

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MARIA ARIOLI

**POLÍTICA AFIRMATIVA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA UFRGS: INGRESSO COMO JUSTIÇA SOCIAL**

PORTO ALEGRE

2024

ADRIANA MARIA ARIOLI

**POLÍTICA AFIRMATIVA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA UFRGS: INGRESSO COMO JUSTIÇA SOCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Educação, da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra em Educação

Orientadora: Dra. Graciele Marjana Kraemer

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em
Educação

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Arioli, Adriana Maria

Política Afirmativa de Reserva de Vagas para
Pessoas com Deficiência na UFRGS: ingresso como
justiça social. / Adriana Maria Arioli. -- 2024.
103 f.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Pessoas com deficiência. 2. Política de Educação
no Ensino Superior . 3. Justiça Social. 4. Contexto da
prática. I. Kraemer, Graciele Marjana, orient. II.
Título.

ADRIANA MARIA ARIOLI

**POLÍTICA AFIRMATIVA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA UFRGS: INGRESSO COMO JUSTIÇA SOCIAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer – Orientadora
PPGEDU/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Profa. Dra. Lodenir Karnop
PPGEDU/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Neusa Chaves Batista
PPGEDU/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*) e às pessoas com deficiência, com quem compartilho a vida há mais de 30 anos.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa da pesquisa, agradeço inicialmente às Comissões de Graduação da UFRGS, que responderam ao convite de participação neste estudo. Assim como eu, seus servidores e servidoras enfrentam desafios cotidianos para assegurar uma educação superior pública, laica, gratuita, de qualidade, inclusiva e acessível para todas e todos.

Ao serviço público federal pela oportunidade de estar nesse lugar de trabalho e estudo. Espero estar contribuindo para que repensemos práticas, estratégias e táticas, na busca pelo sentido igualitário de pertencimento a este espaço.

Às colegas do INCLUIR, Cristina, Daisy, Diane, Elisabeth, Elisângela e Marinez, que foram parceiras na construção deste trabalho, sem o apoio de vocês teria sido quase impossível percorrer este caminho. Sempre soube que o setor estava em boas mãos nas minhas ausências.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE), pelas trocas, diálogos, muitas leituras e contribuições. Seguimos nessa aventura acadêmica.

À minha orientadora, Graciele Marjana Kraemer, por ter me inundado com leituras, e por me apresentar outros olhares que leem o mundo e nos dão pistas de como podemos entendê-lo.

Às professoras, Laura Ceretta, Lodenir Karnopp e Neusa Chaves Batista, por sua disponibilidade ao fazer a leitura do meu estudo e pelas contribuições feitas na qualificação, apontando caminhos para a conclusão da pesquisa.

Às pessoas com deficiência, que me ensinaram a ser anticapacitista.

À vida, que me fez percorrer vários caminhos e quis que eu estivesse aqui e agora.

RESUMO

Como a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência se efetiva enquanto direito na Universidade Federal do Rio Grande do Sul? É a partir dessa pergunta que este estudo se desenvolve numa perspectiva pós-crítica, fundamentado no conceito de justiça social e da abordagem dos ciclos das políticas educacionais. Para a análise do ingresso das pessoas com deficiência na política de reserva de vagas da UFRGS, as lentes teóricas usadas foram os conceitos de redistribuição e reconhecimento, e, posteriormente, feita a análise do contexto da prática institucional e os efeitos produzidos neste a partir da referida política. Os *corpus* analisados compreendem os dados do sistema de avaliação dos candidatos com deficiência, concorrentes à reserva de vagas na UFRGS, no período de 2018 a setembro de 2022, além de respostas das Comissões de Graduação dos cursos a formulário eletrônico. A partir desses dados, foi possível reconhecer diferentes enquadramentos, alguns deles a configurar um cenário excludente, no qual as questões de redistribuição e reconhecimento estão desenhadas, reverberadas nos números das diferentes modalidades de ingresso, considerando-se recortes de raça, vulnerabilidade social e deficiência. Na segunda etapa da pesquisa, percebem-se mudanças em instâncias da Universidade como consequência da existência da política, tanto de ordem estrutural quanto cultural. Altera-se o contexto da prática das unidades de ensino, na busca por contemplar a presença da diversidade de corpos, necessidades específicas para a aprendizagem e neurodivergências, gerando efeitos com potencial transformador.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Política de Educação no Ensino Superior. Justiça Social. Contexto da prática.

ABSTRACT

How is the policy of vacancy reservation for people with disabilities effective as a right at the Federal University of Rio Grande do Sul? It is from this question that this study develops from a post-critical perspective, based on the concept of social justice and the approach to educational policy cycles. To analyze the entry of people with disabilities into the UFRGS vacancy reservation policy, the theoretical lenses used were the concepts of redistribution and recognition, and, subsequently, the context of institutional practice and the effects produced in this were analyzed based on the said policy. The corpus analyzed comprises data from the evaluation system of candidates with disabilities, competing for the reservation of places at UFRGS, from 2018 to September 2022, in addition to responses from the courses' Undergraduate Committees to an electronic form. From these data it was possible to recognize different frameworks, some of which configure an exclusionary scenario, where questions of redistribution and recognition are outlined, reverberated in the numbers of different entry modalities, considering race, social vulnerability and disability. In the second stage of the research, changes are noticed in instances of the University as a consequence of the existence of the policy, both structural and cultural. The context of the practice of teaching units changes, in the search to contemplate the presence of the diversity of bodies, specific needs for learning and neuro divergences, generating effects with transformative potential.

Keywords: People with disabilities. Education Policy in Higher Education. Social justice. Context of practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nível de instrução das pessoas com e sem deficiência e conforme o tipo de deficiência da Pesquisa Nacional de Saúde/IBGE, 2019	50
Figura 2 – Dados da PNAD Contínua 2022	52
Figura 3 – Dados do Censo da Educação Superior	53
Figura 4 – Dados do Censo da Educação Superior 2022	54
Figura 5 – Notícia do site do MEC de agosto de 2023	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos da Pesquisa	19
Quadro 2 – Trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES	24
Quadro 3 – Trabalhos do repositório LUME da UFRGS	25
Quadro 4 – Questões sobre a condição de deficiência utilizadas no Censo Demográfico de 2010	36
Quadro 5 – Questões sobre a condição de deficiência utilizadas no Censo Demográfico 2022	37
Quadro 6 – Modalidades de ingresso no Vestibular e SISU da UFRGS	38
Quadro 7 – Pergunta nº 2 do formulário e respectivas respostas	63
Quadro 8 – Pergunta nº 5 do formulário e respectivas respostas	65
Quadro 9 – Respostas relacionadas aos contextos de análise	67
Quadro 10 – Respostas relacionadas aos contextos de análise	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estudantes com deficiência homologados nos por processos seletivos e SISU na UFRGS [2018 a 2022]	43
Tabela 2 – Número de estudantes com deficiência homologados, matriculados e evadidos da UFRGS [2018 a 2022]	44
Tabela 3 – Estudantes com deficiência homologados conforme modalidade de ingresso na UFRGS [2018 a 2022]	45
Tabela 4 – Recorte de tabela do IBGE sobre rendimento médio	48
Tabela 5 – Recorte de tabela do IBGE sobre cargos gerenciais	48
Tabela 6 – Recorte de tabela do IBGE sobre nível de instrução	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
COMGRAD	Comissão de Graduação
CONSUN	Conselho Universitário
CPD	Centro de Processamento de Dados
CPVDPD	Comissão Permanente de Verificação de Documentos da Condição de Pessoa com Deficiência
DAS	Departamento de Atenção à Saúde
DCPGRAD	Departamento de Cursos e Políticas de Graduação
DECORDI	Departamento de Consultoria em Registros Discentes
DIVA	Divisão de Vida Acadêmica
EMA	Equipe Multiprofissional de Acessibilidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Preto Pardo ou Indígena
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUGESP	Superintendência de Gestão de Pessoas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
WG	Washington Group on Disability Statistics

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	TRAJETÓRIA DA PESQUISA	14
1.2	INFORMAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA	18
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
2.1	POSSÍVEIS INTERLOCUTORES	23
3	A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	28
4	A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	35
5	ABORDAGEM DO CICLO DAS POLÍTICAS: CONTEXTOS DE ANÁLISE	56
5.1	CONVERSANDO COM ATORES DAS POLÍTICAS: UNIDADES DE ENSINO/COMGRADS	61
5.2	CONVERSANDO COM ATORES DAS POLÍTICAS: UNIDADES DE ENSINO/UFRGS	71
5.3	CONVERSANDO COM ATORES DAS POLÍTICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A INCLUSÃO	78
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	83
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO A – Termo de Responsabilidade	90
	ANEXO B – Termo de Responsabilidade	91
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Questionário	92
	APÊNDICE B – Perguntas sobre as Unidades de Ensino	95
	APÊNDICE C – Perguntas sobre a UFRGS	98
	APÊNDICE D – Observações dos Entrevistados	101

1 INTRODUÇÃO

“Se começo por algum lugar, este lugar por onde começo é a escola”, assim inicia a dissertação de Swirsky (2020), e do mesmo modo busco iniciar a presente pesquisa, uma vez que a trajetória de vida que trilhei até o momento está imbricada com a educação, com a escola, com a troca de experiências e afetos do espaço escolar. Escola, um lugar que congrega vidas em suas diferentes possibilidades. Passados mais de 30 anos desde que iniciei minha atuação profissional no espaço escolar, no presente atuo no Ensino Superior, não como docente, mas como Tradutora Intérprete de Linguagem de Sinais, cargo que, além da incorreção terminológica, tem a inadequação e a inconsistência legal, de ser nível D¹. Mas esse é um debate de outro campo, apesar de seus atravessamentos com a educação.

Atuo na coordenação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde 2017. Desse lugar vivenciei a implementação da política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência pela coordenação do grupo de trabalho (GT) formado para a elaboração do documento propositivo² apresentado ao Conselho Universitário (CONSUN). Participaram desse GT pessoas representantes de diferentes setores da Universidade, com e sem deficiência, e, no mesmo ano da sua elaboração, o documento foi aprovado parcialmente pelo CONSUN. Com isso, tenho atuado no fluxo de um processo que vem se consolidando ao longo desses últimos anos. Passados quatro anos da política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência na UFRGS – em 2018 houve os primeiros registros de ingresso de estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação por meio dessa política –, entendo que este seja o momento de olhar para alguns processos que marcam seu ingresso na Universidade.

Na ocasião, acompanhei a construção do documento, pois, ao atuar na coordenação do setor, foi-me incumbida a responsabilidade de conduzir o processo. Inicialmente, o GT foi composto por um grupo fixo de participantes de diferentes setores e com diferentes funções, entre elas, psicóloga, assistente social e tradutora intérprete de Libras, todas servidoras do Incluir. Ainda contou com uma docente da Faculdade de Educação e um discente do Instituto de Psicologia, ambas pessoas com deficiência. Também um analista de tecnologia da

¹ Os cargos técnicos no serviço público federal estão descritos no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), e o nível D tem a exigência de formação em Ensino Médio.

² Disponível em <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2018/03/Proposta-de-Implementação-de-Reserva-de-Vagas-PcD-1.pdf> Acesso em: 24 mar. 2022.

informação do Centro de Processamento de Dados (CPD), responsável por repassar ao grupo números relacionados aos percentuais de vagas disponibilizadas às modalidades de cotas já existentes, além de outros números relacionados ao sistema de reserva de vagas.

Sob a compreensão de que essa proposição precisaria de outros olhares, acompanhando o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu Art. 2º, § 1º, sobre a necessidade de avaliação biopsicossocial da deficiência (Brasil, 2015), foram convocados mais servidores de diferentes áreas. Assim, objetivou-se constituir uma política na UFRGS na qual distintos profissionais pudessem contribuir para a elaboração de uma proposição alinhada conceitualmente às mudanças paradigmáticas construídas a partir das reivindicações dos movimentos sociais e dos estudos sobre a deficiência. Em específico, essas mudanças contemplam a forma como as pessoas com deficiência interagem socialmente e o modo pelo qual elas se inserem na sociedade.

Na perspectiva biopsicossocial, instituída na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, promulgada pelo Decreto Federal n.º 6.949 de 2009 no Brasil, e presente na LBI, não são mais os corpos e o que lhes falta a centralidade da definição, mas sim as interações com as barreiras do ambiente, que obrigatoriamente devem proporcionar igualdade de condições às demais pessoas. Contrastando o que nos diz o Decreto Federal n.º 3298/99, que regulamenta a Lei Federal n.º 7.853/1989 e a Lei n.º 13.146/2006, percebe-se o deslocamento do conceito:

Para os efeitos deste Decreto, considera-se: I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano³ (Brasil, 1999, n. p., online).

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas⁴ (Brasil, 2015, n.p., online).

Há um impedimento de longo prazo, que é biológico, uma condição presente no corpo, entretanto a forma como esse corpo se organiza socialmente, a possibilidade de autonomia, sem barreiras que impeçam a participação do sujeito com deficiência nos diferentes construtos sociais, entre eles a educação, é o que passa a ser destacado para narrar a condição de deficiência.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

Diante desse deslocamento e do entendimento de um sujeito socialmente constituído – atravessado por questões biológicas e psicológicas específicas –, chamamos psicólogos, fisioterapeutas, médico, discentes representantes do coletivo negro da UFRGS, entre outros, para compor no GT um *corpus* pensante, que apresentasse um documento propositivo alinhado ao que foi construído a partir da luta das pessoas com deficiência. Essa mudança conceitual é produzida segundo o tensionamento entre perspectivas diferentes que narram o corpo com deficiência. Para a visão biomédica, a deficiência acontece na casualidade, circunscrita no âmbito da tragédia pessoal. Os esforços são para normalizar, reabilitar, aproximar o sujeito daquilo que se considera padrão do humano, como nos aponta o Decreto Federal n. 3.298/1999. Sob esse prisma, a deficiência deixa de fazer parte da diversidade humana e outra produção de sentidos opera, a da normalização.

Se por um lado o olhar biomédico distanciou o entendimento da deficiência relacionado a aspectos religiosos, como uma forma de punição aos pecados, da eliminação, ou, conforme mencionam Platão e Aristóteles, ao compreenderem que os *disformes* não teriam espaço na formação das cidades (Gurgel, 2016, p. 47)⁵, por outro, este olhar inseriu as deficiências no campo das patologias e as classificou conforme o tipo de desvio da funcionalidade normalizada do corpo. Conforme Diniz (2007, p. 8), “[...] a entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delineia quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência”. A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) descreve, entre outras doenças, as relacionadas aos impedimentos biológicos dos corpos com deficiência, e, diante dessa descrição, profissionais médicos apresentam a perspectiva da cura, com vistas à normalização daqueles disformes ao padrão previamente estabelecido.

Nos anos de 1960, iniciaram-se no Reino Unido os estudos sobre deficiência, e os primeiros movimentos de análise a partir de outras lentes conceituais. Diniz (2007) relata que, no Reino Unido, acontece importante movimento de pessoas com deficiência, em especial a partir dos sociólogos Paul Hunt e Michel Oliver, que operam um movimento de tensionamento entre os discursos biomédicos e os primeiros apontamentos sobre o modelo social da deficiência. Assim, a importância desse deslocamento compreende:

⁵ Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:livro:2007;000821915>. Acesso em: 08 out. 2022.

Transgredir analiticamente a experiência privada e medicalizada da deficiência para o campo das políticas públicas trata-se de ato radical e de consequências impactantes na vida dessas pessoas, o que acaba por reordenar a maneira como a própria sociedade se relaciona com destacado fenômeno (Piccolo, 2022, p. 192).

Para essa perspectiva, o corpo com deficiência não é definido somente a partir da lesão ou impedimento, mas na sua relação com o ambiente, que pode se constituir como um espaço de exclusão, quando as condições de acesso, permanência e participação não são efetivadas para todos. Trata-se, portanto, de olhar para a deficiência como uma das formas de experienciar a vida, e, para isso, as possibilidades devem ser efetivadas em igualdade de condições aos demais.

Foi na década de 1970, segundo Diniz (2007), que os sociólogos com deficiência, Hunt e Oliver, fizeram parte do grupo inicial de formação da Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação. Nessa Liga, o principal objetivo era “redefinir a deficiência em termos de exclusão social” (Diniz, 2007, p. 16). Desde então, essa tem sido a perspectiva adotada por movimentos políticos das pessoas com deficiência, e inspirado a construção de documentos como a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). A Convenção consolida, a partir do modelo social, o conceito de deficiência. Trata-se de um documento do qual o Brasil é signatário, através do Decreto Federal n.º 6.949 de 2009, com status de Emenda Constitucional. Cabe apontar que a Convenção foi referência para o debate e fundamentação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Destacadas essas configurações políticas da leitura da deficiência, outro lugar que ocupo na Universidade e que me fornece proximidade ao olhar para o tema da reserva de vagas é a Comissão Permanente de Verificação de Documentos da Condição de Pessoas com Deficiência (CPVDPD), instituída pela Decisão n.º 212/2017⁶ do CONSUN, a mesma que aprovou a política de ações afirmativas. Em 2022, ampliou-se a atuação dessa comissão, para também fazer a análise dos ingressantes com deficiência no processo seletivo de ingresso nos programas de Residência em Área Profissional, nas Residências Multiprofissionais em Saúde Mental Coletiva e Saúde Coletiva. É desse lugar que olho para o ingresso, com foco na permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É pela minha atuação profissional no Incluir, no acompanhamento dos estudantes com deficiência da Universidade, entre outras ações de gestão, que construo a presente pesquisa.

⁶ Art. 7º-D - Fica instituída a Comissão Permanente de Verificação de Documentos da Condição de Pessoas com Deficiência com o propósito de aferir os documentos comprobatórios, conforme critérios e documentação definidos no Edital do respectivo processo seletivo. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-212-2017>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Considero relevante destacar que sou membro da Equipe Multiprofissional de Acessibilidade (EMA) da Superintendência de Gestão de Pessoas da UFRGS (SUGESP). Essa Equipe acompanha os servidores com deficiência durante o estágio probatório e está prevista no Decreto Federal n.º 3.298 de 1999, que estabelece:

O órgão ou a entidade da administração pública federal responsável pela realização do concurso público ou do processo seletivo de que trata a Lei nº 8.745, de 1993, terá a assistência de equipe multiprofissional composta por três profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências que o candidato possuir, dentre os quais um deverá ser médico, e três profissionais da carreira a que concorrerá o candidato (Brasil, 1999, Art. 5º).

Imediatamente após a perícia médica obrigatória do servidor ingressante, é realizada uma entrevista para a compreensão das necessidades específicas na realização das atividades laborais: recursos de tecnologias assistivas, apoio para deslocamentos, mobiliário adaptado, entre outras. Essas informações são repassadas para a divisão de ingresso, que define o local de trabalho a partir desses dados iniciais. Posteriormente, uma visita da EMA é agendada no local de exercício para a verificação das condições de acessibilidade e para uma primeira conversa com a equipe, que receberá o colega de trabalho. Esse é o primeiro encaminhamento institucional de acolhimento aos servidores com deficiência, mas a EMA continua à disposição do servidor, a qualquer tempo, durante o período de estágio probatório.

