perspectiva, conhecida como top-down ou desenho prospectivo (ELMORE, 1996), destaca a nítida distinção entre a decisão política e sua operacionalização, envolvendo arenas e atores distintos.

---

devem possuir habilidades políticas e gerenciais e estar comprometidos com os objetivos da política. A quinta condição é que o programa deve ser apoiado por grupos organizados e por alguns legisladores-chave ao longo da implementação. Por fim, a sexta condição se refere às mudanças contextuais que podem constranger a implementação, como a emergência de políticas públicas conflitantes ou mudanças nas condições socioeconômicas."(MELO & D'ASCENZI, 2013, p. 102).

A análise concentra-se no processo de formulação, destacando as normas que estruturam a política e suas lacunas. A minimização de lacunas é atribuída aos formuladores, que devem seguir conselhos como manter clareza na política, evitar ambiguidades e manter controle sobre os implementadores. A limitação da discricionariedade destes últimos é crucial, buscando regras claras para evitar distorções na autoridade governamental.

Alguns autores (Howlett e Ramesh, 1995; Van Meter e Van Horn, 1996; Sabatier e Mazmanian, 1996) delinearão variáveis para o estudo da implementação de políticas públicas, sistematizando-as em quatro tipos. A ênfase recai na natureza do problema alvo da política, variáveis normativas relacionadas à estrutura do plano, variáveis contextuais como apoio público e contexto econômico/político, e variáveis relacionadas à organização administrativa.

A complexidade da implementação é evidenciada, com autores como Elmore destacando o defeito na abordagem desenho prospectivo, argumentando que estudos empíricos indicam ambiguidade de objetivos, problemas de coordenação e escassez de recursos e informação (ELMORE, 1996; SILVA & MELO, 2000). Observações indicam que os resultados das políticas públicas são imprevisíveis, atribuídos à multiplicidade de atores, suas mudanças ao longo do tempo e a necessidade constante de negociações (BERMAN, 1978; MAZMANIAN & SABATIER, 1983; PRESSMAN & WILDAVSKY, 1984).

O segundo modelo analítico, contrapondo-se à visão de controle absoluto dos formuladores, destaca a discricionariedade inevitável e desejável dos implementadores. Essa abordagem, conhecida como bottom-up ou desenho retrospectivo, reconhece a importância dos implementadores na adaptação da política à realidade local. O conhecimento desses atores sobre as condições específicas do contexto em que atuam permite ajustes e inovações que podem ser cruciais para o sucesso da implementação.

Dentro dessa perspectiva, a burocracia de nível de rua ganha destaque. Lipsky (1980) a define como aquela em que os trabalhadores interagem diretamente com os cidadãos e têm substancial descrição em suas atividades. Esses burocratas são fundamentais na implementação, pois suas decisões, rotinas e práticas adaptativas efetivamente tornam-se as políticas públicas que implementam. Lipsky destaca as condições de trabalho desses burocratas, como recursos inadequados, demanda

crescente, objetivos vagos e a natureza não voluntária dos clientes, elementos que determinam a sua atuação.

Esse modelo reconhece que a implementação é um processo iterativo de formulação, implementação e reformulação, onde a política muda à medida que é executada. O sucesso é condicional à capacidade limitada dos atores em cada nível de implementação de influenciar outros níveis e das organizações públicas de influenciar o setor privado.

Matland (1985) argumenta que, nas democracias, o controle sobre as políticas deve estar nas mãos dos representantes eleitos, questionando o poder derivado dos implementadores nesse cenário. Contudo, a visão hegemônica sustenta que, embora a discricionariedade seja crucial para as atividades, sua aplicação permite a modificação da política pública alheia às concepções dos formuladores e dos grupos de apoio, introduzindo assim um elemento de imprevisibilidade na análise da implementação.

Os modelos apresentados divergem em seus focos analíticos. O primeiro concentra-se nas características da estrutura normativa, enquanto o segundo direciona a atenção para os atores implementadores e suas ações. Apesar dessa diferença, ambos compartilham a ênfase nas condições e limitações materiais, consideradas determinantes para a trajetória do processo de implementação. Essa abordagem deixa espaço para a inclusão de variáveis relacionadas às ideias, valores e concepções de mundo dos atores envolvidos.

Dessa forma, a discussão sobre os modelos de implementação destaca a complexidade do processo, onde as dinâmicas entre estruturas normativas, implementadores e variáveis ideológicas moldam a execução das políticas públicas. A imprevisibilidade, presente na capacidade de adaptação dos implementadores e nas interações multifacetadas entre os diversos atores, destaca a necessidade de uma análise abrangente que considere tanto os elementos estruturais quanto os aspectos subjetivos no estudo da implementação de políticas públicas.

No caso da UFRGS, a Universidade instituiu uma comissão permanente de verificação visando a ocupação de pessoas de direito à ocupação da reserva de vagas destinadas às PCD's. A Comissão Permanente de Verificação de Documentos

da Condição de Pessoas com Deficiência foi criada através da Decisão nº 268/2012 do CONSUN, com atualizações em 2017. Seu papel é analisar a documentação dos candidatos classificados nas reservas de vagas para pessoas com deficiência. A Comissão, formada por membros do INCLUIR e do Departamento de Atenção à Saúde (DAS) da UFRGS, juntamente com dois observadores do movimento social das Pessoas com Deficiência, verifica os documentos comprobatórios de acordo com os critérios e documentação estabelecidos nos editais dos processos seletivos.