Apresentadas essas questões de entrada, destaquei elementos e práticas que moldaram meu interesse no desenvolvimento da presente pesquisa. Assim, ao iniciar minha trajetória na escola, até a inserção no Ensino Superior, entre outros espaços da Educação, chego a este estudo enquanto uma observadora-participante de um processo que me convoca a analisar, compreender e problematizar determinada política pública, o que será desenvolvido na seção que segue.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O presente trabalho apresenta um estudo sobre as pessoas com deficiência no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir do conceito de justiça social proposto por Fraser (2022), desenvolvo um olhar sobre o ingresso das pessoas com deficiência nos quatro anos de implementação da política de reserva de vagas, de 2018 a setembro de 2022, para posteriormente analisar, considerando a abordagem do ciclo de políticas educacionais formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (Ball, Bowe apud

Mainardes, 2006), além da perspectiva apresentada por Jefferson Mainardes (2006), os diferentes contextos onde tais políticas se inscrevem, em especial na UFRGS.

Como introdução apresento minha trajetória como servidora da UFRGS e meu envolvimento com a temática da pesquisa, desde a elaboração do documento propositivo apresentado ao Conselho Universitário (CONSUN), de implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na graduação, até o momento atual, quando participo do Grupo de Trabalho que pensa a normativa para os Programas de Pós-Graduação (PPG), a partir da renovação da Lei Federal nº 12.711 de 2012, com a recente aprovação da Lei Federal nº 14.723 de 2023.

A seguir, destaco as informações iniciais da pesquisa, tais como o objetivo geral e os objetivos específicos, para, na sequência, apresentar os aspectos metodológicos segundo os quais este estudo se constituiu, entre eles diferentes pesquisas que dialogam com as Ações Afirmativas (AA) e o Ensino Superior.

Nos capítulos 3 e 4, apresento um panorama da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior e seus desdobramentos na UFRGS, a partir das lentes teóricas de Nancy Fraser (2022), utilizando o conceito de justiça social por ela proposto. Olho para o sistema online desenvolvido pela Universidade, em que são verificados, por comissão designada por portaria, os documentos dos candidatos elegíveis à reserva de vagas para pessoas com deficiência, sendo eles homologados ou não. Num desdobramento do capítulo 2, opero metodologicamente nesses dados, observando e analisando, numa perspectiva pós-crítica, que sentidos são produzidos a partir dessa materialidade, utilizando o conceito de justiça social de Fraser (2022) como ferramenta analítica.

No capítulo 5, analiso os questionários online enviados às Comissões de Graduação (COMGRAD) dos cursos da UFRGS, a partir da abordagem do ciclo das políticas proposto por Ball e Bowe (Ball, Bowe apud Mainardes, 2006), considerando metodologicamente o que Mainardes (2006, p. 66) apresenta como “questões norteadoras para aplicação da abordagem do ciclo das políticas”. Por fim, no capítulo 6, teço algumas considerações finais a título de fechamento daquilo que considero um início para esse movimento de análise, haja vista as possibilidades em aberto de caminhos a percorrer e olhares a lançar, sobre e para a construção dos espaços de protagonismo das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

1.2 INFORMAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA

Em vista de minha atuação profissional, organizo a presente pesquisa a partir do seguinte problema: **como a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência se efetiva enquanto direito na Universidade Federal do Rio Grande do Sul?** Esse tensionamento resulta do movimento de minha atuação profissional no processo de ingresso e de acompanhamento da permanência dos estudantes com deficiência na UFRGS.

Considerando o problema de pesquisa apresentado, organizo o objetivo geral e os específicos no quadro que segue:

Quadro 1 – Objetivos da Pesquisa

OBJETIVO GERAL	
Analisar a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, enquanto direito assentado na perspectiva de justiça social, e seus contextos de efetivação, no período de 2018 a 2022, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	
Objetivos Específicos	Compreender a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência para o Ensino Superior;
	Discutir, a partir do conceito de justiça social, os dados dos candidatos homologados elegíveis à reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS;
	Analisar, a partir da abordagem do ciclo das políticas, como tem se efetivado, no período de quatro anos, a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apresentadas as questões iniciais que mobilizam a presente pesquisa, e introduzido o tema do estudo proposto, passo na sequência a trazer os aspectos metodológicos que organizam a produção deste trabalho.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar sobre políticas públicas voltadas a grupos historicamente excluídos envolve vários movimentos, entre eles o reconhecimento da diferença, as condições sociais que podem permitir, ou não, o acesso a tais construtos, além de considerarem-se questões éticas importantes, como o próprio sujeito pesquisador e as relações com o objeto de pesquisa. Karnopp (2017, p. 210) destaca que a pesquisa desenvolvida com determinadas populações, entre elas as pessoas com deficiência, deve considerar sua vulnerabilidade e o potencial risco de exploração “já que envolve assimetrias de poder entre o pesquisador e a população pesquisada”. Ainda, segundo a autora, é necessário “cuidado e atenção” para com as especificidades desses grupos, e considerar que por vezes é preciso reconhecer que os princípios éticos não são suficientes diante da sua condição de vulnerabilidade (Karnopp, 2017).

Para as pesquisas situadas em uma perspectiva pós-crítica, o certo, o já dado, o que é pleno, universal, completo, não constitui repertório e nem interesse. Elas buscam o que é do campo das representações, dos significados, do discurso, da diferença, do relacional, do processual, do local. Segundo Meyer e Paraíso (2012, p. 16-17), as pesquisas pós-críticas pretendem outros movimentos:

Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a ‘paralisia’ das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas e lutas.

Woodward (2021), ao conceituar identidade e diferença, apresenta aspectos envolvidos na construção desses conceitos, e aponta que a identidade também está condicionada a fatores sociais e materiais. Para a autora, “[...] se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (Woodward, 2021, p. 14). A pesquisa sobre deficiência remete a essa reflexão, pois se trata de um grupo com diferenças sensoriais, físicas, intelectuais e mentais importantes, que, ao ser simbolicamente marcada por uma inviabilidade acadêmica, potencializa processos e práticas de exclusão. Assim, Rawls nos alerta de que,

Devemos repudiar a alegação de que as instituições sejam sempre falhas porque a distribuição dos talentos naturais e as contingências da circunstância social são injustas, e essa injustiça deve inevitavelmente ser transferida para as providências humanas. Eventualmente essa reflexão é usada como desculpa para que se ignore a injustiça, como se a recusa em aceitar a injustiça fosse o mesmo que ser incapaz de aceitar a morte. A distribuição natural não é justa ou injusta; tampouco é injusto que as pessoas nasçam em determinada posição na sociedade. Esses fatos são simplesmente naturais. O que é justo ou injusto é a maneira como as instituições lidam com esses fatos (Rawls apud Sandel, 2022, p. 204).

E Sandel (2022, p. 204) complementa “[...] numa passagem emocionante, Rawls mostra uma verdade simples da qual frequentemente nos esquecemos: a maneira como as coisas são não determina a maneira como elas deveriam ser”. Para além da tragédia pessoal, a deficiência pode ser vista como uma das inúmeras formas de vida que são vividas pelo ser humano. Sob esse enfoque, cabe considerar que aquilo que é instituído para que essa vida possa mobilizar uma trajetória acadêmica está na ordem do institucional e não apenas do pessoal. É com esse olhar, a partir da implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS, que pretendo entender sua efetivação. Para tal, passo a me pautar no conceito de justiça social, assim como, a partir dos diferentes contextos onde as políticas públicas são desenhadas, compreender como esse processo se constituiu na UFRGS num período de quatro anos.

Ao buscar entender os diferentes recortes que existem na política de reserva de vagas e analisá-los, este estudo se filia à perspectiva pós-crítica, pois, ao contabilizar os dados de ingresso de estudantes com deficiência na universidade analisada, observo-os enquanto dado quantitativo que necessita ser contextualizado, não como número isolado de uma produção de sentidos, que reverbera, inclusive, na forma como a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência é traduzida institucionalmente. Nessa relação, passo a mobilizar a presente pesquisa e sua problemática, atravessada por questões que perpassam a minha atuação profissional. Dito de outro modo, os tensionamentos que vivencio na atuação profissional partem de questões como: que efeitos acontecem, quando da relação entre o ingresso dos acadêmicos com deficiência, e as práticas institucionais entendidas e adotadas a partir desse ingresso? Qual é o contexto institucional da prática dessa política?

A primeira análise foi realizada a partir dos dados disponíveis no sistema online da UFRGS, em que a CPVDPD avalia os documentos postados pelos candidatos e faz a homologação, ou não, da ocupação da vaga conforme a modalidade de ingresso escolhida. Posteriormente, foi disponibilizado questionário online respondido pelas comissões de graduação (COMGRAD) dos cursos. Esse segundo movimento buscou analisar o entendimento das Comissões de Graduação sobre suas práticas, e que efeitos são produzidos a

partir delas. Busca-se, com isso, atentar para a compreensão política dos atores institucionais na garantia dos atendimentos específicos, conforme as necessidades dos alunos com deficiência, em vista da efetivação das condições de permanência desses sujeitos na graduação, a partir da existência da política de reserva de vagas.

Fraser (2022), ao argumentar sobre o conceito de justiça social, aponta para dois aspectos a considerar: a redistribuição e o reconhecimento. A redistribuição se relaciona à política econômica, à renda, portanto, aos contextos econômicos. Já o reconhecimento é resultado de uma política “cultural-valorativa” vinculada a determinados grupos, que focam suas lutas no reconhecimento de suas diferenças. São os contextos culturais em operação. Para a autora, não há antagonismo nesse binômio, questões de igualdade social e multiculturalismo coexistem, apesar das discussões por reconhecimento terem ocupado uma posição de protagonismo atualmente. Ela aponta que:

De um ponto de vista empírico, temos acompanhado o surgimento da ‘política de identidade’, o descentramento da classe e, até muito recentemente, o crescente declínio da social-democracia. Mais profundamente, no entanto, estamos testemunhando uma mudança visível no imaginário político, sobretudo nos termos em que se imagina a justiça. Muitos atores parecem afastar-se de um imaginário político socialista, em que o problema central da justiça é a redistribuição, e aproximar-se de um imaginário ‘pós-socialista’, em que o problema central da justiça é o reconhecimento (Fraser, 2022, p. 16-17).

A política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência parece operar nesse binômio de forma igualitária, pois as questões de desigualdade social estão diretamente relacionadas aos efeitos que são produzidos pela pobreza, por exemplo, nas condições de acesso desse grupo à educação, ou até mesmo aos suportes para que vivam com autonomia. De outra maneira, o reconhecimento de que são necessárias adaptações metodológicas específicas para seu aprendizado é fundamental para a continuidade e conclusão de seus estudos. Dessa forma se delineia um olhar voltado tanto aos contextos econômicos quanto aos culturais, para uma análise sobre a implementação da política de reserva de vagas no Ensino Superior. Esta dupla – redistribuição e reconhecimento – possibilita que no presente estudo seja possível compreender a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior a partir da perspectiva da justiça social.

Ao olhar os dados do sistema online de homologação de candidatos com deficiência busquei essa lente teórica, já que há recortes de diferentes grupos que definem modalidades de ingresso considerando renda, deficiência, escola pública e etnicidade. Procurei entender, a partir do binômio redistribuição e reconhecimento, como se concretizou a política na UFRGS

no período de quatro anos, entre 2018, ano do primeiro ingresso, e 2022, ano do ingresso no mestrado. Para acessar o sistema solicitei autorização à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), através do Departamento de Cursos e Políticas de Graduação (DCPGRAD), a partir da assinatura de termos de responsabilidade específicos (Anexos A e B).

O sistema online utilizado pela CPVDPD mostra a situação do candidato nas diferentes avaliações às quais é submetido, conforme a modalidade a que concorre, escolha feita no momento da inscrição. As categorias são: análise acadêmica, se o candidato é de escola pública, análise socioeconômica, se ele tem renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita na família ou não, se ele é pessoa com deficiência e se ele é Preto, Pardo ou Indígena (PPI). Os diferentes enquadramentos se combinam gerando modalidades de ingresso, que apresentarei posteriormente.

O segundo movimento da pesquisa foi olhar para o contexto da prática institucional. Busquei identificar se as medidas adotadas na UFRGS, pelas diferentes unidades de ensino a que estão vinculados os estudantes com deficiência, produzem resultados na forma como os processos inclusivos, adequados à efetivação da política de reserva de vagas para esses estudantes, são adotados. Para isso, foi encaminhado questionário online às Comissões de Graduação dos cursos. Nesse movimento, objetiva-se entender de que forma é traduzida institucionalmente a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS, a partir das práticas instituídas e experiências vivenciadas pelos servidores vinculados às COMGRADs dos cursos da UFRGS. Para esta análise, utilizo o ciclo de abordagem de políticas educacionais proposto por Bowe e Ball⁷ (Ball, Bowe apud Mainardes, 2006), olhando especificamente para o contexto da prática das políticas e os resultados/efeitos produzidos por elas.

2.1 POSSÍVEIS INTERLOCUTORES

O primeiro movimento na construção do presente estudo foi a busca por possíveis interlocutores – através da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – com os seguintes descritores: Ensino Superior, pessoas com deficiência e ações afirmativas. Foi necessário refinar a pesquisa, já que o primeiro resultado gerou um número muito amplo de

⁷ Em entrevista concedida a Avelar (2016), Ball se identifica como sendo um pesquisador de dupla epistemologia. Sustenta o autor que “[...] usa métodos modernistas e depois os sujeita à teorização pós-estrutural. E esse jogo entre dados – de um tipo modernista, e teoria – de um tipo pós-estruturalista, eu considero muito produtivo. Não necessariamente em um sentido simples de oferecer resultados claros, mas frequentemente criando novos problemas e deixando tensões não resolvidas. Mas isto descreveria onde estou no momento, eu acredito.” (Avelar, 2016, p. 3).

trabalhos. Assim, foram utilizados alguns filtros, dentre eles: o período de quatro anos de implementação da política na UFRGS (2019, 2020, 2021, 2022), grande área de conhecimento: ciências humanas, área de conhecimento: educação e educação especial e, finalmente, a instituição UFRGS, considerando o espaço da minha pesquisa. Dessa primeira busca resultaram 110 trabalhos, que se relacionavam aos descritores. Ante esse dado, outro filtro foi utilizado, os 36 orientadores da área de conhecimento educação da UFRGS, chegando ao número de 104. Foram lidos os títulos e resumos de cada trabalho e selecionados aqueles aproximados à presente pesquisa, considerando os mesmos descritores, mas também os objetivos desta. A partir desse último filtro, que objetivou estabelecer uma relação direta das pesquisas com o enfoque do presente estudo, passaram a ser considerados quatro trabalhos:

Quadro 2 – Trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Ano	Pesquisador/a	Aproximação
Educação Especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo Doutorado em Educação	2022	André Luis de Souza Lima	O trabalho reflete sobre a educação especial, os modelos de abordagem da deficiência, o capacitismo como forma estrutural de discriminação, a medicalização da deficiência, a possibilidade de uma produção de conhecimento decolonial sobre esses sujeitos, além de uma interseccionalidade considerando aspectos sociais e de justiça social.
A Participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre UFRGS e a UFBA Doutorado em Educação	2022	Rita de Cassia Soares de Souza Bueno	A tese é um estudo de caso comparado entre as duas instituições, com um perfil analítico que congrega teorias de justiça social e intersecções, considerando a participação política dos estudantes das Ações Afirmativas nas instâncias decisórias. Aponta ainda uma matriz colonial em termos de macrogestão.
A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil Doutorado em Educação	2021	Aline de Castro Delevati	O trabalho analisa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, os avanços e dificuldades na implementação de sistemas educacionais inclusivos e sua transversalidade chegando ao Ensino Superior, considerando as novas perspectivas educacionais em operação.
Atendimento educacional especializado no Ensino Superior: a UFRGS em foco	2020	Barbara Miszewski da Roza	Analisa o atendimento, a partir do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, aos estudantes público-alvo da Educação

Mestrado em Educação			Especial na UFRGS, considerando estrutura e organização institucional, apontando para o alargamento do conceito de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior.
----------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro banco de dados consultado foi o Repositório Digital LUME da UFRGS. Os mesmos descritores foram utilizados e novamente o número de estudos gerado tinha vários dígitos. Refinando a busca por assunto, delimittei-a a dois descritores: pessoas com deficiência e ações afirmativas, e selecionei os mesmos anos de implementação da política na Universidade. Novamente elenquei o critério de aproximação com a pesquisa e o resultado foram seis trabalhos:

Quadro 3 – Trabalhos do repositório LUME da UFRGS

Título	Ano	Pesquisador/a	Aproximação
A “lei de cotas” no ensino superior no ensino brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais Doutorado em Sociologia	2019	Bruna Cruz de Anhaia	A tese analisa a lei federal no 12.711 de 2012 (“Lei de Cotas”), descreve o percurso de elaboração da lei, e faz uma análise da sua implementação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e UFRGS. Como lente teórica, a pesquisadora avança a partir da análise crítica do discurso.
Da posição social à inserção na Universidade: a percepção do estudante cotista plural sobre o ambiente universitário Mestrado em Sociologia	2019	Thalles Ricardo de Melo Silva	O trabalho tem o objetivo de verificar qual é a percepção que o aluno cotista tem do ambiente universitário, a partir do que traz como bagagem histórica em relação ao contexto institucional. A UFRGS é seu foco, tendo como sujeitos da pesquisa os alunos cotistas de escola pública.
Ações Afirmativas na Pós-Graduação Mestrado em Educação em Ciências	2019	Fabiana Santos Pereira	O trabalho analisa o perfil dos pós-graduandos no Brasil, após a portaria normativa n.º 13 de 2016, quando o MEC estabelece prazo para que as instituições de nível superior implementem as ações afirmativas nos programas de pós-graduação. Inicialmente a hipótese era de que havia resistência nessa implementação, o que não se confirmou após a coleta de dados.
Afiliação social do estudante cotista da UFRGS: uma análise da permanência a partir das dinâmicas relacionais Mestrado em Sociologia	2019	Roney Marques Pereira de Assis	O estudo trabalha com o conceito de “afiliação”, que é a maneira como se adquire um novo status social, no caso do estudante. Ele destaca as dimensões relacionais, com foco na afiliação social, que compreende a bagagem do estudante, em contato com as regras institucionais, que conforme o pesquisador, são fundamentais para a permanência.

<p align="center">Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos</p> <p>Doutorado em Psicologia Social e Institucional</p>	2020	Gisele De Mozzi	<p>O trabalho discute os diferentes modos de se relacionar com a deficiência, e como ela acontece na universidade. Foram escolhidos três locais, UFRGS, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Ryerson, em Toronto/Canadá. A autora acionou três operadores teórico-metodológicos para a construção da pesquisa: materializar corporalidades, contar histórias e incômodo. A partir deles investigou as condições de emergência na implementação de políticas de inclusão educacional para pessoas com deficiência, entre elas as ações afirmativas, e aponta que a entrada desse público na universidade faz pensar em diferentes mudanças.</p>
<p align="center">Percepções do(a)s alunos(a)s cotistas sobre as violências e abusos dentro do contexto social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p> <p>Mestrado em Segurança Cidadã</p>	2021	Sonia Maria Martins	<p>O trabalho analisou as violências sofridas pelos alunos cotistas beneficiários dos programas da Pró-reitoria de assuntos estudantis da UFRGS, além de verificar se esses alunos se entendem como vítimas e identificar ações institucionais no combate a essas violências.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesta segunda consulta ao banco de dados, optei por não restringir os títulos à área da Educação, pensando que a permanência no Ensino Superior, não muito diferente do ingresso, é atravessada por distintos fatores, como os sociais e pessoais, mas há componentes institucionais que podem impactar de diferentes formas esse estudante. Em vista disso, outros olhares talvez me sugerissem pistas importantes sobre o contexto macro e o quanto ele se reproduz internamente⁸.

A partir da busca por pesquisas que dialogassem com a temática aqui desenvolvida, desdobrei o presente estudo em dois momentos. Inicialmente desenvolvi uma análise dos dados de ingresso de estudantes com deficiência na UFRGS. Esses dados estão atrelados à implementação da política de reserva de vagas, e posteriormente verifiquei como a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência se consolida na UFRGS, a partir da análise de questionários online enviados às COMGRADs, considerando questões norteadoras propostas por Mainardes (2006). Apresentadas as questões metodológicas da pesquisa, passo na

⁸ Destaco ainda o artigo de Leonardo Santos Amâncio Cabral (2018), *Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro*, que não aparece nos bancos de dados pesquisados, mas é de extrema relevância para a área dos estudos da deficiência.

sequência a discutir a política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência no Ensino Superior.

3 A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Em agosto de 2012, a Lei Federal n.º 12.711 institui as Ações Afirmativas⁹ nas universidades públicas brasileiras. Quatro anos depois, em 2016, a Lei Federal n.º 13.409 inclui as pessoas com deficiência nos grupos alcançados por essa legislação. A Lei de 2012 previu, inicialmente, que 50% das vagas para o ingresso nas universidades públicas e institutos federais fossem reservadas para estudantes oriundos da escola pública, e que 50% das vagas reservadas fossem destinadas a candidatos cujas famílias tivessem renda per capita de 1,5 salário mínimo. Destaca, também, que as vagas devem ser preenchidas por pretos, pardos e indígenas, conforme os percentuais do IBGE sobre essas populações, em cada unidade federativa onde as instituições estejam instaladas (Brasil, 2012). Com a alteração da redação da referida Lei, em 2016, o percentual de 23,8% da população de pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul (RS) foi o número considerado quando da implementação da política de reserva de vagas na UFRGS, que por decisão do Conselho Universitário ficou em 25%. No próximo capítulo descrevo esse processo.

Sandel (2022, p. 211) analisa três argumentos utilizados por defensores das ações afirmativas: correções de distorções em testes padronizados, compensação por erros do passado e promoção da diversidade. Os testes padronizados de admissão no Ensino Superior brasileiro são, em boa parte, os vestibulares e a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mesmo quando os estudantes concorrem pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) – através de bolsas integrais ou parciais nas universidades particulares – o que os classifica é a nota do ENEM. Para Sandel (2022, p. 211), “[...] o uso de testes padronizados para prever o sucesso acadêmico requer a interpretação das notas à luz dos antecedentes familiares, sociais, culturais e educacionais dos estudantes”.

Ao se refletir sobre a realidade brasileira, jovens que têm acesso às escolas com mais recursos educacionais, entre eles profissionais habilitados e remunerados adequadamente, tendem a ter melhores resultados em avaliações para o ingresso no Ensino Superior, do que um jovem proveniente de uma escola pública, que historicamente tem passado por processos de precarização em vista da falta de investimento na Educação Básica. Considera-se justo, portanto, que existam medidas diferenciadas ao olhar para estes contextos, e as ações

⁹ Bueno (2022), na sua tese *A Participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre UFRGS e a UFBA*, apresenta um panorama bastante completo sobre as Ações Afirmativas, tanto no contexto local quanto global.

afirmativas, nesse quesito, propõem a reserva de vagas para grupos de escola pública e de vulnerabilidade social.

Batista (2024, p. 1) analisa desdobramentos de injustiças produzidas pelo sistema educacional brasileiro, e de como reverberam no acesso ao Ensino Superior no Brasil, reiterando a importância social das políticas de ações afirmativas. Para a autora:

A desigualdade educacional na sociedade brasileira relaciona-se, explicitamente, com a injustiça socioeconômica e, de modo interseccional, com marcadores raciais; reforçando a dedução lógica de que precisaremos de políticas afirmativas para o ingresso de estudantes de escolas públicas na educação superior pública por tempo indeterminado.

No mesmo estudo, Batista (2024) apresenta dados sobre a ocupação de vagas no Ensino Superior e sua origem administrativa, de escola pública ou privada, e indica diferentes estudos do início do século XXI feitos a partir de dados produzidos por fontes nacionais, que demonstram a prevalência de estudantes de escola privada na universidade pública. Os dados demonstraram percentuais baixos de estudantes da escola pública ocupando vagas na educação superior, em comparação aos de escolas privadas, e complementa a autora:

Essas discrepâncias geram questionamentos sociais e acadêmicos sobre o perfil de pessoas ingressantes na educação superior pública; tendo em vista que, historicamente, as universidades públicas brasileiras são referência de qualidade educacional por manterem o tripé: ensino, pesquisa e extensão. A resposta a esta pergunta veio logo: estudantes de classe média e da elite brasileira dotados do capital cultural legitimado aliado ao capital econômico (Batista, 2015, 2018; Neves et al., 2007) (Batista, 2024, p. 2).

O segundo argumento de Sandel (2022), de compensações por erros do passado, é importante para as ações afirmativas ao contemplar grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência, negros e indígenas. Sandel (2022) apresenta, nessa discussão, o conceito de “responsabilidade coletiva”, em desacordo ao que alguns críticos das ações afirmativas tensionam, de que não teriam responsabilidade por erros cometidos por gerações anteriores. Para o autor, temos obrigações morais, para além da nossa condição cidadã, e coletivas, como membros de comunidades constituídas historicamente, num critério de justiça (Sandel, 2022). Ele reconhece ser um difícil conceito, pois envolve questões para além da meritocracia, voltada ao individual, no qual o sistema recompensa os merecedores, pois são mais virtuosos, e justifica:

Essa ideia é, na melhor das hipóteses, um pouco confusa. Sua persistência cria um obstáculo à solidariedade social; quanto mais considerarmos nossas conquistas frutos do mérito próprio, menos responsabilidade sentiremos em relação aos que ficam para trás (Sandel, 2022, p. 221).

É sob esse olhar que sustento minha investidura analítica, considerando que as pessoas com deficiência necessitam estar abrangidas por uma política compensatória, que reconhece ser esse um grupo minoritário, por muito tempo segregado do direito à educação. Segundo o autor:

A maneira justa de permitir o acesso a um bem pode ter alguma coisa a ver com a natureza desse bem ou com seu propósito. A discussão sobre ação afirmativa reflete noções conflitantes sobre a função de uma faculdade: Até que ponto as instituições devem buscar excelência acadêmica, até que ponto devem buscar os valores cívicos e como tais propósitos devem ser equilibrados? Ainda que a educação superior também tenha o propósito de preparar os alunos para o sucesso profissional, seu objetivo primordial não é comercial (Sandel, 2022, p. 225).

Essa linha de pensamento não só nos mobiliza a repensar nosso papel como membros de uma coletividade, mas também nos convoca a tensionar a política institucional de educação, e o que ela elenca enquanto finalidades, propósitos sociais e culturais. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS (PDI), para o período de 2016 a 2026¹⁰, no item *Responsabilidade Institucional: inclusão, ações afirmativas e sustentabilidade*, contempla essas preocupações e aponta para o atendimento às pessoas com deficiência:

Dentro deste contexto, a UFRGS deve ampliar as iniciativas hoje existentes e possibilitar a criação de uma estrutura institucional que garanta a efetividade das **ações afirmativas** e reforçar o monitoramento dos resultados das mesmas, sejam aquelas relacionadas à **permanência** ou aquelas voltadas à **assistência estudantil** e ao atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais. Para tanto, é requerido ações para **acessibilidade**, bem como capacitação de técnicos-administrativos e docentes, com ênfase no corpo docente, para uso de recursos pedagógicos assistivos (UFRGS, 2016, n. p., grifo do autor).

Dessa forma, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul reconhece as ações afirmativas e a necessidade de atendimento às pessoas “portadoras de necessidades especiais”. Além disso, pressupõe o reconhecimento do direito ao acesso e permanência desse grupo ao Ensino Superior.

Sandel (2022) ainda destaca um terceiro argumento, promoção da diversidade. Nesse argumento, o autor atenta para as questões que englobam a coletividade, afirmando que “[...]”

¹⁰ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

o princípio da diversidade se justifica em nome do bem comum – o bem comum da própria faculdade e também da sociedade em geral” (Sandel, 2022, p. 213). Da mesma forma, o argumento anterior trata do acesso não como recompensa, mas como um objetivo social. Argumenta-se que, ao se proporcionar um ambiente acadêmico mais diverso e rico em experiências, geram-se impactos no próprio aprendizado, pois, ao se congregarem diferentes concepções de mundo e trajetórias de vida, constituem-se possibilidades para a promoção de trocas significativas. Nesse viés, para o autor, é relevante que minorias protagonizem lugares importantes da vida pública e profissional “porque isso viria ao encontro do propósito cívico da universidade e contribuiria para o bem comum” (Sandel, 2022, p. 213).

Entre os objetivos estratégicos do PDI da UFRGS 2016-2026, encontramos os de impacto social, assim definidos: “[...] objetivos de impacto social, que envolvem aspectos de interação com a sociedade, inserção internacional, inclusão social (responsabilidade institucional, acessibilidade, diversidade” (UFRGS, 2016, n. p.). Aqui observo um posicionamento institucional, que se vincula ao que Sandel (2022, p. 215) descreve como “[...] o propósito social ao qual a universidade serve, e não porque recompense o aluno por seu mérito, ou sua virtude, considerados de forma independente”. Sob essa ótica, o destaque e o reconhecimento da diversidade adentram na pauta institucional. Cabe destacar ainda que, no estatuto da UFRGS, em seu Art 2º, encontra-se a seguinte redação:

Art. 2º - A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e **pluricultural**, inspirada nos ideais de liberdade, de **respeito pela diferença**, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (UFRGS, 1994, p. 3¹¹, grifo próprio).

Sendo assim, percebe-se mais uma indicação institucional de reconhecimento da diferença e sua filiação ao pensamento crítico/reflexivo, base para se pensar as ações afirmativas e seu recorte a partir da perspectiva da justiça social.

Batista (2015), ao discutir as ações afirmativas no Ensino Superior, destaca sua implementação na UFRGS¹² em 2007 e sua revisão em 2012 durante reunião do CONSUN, e

¹¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/consun/documentacao-oficial/estatuto-regimento-geral/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

¹² Assim relata a autora sobre o que ocorreu a partir de 2005 na UFRGS: “Depois de muitos impasses e negociações, o CONSUN, por meio da Decisão n.º 134/2007 (UFRGS, 2007), institui o programa de ações afirmativas da UFRGS (cotas sociais). O Programa define que 30% das vagas em cada curso seriam reservadas para candidatos egressos do sistema de ensino público de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Do total das vagas reservadas, a metade (15%) foi garantida para estudantes autodeclarados negros. Estabeleceu-se, ainda, a criação de dez vagas anuais para o ingresso de estudantes indígenas em cursos escolhidos pelas comunidades indígenas, a partir de discussão com a Universidade” (Batista, 2015, p. 208).

reflete sobre os tensionamentos gerados pelos debates entre diferentes segmentos da comunidade universitária. Para a autora, estabeleceu-se uma arena de disputa de sentidos, na qual, principalmente grupos de docentes e discentes, mantinham focos diferentes quanto ao que entendiam ser “justo” na política de ações afirmativas da instituição, entretanto, salienta, havia consenso sobre a sua continuidade (Batista, 2015). A autora demonstra, a partir da análise de documentos produzidos por diferentes grupos e discutidos na sessão do CONSUN, que, para alguns, o justo na política deveria ser pautado pelas questões sociais distributivas, já, para outros, a base de sustentação era a cultura valorativa, relacionada ao reconhecimento étnico-racial (Batista, 2015). Dessa forma, nenhum dos documentos analisados, segundo a autora, apresenta o modelo de justiça bidimensional proposto por Fraser (2022) “que incorpore ‘o reconhecimento’ (status) e a ‘redistribuição’ (classe)” (Batista, 2015, p. 120).

Trago esse debate para o estudo, em função de algumas indicações institucionais apontadas nos documentos acima citados (PDI e estatuto da UFRGS), em que o “reconhecimento” configura elemento importante na política institucional, entretanto a questão social distributiva não tem o mesmo destaque. Para as pessoas com deficiência, com recortes de raça e vulnerabilidade social, o acesso à Educação Básica já se coloca como desafio, considerando que a acessibilidade também é atravessada por recursos individuais de tecnologias assistivas, nem sempre disponíveis a partir de políticas públicas. Chegar ao Ensino Superior pode ser impossível, mesmo com a política de reserva de vagas. Batista (2015, p. 120), quando fala das políticas de ações afirmativas para o Ensino Superior, reflete:

Finalmente, se pode inferir que a reflexão sobre as políticas de ações afirmativas como forma de acesso à Educação Superior constitui-se em momento ímpar para a abordagem crítica sobre a qualidade do conhecimento ofertado na Educação Básica pelas escolas públicas, frequentadas pela maior parte da população de crianças, adolescentes e jovens brasileiros, e sua relação com as condições de acesso ao nível da Educação Superior, em especial, a Educação Superior pública.

Aprofundo essa discussão no próximo capítulo, mas antecipando a reflexão, conforme o Censo Escolar de 2022, dos 38.382.712 milhões de matrículas na Educação Básica pública, apenas 1.442.712 milhão são de pessoas com deficiência, representando 3,75% do total. Como veremos posteriormente, tal realidade também tem impactos no Ensino Superior.

Sob essa delimitação social, Fraser (2022) propõe dois tipos de remédios, tanto para redistribuição quanto para reconhecimento, os afirmativos e os transformativos, respectivamente. Segundo a autora, os remédios afirmativos agem de forma pontual sobre os efeitos que as injustiças sociais produzem. No caso do reconhecimento, trata-se das políticas

compensatórias de reparação histórica destinadas a determinados grupos, entre eles as pessoas com deficiência. Entretanto, a autora compreende que esses remédios afirmativos não alteram esquemas estruturais excludentes. Há, nesses casos, um reforço às questões específicas de determinado grupo social, mas isso não se reflete em um processo de universalização. Por outro lado, os remédios transformativos diluem as fronteiras do recorte de grupo, e produzem mudanças que alteram a condição de existência social. Para Fraser (2006, p. 237):

Por remédios afirmativos para a injustiça, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra. Por remédios transformativos, em contraste, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. O ponto crucial do contraste é efeitos terminais vs. processos que os produzem – e *não* mudança gradual vs. mudança apocalíptica.

Assim, a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior se relaciona aos remédios afirmativos, pois abre as portas a esse nível de ensino pontualmente. Minha hipótese é a de que, para a permanência, remédios transformadores são os indicados, já que atravessam as estruturas da Universidade e alcançam processos internos importantes, como os didático-metodológicos, por exemplo. Mesmo no ingresso, quando analisamos uma prova de processo seletivo e verificamos a quantidade de figuras, gráficos, tabelas, entre outros recursos visuais, pergunto-me se não seria mais “justa” uma prova diferenciada, com o mesmo nível de complexidade, para as pessoas com deficiência visual?

O que se aplica atualmente é o recurso de descrição das imagens estáticas¹³, mas continua sendo uma prova para videntes, portanto um remédio afirmativo adaptativo. A proposta transformadora é a que produz uma forma de ingresso, considerando um processo seletivo, que seja acessível a todas as pessoas, em multiformato, no chamado Desenho Universal¹⁴. Dessa forma, o remédio transformativo provoca mudanças estruturais em todo o sistema, não abrangendo apenas pessoas com deficiência. Em consonância com essa perspectiva, entendo que seja necessário suspender e problematizar a compreensão que marca

¹³ Descrição das imagens estáticas é uma das possibilidades da audiodescrição, e consiste em descrever em palavras, como num roteiro, o que é representado visualmente. É uma tradução intersemiótica, pois passa de uma linguagem para outra.

¹⁴ Desenho Universal é um conceito com origem na Arquitetura, que se expandiu para outras áreas, como a Educação (Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA), e que considera projetos, produtos, ferramentas, que possam ser usados por todos. Um bom exemplo são as rampas pensadas inicialmente para as pessoas com deficiência, mas utilizadas por idosos e mães com bebês nos carrinhos. Outro exemplo é a audiodescrição, que atende às especificidades das pessoas cegas, mas como ferramenta de aprendizagem acaba por abranger todos os alunos, pois é um roteiro que auxilia pessoas sem deficiência a entender uma imagem.

historicamente as práticas discursivas em torno da deficiência. Nessa linha, Diniz (2007, p. 8) problematiza o conceito de deficiência como lesão:

Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre as várias possibilidades para a existência humana.

Ao pensarmos a deficiência como possibilidade – não apenas como impedimento –, borramos as fronteiras, tomando-a como uma vida possível de ser vivida dentro de inúmeras possibilidades, produzindo, com isso, representações pautadas na potência de vida desses sujeitos. Ademais, considerando a mudança conceitual no entendimento da condição de deficiência, esta reverbera na necessidade de alinhamento entre esse sujeito, produzido a partir de novas representações sociais, e os percursos de vida, que mobilizam modificações estruturais nas instituições de Ensino Superior.

Elencados os aspectos que apresentei nesta seção acerca da política de reserva de vagas no Ensino Superior – articulada a questões específicas da UFRGS –, na sequência devo me debruçar na política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul completa, em 2024, 90 anos de história. Surgiu como Universidade de Porto Alegre em 1934 e foi a primeira instituição de nível superior no Rio Grande do Sul, atuando nas áreas da Saúde, Ciências Humanas e Exatas, com a Faculdade de Medicina, Instituto de Belas Artes e Escola de Engenharia, entre outros institutos e faculdades. Posteriormente, sua administração foi repassada ao estado e, em 1950, federalizada (UFRGS - PDI, 2016).