Além disso, dentro do processo de implementação, a etapa de monitoramento é de extrema relevância. É nela que possíveis falhas são identificadas e corrigidas, visando a efetividade de determinada política pública. Na afirmação de Rua (2014), a etapa de monitoramento é descrita como um instrumento que acompanha a fase de implementação, desempenhando um papel crucial na gestão e acompanhamento dos processos. Fernandes e Nogueira (2020) ressaltam que um monitoramento adequado permite o aprimoramento de eventuais problemas, resultando numa melhor eficiência, eficácia e plena aplicação das políticas. No capítulo a seguir daremos uma maior atenção para duas ferramentas que compõem esta etapa: o INCLUIR e a CAF.

#### **4.2 INCLUIR - A READEQUAÇÃO DO ESPAÇO DANDO SENTIDO À POLÍTICA**

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), realizaram, durante o período de 2005 até 2011, a implementação do Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior. Este programa, concebido em 2005, envolveu Chamadas Públicas conduzidas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e SESu, onde as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) apresentaram projetos destinados à criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. O objetivo central era a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, de comunicação e informação, bem como aprimorar os ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. A iniciativa reforçava o compromisso do governo em promover políticas institucionais que garantissem a acessibilidade nas instituições de ensino superior, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

O programa Incluir foi criado visando o cumprimento do decreto nº 5.296/2004 e é voltado exclusivamente para as IFES. A relevância da criação do programa se justifica pelos milhões de brasileiros que possuem alguma deficiência física conforme apresentado nos censos demográficos, principalmente o do ano de 2010 (IBGE, 2010).

O principal objetivo do Incluir é o de fomentar e garantir a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES. Estes núcleos contribuem para a melhora do acesso de pessoas com deficiência e através da publicação de editais o governo federal financiou programas e projetos que objetivavam à inclusão das mesmas. Até 2011, 199 projetos de inclusão na educação superior por intermédio dos editais do Programa foram aprovados.

O Programa INCLUIR fundamentou-se em diversas leis e decisões que buscam promover a inclusão e a igualdade para pessoas com deficiência. A Lei nº 7.853/1989 estabelece o apoio e a integração social dessas pessoas, criando a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). O Decreto nº 3.298/1999 regulamenta essa lei e consolida normas para a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Lei nº 10.048/2000 trata da prioridade no atendimento a pessoas com deficiência, enquanto a Lei nº 10.098/2000 estabelece critérios para a acessibilidade. O Decreto nº 5.296/2004 e o Decreto nº 3.956/2001 reforçam essas normas. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais, e o Decreto nº 5.626/2005 a regulamenta. Essas medidas catalisaram a criação do programa e serviram como um primeiro passo crucial para o que viria a se desenrolar posteriormente.

Após a instituição do Programa INCLUIR, diversos marcos legais, políticos e pedagógicos foram estabelecidos para fortalecer a inclusão na educação superior. Destacam-se: o Decreto nº 5.773/2006, que regulamenta a regulação, supervisão e avaliação de instituições e cursos superiores no sistema federal de ensino; o Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), assegurando o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; o Decreto nº 7.234/2010, que aborda o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES; e o Decreto nº 7.611/2011, que trata do atendimento educacional especializado, incluindo a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e informação

que restringem a participação de estudantes com deficiência. Adicionalmente, a Portaria nº 3.284/2003 estabelece requisitos de acessibilidade para instruir processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, reforçando o compromisso com uma educação superior acessível e inclusiva. Esses marcos ressaltam a importância da evolução constante em direção a um ambiente acadêmico mais equitativo.

Desde 1997 a UFRGS tem registro do ingresso de alunos surdos na pós-graduação. A partir desse período, têm sido empreendidos, por parte da Universidade, esforços significativos visando garantir a permanência desses estudantes, implementando a presença de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula. Desta perspectiva, entendeu-se a necessidade da criação de mecanismos que fossem voltados para o atendimento destes estudantes. Até que no ano de 2001 é fundado o Núcleo de Pesquisa e Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNES), o qual tinha como principal objetivo a inclusão social, através da educação, profissionalização, rodas de conversas, da promoção de capacitações e cursos profissionalizantes, abertos para a comunidade, e de pesquisas voltadas à temática da inclusão e da deficiência.

Em 2005, foi criado o Setor de Apoio ao Aluno com Deficiência Visual, com o propósito de atender às necessidades específicas dessa comunidade. O foco central era promover o desenvolvimento integral, a inclusão social e a promoção de capacitações, especialmente para aqueles que trabalham diretamente com essa população. Além das ações diretas de apoio, o setor desenvolveu pesquisas na área de educação especial, contribuindo para a produção de conhecimento e práticas que beneficiassem não apenas os alunos com deficiência visual, mas também a comunidade acadêmica como um todo.