Atualmente, a Universidade tem cinco campi, 102 cursos de graduação, 72 doutorados e 82 mestrados acadêmicos, seis mestrados profissionais e 103 especializações¹⁵, compondo um universo de produção de conhecimento importante e culturalmente marcado pela excelência. A UFRGS tem reconhecimento internacional, com alguns de seus pesquisadores entre os mais citados mundialmente em artigos científicos¹⁶. A abrangência da instituição contempla o tripé ensino, pesquisa e extensão, produzindo conhecimento e entregando para a sociedade o resultado de tais produções. Tem importância histórica para o RS, haja vista sua presença na sociedade gaúcha desde antes de ser administrativamente uma universidade federal.

Esse é o contexto acadêmico no qual a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência acontece, e, como já foi demonstrado, com indicações em seus documentos (PDI, Estatuto) sobre respeito às diferenças, diversidade e pluralidade, “[...] constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas” (UFRGS, 1994, p. 3). Pensar sobre a Universidade é contribuir para que seus processos caminhem nessa direção, e que ecoem em transformações sociais.

Conforme Borges (2018), desde o início dos anos 2000 a participação social nos processos de formação de agenda e monitoramento das políticas públicas têm sofrido transformações importantes na garantia de direitos a grupos historicamente excluídos. No Brasil, a partir da Lei Federal n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, do ponto de vista jurídico instituiu-se a reserva de vagas no Ensino Superior. Tal lei dispõe sobre a reserva de vagas para

¹⁵ Dados retirados do Relatório de Gestão 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/wp-content/uploads/2023/04/Relatorio-2022.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

¹⁶ Notícia disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/cinco-ga%C3%BAchos-figuram-em-lista-dos-mais-citados-em-trabalhos-cient%C3%ADficos-no-mundo-1.526042>. Acesso em: 24 jan. 2024.

peças de escola pública, sendo previsto em seu texto “[...] em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”¹⁷ (Brasil, 2012, online).

Desse total, distribuem-se vagas, conforme os percentuais do último Censo Demográfico da População do IBGE em cada estado da federação, às pessoas declaradas pretas, pardas ou indígenas. As pessoas com deficiência foram agregadas à política a partir da Lei Federal n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que alterou a legislação anterior em vista de esse grupo, historicamente, haver vivenciado processos de exclusão no acesso à educação básica e, por consequência, ao Ensino Superior.

Ainda conforme a legislação específica, o percentual de pessoas com deficiência nos estados é o indicador para a implementação da política de reserva de vagas. No que diz respeito ao Rio Grande do Sul, de acordo com o último Censo do IBGE/2010, o percentual de pessoas com deficiência era de 23,8%. Em 2018, através de Nota Técnica¹⁸, o IBGE sugeriu uma atualização nos dados – a partir de uma nova análise das perguntas utilizadas pelo Censo 2010 – para a identificação da condição de deficiência. O “Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência (Washington Group on Disability Statistics – WG), participe da Organização das Nações Unidas, foi criado com o intuito de fomentar a cooperação internacional no âmbito das estatísticas de pessoas com deficiência” (IBGE, 2018, p. 2), e, a partir de suas proposições, o Instituto elencou as quatro questões utilizadas no Censo Demográfico de 2010:

¹⁷ Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

¹⁸ Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

Quadro 4 – Questões sobre a condição de deficiência utilizadas no Censo Demográfico de 2010

DEFICIÊNCIA – PARA TODAS AS PESSOAS			
Tem dificuldade permanente de enxergar? (se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)			
Sim, não consegue de modo algum	Sim, grande dificuldade	Sim, alguma dificuldade	Não, nenhuma dificuldade
Tem dificuldade permanente de ouvir? (se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)			
Sim, não consegue de modo algum	Sim, grande dificuldade	Sim, alguma dificuldade	Não, nenhuma dificuldade
Tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus? (se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)			
Sim, não consegue de modo algum	Sim, grande dificuldade	Sim, alguma dificuldade	Não, nenhuma dificuldade
Tem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.?			
Sim	Não		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme a nota técnica, o IBGE optou, em 2010, por incluir os indivíduos que responderam à pergunta “Sim, alguma dificuldade” na condição de pessoa com deficiência. Entretanto, o IBGE sugere que, para fins estatísticos, conforme recomendação do grupo de Washington, a linha de corte para caracterização da deficiência seja utilizada como a “forma 2, considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem ter pelo menos muita dificuldade em uma ou mais questões” (IBGE, 2018), e complementa:

Atualmente, considerando as discussões internacionais sobre o tema, o amadurecimento da aplicação da recomendação feita pelo WG e, consequentemente, das experiências implantadas em diversos países e em função de coletarmos os dados de acordo com os modelos de perguntas recomendados, é possível construir essa releitura dos dados. Desse modo, identifica-se como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que responderam ter Muita dificuldade ou Não consegue de modo algum em uma ou mais questões do tema apresentadas no questionário do Censo 2010 (forma 2) (IBGE, 2018, p. 4).

A diferença que essa nova leitura dos dados aponta é significativa, alterando o percentual de 23,9% para 6,7%, com a aplicação da linha de corte, no total de pessoas com deficiência no Brasil (IBGE, 2018). Entretanto, na UFRGS, manteve-se o percentual de 25% do total de vagas reservadas às pessoas com deficiência, um pouco acima do percentual no

Rio Grande do Sul, de 23,8%. Os dados estatísticos do Censo Demográfico 2022 continuam a ser coletados a partir das mesmas perguntas e respostas, com alterações:

Quadro 5 – Questões sobre a condição de deficiência utilizadas no Censo Demográfico 2022

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (para pessoas de 2 anos ou mais de idade)			
Tem dificuldade permanente para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato?			
Tem, não consegue de modo algum	Tem muita dificuldade	Tem alguma dificuldade	Não tem dificuldade
Tem alguma dificuldade permanente para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos?			
Tem, não consegue de modo algum	Tem muita dificuldade	Tem alguma dificuldade	Não tem dificuldade
Tem dificuldade permanente para andar ou subir degraus, mesmo usando prótese, bengala ou aparelho de auxílio?			
Tem, não consegue de modo algum	Tem muita dificuldade	Tem alguma dificuldade	Não tem dificuldade
Tem dificuldade permanente para pegar pequenos objetos como botão ou lápis, ou abrir e fechar tampas de garrafas, mesmo usando aparelho de auxílio?			
Tem, não consegue de modo algum	Tem muita dificuldade	Tem alguma dificuldade	Não tem dificuldade
Por causa de alguma limitação nas funções mentais, tem dificuldade permanente para se comunicar, realizar cuidados pessoais, trabalhar, estudar e etc.?			
Tem, não consegue de modo algum	Tem muita dificuldade	Tem alguma dificuldade	Não tem dificuldade

Fonte: Elaborado pela autora (2024)¹⁹.

O resultado dessa nova forma de análise poderá impactar na legislação de reserva de vagas, entretanto qualquer alteração nos atuais dispositivos legais passa necessariamente pelo debate com a sociedade e pelo legislativo, e, da mesma forma, sua repercussão nas normativas da Universidade. Reforço ainda que, apesar de algumas alterações nas perguntas, a metodologia do Censo Demográfico de 2022 não se modificou, apenas a forma de análise dos dados.

As vagas para o ingresso de estudantes na UFRGS estão divididas da seguinte forma: 70% por processo seletivo (vestibular) e 30% pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Pelo SISU, a partir da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acontece a busca pela Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), tanto universidades quanto institutos federais, a classificação do inscrito conforme sua opção de curso, forma de ocupação e a

¹⁹ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5633.pdf. Acesso em: 06 dez. 2022.

disponibilidade de vagas. Esse processo acontece duas vezes ao ano, assim como o vestibular da UFRGS, com ingressos programados para o primeiro e segundo semestres letivos.

O ingresso de alunos cotistas passa por validação de três comissões internas da UFRGS, designadas por portaria, que verificam se o candidato selecionado preenche os requisitos necessários à ocupação da vaga, sendo elas: Comissão de Verificação de Documentos da Condição de Pessoa com Deficiência, Comissão de Análise de Renda e Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração étnico-racial. A análise dos documentos da escola pública, chamada de acadêmica, é feita pela Divisão de Vida Acadêmica (DIVA), setor do Departamento de Consultoria em Registros Discentes (DECORDI), da PROGRAD. Para cada comissão há uma outra correspondente para recursos, caso o ingressante não esteja de acordo com a decisão de não homologação da ocupação da vaga.

A análise realizada pelas comissões leva em consideração as documentações exigidas em edital publicado a cada processo seletivo anual, conforme modalidade de ingresso. Essa documentação compreende:

Quadro 6 – Modalidades de ingresso no Vestibular e SISU da UFRGS

Modalidade de ingresso	Descrição
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/L5	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar.
L4/L6	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena.
L9	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência.
L10	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 e Pessoa com Deficiência.
L13	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência.
L14	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda

familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência ²⁰ .

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cabe aqui retomar, ao citar a documentação, o documento propositivo elaborado e apresentado ao CONSUN, que, como destaquei, buscou construir um olhar a partir do modelo social da deficiência. Na reunião do Conselho Universitário, na qual o documento foi discutido, houve um tensionamento entre as diferentes perspectivas no entendimento da deficiência, e grande parte do que estava proposto no formato de avaliação da condição de deficiência não foi aprovado, como as bancas de verificação compostas por diferentes profissionais e as entrevistas aos candidatos. Entretanto, a proposta de um relato histórico da deficiência obteve aprovação. Conforme o documento do GT:

Neste documento deverá constar o relato, feito pelo próprio candidato, acerca da sua história com a deficiência, considerando os seguintes aspectos, entre outros que o candidato julgar necessário: desenvolvimento infantil; aspectos educacionais, como a participação em sala de recursos e as adaptações escolares que foram necessárias; apoio familiar, se foi ou é necessário apoio nas atividades diárias; acesso ao mercado de trabalho, vida laboral, adaptações necessárias no ambiente de trabalho; acompanhamento e tratamento de saúde, como médicos e outros profissionais da área; acesso aos recursos de acessibilidade e recursos do qual está habituado a utilizar; acesso a benefícios sociais para PcD (Pessoa com Deficiência); ocupação de vagas destinadas à PcD, especialmente no âmbito do trabalho. Não há mínimo nem limite de linhas ou páginas para este documento. Contudo, espera-se que o candidato relate o máximo possível sobre a sua condição, objetivando instruir com dados relevantes o processo de análise que será feito na perspectiva da avaliação multiprofissional. Se houver documentos relacionados ao histórico relatado, pode-se anexar a este 'relato histórico da deficiência'. É necessário, que ao final do relato feito pelo candidato, conste a sua assinatura e data (UFRGS, Proposta de Implementação da Política de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência no Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, 2017, p. 46, online.).

Dessa forma, a Decisão n.º 212/2017 do CONSUN ficou assim redigida:

§ 3º - As PcDs classificadas nas vagas reservadas deverão obrigatoriamente entregar laudo médico e **relato histórico**, elaborado pelo candidato, da sua deficiência, nos devidos prazos estipulados no edital, para análise da Comissão (UFRGS, Decisão 212, 2017, p. 4, online, grifo próprio).

Foi desse modo que se preservou, em parte, o que a LBI orienta, quando cita a avaliação biopsicossocial, em situações que se faz necessário:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

²⁰ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/quais-sao-as-modalidades-de-cotas-na-ufrgs/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação²¹ (Brasil, 2015, n.p., online).

As bancas de verificação compostas por diferentes profissionais não foram aprovadas da forma como haviam sido descritas no documento, a saber, com profissionais especialistas em cada área, por exemplo, fonoaudióloga/o, médica/o otorrinolaringologista, assistente social e psicóloga/o. O CONSUN entendeu que uma única comissão faria a análise e definiu os setores que indicariam os membros:

§ 1º - A Comissão deverá ser indicada e/ou composta por membros do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) e do Departamento de Atenção à Saúde (DAS) da UFRGS, com a participação de 2 observadores do movimento social das PcDs, sendo designada por portaria do Reitor (UFRGS, Decisão 212, 2017, p. 4).

Faz-se importante destacar que, antes da apresentação da proposta ao CONSUN, houve uma reunião entre Incluir e Comissão Especial Mista CONSUN/CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão²², que naquele momento analisava as alterações à Decisão 268/2012²³ do CONSUN sobre a forma das aferições étnico-raciais, mas também a inserção das pessoas com deficiência no Programa de Ações Afirmativas da Universidade, que inclusive projetaria alterações na Decisão 268/212. O relatório produzido pela Comissão Especial Mista, resultado das análises realizadas a partir do documento apresentado pelo Incluir, foi a versão entregue ao Conselho Universitário para debate e aprovação da proposta, não a redação inicial do GT.

Na referida reunião, foi possível observar a preocupação com a definição de deficiência relacionada apenas aos aspectos biológicos, ou seja, aquilo que falta ao corpo, e não à sua funcionalidade. Questionou-se na reunião sobre a metodologia do IBGE, na coleta de dados das pessoas com deficiência no Censo Demográfico de 2010, a forma de determinar a condição de deficiência, aqui incluindo a formação das bancas de verificação, entre outros. Na reunião, minha participação, juntamente com a assistente social do Incluir, não tornou possível uma revisão na forma de compreensão da deficiência a partir de um enfoque biomédico, ficando evidente a preocupação com o corpo com deficiência.

Entretanto, no CONSUN, além do relato histórico aprovado, a presença de dois observadores dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na Comissão Permanente

²¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

²² Essa comissão foi criada ainda em 2006, quando dos primeiros movimentos de ações afirmativas na UFRGS.

²³ A Decisão 268/2012 do CONSUN instituiu o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, e o ingresso por reserva de vagas nos cursos de graduação de estudantes egressos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

de Verificação de Documentos da Condição de Pessoa com Deficiência apontou para outra forma de entender a deficiência, sua inserção no contexto social e como um campo de tensão. Segundo Borges (2018, p. 45), “[...] o controle social é a capacidade que tem a sociedade organizada de atuar nas políticas públicas, em conjunto com o Estado, para estabelecer suas necessidades, interesses e controlar a execução dessas políticas”. A presença das pessoas com deficiência no GT de construção do documento propositivo de implementação da política ratificou a necessidade de sua participação, mesmo como observadores, para validação do processo. A aprovação dessa participação também demonstra o entendimento do CONSUN à proposta do documento, alinhado ao modelo social da deficiência, e faz novamente uma aproximação com as determinações da LBI de 2015 e da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006).

Após aprovação no CONSUN, foram encaminhadas diferentes reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), uma para a construção da redação do edital do processo seletivo de ingresso na graduação e outra para a organização de capacitação aos envolvidos com o ingresso, isso incluía os médicos do Departamento de Atenção à Saúde (DAS), que atuariam na banca de verificação. Na primeira reunião, a pauta esteve centrada na legislação a ser indicada no edital, e, não diferente de outras tensões, a LBI não consta nos editais publicados até o momento²⁴. O Decreto n.º 3.298/1999 é o que orienta o ingresso, assim como a legislação sobre o autismo e a visão monocular, essa última recentemente aprovada, o que parece demonstrar o entendimento da instituição, no que se refere à perspectiva conceitual adotada sobre deficiência – onde mais uma vez o modelo clínico prevalece. Na segunda reunião, a capacitação tinha diferentes módulos, entre eles o organizado pelo Incluir, que apresentou a proposta aprovada pelo CONSUN para avaliação da

²⁴ No edital de 2023, a redação é a seguinte: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) torna pública a abertura de inscrições e as normas que regem o Processo Seletivo para ingresso nos seus cursos de Graduação no ano de 2023 – Concurso Vestibular - CV 2023 – primeiro e segundo semestres, com base na Resolução n.º 46/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), modificada pela Decisão n.º 312/2016 e Decisão n.º 212/2017, ambas do Conselho Universitário (CONSUN); na Resolução n.º 139/2022 do CONSUN que estabelece o número de vagas destinadas para o CV 2023 e as vagas destinadas para ingresso via Sistema de Seleção Unificada - SISU, na Decisão n.º 268/2012 do CONSUN, que institui o Programa de Ações Afirmativas, através do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de graduação, modificada pelas Decisões n.º 312/2016, n.º 212/2017 e Resolução n.º 130/2021, todas do CONSUN; na Resolução n.º 145/2022 do CONSUN, na Portaria Ministerial n.º 23/2017 – Ministério da Educação (MEC), na Lei n.º 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei n.º 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições de Ensino Técnico de Nível Médio, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012 e pela Portaria Normativa n.º 18/2012, modificada pela Portaria Normativa n.º 09/2017, ambas do MEC, *no Decreto n.º 3.298/1999, na Lei n.º 12.764/2012, na Lei 14.126/2021, na Súmula n.º 45/2009 da Advocacia Geral da União (AGU), Lei n.º 12.089/2009 e demais legislações vigentes.* Disponível em <https://www.ufrgs.br/coperse/wp-content/uploads/2022/10/Edital-CV-2023-FINAL.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

condição de deficiência. Nessa reunião, realizada no DAS, participaram, em especial, os médicos que deveriam compor a comissão de avaliação, entretanto houve uma forte discussão sobre quem avalia deficiência, a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), entre outros tensionamentos, o que gerou pedido de reunião com a administração central da Universidade.

O resultado dessa reunião foi a saída dos médicos peritos da comissão de verificação, que passaram a compor a comissão de recursos, e, dessa forma, em caso de dúvidas sobre a condição de deficiência, a avaliação passou a ser exclusivamente clínica. Percebe-se novamente o tensionamento entre a abordagem biopsicossocial e a clínica, além dos avanços e recuos nos quais foi se construindo a implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS. Como último tensionamento, a administração central retificou o edital de ingresso de 2018, retirando a necessidade da CIF e mantendo o CID. Esse movimento reitera o enfoque na deficiência a partir daquilo que falta ao corpo.

Bowe e Ball (Ball, Bowe apud Mainardes, 2006) quando propõem a abordagem do ciclo de políticas educacionais, descrevem contextos de análise onde tais políticas se movimentam. Para os autores, ao olhar esses contextos e analisar a forma como se constituem enquanto *locus* onde as políticas transitam, encontramos diferentes arenas discursivas representadas por “atores” que as interpretam (Ball; Maguire; Braun, 2016). Pode-se observar tais “disputas discursivas” ao acompanharmos os movimentos internos descritos anteriormente, provocados pela chegada da reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS. No capítulo 5, utilizo a abordagem do ciclo de políticas educacionais proposto pelos autores, para analisar as respostas a formulário online enviado a alguns dos atores institucionais envolvidos com a efetivação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na Universidade.

A comissão de verificação de documentos da condição de pessoa com deficiência utiliza um sistema online criado pelo Centro de Processamento de Dados da UFRGS (CPD), para análise dos documentos e homologação ou não dos candidatos. A partir de autorização institucional para acesso a esse sistema, passei a realizar o levantamento dos dados de homologações de 2018 a setembro de 2022. O sistema permite o download de planilhas *Excel* dos diferentes processos seletivos que ocorreram na UFRGS, assim como dos candidatos homologados dos anos selecionados, e mostra por quais comissões o candidato já foi avaliado. Ao final, sendo homologado em todas as verificações correspondentes à sua modalidade de ingresso, há um campo “validação COMGRAD”, que indica a finalização do processo de homologação, sendo este o campo selecionado para a análise na presente

pesquisa. A partir de uma ferramenta disponível no próprio programa *Excel*, chamado “estatísticas”, os dados de uma coluna selecionada na planilha são contabilizados. Apesar desse recurso, verifiquei manualmente se os números correspondiam às minhas contagens.