A partir de 2006, a Universidade aderiu ao Programa INCLUIR - Acessibilidade à Educação Superior, empenhando-se na formulação de estratégias para identificar e superar as barreiras que dificultam o acesso de pessoas com deficiência à educação, destacando-se cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e a condição de ser surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais. Desde então, as ações empreendidas têm como foco a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, buscando proporcionar uma participação efetiva desses alunos na Universidade. Nesse contexto, o objetivo geral consiste no atendimento dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais

decorrentes de deficiências, conforme estabelecido no documento orientador da instituição.

Durante os anos subsequentes, mais especificamente em julho de 2014, ocorreu a criação do Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, o que representou um marco significativo na busca por uma comunidade universitária mais inclusiva. A essência desse projeto reside na amplificação e consolidação das iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, almejando proporcionar visibilidade e condições equitativas para seu pleno desenvolvimento nos âmbitos do conhecimento, da profissionalização e da cultura.

Desde sua concepção, o Núcleo tem desempenhado um papel crucial, desdobrando-se em diversas iniciativas estratégicas. Destacam-se, nesse contexto, as capacitações ministradas tanto para o corpo docente e discente da UFRGS quanto para aqueles que compõem a comunidade externa. Tais ações não apenas visam sensibilizar, mas também educar os participantes acerca dos desafios e das oportunidades relacionados à inclusão e acessibilidade, estabelecendo uma base sólida para a conscientização coletiva.

A formação de parcerias estratégicas com diferentes setores da universidade reflete a intenção de se estabelecer uma abordagem holística, onde a inclusão é encarada como um princípio integrado em diversos aspectos da vida acadêmica. Essa abordagem implica, de maneira prática, na adaptação de serviços e infraestrutura, e na promoção contínua da conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência, solidificando, assim, um compromisso tangível com a inclusão.

No âmbito comunicacional, o Núcleo tem se destacado pela produção de materiais informativos inovadores, tais como podcasts e cartilhas. Esses recursos não apenas disseminam conhecimento, mas também desempenham um papel fundamental na sensibilização da comunidade universitária sobre as complexidades e importância das questões relacionadas à inclusão. Ao adotar essa abordagem, o Núcleo não apenas informa, mas também promove uma reflexão profunda sobre a necessidade de uma mudança cultural em direção a uma comunidade mais inclusiva.

Ao enfatizar a importância da diversidade e da prática da inclusão de forma transversal, o INCLUIR busca ser um agente catalisador na construção de uma cultura inclusiva no ambiente universitário. Essa abordagem abrangente transcende a mera adaptação física, englobando valores fundamentais de respeito, igualdade e diversidade que, quando internalizados, tornam-se os pilares de uma comunidade acadêmica mais rica e acolhedora para todos.

O INCLUIR, por compor a Comissão Permanente de Verificação de Documentos da Condição de Pessoas com Deficiência, desempenha um papel crucial na etapa de monitoramento, como ferramenta de controle e apoio da política de cotas para pessoas com deficiência. De acordo com Ramos e Schabbach (2012), o monitoramento acompanha a implementação e se diferencia da avaliação. Na etapa de monitoramento, a ênfase está na produção de indicadores que possibilitam a mensuração destes aspectos, sendo esta uma etapa fundamental para garantia de sua eficácia e eficiência, visando a plena efetividade da política.

#### **4.3 A CAF – POR UM LUGAR DE AFIRMAÇÃO DA POLÍTICA AFIRMATIVA E A COVID-19**

Celina Souza (2002) nos chama atenção para o caráter holístico do campo de políticas públicas e que vai além da multidisciplinaridade e da diversidade de teorias e modelos. Segundo Celina, uma política pública é constituída e concebida a partir de vários “olhares” que exercerão impacto nas diversas etapas onde seja formulada, implementada e executada. A seguir faremos um estudo um pouco mais detalhado sobre a CAF, a Coordenadoria de Ações Afirmativas.

Criada no ano de 2012 com a finalidade de se constituir como um órgão de gestão que apoia as demandas e atividades relacionadas à temática das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi instituída por meio da Resolução 268/2012 a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (PAA), a CAF, com diversas atribuições:

I – Realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes pelo PAA junto à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – dos Cursos da Universidade em busca do atendimento das necessidades acadêmicas dos estudantes;

II – Elaborar, após amplas escutas, encaminhando ao CONSUN, relatórios de avaliação do Programa; relatórios relativos à permanência e ao desempenho dos estudantes ingressantes através da reserva de vagas do PAA;

IV – Sugerir ao CONSUN mecanismos de aperfeiçoamento do PAA a partir das diversas avaliações realizadas e a apresentar manifestações relativas à prorrogação do Programa quando sua vigência expirar;

VI – Implementar mecanismos para tornar efetivos os objetivos do Programa, junto às distintas Unidades Acadêmicas.

VII - Colocar à disposição das COMGRADs e Unidades Acadêmicas dados de estudantes beneficiários da política de ações afirmativas com a intenção de possibilitar o acompanhamento e a qualificação dessa política no âmbito das distintas Unidades Acadêmicas e Cursos da UFRGS.