Destaco que esses números são das vagas efetivamente homologadas, mas não de candidatos matriculados, que pode apresentar diferenças se consultarmos, por exemplo, o painel de dados da UFRGS²⁵. A seguir, os dados relativos às homologações, conforme tipo de ingresso:

Tabela 1 – Número de estudantes com deficiência homologados nos por processos seletivos e SISU na UFRGS [2018 a 2022]

	2018	2019	2020	2021	2022	Total por tipo de ingresso
Vestibular	26	32	26	0	24	108
SISU	28	32	31	29	24	144
PSE²⁶ Licenciaturas CLN	4	0	0	0	0	4
Plageder²⁷	1	0	0	0	0	1
Ciências da Natureza	1	0	0	0	0	1
Biblioteconomia EAD	0	0	1	0	0	1
Licenciatura em Robótica	0	0	0	1	0	1
Processo Seletivo²⁸	0	0	0	46	0	46
Total por ano	60	64	58	76	48	306

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando que a UFRGS oferece uma média de 6.000 vagas por ano, conforme nos aponta o painel de dados²⁹, sendo 2018 o ano de maior oferta de vagas desde 2012 (7.259), a homologação de 60 alunos com deficiência representa 0,82% desse total. No mesmo ano, novamente na consulta ao painel de dados, encontrei 52 alunos com deficiência matriculados e 57 com vínculo, o que demonstra que alguns estudantes com deficiência, apesar de efetivarem seu ingresso, não estavam presentes nos cursos da Universidade. Fazendo a comparação entre os dados – considerando que o painel de dados apenas apresenta os resultados até o segundo semestre de 2021 –, observa-se novamente a diferença entre os dados de inscrições homologados e matriculados:

²⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/paineldedados/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

²⁶ Processo Seletivo Especial das Licenciaturas do Campus Litoral Norte.

²⁷ Curso superior em Desenvolvimento Rural.

²⁸ O Processo Seletivo foi a modalidade de ingresso adotada em 2021, em função da pandemia, que considerou para o ingresso as notas do Enem dos anos 2017, 2018, 2019 e 2020, assim como dos concursos vestibulares dos mesmos anos.

²⁹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs-em-numeros/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

Tabela 2 – Número de estudantes com deficiência homologados, matriculados e evadidos da UFRGS [2018 a 2022]

Ano	Homologados (sistema de avaliação de candidato com deficiência)	Matriculados (evolução, painel de dados da UFRGS ³⁰)	Evadidos (painel de dados da UFRGS)
2018	60	47	0
2019	64	101	3
2020	58	169	16
2021	76/258 (total até 2021)	244	5
2022	48		
Total	306	244	24

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, ao efetivar um primeiro movimento de análise desses dados, é importante compreender, a partir de Fraser (2022), a necessidade de olharmos para os processos sociais que instituem determinadas condições a certos grupos. A autora entende que nos encontramos inscritos em uma condição pós-socialista e de liberalismo econômico ressurgente. Para a autora, o esgotamento das pautas de transformação social, utópicas, de esquerda, a mudança nas reivindicações políticas, centradas em reconhecimento de diferenças, nem sempre alinhadas com as de igualdade social, e o “[...] descentramento das reivindicações de igualdade diante da agressiva mercantilização e do crescimento acentuado da desigualdade material” (Fraser, 2022, p. 18), desenham alguns contornos da condição pós-socialista.

Ao pensar nos sujeitos com deficiência, enquanto minoria social, considerando os atravessamentos distintos que interpelam essa população, não é difícil perceber um sistema de desigualdades múltiplas operando. Nesse sistema, convergem questões relacionadas às desvantagens sociais, econômicas, de acesso à saúde, moradia, a condições de acessibilidade necessárias à plena participação das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de condições com os demais (Dubet, 2020). A *Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, em seu preâmbulo, aponta, entre seus itens, a necessidade de olharmos para a condição de deficiência associada à pobreza. Indica, a partir disso, que os Estados partes atentem em específico ao “[...] fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em

³⁰ Até o final de 2022, não havia atualização dos dados no painel de dados da UFRGS, entretanto, em janeiro de 2023, ocorreu uma atualização.

condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência³¹”.

Dubet (2001, p. 13) alerta para as “desigualdades multiplicadas” e faz, entre outras análises, observações em relação à escola. Aponta ele que a escola não é um espaço neutro, que simplesmente replica as desigualdades sociais, ela é produtora de desigualdades, que ele denomina de “efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor”. O autor ainda ressalta que:

[...] a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo, pensamos que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir (Dubet, 2001, p. 13).

Assim, considerando um sistema de desigualdades, verifico que, no levantamento disponível no sistema de homologação das modalidades de ingresso na UFRGS, vestibular e SISU, registram-se os seguintes dados:

Tabela 3 – Estudantes com deficiência homologados conforme modalidade de ingresso na UFRGS [2018 a 2022]

	L9	L10	L13	L14	Total por ano
2018	8	3	45	4	60
2019	12	3	44	5	64
2020	10	4	40	4	58
2021	12	7	51	6	76
2022	8	2	32	6	48
Total por modalidade	50	19	212	25	306
Percentual³²	16,33%	5,27%	69,28%	8,16%	99,04

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A modalidade L13, que requer a comprovação da deficiência e sujeito oriundo de escola pública, apresenta, ao longo do período analisado o maior número de homologações. A

³¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 04 jan. 2023.

³² Foram consideradas apenas duas casas após a vírgula no cálculo do percentual, por isso o resultado final não alcançou 100%.

L10, que compreende a interseccionalidade de renda inferior e de aspectos étnicos, tem a menor homologação. Na condição de pessoa com deficiência, ter cursado o Ensino Médio em escola pública, ser preto, pardo ou indígena e ter renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita, faz com que as possibilidades de ingresso no Ensino Superior se apresentem mais limitadas. Falar em igualdade de oportunidades, sem considerar as múltiplas exclusões a que esses sujeitos estão expostos, seria desconsiderar um sistema de desigualdades múltiplas que interpela e determina o lugar social de parte da população. Dessa condição de desigualdade, o acesso e a permanência no Ensino Superior constituem-se em uma possibilidade ínfima.

Para Dubet (2020, p. 11), em nosso presente, há um “agravamento” das desigualdades, antes bastante inseridas e definidas pelas questões econômicas e de diferença de classes. Sofremos agora “na qualidade de”, dentro do mesmo grupo, mas com nuances que individualizam tais desigualdades, no que ele denomina de “clivagens”, o que compreende a formação de grupos sociais e onde o sujeito pode ser afetado de diversas formas. Dito de outro modo, o sujeito pode ser:

[...] assalariado mais ou menos bem pago, protegido ou precário, diplomado ou não, jovem ou idoso, mulher ou homem, vivendo numa cidade dinâmica ou numa região em dificuldades, num bairro chique ou num subúrbio popular, solteiro ou casado, de origem estrangeira ou não, etc. (Dubet, 2020, p. 11).

Observa-se que a própria política produz essas interseções quando define condições e grupos contemplados. Ao gerar diferentes modalidades de ingresso, essas, por sua vez, escracham as desigualdades sociais que atravessam os sujeitos. Apesar de todos serem pessoas com deficiência, em sua singularidade, são sujeitos que vivenciam desigualdades de natureza distintas.

Também com um número baixo de homologações aparece a modalidade L14, que não tem o recorte de renda, mas étnico. Somando as duas modalidades com esse perfil, L10 e L14, o número de 44 homologações em quatro anos demonstra que essa população, apesar da política de ações afirmativas, não têm acessado de forma igualitária o Ensino Superior. A modalidade L10, com 19 homologações, reforça a necessidade de pensar de forma mais ampla esse nível de ensino, considerando as injustiças múltiplas que alguns grupos sociais sofrem, e propondo ações que os aproximem da possibilidade de um ciclo maior de educação formal.

De forma diferente, a modalidade L13 é a que apresenta o maior número de homologações, mesmo que a parcela de 212 pessoas seja pequena para o período de quatro anos, comparada à procura das pessoas com deficiência por acesso à UFRGS é significativa, a

representar 69,28% do total. O recorte dessa modalidade compreende pessoas com deficiência e escola pública, sem etnicidade e renda. Na L9, temos renda inferior, escola pública e pessoa com deficiência, em comparação com L13, ambas sem o recorte étnico, a apresentar uma diferença importante, marcando aqui as questões de classe social. Entretanto, se compararmos L9 com L10, as homologações são praticamente o triplo.

Fraser (2022), em sua análise sobre a justiça social, coloca que há coletividades bivalentes, ou seja, se considerarmos, a partir da autora, a justiça social do ponto de vista distributivo e de reconhecimento, tanto as questões de distribuição de renda quanto as de perfil cultural impactam a vida de determinados grupos sociais, e, assim, ambas as injustiças são “primárias e co-originárias”, não surgem uma em função da outra (Fraser, 2022, p. 39). Retomando os dados dos percentuais de homologados, é possível perceber que os recortes estão diretamente ligados à menor procura. L10 e L14 são os menores índices, e têm o recorte étnico, já L9 e L13, sem esse recorte, são os maiores, ainda que L9 seja quatro vezes menor do que L13. Isso indica que o recorte renda também tem influência na busca pelo Ensino Superior.

Diferentes perspectivas sobre o que é justiça têm sido construídas ao longo do tempo, e vários filósofos buscam explicar “O que é fazer a coisa certa” (Sandel, 2022). Para Fraser (2022, p. 41), justiça engloba tanto redistribuição quanto reconhecimento. No âmbito da redistribuição, a política econômica, e no reconhecimento, uma face cultural-valorativa. Cada um desses olhares possui contornos definidos, mas borram suas margens, criando interseções onde as coletividades se inserem de formas diferentes. O fator “raça” está também implicado com a política econômica, uma vez que a maioria das populações que reside nas periferias urbanas de nosso país é negra³³. Isso reflete um processo complexo, pois fatores econômicos e culturais interferem nos modos de vida dos sujeitos, uma vez que, além das implicações socioeconômicas, o racismo compreende parte da dinâmica de suas vivências. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE, é fonte de análises pelo Instituto, sendo que, na Síntese de Indicadores Sociais³⁴, o rendimento médio da população brasileira, em 2021, conforme cor ou raça, sexo e grupos de idade, foi o seguinte:

³³ Na Síntese de Indicadores Sociais, uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira do IBGE, 2023, aponta desigualdades relacionadas à raça. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

³⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-d-e-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 16 jan. 2023.

Tabela 4 – Recorte de tabela do IBGE sobre rendimento médio

Tabela 1.13 - Rendimento médio real do trabalho principal habitualmente recebido por mês pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por sexo, cor ou raça e grupos de idade, segundo Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais - Brasil - 2021

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais	Rendimento médio real do trabalho principal habitualmente recebido por mês (R\$)								
	Total	Sexo		Cor ou raça		Grupos de idade			
		Homens	Mulheres	Branca	Preta ou parda	14 a 29 anos	30 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	2 406	2 622	2 095	3 099	1 804	1 555	2 632	2 762	3 085

Fonte: IBGE (2021).

A diferença de rendimento médio no quesito cor ou raça, compreendendo a cor branca e preta ou parda, é importante. Além disso, se considerarmos a faixa etária de 14 a 29 anos, que compreende, em média, o início da educação acadêmica na sequência da finalização do Ensino Médio, observa-se o menor rendimento. Esses números reforçam o percentual de 5,27% de homologados na modalidade L10, e auxiliam a compreender que os sujeitos desse recorte de vagas não estão chegando à Universidade.

Outra tabela, na mesma Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, apresenta um dado importante de representação social relacionado ao que Fraser (1997) denomina como política de reconhecimento, de caráter cultural-valorativo:

Tabela 5 – Recorte de tabela do IBGE sobre cargos gerenciais

Tabela 1.20 - Participação de trabalhadores em cargos gerenciais por cor ou raça, segundo características selecionadas - Brasil - 2021

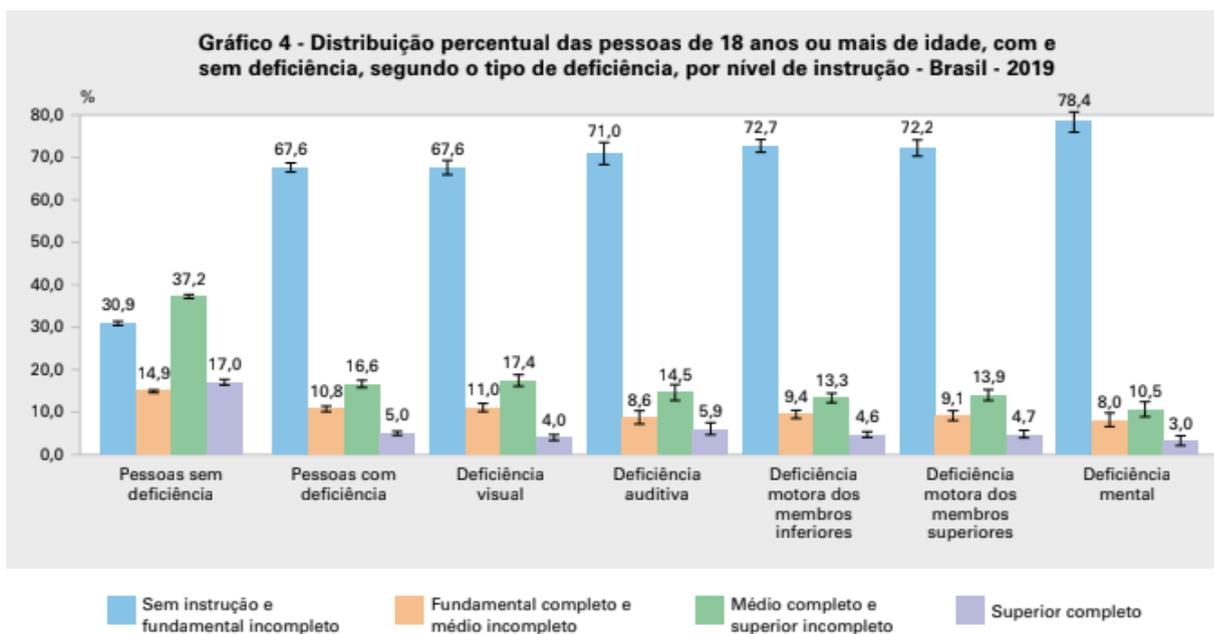
Características selecionadas	Pessoas ocupadas			Pessoas ocupadas em cargos gerenciais		
	Total (1 000 pessoas)	Cor ou raça (%)		Total (1 000 pessoas)	Cor ou raça (%)	
		Branca	Preta ou parda		Branca	Preta ou parda
Brasil	89 495	45,2	53,8	2 387	69,0	29,5

Fonte: IBGE (2021).

perguntar quais foram os efeitos das diferentes políticas de inclusão desenvolvidas na primeira década do século XXI, inclusive antes do Censo Demográfico de 2010?

Considerando que a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 realizou-se 11 anos após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) ser implementada, em 2008, o aumento no índice talvez demonstre que outras ações são necessárias para que uma política se efetive, por exemplo, investimentos em acessibilidade nas suas diferentes dimensões, que possibilitem o ingresso no espaço da Educação. Abaixo, o quadro completo apresentado na Pesquisa Nacional de Saúde de 2019:

Figura 1 – Nível de instrução das pessoas com e sem deficiência e conforme o tipo de deficiência da Pesquisa Nacional de Saúde/IBGE, 2019



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde/IBGE (2019).

A partir dos dados produzidos, percebe-se um crescimento, dentro da própria categoria “pessoa com deficiência”, daqueles que não têm instrução e/ou Ensino Fundamental completo, chegando a 78,4% das pessoas com deficiência mental sem instrução. Isso mostra que o recorte “tipo de deficiência” também configura um aspecto no sistema de desigualdades múltiplas. Assim, conforme DUBET (2020, p. 11), quando analisamos o sistema de desigualdades múltiplas, “constitui-se um universo social dentro do qual nós somos mais ou menos desiguais em função das diversas esferas às quais pertencemos”.

Butler (2015, p. 16) denomina de “enquadramentos” as formas de entender certas vidas e complementa, “[...] assim, há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como

sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas”. Entende ela que tais enquadramentos produzem seleções, de modo que as condições de vida são extremamente precarizadas e não reconhecidas como vidas acerca das quais possamos nos enlutar (Butler, 2015). Ao olhar para as modalidades de ingresso (L’s) da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência e seus números na UFRGS, reconheço neles enquadramentos que nos mostram tal precarização. O número geral de 306 pessoas com deficiência homologadas em quatro anos da implementação da política de reserva de vagas, relacionado aos 67,6% da população de pessoas com deficiência sem instrução, ou com Ensino Fundamental incompleto, escancara essa precarização.