A principal ação da CAF, desse modo, é a de monitorar as políticas de ingresso de estudantes que ingressam na Universidade por meio da reserva de vagas e produzir relatórios avaliativos que informem sobre os resultados que dizem respeito ao PAA. A CAF também desenvolve ações que buscam atender demandas de estudantes, pesquisadores e grupos sociais diversos, articula formações e capacitações e busca de modo permanente interagir com a comunidade em geral através dos diversos meios de comunicação digital e, por meio de canal específico, estabelece diálogos com a comunidade indígena.

A CAF tem se tornado equipamento estratégico de suporte aos estudantes beneficiários do PAA no auxílio desde os processos de matrícula e durante as atividades discentes sejam elas curriculares, de mobilização social ou de extensão universitária. A CAF realiza atividades de interlocução com diversos parceiros internos à UFRGS (Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT), Museu da UFRGS, DEDS, Por Dentro da UFRGS; Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB); Comissão Permanente de Seleção (COPERSE); Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) e parceiros externos à Instituição como o Conselho Estadual de Povos Indígenas (CEPI), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Coletivos Indígenas, Coletivos de Estudantes, Imprensa, Ministério Público etc.

Por não manter uma base própria permanente de dados, a CAF organiza relatórios com informações provenientes de diversas fontes da Universidade.

A equipe técnica da CAF é composta por um Coordenador, homem negro, sociólogo, ativista, servidor técnico de carreira da Universidade, uma Pedagoga que acompanha os estudantes indígenas, uma assistente em administração que atua em ações de inclusão digital e de políticas públicas, uma Técnica em Assuntos Educacionais com experiência profissional no atendimento de pessoas em contextos de vulnerabilidade social, além de uma equipe composta por quatro bolsistas.

Temos em perspectiva que, segundo Secchi (2019), é importante considerar que uma política pública compõe-se de um grau de intencionalidade pública que busca oferecer respostas a um problema tornado público, isto é, “a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, 2019, p. 2).

Ao realizar esse levantamento junto à plataforma institucional de apresentação da Coordenadoria, ainda não conseguimos localizar a performance da CAF relacionada à inclusão dos alunos com necessidades especiais, embora a construção dos relatórios que apresentamos neste trabalho já traga dados de acesso destes à Universidade. Entretanto, pelo perfil da Coordenação delineado ao longo das leituras realizadas para a realização desse estudo, podemos depreender que existe uma predisposição desta coordenadoria em atender eventuais demandas que envolvam a inserção e acessibilidade de estudantes no âmbito da Universidade. Isso se revela, ao analisarmos, por exemplo, as conexões que existem entre a CAF e o Programa INCLUIR, outro objeto desse estudo é tratado no tópico anterior e das intensas articulações que o PAA promove no sentido de tornar a Universidade espaço de valorização e respeito às diferenças.

A partir do ano de 2019 a CAF passa a disponibilizar em sua página os primeiros relatórios de acompanhamento da implementação das reservas de vagas no concurso vestibular (CV). O primeiro relatório faz um apanhado entre os anos de 2008 a 2012, enquanto a reserva de vagas ainda era de 30% do montante. O restante dos relatórios são produzidos após a sanção da Lei de Cotas, de 2012. Como proponho analisar o período entre os anos de 2018 a 2020, é inevitável falar sobre o impacto da Covid-19 na vida acadêmica.

Quando, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara pandemia, no dia 17 de março, através da portaria nº 2286, a UFRGS determina pela primeira vez a paralisação das aulas de forma presencial. Em junho, através da portaria nº 544/2020, o Ministério da Educação autorizou a substituição temporária

das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia de Covid-19. As instituições de ensino, após definirem as disciplinas passíveis de substituição, empenharam-se em planejar estratégias para a realização das atividades acadêmicas por meio de recursos educacionais digitais, adaptando os planejamentos didáticos e o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020). Após a aprovação do Conselho Universitário (CONSUN), a UFRGS estabeleceu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio da resolução nº 25/2020. Essa medida continuaria em vigor enquanto a situação emergencial de saúde persistisse.

Nesse contexto de transformação e adaptação motivado pelo evento da Pandemia, a UFRGS demonstrou sua capacidade de resposta diante de um cenário desafiador, buscando alternativas inovadoras para garantir a continuidade do ensino e o acesso dos estudantes à educação superior, tudo isso enquanto tinha por prioridade a segurança e o bem-estar de sua comunidade acadêmica. Uma das consequências da pandemia foi a não disponibilidade dos relatórios de acompanhamento que vinham sendo entregues de forma anual. Esse fato trouxe a real possibilidade de comprometer a minha análise de dados para o estudo.

Entretanto, diante da emergência da realização do levantamento de dados para a realização desse estudo, estive em contato com a CAF que gentilmente disponibilizou, ainda que de forma bruta, o quantitativo de estudantes que ingressaram através do recorte específico de vagas que me propus analisar. Essa situação também compõe nosso aprendizado profissional e acadêmico, uma vez que ao pesquisador, em campo, sempre são destinados desafios de ordem operacional que permitem o exercício da análise dos dados e o trato desses mesmos dados, relevantes para o bom andamento de estudos desse porte.