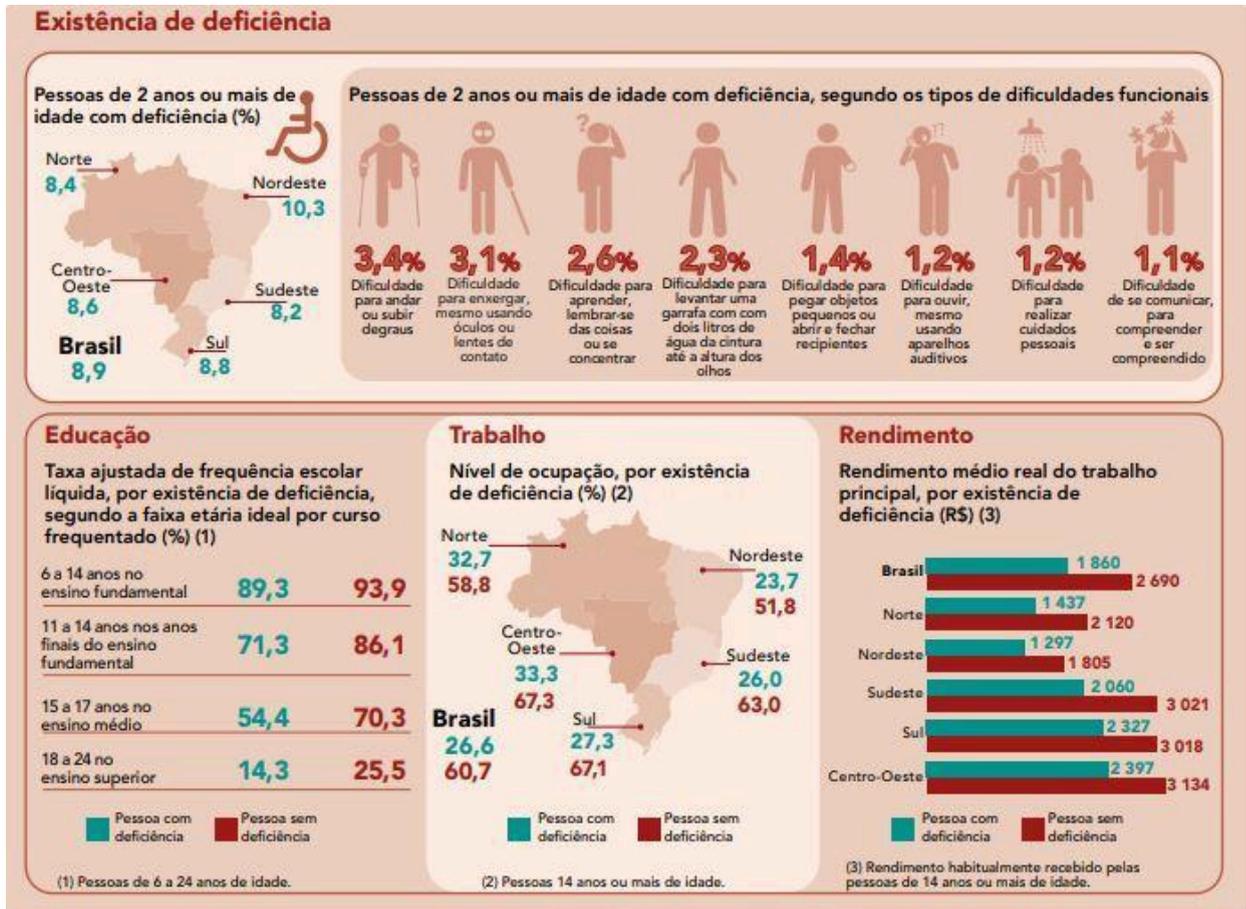
Ainda, se considerarmos que, conforme o Censo Escolar de 2022, 54,9% das escolas não possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE) – o que evidencia um processo amplo de precarização na Educação Básica para as pessoas com deficiência – observaremos os efeitos dessa precarização no Ensino Superior. Nessa condição, segundo Butler (2015, p. 21), “[...] na verdade, uma figura viva fora das normas da vida não somente se torna o problema com o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida”.

Mesmo em um contexto de afirmação da política de inclusão escolar, as pessoas com deficiência ainda permanecem na margem da norma, pois carregam uma atipicidade que, apesar de deslocar conceitos – deixando de ser uma questão centrada no corpo para estar centrada na sociedade –, podem provocar mudanças na forma de compreender estruturas institucionais. Isso se amplia quando esses sujeitos são atravessados por um sistema de desigualdades múltiplas, ou seja, quando carregam, além da marca da deficiência outras marcas, como raça, aspectos econômicos e/ou são sujeitos provenientes de escola pública, verifica-se um processo amplo de vulnerabilização das condições de acesso ao Ensino Superior. Isso, no recorte desta pesquisa, demonstrou que, na modalidade de ingresso L10, apenas 19 estudantes procuraram esse nível de ensino no período de quatro anos. Considerando que os cenários envolvidos nas representações sociais construídas por esse grupo são precarizados, materializa-se um enquadramento excludente, onde não cabe a possibilidade de investimento pessoal no Ensino Superior.

Com números atualizados, destaco a recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2022, cuja edição publicou um caderno específico sobre a população com deficiência, e nos apresenta dados que vão ao encontro do que foi apontado em pesquisas anteriores. Nesse levantamento, foi considerada a recomendação da Nota

Técnica 01/2018 do IBGE, já citada no início deste capítulo, cuja adoção alterou o percentual de pessoas com deficiência para 8,9% da população, conforme a figura abaixo:

Figura 2 – Dados da PNAD Contínua 2022



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua/IBGE (2022).

Observa-se, inicialmente, que a pesquisa, assim como no Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2022), utiliza o conceito de funcionalidade para definir a condição de deficiência, e não o de alterações corporais, sensoriais ou intelectuais, alinhando-se ao modelo social da deficiência. Em diferentes áreas percebe-se a defasagem numérica entre as pessoas com e sem deficiência, em especial “trabalho” e “rendimento”, mas também na educação, relacionando, na figura acima, faixa etária ideal/curso, cuja proporção aumenta conforme o nível de escolaridade até o Ensino Médio (15,9%). Ou seja, na sequência da escolarização há um aumento no descompasso entre a idade do estudante e o ano correspondente que cursa, o que pode nos sugerir reprovações. Já no Ensino Superior, essa proporção diminui para 11,2%, entretanto permanece em duas casas percentuais, considerando a faixa etária entre 18 anos e 24 anos.

Por outro lado, o Censo da Educação Superior 2022³⁶ (INEP, 2022) apresenta o seguinte quadro evolutivo:

Figura 3 – Dados do Censo da Educação Superior

Tabela 7. Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2012-2022

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2012	26.483	0,4%
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: Censo da Educação Superior/ INEP (2022).

Entre 2012 a 2018 os números praticamente estiveram estáveis, iniciando um aumento, ainda que discreto, na sequência seguinte, até o ano de 2022, talvez reverberando a política de ações afirmativas para pessoas com deficiência, normativa publicada ao final do ano de 2016. Entretanto, esse quantitativo não chega a uma casa percentual no universo de 9.444.116 matrículas nas graduações do Ensino Superior, conforme o mesmo censo.

Finalizando esta seção, apresento um último levantamento feito pelo INEP, de ingressantes na graduação, por tipo de programa de reserva de vagas:

³⁶ Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

Figura 4 – Dados do Censo da Educação Superior 2022



Fonte: Censo da Educação Superior/ INEP (2022).

A defasagem se repete, ainda que o percentual da população com deficiência seja de 8,9%, e considerando que a política de ações afirmativas reserva vagas para os sujeitos com deficiência, uma relação aparentemente desproporcional se estabelece com os outros grupos de ingressantes contemplados por tal política. Retornando o olhar para o Quadro 8 deste estudo, pode-se pensar que o recorte analisado, então, das modalidades de ingresso, ou seja, os enquadramentos gerados pela política, e o número de 306 pessoas com deficiência que buscaram o Ensino Superior na UFRGS em quatro anos, encontram espelho na realidade social macroestrutural, haja vista os dados que se apresentam.

A partir dos dados analisados neste capítulo, numa perspectiva do ingresso como justiça social, passo na sequência a pensar sobre a efetivação da política a partir do olhar institucional, considerando o contexto da prática e os efeitos produzidos pela presença da política.

5 ABORDAGEM DO CICLO DAS POLÍTICAS: CONTEXTOS DE ANÁLISE

Na primeira década dos anos 2000, iniciativas relacionadas à assistência estudantil, com vistas à expansão do Ensino Superior, constituíram parte da política social do Estado brasileiro. Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) previa a ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior, assim como das políticas de inclusão, descritas nos Art. 1º e Art. 2º, inciso V³⁷ do Decreto Federal n. 6.096 (Brasil, 2007, n. p., online). Um segundo movimento foi a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, entre seus 10 objetivos indica “[...] acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”³⁸ (Brasil, 2010, n. p., online), público-alvo da Educação Especial.

A PNEEPEI de 2008 anuncia orientações às instituições de ensino, entre elas a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” e a “continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008, n. p.). Além disso, a Política faz referência ao acesso e permanência no Ensino Superior:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008, n. p.).

Entre os direitos sociais básicos, estabelecidos pela Carta Magna de 1988, está o direito à Educação, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I) e, ainda, “garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, inciso V)³⁹ (Brasil, 1988, n. p., online). Destaco esses dispositivos legais, entretanto compreendo que há outras construções normativas, que apontam para a educação das pessoas com deficiência, elencando-a como direito, tanto ao acesso quanto à permanência. Há um recorte específico de legislações que

³⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

³⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

³⁹ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

tratam do atendimento a esse grupo⁴⁰, mas a perspectiva de direitos humanos e de justiça social nos remete ao entendimento de igualdade com equidade. Ajustes estruturais por vezes são mobilizados para a garantia “de igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Moreira (2012) e Batista (2015) compartilham o entendimento de que é preciso olhar para a Educação Básica e relacionar as condições de acesso e permanência de determinados grupos ao Ensino Superior. Moreira (2012, p. 2) pondera:

O fato é que além das barreiras da própria deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na grande maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade. De igual modo parece evidente que a universidade pública brasileira ao longo da caminhada vem encontrando inúmeras dificuldades para efetivar uma educação pautada a partir de critérios inclusivos e democráticos. Não se trata de considerá-la um espaço de segregação e exclusão, mas um local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultural e política no país, deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Há de se considerar as condições de escolarização das pessoas com deficiência. Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, 1.372.935 estudantes com deficiência estão matriculados nas três dependências administrativas da educação básica, municipal, estadual e federal (Brasil, 2022, p. 39). Na rede privada, o número é de 154.809 (Brasil, 2022, p. 39). O mesmo documento mostra que, nas escolas de Educação Infantil das dependências públicas, temos 78,3% (federal), 53,7% (estadual) e 58,8% (municipal), respectivamente, com algum recurso de acessibilidade implementado para pessoas com deficiência (Brasil, 2022, p. 56). Na rede privada, esse percentual é de 72,7% (Brasil, 2022, p. 56). Para as pessoas com deficiência, o que se observa, a partir dos dados, é que o início da trajetória escolar parece se constituir num movimento limitado, considerando-se as condições de acessibilidade. Vale pontuar que o maior número de escolas desse nível de ensino é constituído por: estaduais (831) e municipais (79.717), com os menores índices de recursos de acessibilidade (Brasil, 2022, p. 56).

A chegada ao Ensino Superior, considerando as dificuldades e barreiras enfrentadas na Educação Básica, gera igualmente necessidade de adaptações, modificações, transformações em diferentes dimensões da vida acadêmica, incluindo-se as relacionadas aos processos de

⁴⁰ Delevati (2021) apresenta em sua tese, *A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): Desafios para a Constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil*, um apanhado histórico sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil.

ensino e aprendizagem. Envolve desde a estrutura arquitetônica dos campi, até as formas de avaliação disponibilizadas pelos docentes. No entanto, se não há o entendimento de que é responsabilidade institucional a implementação da acessibilidade com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência, seus percursos acadêmicos poderão ser, ou não, realizados em desvantagem com os demais estudantes.

Ansay e Moreira (2020, p. 556) realizaram estudo comparado entre duas universidades, uma no Brasil e outra no Chile, analisando políticas de acesso de estudantes com deficiência nos dois países. Das entrevistas com alunos e gestores, destacam-se quatro categorias de análise, “1) Contexto educacional; 2) Educação superior; 3) Políticas de financiamento e 4) Políticas de acesso ao Ensino Superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil”, e eles propõem alternativas para o fortalecimento dessas políticas. Na categoria Educação Superior, elencam:

- a) **participação mais efetiva dos estudantes, professores e pesquisadores** com deficiência na construção de políticas governamentais e institucionais de acesso ao ensino superior;
- b) apresentação da temática a respeito do acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação, estabelecendo linhas de pesquisa para **investigar as políticas governamentais e institucionais voltadas para este alunado;**
- c) **ampliação do debate com a comunidade acadêmica** sobre o acesso desse alunado às instituições de ensino superior;
- d) criação de convênios institucionais de cooperação e **investigação científica sobre a temática** entre os países da América Latina;
- e) criação de mecanismos de **avaliação e acompanhamento das políticas** (Ansay; Moreira, 2020, p. 556, grifo próprio).

Percebe-se, conforme o grifado, a convocação dos atores, envolvidos e contemplados nessas políticas, a uma participação direta na construção de condições e possibilidades de acesso e permanência no Ensino Superior. Tal destaque me convida a retomar Fraser (2009), em outro aspecto das dimensões de justiça, em que a autora complementa, em relação à redistribuição e reconhecimento, a participação paritária:

Esse princípio tem uma dupla qualidade que expressa o caráter reflexivo da justiça democrática. Por um lado, o princípio da paridade participativa envolve a noção de resultado, que especifica o princípio substantivo da justiça pelo qual podemos avaliar arranjos sociais: estes últimos só são justificados se permitirem que todos os **atores sociais** relevantes participem como pares na vida social. Por outro lado, a participação paritária também envolve a noção de processo, que especifica um padrão procedimental pelo qual podemos avaliar a legitimidade democrática das normas: estas últimas só são legítimas se contarem com o assentimento de todos os concernidos em um processo de deliberação justo e aberto, em que todos possam participar como pares (Fraser, 2009, p. 37, grifo próprio).

Considerando a presença e participação de diferentes atores, tanto na elaboração quanto na avaliação e acompanhamento das políticas (Ansay; Moreira, 2020; Fraser, 2009), podemos pensar as políticas educacionais como resultado de diversas ações, tanto do Estado quanto da sociedade, que se desdobram em contextos. A abordagem dos ciclos das políticas educacionais, desenvolvida por Bowe e Ball (Ball, Bowe apud Mainardes, 2006), propõe uma análise não linear destas, a partir de sua inserção em contextos, contando com diferentes atores “tradutores” dessas políticas. Inicialmente os autores propuseram três “arenas”, a política proposta (oficial), política de fato (textos) e a política em uso (prática), para posteriormente reelaborar a proposta e atualizá-la para: **contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática**, considerados primários. Essa mudança acontece por entenderem que “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (Mainardes, 2006), e que, nesse sentido, as três categorias iniciais seriam um instrumento muito rígido de análise.

No **contexto da influência** ocorrem disputas e interesses diversos, de grupos envolvidos na elaboração de políticas educacionais, inclusive no âmbito transnacional. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fórum composto por 35 países, que, entre outras ações, propõe abordagens na área educacional, realiza o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma avaliação de estudantes em três áreas, ciência, leitura e matemática, aplicada a cada três anos, nos países membros da OCDE. Pode-se pensar que os resultados de tal avaliação possam vir a ter influência na elaboração de políticas educacionais nos países, não necessariamente considerando o contexto local, já que é uma avaliação padronizada.

No âmbito local, em 2015, a Lei Federal n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão havia sido aprovada, reverberando o que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007 validava, como resultado de movimentos sociais e reivindicação de direitos das pessoas com deficiência, conforme apresentado no capítulo 3. No ano seguinte, 2016, houve então a alteração da Lei Federal n.º 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, incluindo as pessoas com deficiência na reserva de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Percebe-se um contexto de influência tensionando essa alteração, reconhecendo o direito também a esse grupo, de reparações em função de exclusões históricas. Recentemente a política de reserva de vagas sofreu a revisão prevista após 10 anos, sendo ampliada, incluindo quilombolas e os programas de pós-graduação, e renovada por mais 10 anos pela Lei Federal n.º 14.723 de novembro de 2023.

O **contexto da produção do texto** relaciona-se aos textos produzidos a partir das políticas educacionais, que são de natureza ampla e podem ser “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 52), não restritos apenas ao “texto político” da própria política. Da mesma forma, no contexto da influência, esses textos surgem de tensionamentos e disputas de grupos, que buscam localizar a política em determinado lugar, conforme seus interesses no momento legislativo. Para Mainardes (2006), políticas são “intervenções textuais”, mas elas têm limitações, possibilidades e consequências, estando essa última diretamente relacionada ao próximo contexto, o da prática.

Na UFRGS, o texto legislativo da Lei Federal n.º 13.409 de 2016 foi interpretado internamente na Decisão 212/2017 do CONSUN, não sem percorrer uma trajetória de tensionamentos e disputas, como apresentado no Capítulo 4 deste estudo. Discutiu-se desde o modelo de deficiência, social ou clínico, até o tipo de avaliação e composição dos membros da CPVDPD, num movimento de avanços e recuos sobre o que propunham os diferentes atores envolvidos, servidores gestores e técnicos, pessoas com e sem deficiência, estudantes, servidores docentes com e sem deficiência, enfim, o contexto da produção do texto no momento da proposição da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS.

O **contexto da prática** é representado pelos locais onde a política é desenvolvida e é um dos mais complexos do ciclo, pois envolve diferentes atores. No caso do Ensino Superior, toda a comunidade acadêmica está imbricada nessa prática, haja vista que a acessibilidade com vistas à inclusão acontece de forma transversal. É no contexto da prática que outras negociações acontecem, inclusive aquelas relacionadas à infraestrutura arquitetônica das universidades, aspecto esse que pode ser uma barreira importante para que a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência aconteça, impedindo que os sujeitos de direito adentrem seus espaços. Conforme Mainardes (2006, p. 53):

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’.

Ball retoma sua teoria em 1994, e acrescenta mais dois contextos de análise ao método de abordagem dos ciclos da política, o **contexto da estratégia política** e o **contexto dos**

resultados, o primeiro relacionado ao contexto de influências, e, o segundo, ao contexto da prática, conforme entrevista concedida por Ball para Marcondes e Mainardes (2009).

No contexto da estratégia política, pode-se pensar, por exemplo, na participação paritária proposta por Fraser (2009), como uma das dimensões da justiça social. Bueno (2022, p. 94) destaca:

[...] a participação política é considerada uma ferramenta essencial (consultiva e/ou deliberativa), que requer arranjos sociais que permitam a todas/os interagir umas/uns com as/os outras/os como parceiras/os, perpassando as dimensões da redistribuição e do reconhecimento.

Como o contexto da estratégia política está na ordem do contexto de influência, a participação paritária de grupos de interesse, como estratégia política na formulação de políticas, pode produzir efeitos no contexto dos resultados. Para Mainardes (2018, p. 4), o contexto da estratégia política “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

No contexto dos resultados, intrinsecamente ligado ao da prática, deve-se atenção às questões sociais, tais quais justiça, igualdade e liberdade individual (Mainardes, 2018), buscando simetrias, por exemplo, nos efeitos produzidos pela política. Para os estudantes com deficiência que ingressam pela política de reserva de vagas, o contexto universitário tem de atendê-los nas diferentes dimensões da acessibilidade, entendidas como arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica, entre outras. Caso a política não tenha efeito sobre o entendimento acerca de que essas condições são de responsabilidade institucional, estaremos em uma situação de não equidade e, a partir disso, os estudantes com deficiência não estarão em condições de igualdade com os demais.

Considerando as dimensões do ciclo de políticas, na próxima seção analiso os questionários online enviados às COMGRADs dos cursos, elencando os contextos da prática e de resultados, como ferramentas de análise da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS.

5.1 CONVERSANDO COM ATORES DAS POLÍTICAS: UNIDADES DE ENSINO/COMGRADs

Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam o conceito de “atuação”, e afirmam que as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas pelos atores envolvidos nos contextos onde são postas em prática, e acrescentam:

Nosso conceito de atuação baseia-se nas premissas relacionadas que as ‘Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos’ (BALL, 1994, p. 19) e que colocar as políticas em prática é um processo complexo (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21).

Apontam ainda para os fatores institucionais, que farão o “encaixe” da política no contexto da prática, considerando o *ethos* e cultura onde acontecem (Ball; Maguire; Braun, 2016). Os atores partícipes desse *ethos* são os que fazem os “ajustes”, que interpretam a política conforme disponibilidades, inclusive de recursos.