#### **4.3.1 ANÁLISE DOS DADOS DOS RELATÓRIOS DA CAF**

Desde que a reserva de vagas para pessoas com deficiência foi implementada na Universidade, até agora, se compararmos o número de vagas que é reservado em cada CV com o número de candidatos que acabam ocupando essas vagas é de se questionar. Enquanto realizava a produção deste trabalho, me surpreendeu a informação de que em determinados semestres durante este período de análise, algumas modalidades de cotas não contaram com candidaturas. A seguir

apresentarei algumas tabelas com o quantitativo de alunos que ingressaram através das reservas de vagas no Concursos Vestibulares dos anos 2018, 2019 e 2020.

**Tabela 1<sup>12</sup>: Número de Alunos Que Ingressaram Através da Reserva de Vagas do CV 2018**

<b>NÚMERO DE ALUNOS QUE INGRESSARAM ATRAVÉS DA RESERVA DE VAGAS DO CV 2018</b>				
<b>SEMESTRES</b>	<b>L9</b>	<b>L10</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
2018/1	2	2	19	1
2018/2	1	0	2	1

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2023.

A Tabela 1 apresenta o número de alunos que ingressaram através da reserva de vagas para pessoas com deficiência no CV 2018, com base nos dados fornecidos pela CAF. Em 2018, a Universidade ofertou 1.114 vagas para alunos egressos do Sistema Público de Ensino Médio com deficiência. Destas, como mostrado acima, o total de alunos que ingressaram nos dois semestres é de 28, totalizando cerca de 2,5% do total de vagas.

**Tabela 2: Número de Alunos Que Ingressaram Através da Reserva De Vagas do CV 2019**

<b>NÚMERO DE ALUNOS QUE INGRESSARAM ATRAVÉS DA RESERVA DE VAGAS DO CV 2019</b>				
<b>SEMESTRES</b>	<b>L9</b>	<b>L10</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
2019/1	1	1	21	1
2019/2	2	2	7	0

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2023.

<sup>12</sup> L9 - candidato egresso de Escola Pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência (PCD); L10 - candidato egresso de Escola Pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado negros (preto, pardo) ou indígena e Pessoa com Deficiência (PCD); L13 - candidato egresso de Escola Pública independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência (PCD) e; L14 – candidato egresso de Escola Pública independentemente da renda familiar, autodeclarado negros (preto, pardo) ou indígena e Pessoa com Deficiência (PCD).

A tabela acima (Tabela 2) ilustra a quantidade de estudantes que foram admitidos via sistema de cotas destinado a pessoas com deficiência no CV 2019, conforme os registros disponibilizados pela CAF. Desta vez, a Universidade disponibilizou um total de 1.115 vagas para estudantes provenientes do Sistema Público de Ensino Médio com deficiência. Conforme apresentado acima, a soma dos alunos que efetivamente se matricularam nos dois semestres totalizou 35, representando aproximadamente 3,14% do número total de vagas oferecidas.

**Tabela 3: Número de Alunos Que Ingressaram Através da Reserva de Vagas do CV 2020**

<b>NÚMERO DE ALUNOS QUE INGRESSARAM ATRAVÉS DA RESERVA DE VAGAS DO CV 2020</b>				
<b>SEMESTRES</b>	<b>L9</b>	<b>L10</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
2020/1	2	2	15	1
2020/2	2	0	3	0

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2023.

A Tabela 3 apresenta a quantidade de alunos que ingressaram através do CV 2020. Desta vez o número de alunos ingressantes decaiu para 25. O total de vagas ofertadas no ano de 2020 para as reservas de vagas destinadas a estudantes com deficiência foi de 1.104, sendo assim, desta vez o quantitativo de alunos não chegou a 2,26% do total das vagas.

Nas tabelas a seguir, para melhor realizar a análise qualitativa da política, decidi subdividir os estudantes em três categorias. São elas: (1) Matriculados - alunos ainda ativos no sistema da Universidade; (2) Egressos - alunos que já concluíram a graduação e; (3) Evadidos - alunos que evadiram da graduação por desistência da vaga, abandono, trancamento ou falecimento.

**Tabela 4: Alunos Ingressantes Através das Modalidades de Cotas Para Pessoas Com Deficiência do Cv 2018 Matriculados, Egressos ou Evadidos**

<b>ALUNOS INGRESSANTES ATRAVÉS DAS MODALIDADES DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DO CV 2018 MATRICULADOS, EGRESSOS OU EVADIDOS</b>				
<b>CATEGORIAS</b>	<b>L9</b>	<b>L10</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
MATRICULADOS	3	1	13	1
EGRESSOS			4	
EVADIDOS		1	4	1

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2023.

Na tabela 4 constatou-se que 64,3% dos estudantes cotistas que ingressaram através do CV 2018 ainda permanecem matriculados. Hoje, 4 dos 28 alunos que ingressaram naquele ano já concluíram a graduação, totalizando cerca de 14,29%. Do total, 21,41% dos alunos que ingressam no CV 2018 acabaram evadindo da graduação.

**Tabela 5: Alunos Ingressantes Através das Modalidades de Cotas Para Pessoas Com Deficiência do Cv 2019 Matriculados, Egressos ou Evadidos**

<b>ALUNOS INGRESSANTES ATRAVÉS DAS MODALIDADES DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DO CV 2019 MATRICULADOS, EGRESSOS OU EVADIDOS</b>				
<b>CATEGORIAS</b>	<b>L9</b>	<b>L10</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
MATRICULADOS	3	3	13	1
EGRESSOS				
EVADIDOS			15	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2023.

Já no ano de 2019 não foram constatados alunos que concluíram a graduação. Do total, houve um número significativo de alunos evadidos, totalizando 42,85%. Os outros 57,15% dos alunos continuam matriculados em seus respectivos cursos.

**Tabela 6: Alunos Ingressantes Através das Modalidades de Cotas Para Pessoas Com Deficiência do Cv 2020 Matriculados, Egressos ou Evadidos**

<b>ALUNOS INGRESSANTES ATRAVÉS DAS MODALIDADES DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DO CV 2020 MATRICULADOS, EGRESSOS OU EVADIDOS</b>				
<b>CATEGORIAS</b>	<b>L9</b>	<b>L10</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
MATRICULADOS	2	2	15	1
EGRESSOS				
EVADIDOS	2		3	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2023.

Da edição do CV de 2020, 20% dos alunos que ingressaram através das modalidades de reserva de vagas para pessoas com deficiência evadiram da graduação. Os outros 80% dos alunos permanecem matriculados em seus respectivos cursos. Com os dados, recolhidos até o momento, encaminhamos para uma reflexão a título de conclusão desse estudo tendo a clara compreensão de que essa análise não esgota as possibilidades de pesquisa sobre tão relevante e significativo tema.

Apenas para conhecimento, decidi também apresentar o quantitativo de alunos que ingressaram (Tabela 7) nas demais modalidades de cotas (L1, L2, L3 e L4)<sup>13</sup> e que evadiram (Tabela 8) da Universidade entre o período analisado neste estudo.

<sup>13</sup> L1 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita; L2 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena; L3 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar; L4 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena.

Tabela 7: Alunos Ingressantes Através das Modalidades de Cotas L1, L2, L3 e L4, Entre os Anos de 2018, 2019 e 2020.

<b>ALUNOS INGRESSANTES ATRAVÉS DAS MODALIDADES DE COTAS L1, L2, L3 E L4, ENTRE OS ANOS DE 2018, 2019 E 2020</b>				
<b>SEMESTRES</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>L4</b>
<b>2018/1</b>	291	111	686	190
<b>2018/2</b>	127	42	492	151
<b>2019/1</b>	254	110	559	199
<b>2019/2</b>	121	59	325	144
<b>2020/1</b>	242	75	473	151
<b>2020/2</b>	107	41	328	86

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2024.

Tabela 8: Alunos Matriculados Através das Modalidades de Cotas L1, L2, L3 e L4, Entre os Anos de 2018, 2019 e 2020, Evadidos

<b>ALUNOS MATRICULADOS ATRAVÉS DAS MODALIDADES DE COTAS L1, L2, L3 E L4, ENTRE OS ANOS DE 2018, 2019 E 2020, EVADIDOS</b>				
<b>SEMESTRES</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>L4</b>
<b>2018/1</b>	110	30	235	65
<b>2018/2</b>	30	7	115	34
<b>2019/1</b>	62	22	216	71
<b>2019/2</b>	26	11	92	34
<b>2020/1</b>	51	16	151	31
<b>2020/2</b>	7	4	78	9

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados fornecidos pela CAF, 2024.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Convém considerar que a implementação dessa proposta política não se estabelece de maneira pacífica, sendo resultado de intensos debates na sociedade civil que se desdobraram, inclusive, nas barras dos tribunais brasileiros.

No livro de Anne Dufourmantelle, Jacques Derrida (2003) discorre sobre a questão do estrangeiro e sobre a hospitalidade. Entendamos aqui o estrangeiro não somente como uma pessoa que vem de outro país, cidade, estado ou civilização; mas alguém que tem uma socialização diferente da que a maioria das pessoas, em determinado contexto, tiveram. Nesse sentido, um senegalês no Brasil é estrangeiro; bem como o estudante cotista, preto, pobre, egresso do sistema educacional público sucateado, pode ser considerado como um estrangeiro na universidade – porque

ambos não dominam a linguagem vigente, nem possuem o mesmo capital cultural que as outras pessoas presentes.

Para Derrida, uma das principais dificuldades do estrangeiro é lidar com a linguagem do país que o recebe:

“Entre os graves problemas que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desjeitado a falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou que o expulsa. O estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever da hospitalidade; numa língua que, por definição, não é a sua, mas aquela imposta pelo dono da casa (...). A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que fale a nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?” (DERRIDA, 2003, p. 15)

Nesse contexto, considere que a pessoa que possui lesões ou limitações e vivencia o modelo social da deficiência, percebendo-se como o estrangeiro em relação ao mundo que a acolhe (ou a exclui...), pode contemplar as políticas de inclusão como a efetivação do direito à hospitalidade. Sobre isto, sabe-se que a readequação do espaço, a empatia tanto por parte dos burocratas que trabalham cotidianamente na Universidade, como também por parte do corpo discente e dos outros corpos que a compõem, é fundamental para que se rompa essa barreira. Para isso, a promoção de atividades que dialoguem sobre as trajetórias de pessoas com deficiência somada à criação de materiais informativos e a criação de políticas inclusivas permanentes são exemplos de ações que fomentam e contribuem para que haja a redução da desigualdade e o fomento para a temática da inclusão.