Para a análise do contexto da prática na UFRGS, elenquei como atores os servidores que atuam nas comissões de graduação dos cursos, setor que tem o primeiro e permanente contato com os estudantes na UFRGS, tanto por questões acadêmicas (aconselhamento de matrícula, se necessário, risco de evasão, quebra de pré-requisito entre outras), bem como as administrativas, como a própria realização das matrículas. Seus componentes são coordenadores (docentes), técnicos em assuntos educacionais (TAE) e assistentes em administração. O cargo de TAE está diretamente vinculado às atividades de ensino “supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo” (UFRGS, Superintendência de Gestão de Pessoas, s. d.)⁴¹. Trata-se, assim como a docência, de um ator diretamente relacionado aos processos de ensino, portanto com proximidade das políticas que são apresentadas para execução, e conhecedores do contexto onde serão interpretadas e traduzidas. Os assistentes administrativos fazem o suporte às atividades de ensino, atuando na realização das matrículas, encaminhamento de documentos, produção de relatórios, prestam todo o apoio técnico para sua concretização. São profissionais que realizam contato diário com os estudantes, e não só acompanham como tem sua leitura de como as políticas acontecem na Universidade. Todas as categorias de servidor público citadas responderam à pesquisa.

Assim, em vista da produção de dados para a pesquisa, disponibilizou-se formulário online (Apêndice A) composto por dez questões, enviado por e-mail a todas as COMGRADs dos cursos da UFRGS, num total de oitenta e duas (82) comissões de graduação com endereço eletrônico localizado. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como o Consentimento Pós Informado (CPI), consta no corpo do formulário. As perguntas formuladas se relacionam a um dos contextos de análise das políticas educacionais formulados por Ball (1992), o da prática, e outro acrescido posteriormente por ele (1994), o dos resultados ou efeitos, que se vincula ao da prática. Ainda sobre as perguntas, algumas foram fechadas,

⁴¹ Disponível em: https://www.ufrgs.br/progesp/?page_id=6456. Acesso em: 17 dez. 2023.

indicando respostas absolutas, porém em outras houve a necessidade de argumentar, indicar, expor um entendimento sobre a prática institucional (macro) e da unidade de ensino (micro).

Obtive 19 retornos das COMGRADs de diferentes cursos, com respostas de docentes (8), TAEs (8) e assistentes administrativos (3), representando todos os segmentos de servidores que compõem as Comissões. A representação discente, que também compõe os quadros das COMGRADs, não foi elencada no momento, pois meu foco, nesta etapa da pesquisa, compreende o quadro institucional. Assim, aponto, como possível continuidade de estudo, a participação dos discentes, incorporando à análise um aprofundamento sobre a terceira dimensão de justiça social de Fraser (2009), a representação paritária.

Mainardes (2006, p. 68) propõe questões norteadoras para a análise de cada contexto de abordagem do ciclo das políticas, entre elas: “Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?”. As respostas no Quadro 7, abaixo, com exceções, apontam para o INCLUIR como referência de ações que envolvam a permanência de estudantes com deficiência na Universidade. Pode-se pensar tais respostas como uma dificuldade, haja vista que um setor não responde exclusivamente pela implementação de processos inclusivos, dada sua condição de transversalidade. Há algumas ações institucionais de fomento à permanência de estudantes com deficiência, como os grifados nas respostas do quadro, entretanto essas ações foram destacadas por um número pequeno de servidores.

Também não há identificação nas respostas sobre a existência de uma política institucional que normatize na Universidade o funcionamento da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Isso pode se relacionar ao fato de a UFRGS não ter construído esse instrumento, o que pode contribuir para a invisibilização do tema, gerando mais dificuldades. Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), reflete sobre a efetivação das políticas e as compara a uma representação teatral “Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa”. Nesse caso, a não existência de um texto que interprete localmente a política geral parece não estar possibilitando sua efetivação, transferindo para um único setor a responsabilidade de representá-la, conforme respostas.

Quadro 7 – Pergunta nº 2 do formulário e respectivas respostas

Pergunta	Respostas
Você conhece a existência de ações na UFRGS	→ Sim, conheço ações como os editais da PRAE para auxílio a pessoas com deficiência em ações, como exemplo, o transporte acessível .

(programas, políticas, projetos), que acompanhem a permanência dos estudantes com deficiência durante seu percurso acadêmico? Quais?	<p>Também as ações do INCLUIR, para dar suporte aos estudantes que necessitam de recursos de acessibilidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Incluir → Sim, conheço o INCLUIR → Sim, o INCLUIR → Sim → Não conheço. Apenas ações individuais do Incluir → Sim, o Incluir → Sim → Sim, INCLUIR → Sim → Sim. O acompanhamento da INCLUIR e o programa de bolsas de monitoria → Sim. Apoio com equipamentos, recursos → Sim. Incluir e acompanhamento discente → Sim, conheço o Incluir → Sim. Conheço o Incluir → Conheço o Programa INCLUIR → Incluir → Programa Incluir → Sim. Núcleo INCLUIR/PRAE
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As três perguntas subsequentes referem-se aos contextos das Unidades de Ensino, se há estudantes com deficiência, quantos e qual deficiência. Em 18 das 19 COMGRADs respondentes havia estudantes com deficiência, com destaque para a resposta:

→ Cerca de 25% dos alunos, todas as cotas de deficiência são preenchidas

Trata-se de um contexto que sugere estar sendo bastante provocado a pensar estratégias de inclusão, considerando, inclusive, a resposta da mesma COMGRAD sobre a caracterização da deficiência, no caso o Transtorno do Espectro Autista:

→ A esmagadora maioria são quadros de TEA, com sintomas extremamente leves, não temos TEA moderado a grave

Mainardes (2006, p. 68), ao pensar o contexto dos resultados/efeitos das políticas, apresenta as seguintes questões, entre outras a serem formuladas pelo pesquisador: “Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática? Quais são? Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?)”. Para Ball (2009), os efeitos de primeira ordem são aqueles que “decorrem de tentativas de mudar as ações ou comportamento de professores e profissionais que atuam na prática”

(Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306), e os secundários são aqueles relacionados ao desempenho e “outras formas de aprendizado” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306).

As respostas acima destacadas nos excertos indicam que adaptações são necessárias, considerando as necessidades específicas para a aprendizagem dos autistas⁴², o que impacta tanto a estrutura de um curso quanto a prática pedagógica em sala de aula. A resposta se refere a “quadros leves”, mas a terminologia adequada é nível de suporte 1, entretanto há necessidade de atendimento diferenciado, de adequações, para que esse estudante esteja em igualdade de condições com os demais. Desde um ambiente em separado, onde ele possa se recuperar de uma sobrecarga sensorial, até uma alteração nos enunciados de uma prova, com linguagem mais objetiva, ambos efeitos de primeira e segunda ordem, necessários à efetivação da política.

Vê-se também que a existência da política de reserva de vagas possibilita a oportunidade de ingresso de um grupo antes invisibilizado no Ensino Superior, conforme observamos na Figura 3, quando o número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior passou de 0,4 (2012) para 0,8 (2022). Ainda que sejam números bem abaixo de outros grupos contemplados pela política de reserva de vagas (Figura 4), considerando atravessamentos de outros contextos como a Educação Básica e as políticas sociais que podem precarizar condições de acesso, constituem um avanço para a representatividade das pessoas com deficiência na educação superior. Esse é um efeito de primeira ordem, de acordo com Ball (2009).

A pergunta de número cinco, sobre a condição de deficiência dos estudantes, complementa a visão do contexto da prática dos cursos, com destaque novamente para o TEA, mas com a presença de variadas condições, que requerem diferentes recursos de acessibilidade:

⁴² Silva (2020) discute em sua tese de doutorado a questão da acessibilidade para estudantes autistas no Ensino Superior. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226760>. Acesso em: 03 jan. 2024.

Quadro 8 – Pergunta nº 5 do formulário e respectivas respostas

Pergunta	Respostas
Quais as condições de deficiência que apresentam (deficiência visual, mobilidade reduzida, surdez, entre outras)?	<ul style="list-style-type: none"> → Deficiência visual, autismo e mobilidade reduzida → Todas estas e mais os transtornos do Espectro Autista → 0 → Autismo e esquizofrenia → A esmagadora maioria são quadros de TEA, com sintomas extremamente leves, não temos TEA moderado a grave. Poucos alunos com deficiência física (3 a 4), uma com visão monocular e outra com perda auditiva profunda → Surdez e sequelas de ELA → TEA e deficiência visual → No Curso de ████████ temos um aluno com deficiência intelectual → Deficiência visual e auditiva, mobilidade reduzida, TEA, ausência de parte de membros superiores → Espectro autista → Deficiência visual → Deficiência intelectual → Nanismo, mobilidade reduzida → Deficiência auditiva, mobilidade reduzida, afasia, nanismo → Deficiência Auditiva; Baixa Visão/Deficiência Visual; Cegueira; Deficiência Física → Cegueira; Baixa Visão/Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Transtorno do Espectro Autista; Deficiência Física e Deficiência múltipla (2 ou mais deficiências) → Deficiência intelectual → Surdez, baixa visão e outros não diagnosticados → Deficiência cognitiva, visão reduzida, TDAH

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A complexidade de um contexto da prática, com a necessidade de adaptações e recursos de acessibilidade de várias ordens, desde uma modificação arquitetônica até alterações metodológicas na abordagem didático-pedagógica ao estudante com deficiência, provoca efeitos tanto no comportamento quanto no desempenho e “outras formas de aprendizado”, segundo Ball (2009). Esses efeitos atravessam a todos, e são interpretados considerando-se, da mesma maneira, as diferentes formas de entendimento que os atores fazem das políticas. Ball, respondendo à pergunta de Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), sobre os atores, destaca que:

E eles trazem suas experiências para esse processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. **Este é um processo social e pessoal, mas também é um processo material**, na medida em que as políticas têm de ser ‘representadas’ em contextos materiais (grifo próprio).

Aqui destaco os aspectos materiais, também necessários para a efetivação das políticas educacionais, ao considerarmos a acessibilidade. Ball sustenta que as políticas educacionais

são escritas “com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou capacidades locais” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306), e retomo a discussão da precarização da Educação Básica, já apontada por Moreira (2012), que pode inviabilizar o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. Ademais, o próprio Ensino Superior requer aportes para dispor de recursos de acessibilidade, que irão atuar na busca por garantia de igualdade em todos os processos acadêmicos dos estudantes com deficiência. A notícia a seguir aponta para investimentos importantes na Educação, condição primordial para efetivar políticas educacionais a contento.

Figura 5 – Notícia do site do MEC de agosto de 2023⁴³



Fonte: Homepage do Ministério da Educação (2024).

As perguntas de número seis, sete, oito e nove foram elaboradas buscando identificar de que forma as unidades de ensino e a Universidade têm construído o contexto da prática e quais efeitos isso tem produzido. As perguntas seis e nove (Apêndice B) estão relacionadas ao contexto das unidades de ensino, já as perguntas sete e oito (Apêndice C) ao contexto da Universidade. Abaixo, o quadro apresenta excertos das respostas relacionadas aos dois contextos, quando perguntados sobre as unidades de ensino:

⁴³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/educacao-ciencia-e-tecnologia-terao-investment-o-de-r-45-bilhoes>. Acesso em: 03 jan. 2024.

Quadro 9 – Respostas relacionadas aos contextos de análise

	Contexto da prática		Efeitos produzidos
<p>EXCERTOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA 6 UNIDADES DE ENSINO</p> <p>Existem ações na sua COMGRAD de acompanhamento aos estudantes com deficiência que deem suporte a sua permanência no curso? Quais?</p>	a) Temos bolsas para monitoria de estudantes com deficiência.	→	Também temos uma proposta de promover mais informação e sensibilização dentro do curso, para estas questões, entre discentes e docentes.
	b) Estamos organizando um espaço de formação interna para o momento em que tivermos alunos com deficiência.	→	[...] penso que a Comgrad precisa se preparar para o momento de receber esses estudantes, antecipando situações que possam gerar sofrimento.
	c) O mecanismo de maior eficiência tem sido a produção dos formulários de necessidades especiais e seu posterior envio aos professores, para que realizem as adaptações necessárias.	<p>EXCERTOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA 9 UNIDADES DE ENSINO</p> <p>→</p> <p>Como você considera a atuação da sua COMGRAD com relação à inclusão de acadêmicos com deficiência?</p>	A Comgrad tem feito o que pode no sentido de acolher os estudantes, ouvir suas demandas, conversar com os professores no sentido de buscar realizar as adaptações necessárias e evitar que esses estudantes abandonem o curso em virtude de sua condição.
	d) [...] damos suporte que incluem: sala privada para provas, monitor de acompanhamento discente, adaptação de bancadas, maior tempo em provas e atividades, entre muitas outras.		Nossa COMGRAD atua incansavelmente... analisamos diversos processos semestralmente e fazemos valer os direitos dos alunos com deficiência na Universidade.
	e) Disponibilização de bolsistas para acompanhamento nas aulas, encaminhamento de material para o INCLUIR para adequação às condições do aluno.	→	A maior dificuldade que enfrentamos está na seleção de bolsistas de acompanhamento discente.
	f) [...] com quatro pessoas envolvidas diretamente, sendo uma professora, duas técnicas e uma bolsista selecionada especificamente para isso.	→	[...] um objetivo muito claro de atendimento qualificado aos estudantes com deficiência. Há um direcionamento de recursos humanos e materiais para esse atendimento
	g) Adaptação de materiais didáticos, um tutor de inclusão e um tutor de LIBRAS.	→	A Comgrad é bastante dedicada e preocupada com essa questão, fazendo esforços na direção da inclusão.
	h) Sim. Fazemos reuniões com professores do curso, incluindo Taes e técnicos administrativos.	→	Tentamos buscar apoio para atender um aluno com deficiência intelectual, mas é necessário ter um atendimento e acompanhamento de toda a turma.
	i) Semestralmente enviamos mensagem aos estudantes solicitando informações referentes a especificidade de espaço físico, bem como demandas de especificidades pedagógicas.	→	A atual gestão da Comgrad dos últimos quatro anos foi muito atuante e preocupada com a vida acadêmica dos estudantes PCD.
	j) Fazemos acompanhamento discente sistemático e acertamos adaptações viáveis às condições da		O papel das Comgrads basicamente é de mediação entre o aluno, o Incluir, a equipe docente e a

	universidade e das necessidades de formação profissional, juntamente com o aluno.	→	legislação do curso (diretrizes curriculares nacionais), buscar esse equilíbrio, muitas vezes é desgastante para os servidores das Comgrads, pois a maioria das ações não dependem de nós.
	k) Temos um grupo de professores que se reúne periodicamente.	→	Estamos nos mobilizando em conjunto com professores e técnicos para podermos atender a uma demanda que nos chegou e que não encontramos um Setor Específico na UFRGS
	l) 1) Atendimento individualizado e mediação junto aos docentes, quando necessário; 2) Palestra em 2022/2: “Reflexões sobre neurodivergências: as trajetórias no ambiente acadêmico”.	→	Um esforço local, recente.
	m) Acompanhamento discente.	→	O trabalho de acompanhamento discente feito por duas técnicas administrativas aqui é excelente. Quanto a alguns professores, prefiro não comentar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas acima correspondem, nas linhas, a uma mesma COMGRAD. As relacionadas ao contexto da prática apresentam as alterações estruturais que aconteceram nos cursos, na tentativa de viabilizar a permanência desses estudantes a partir de um atendimento qualificado. São os efeitos de primeira ordem. Já os da segunda coluna, relacionam-se aos efeitos produzidos, dimensionam um desdobramento na produção de novos sentidos, ou à expansão de entendimentos sobre estudantes com deficiência e as responsabilidades institucionais, no caso das unidades de ensino. São efeitos de segunda ordem. Mesmo no local onde não há esses estudantes (resposta b), a presença da política produz efeitos na forma de preparação do curso, que pensa formação interna (contexto da prática), antecipando evitar situações inadequadas de atendimento. Com destaque, outras falas que demonstram efeitos de segunda ordem da política de reserva de vagas no âmbito das unidades de ensino, que reverberam reconhecimento por direitos, atendimento qualificado e esforços para além da simples “implementação” da política, indicando “mudanças nos padrões de justiça social, acesso e oportunidades sociais” (Mainardes, 2018, p. 14):

- [...] proposta de promover mais informação e sensibilização dentro do curso
- [...] conversar com os professores no sentido de buscar realizar as adaptações necessárias e evitar que esses estudantes abandonem o curso em virtude de sua condição
- [...] fazemos valer os direitos dos alunos com deficiência na Universidade
- [...] um objetivo muito claro de atendimento qualificado aos estudantes com deficiência

- A Comgrad é bastante dedicada e preocupada com essa questão, fazendo esforços na direção da inclusão
- [...] atuante e preocupada com a vida acadêmica dos estudantes PCD
- [...] mas é necessário ter um **atendimento e acompanhamento de toda a turma**

A última resposta dos excertos acima (grifada) nos aponta para uma mudança não só de uma estrutura funcional, como a realização de reuniões, formações e busca por recursos humanos, mas uma mudança relacional, que impacta a turma toda, ou seja, não diz respeito apenas ao estudante com deficiência, mas a um grupo que também se movimenta no sentido da inclusão. Seja pela resistência, que pode acontecer pela presença de alguém que demanda condições específicas, seja pelo acolhimento, mudanças são necessárias e são do âmbito do aprendizado, efeitos de segunda ordem. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21, grifo próprio) “o material, o estrutural e o **relacional** precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional”.

Um dado do contexto da prática, que provoca alterações em algumas estruturas dos cursos, é a disponibilização de bolsistas ou monitores para acompanhamento dos estudantes com deficiência (respostas a, d, e, f). Entretanto, a dificuldade de seleção é um efeito produzido, talvez pela necessidade de qualificação para esse atendimento, mais uma provocação à estrutura institucional, que talvez precise pensar, dentro de seus quadros, em possibilidades de suprir esses espaços com profissionais adequados ao atendimento dos estudantes com deficiência. Novamente, o “material e estrutural” (Ball; Maguire; Braun, 2016) são provocados:

- A maior dificuldade que enfrentamos está na seleção de bolsistas de acompanhamento discente.

Algumas respostas não identificam ações de suas COMGRADs, ou apontam outros atores para a efetivação da política. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23), “o que acontece dentro de uma escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação será mediado por fatores institucionais”. Tanto o desconhecimento quanto a identificação da falta de ações institucionais e a impossibilidade de ação, que se unem às respostas da pergunta nº 2, apresentadas no Quadro 7, onde um único setor aparece como realizador de ações para a inclusão na grande maioria das respostas, parecem indicar fatores institucionais ainda não consolidados no sentido estrutural macro da Universidade, que seriam protagonistas para mudanças importantes no atendimento aos estudantes com deficiência. Ainda segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15): “A política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas

escolas é um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida”.