Como exposto no capítulo anterior, há um *gap* gigantesco entre a quantidade de vagas reservadas para pessoas com deficiência e a quantidade de pessoas que acabam ocupando essas vagas. Os motivos pelos quais essas vagas não estarem sendo ocupadas são diversos. Variam desde aspectos que abrangem a infraestrutura física da instituição de ensino até as estratégias educacionais, e também a percepção e as atitudes dos educadores, incluindo os docentes universitários (OLIVEIRA, et al., 2016). Além do que, é dever da Universidade estar pronta para receber o aluno independentemente de qualquer que seja sua limitação.

Outros dois fatores delimitadores comumente enfrentados pelos cotistas, de um modo geral, são a estigmatização e o preconceito. Invalidar alguém pela sua condição física, atribuindo características depreciativas ao indivíduo (GOFFMAN, 1982), a fim de justificar sua exclusão social, é um dos exemplos que podemos utilizar para definir a estigmatização. Por outro lado, o preconceito segundo as autoras Ferrari e Sekkel (2007):

[...]é um assunto imprescindível de ser considerado ao abordar o tema da educação inclusiva. As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente às minorias, seus alvos potenciais. O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa (Adorno, Horkheimer, 1985; Crochík, 1997). Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. (FERRARI & SEKKEL, 2007, p. 642).

A história das universidades no Brasil revela um foco tradicional nas elites econômicas e intelectuais, o que confere ao ambiente acadêmico um caráter elitista. A expansão do ensino exige cautela para evitar que a retórica da democratização do acesso apenas mascare a manutenção da elitização de forma mais sutil (Ferrari & Sekkel, 2007). Sabendo disso, é importante utilizar as políticas públicas como ferramentas para a manutenção da democracia.

Outro fator importante é a necessidade da criação de mais políticas de auxílio no intuito de fomentar a permanência. Hoje na UFRGS, sustentado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Programa de Benefícios da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) atende mais de 10% dos estudantes matriculados na graduação, e é composto por oito linhas de auxílio: alimentação, transporte, moradia, inclusão digital, programa saúde, apoio pedagógico (auxílio

material de ensino, bolsas e acompanhamento acadêmico), acompanhamento social e atendimento a PCD's. O programa é voltado a estudantes em estado de vulnerabilidade socioeconômica e PCD's com a finalidade de que tenham suporte para realizar as atividades acadêmicas e consigam concluir a graduação.

Realizar a avaliação das políticas de Ações Afirmativas periodicamente é tarefa fundamental para que se garanta a redução das desigualdades impostas historicamente a grupos que ainda hoje são socialmente marginalizados. Pretendo a partir deste trabalho dar sequência na minha pesquisa, para analisar as áreas dos cursos normalmente escolhidos por alunos PCD's, além também de considerar os fatores da raça, classe e etnia, os quais considero fundamentais para que de fato possamos considerar a efetiva aplicação das ações afirmativas.

Dito isto, ainda que atualmente os índices de ingresso de PCD's, através do Concurso Vestibular, por meio das modalidades de cotas destinadas à categoria seja relativamente baixo, circulando pelos campus da UFRGS percebo que a cada ano tem se valido cada vez mais o sentido literal da palavra plural. Após a chegada das políticas de Ações Afirmativas na Universidade, vemos muito mais corpos negros, de pessoas com deficiência, indígenas, brancos, amarelos, e nas suas diversas formas, produzindo ciência, compartilhando suas experiências, construindo sonhos e trilhando caminhos que por vezes muitos dos nossos antepassados não puderam chegar. Por fim, mesmo que saibamos que a igualdade é um direito de todos os cidadãos, é somente através da equidade que a mudança de fato ocorrerá. E hoje, graças às políticas públicas conseguimos abrir portas que só se abrem por dentro.

A partir desse estudo pude perceber que o Programa INCLUIR é uma ferramenta potente de suporte institucional para garantir o acesso dos estudantes PCDs na Universidade. Alinhado com a perspectiva institucional do Estado Brasileiro de alternativas inclusivas, o Programa aponta uma série de possibilidades que buscam orientar o acesso aos bancos universitários do maior número de sujeitos de direito.

Em 2017, foi constatada a necessidade de o programa passar por uma reestruturação no fluxo de atendimento, por ficar constatado que para se atender às necessidades de pessoas com deficiência, seria necessário trabalhar junto a outros órgãos. Por conta de demandas arquitetônicas, de comunicação e de informação.

Caso o estudante/servidor necessite dos serviços, o mesmo deverá solicitá-los mediante apresentação do formulário fornecido na própria página do INCLUIR. Os serviços são disponibilizados para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Além disso, o INCLUIR também disponibiliza uma série de serviços para a comunidade acadêmica. Dentre os quais, temos: o de adaptação e impressão de materiais para fonte ampliada e/ou digita; o de transcrição e impressão de materiais em Braille; a assistência de uma pessoa com visão para deslocamentos relacionados às atividades universitárias; e a assistência de leitura e transcrição para casos de dificuldade ou impossibilidade.

A Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF), por meio de suas ações de suporte aos estudantes cotistas, atua no sentido de fortalecer vínculos institucionais entre a UFRGS e estes estudantes que, por seu perfil diferenciado, necessitam de especial ação institucional. Como relatado em sua página, a CAF tem como principal ação a elaboração de um relatório, com vistas ao monitoramento da política de ingresso de estudantes por meio da reserva de vagas e os resultados do Programa de Ações Afirmativas.

Ademais, com base nas suas demandas, quatro são os eixos das demais ações desempenhadas pela CAF: as Atividades Regulares; Atividades inseridas no calendário da UFRGS; Atividades de interlocução com parceiros internos da UFRGS; e Atividades de interlocução com parceiros externos da UFRGS. As Atividades Regulares consistem nos atendimentos à comunidade universitária, na elaboração de capacitações, nas reuniões do Conselho Consultivo, na atualização cotidiana das suas redes sociais, comunicação ativa no canal específico de estudantes indígenas, etc. A CAF também promove uma série de atividades previstas no calendário da universidade: o evento UFRGS Portas Abertas, Salão UFRGS, Novembro Negro, Escolha de Cursos com Lideranças de Comunidades Indígenas, entre outros que a Coordenadoria acaba participando. O terceiro eixo se refere às Atividades de interlocução com parceiros internos da UFRGS, ou seja, das reuniões entre a CAF e demais setores. O quarto eixo está relacionado às atividades externas, Atividades de interlocução com parceiros externos da UFRGS, por meio do qual a CAF atende demandas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da imprensa, do Ministério Público, Coletivo de Estudantes, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

A coleta de dados realizada nesse estudo permitiu compreender o quanto é necessário que as instituições públicas brasileiras orientem suas políticas públicas a partir de dados consolidados, para que se amplie a possibilidade de qualificação destas políticas inclusivas que tem por objeto reparar situações de injustiças.

Por fim, essa pesquisa se mostrou necessária porque permitiu a oportunidade de realizar um primeiro levantamento sobre a importância de políticas de acolhimento institucional que permitam os propósitos de ampliação de políticas públicas que tenham por objeto a inserção social e a promoção da equidade social. Em uma sociedade marcada pelos preceitos do capitalismo e da disputa recorrente por espaços de projeção socioeconômica é necessário estabelecer regras que promovam acesso e acessibilidade. No entanto, essa condição não se sustenta apenas na perspectiva do acesso, ela também deve se ancorar na perspectiva da permanência e do êxito dos estudantes que se inserem na Universidade.

## REFERÊNCIAS

BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero*. São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em: 13 de julho de 2023.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em: 13 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: experiências educacionais inclusivas 2006*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

CAMILLO, F. C. *As comissões de heteroidentificação nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul: verificação da autodeclaração como instrumento de monitoramento da política pública de cotas raciais*. lume.ufrgs.br, 2023.

CARVALHO, José Jorge *Inclusão Étnica e Racial no Brasil. A Questão das Cotas no Ensino Superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência?* Brasília, Editora Brasiliense, 2007.

DERRIDA, Jacques. *A questão do estrangeiro*. In.: Anne Dufourmantelle convida Jacques Derida a falar *Da Hospitalidade*. São Paulo, Escuta, 2003.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. *Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU*. In: *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352.

DO NASCIMENTO, Abdias. “Caps. IV a VIII”. In: DO NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016 (1978);

ELMORE, R. F. *Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas*. In: VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.;

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C.. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 636–647, dez. 2007.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

GOFFMAN, Erving. Estigma e identidade social. In: Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988. p. 11 - 50.

D'ASCENZI, L. & LIMA, L. L. 2011. Avaliação da implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica. *Revista Avaliação de Políticas Públicas*, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 41-51, jan.-jun.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L.. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, v. 21, n. 48, p. 101–110, dez. 2013.

LIPSKY, M. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual public services*. New York: Russel Sage, 1980.

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity- -conflict model of policy implementation. *Journal of public administration research and theory*, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 145-174, 1995.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. – 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ronaldo & OLIVEIRA, Silvana & OLIVEIRA, Natália & TREZZA, Maria & RAMOS, Iara & FREITAS, Daniel. (2016). A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. Revista Brasileira de Educação Especial. 22. 299-314. 10.1590/S1413-65382216000200011.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2024.

RABINOVITZ, F. F. & ELMORE, R. (dirs.). La implementación de las políticas. México: Miguel Angel Porrúa. 1996.

RIBEIRO, P. R. M.. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 4, p. 15–30, fev. 1993.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, O. V. Trajetória história da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano VIII, n.16, 2010.

UFRGS. Relatório de 2018 da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2019/07/08/relatorio-caf-2018/>

WANDERLEY, Rogério Sintônio. A Política de Afirmação Étnica em Face do Princípio Constitucional de Isonomia. João Pessoa, Editora Universitária, UFPB, 2007

WEATHERLEY, R.; LIPSKY, M. Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special-education reform. Harvard educational review, Massachusetts, v. 47, n. 2, p. 171-197, 1977

WINTER, S. C. Implementation perspectives: Status and reconsideration. In: PIERRE, B. Guy Peters Jon. The sage handbook of public administration. London: Sage. 2012. p. 265-278.