- Desconheço
- Não existem ações institucionais. Vamos acompanhando as necessidades individualmente
- [...] pois a maioria das ações não dependem de nós
- [...] não encontramos um Setor Específico na UFRGS
- Um esforço local

Considerando que algumas respostas referem-se à estrutura macro da Universidade, passo agora a analisar as respostas às perguntas sete e oito, relacionadas às ações institucionais.

5.2 CONVERSANDO COM ATORES DAS POLÍTICAS: UNIDADES DE ENSINO/UFRGS

As respostas relacionadas à atuação da Universidade e os efeitos produzidos por essa atuação, assim como no Quadro 9, são de uma mesma COMGRAD a cada linha. Ball, em entrevista a Avelar (2016, p. 6), refere-se à abordagem do ciclo de políticas proposta por ele, como “o ciclo de políticas tem por objetivo criar problemas a serem pensados” (Avelar, 2016, p. 6), entregando aos pesquisadores em políticas educacionais a possibilidade de problematizar e olhar, a partir de diferentes contextos, a política em movimento, não como “implementação”, mas como “texto e ação”. As perguntas a seguir direcionam-se no sentido de observar se ações institucionais amplificadas (para além das COMGRADs) são identificadas ou não, e se reverberam de alguma forma nas trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência.

Na resposta **a** do Quadro 10, percebe-se o reconhecimento de melhorias em função de políticas existentes, como a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015), numa perspectiva histórica, em relação ao que não existia no passado. Entretanto, aponta para o “tornar-se, mudando de fora para dentro” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15), reconhecendo a complexidade da acessibilidade em suas diferentes dimensões, complexidade essa que impacta a trajetória dos estudantes com deficiência, provocando uma desigualdade em relação aos demais.

Quadro 10 – Respostas relacionadas aos contextos de análise

	Contexto da prática		Efeitos produzidos
EXCERTOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA 8 UFRGS Como você considera a atuação da Universidade com relação à inclusão de acadêmicos com deficiência?	a) Acredito que tem melhorado através das políticas de inclusão e acessibilidade, com relação ao que tínhamos no passado.	→	[...] ainda não, pois muitos são os desafios de acessibilidade.
	b) Acho que faz o possível.	→	Por mais que se tente equiparar, nunca serão as mesmas condições. Por exemplo, se o aluno não tiver um braço, ficará impossível de fazer uma cirurgia.
	c) Acredito que a Universidade demonstra preocupação e investe energia no acolhimento de estudantes com deficiência e na promoção de ações de inclusão e acessibilidade.	→	Acredito que em parte sim, mas ainda temos desafios [...] as trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência sempre serão marcadas por algum nível de desigualdade, seja por desconhecimento de docentes, seja por questões estruturais... seja por processos de discriminação e preconceito.
	d) Ainda muito aquém do necessário.	→	Penso que ainda conseguimos apenas reduzir alguns danos para os estudantes com deficiência e que estamos longe de condições equiparadas aos discentes sem deficiência.
	e) Frágil.	→	Depende do ponto de vista, se o objetivo é a formação de qualidade, respeitando os limites e as possibilidades de cada ser humano, sim.
	f) Limitada e pouco divulgada.	→	No nosso curso, acredito que sim. Os alunos evoluem no curso de forma similar aos sem deficiência.
	g) É, boa mas precisamos divulgar mais o trabalho do Incluir.	→	No nosso caso, dois alunos têm uma trajetória brilhante.
	h) Acho que existem possibilidades, mas ainda muito superficiais de apoio a este estudante.	→	De forma alguma, entendo que faltem ações e projetos específicos especialmente para os que têm síndromes e deficiências intelectuais
	i) Prefiro não me manifestar nessa pergunta, pois tenho uma visão muito diferente de como a Universidade (reitoria e pró-reitorias) encaminha as questões.	→	Sim. O aluno é tratado de forma igual até que solicite por processo SEI, junto ao INCLUIR, quais necessidades especiais ele precisa ser atendido para que tenha equidade no seu aprendizado.
	j) Ainda falta o básico. Ainda temos um longo caminho a percorrer em direção à inclusão de acadêmicos com deficiência.	→	Em parte.
	k) A atuação da Universidade me parece boa, apesar de algumas	→	Difícil definir, pois as deficiências são distintas [...] Acredito que, com

	limitações de infraestrutura.		os recursos disponíveis, a Universidade oferece, se não ideais, boas condições.
	l) Acho que temos um setor que cuida disso, mas que não dá conta de todas as deficiências que tem se apresentado, em especial as intelectuais.	→	Eu entendo que não. Seria necessário ter maior preparo dos docentes e equipes das unidades para saber lidar com as deficiências que tem se apresentado especialmente no pós pandemia.
	m) Poderia ser melhor.	→	Não.
	n) No âmbito da Universidade, conheço apenas o Incluir.	→	Acredito que não haja, no momento, equiparação total das trajetórias acadêmicas, pois os estudantes com deficiência ainda possuem demandas de acessibilidade que estão em acompanhamento, com o objetivo de atendimento total.
	o) A universidade não atua de forma estrutural e não tem um plano comum para com o acompanhamento dos estudantes PCD.	→	Não é possível afirmar que há equiparação, pois a trajetória acadêmica dos estudantes é influenciada por múltiplos fatores, [...]
	p) A Universidade atua com o Programa Incluir, quando demandada...	→	Acredito que o Programa INCLUIR dê o suporte adequado aos acadêmicos com deficiência.
	q) Ainda muito incipiente.	→	Não, existem muitas dificuldades para atender ao estudante, desde o despreparo dos docentes para este tipo de deficiência, até as poucas ações específicas para determinadas deficiências, como a intelectual.
	r) Considera-se muito ruim, pois não há um acompanhamento adequado.	→	Sim, os estudantes com deficiência estão se formando no mesmo prazo que os demais, porém tivemos uma série de adequações no currículo, tais como flexibilização de prazos, modificações nas atividades solicitadas [...]
	s) Acredito na política de inclusão da universidade.	→	Acredito que sim.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Respostas sobre ações institucionais (contexto da prática):

- d) Ainda muito aquém do necessário
- f) Limitada e pouco divulgada
- h) Acho que existem possibilidades, mas ainda muito superficiais de apoio a este estudante
- j) Ainda falta o básico. Ainda temos um longo caminho a percorrer
- o) A Universidade não atua de forma estrutural e não tem um plano comum
- q) Ainda muito incipiente
- r) Considera-se muito ruim, pois não há um acompanhamento adequado.

E os efeitos produzidos na condição de igualdade, ou desigualdade, dos estudantes com deficiência em relação aos demais:

- d) [...] estamos longe de condições equiparadas aos discentes sem deficiência
- f) No nosso curso, acredito que sim
- h) De forma alguma, entendo que faltem ações e projetos específicos.
- j) Em parte
- o) Não é possível afirmar que há equiparação, pois a trajetória acadêmica dos estudantes é influenciada por múltiplos fatores
- q) Não, existem muitas dificuldades para atender ao estudante
- r) Sim, os estudantes com deficiência estão se formando no mesmo prazo que os demais, porém tivemos uma série de adequações no currículo, tais como flexibilização de prazos, modificações nas atividades solicitadas

Mozzi (2020) nos lembra que as instituições podem não ser pensadas considerando os sujeitos com deficiência e, observando as respostas acima, verifica-se um processo que requer importantes investimentos da Universidade. Fica evidente que há ainda um longo caminho a percorrer:

Procuraremos defender a necessidade de analisar a deficiência como uma categoria histórica, social, cultural, temporal e espacialmente constituída. Assim, defendemos a complementaridade inerente a esse processo de constituição que, ao fazer uma deficiência e um sujeito deficiente, também faz o seu oposto – um repertório de práticas, corporalidades e instituições supostamente não atravessadas pela categoria deficiência (Mozzi, 2020, p. 14).

E complementa, “A universidade pode ser um lugar hostil para as diferenças” (Mozzi, 2020, p. 16). Nesse enfoque, retomo Dubet (2004), quando o autor trata da justiça escolar e a “igualdade de oportunidades e seus limites” (Dubet, 2004, p. 541). Segundo Dubet, as ações afirmativas são medidas compensatórias, que supostamente levariam os estudantes contemplados por tais ações a uma condição de igualdade de acesso, entretanto levanta a questão do modelo meritocrático das escolas:

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros (Dubet, 2004, p. 543).

Considerando os efeitos produzidos conforme as respostas **d, h, j, o, q**, podemos pensar que a igualdade de condições não está se efetivando na Universidade, apesar da igualdade de acesso com a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Sem

igualdade de condições para percorrer os caminhos da aprendizagem, da vida nos campi, do acesso aos bens culturais do Ensino Superior, entre outras dimensões da acessibilidade, pode ser o aluno com deficiência responsabilizado por eventual fracasso acadêmico? Com destaque, a resposta à pergunta seis, relacionada às unidades de ensino, encontrada no Apêndice C:

Sim. Primamos pela permanência COM APRENDIZAGEM DE QUALIDADE⁴⁴. Fazemos acompanhamento discente sistemático e acertamos **adaptações viáveis às condições da universidade** e das necessidades de formação profissional, juntamente com o aluno. Cada medida é dialogada com o aluno e quadro docente.

A “aprendizagem de qualidade” tem implicações pessoais certamente, mas também implicações institucionais, e é nessa relação, entre o que é pessoal e o institucional, que se constrói a igualdade de condições. Cabe atentar ao fato de que a LBI define adaptações razoáveis como:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, n.p., online).

Destaca-se a igualdade de condições e oportunidades, responsabilidade institucional a partir do momento que o estudante, por seu “mérito pessoal”, submeteu-se a processo seletivo de ingresso, foi avaliado e classificado. Cabe às unidades de ensino, e à Universidade como um todo, compartilhar a responsabilidade por promover processos e práticas inclusivas para os estudantes com deficiência, promovendo a equidade, considerando as necessidades específicas destes. O grifo no excerto acima pode ser entendido como uma “tensão” na interpretação da política, colocando o institucional como viés para legitimar as adaptações solicitadas pelos estudantes com deficiência. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) referem-se às culturas profissionais que impactam a interpretação das políticas e, assim, referem:

Os professores fazem sentido da sua prática em contextos institucionais, departamentais e de equipe anual, os quais refletem a política e oferecem leituras da política, às vezes de forma diversa, para diferentes fins. Novos professores também trazem as experiências de formação como suporte, e professores experientes trazem a sua história de trabalho em escolas anteriores. Contextos profissionais são multifacetados e confusos.

⁴⁴ A escrita em caixa alta está conforme o original.

Apontam, ainda, que as culturas profissionais podem ser contraditórias, mas destacam que “Atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 46). Mozzi (2020) nos lembra isso, quando destaca o quão complexa pode ser a universidade para as diferenças. Pretendo aprofundar a discussão sobre a cultura institucional no Ensino Superior na continuidade deste estudo, olhando para a relação dialética entre o pessoal e o institucional na construção de processos inclusivos. Fraser (2022) contribui para esse debate sobre o âmbito do “público” e do “privado” e cita as feministas norte-americanas do final do século XX, que povoaram a esfera pública com diferentes artefatos, espaços, pesquisas acadêmicas, entre outras ações, e geraram debates sobre situações antes consideradas do âmbito do privado. Diz a autora:

Na esfera pública, as feministas procuraram inventar novos termos para descrever a realidade social, como ‘sexismo’, ‘dupla jornada’, ‘assédio sexual’ e ‘estupro marital, estupro por conhecido ou em encontro’. Armadas com essa linguagem, reformulamos nossas necessidades e identidades, reduzindo - ainda que não eliminando - nossa desvantagem nas esferas públicas oficiais (Fraser, 2022, p. 110).

Debates, antes considerados da esfera privada, como a violência doméstica (em briga de marido e mulher ninguém mete a colher⁴⁵), são agora entendidos como de responsabilidade também da esfera pública, provocando o Estado a pensar ações e políticas públicas sobre essa realidade. Da mesma forma, as demandas relacionadas à deficiência ultrapassaram os limites do privado, antes vistas como uma tragédia pessoal a ser superada pelo esforço individual, agora exigem uma leitura compartilhada com a esfera pública, responsabilizando e mobilizando outros atores para a promoção da eliminação daquilo que é socialmente falho (barreiras). Assim, no caso da UFRGS, o institucional (público) é também responsável pela efetivação da igualdade de condições na permanência dos estudantes com deficiência na Universidade, considerando as políticas públicas voltadas para esse grupo.

As respostas **f** e **r** definem as ações institucionais ampliadas como “limitadas” e “muito ruins”, entretanto, quando se pensa sobre as trajetórias dos estudantes com deficiência, retomam suas unidades de ensino apontando a igualdade com os demais estudantes. A resposta **c** do Quadro 10, apesar de não identificar a atuação da Universidade como ruim, apresenta na sua resposta os efeitos produzidos a partir do contexto da prática, onde são elencados elementos de desconhecimento, estruturais e relacionais, como discriminação e preconceito. A resposta sete para a pergunta nove (efeitos produzidos), disponível no

⁴⁵ Dito popular que desestimula a interferência externa em briga de casais.

Apêndice D (grifada no excerto abaixo), aponta para uma ação no enfrentamento ao preconceito, mas no âmbito da unidade de ensino:

<p>c) Acredito que a Universidade demonstra preocupação e investe energia no acolhimento de estudantes com deficiência e na promoção de ações de inclusão e acessibilidade.</p>	<p>→ Acredito que, em parte, sim, mas ainda temos desafios, especialmente relacionados à pós-graduação. Na graduação, apesar das ações e programas da universidade, as trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência sempre serão marcadas por algum nível de desigualdade, seja por desconhecimento de docentes, seja por questões estruturais (por exemplo, no prédio em que eu trabalho não há elevador e a rampa de subida exige esforço), seja por processos de discriminação e preconceito.</p> <p>→ 7) Acredito que seja digna [atuação da COMGRAD] e respeitosa, mas precisamos nos apropriar mais e difundir mais no corpo docente e discente. Temos incluído o debate sobre capacitismo para auxiliar nas reflexões de ambos os grupos.</p>
---	---

Bueno (2022, p. 75), referindo-se ao contexto da prática, diz que “É necessário ter a dimensão do tempo e do espaço nas políticas, já que podem desaparecer, levar tempo para ser integradas, podem ser apressadas ou atrasadas”, e acrescenta que “podem existir disputas ou versões em competições”, o que pode indicar diferentes entendimentos sobre a chegada das políticas nas instituições. Percebe-se que, no nível macro (UFRGS), a política de reserva de vagas parece estar circunscrita às ações para o ingresso igualitário, mas não mantém o mesmo entendimento sobre a igualdade de condições, considerando-se novamente as respostas da pergunta dois do formulário, além das respostas ao contexto da prática e efeitos produzidos das perguntas sete e oito. Destaco algumas respostas do formulário relacionadas à atuação da Universidade, retiradas dos Apêndices B e C, documentos que apresentam a sua redação completa:

- A atual gestão da Comgrad █████ dos últimos quatro anos foi muito atuante e preocupada com a vida acadêmica dos estudantes PCD. Porém não sabemos se atual gestão fará o mesmo, justamente porque não há um plano integrado de atuação pedagógica das Comgrads de forma continuada.
- Prefiro não me manifestar nessa pergunta, pois tenho uma visão muito diferente de como a Universidade (reitoria e pró-reitorias) encaminha as questões.
- A Universidade não atua de forma estrutural e não tem um plano comum para com o acompanhamento dos estudantes PCD. O acompanhamento discente depende muito de como cada Comgrad dos Cursos atua quanto aos seus alunos.
- Por mais que exista um Programa como o Incluir, ele não é suficiente em termos de pessoal, horas de trabalho dedicadas e oferta de formação para os docentes, bem como ferramentas disponíveis para o acompanhamento pedagógico.
- No âmbito da Universidade, conheço apenas o Incluir.

Por outro lado, também foram encontradas respostas sobre o contexto da prática, que afirmam a atuação da Universidade, reforçando o que Bueno (2022) coloca sobre a possibilidade de “disputas” ou versões em competição na forma de como os atores das políticas as olham:

- a) Acredito que tem melhorado.
- b) Acho que faz o possível.
- g) É boa mas precisamos divulgar mais o trabalho do Incluir.
- k) A atuação da Universidade me parece boa, apesar de algumas limitações de infraestrutura.
- s) Acredito na política de inclusão da Universidade.

Ball, Maguire e Braun (2016) consideram que as políticas educacionais sofrem transformações nos contextos educacionais, são “interpretadas e traduzidas”, sendo que “A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 72). Ao observar as respostas do formulário, percebe-se que há um movimento entre o que é realizado pelas unidades de ensino e a percepção do quanto o macro (UFRGS) poderia atuar no sentido de congregar um plano estratégico estrutural, mas ainda inexistente. A Universidade é o ator da política responsável pela estratégia, e as unidades de ensino pela tática, e ambos imbricados na busca pela equidade, ou seja, pelo sentido igualitário e justo também nas condições de permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

5.3 CONVERSANDO COM ATORES DAS POLÍTICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A INCLUSÃO

A última pergunta do formulário deixou em aberto a possibilidade de abordar outros temas não levantados pelo instrumento (Apêndice D). Sete COMGRADs complementaram suas respostas com apontamentos e sugestões sobre os processos inclusivos na Universidade, desde o fortalecimento do INCLUIR até a criação de centros de referência para os estudantes com deficiência:

Excertos de respostas sobre o INCLUIR:

- 1) Fortalecer o Incluir, alocando profissionais de distintas áreas nesse núcleo, para que seja capaz de oferecer, em parceria com as Comgrads, um efetivo atendimento dos estudantes com deficiência.
- 2) Seria importante não demandar apenas às Comgrads a responsabilidade por viabilizar o que o aluno

solicita. Seria importante manter-se um diálogo razoável com o Incluir visando a capacitação do aluno para a vida profissional e a mediação para o levantamento dos recursos necessários ao bom atendimento das demandas necessárias.

Resposta sobre os centros de referência:

2) Seria importante haver centros de referência para os alunos da Universidade (pelo menos dois, um no [campus do] Vale e outro mais central) com deficiência, espaço em que haja salas individuais para realização de provas, orientações sobre busca de serviços de saúde e assistência social na rede pública e junto à PRAE, por exemplo.

Contudo, percebemos que as DIFICULDADES que muitos alunos enfrentam são ANTERIORES ao ensino profissional. É necessário, infelizmente, qualificar os alunos para o desenvolvimento e qualificação, principalmente, das funções executivas, da organização e expressão do pensamento e da qualificação da escrita em língua materna. Questões essas que são expressões da deficiência da educação básica.

Infelizmente, creio que nossa alternativa é ofertar para a Universidade como um todo, nesses centros de referência, oportunidades de desenvolvimento dessas habilidades básicas para qualquer profissional de nível superior.

Ambas as respostas sobre o INCLUIR apontam para o trabalho em parceria, o que sugere o comprometimento dessas COMGRADs com o atendimento aos estudantes com deficiência, não delegada apenas a um setor, como destacado na segunda resposta. A resposta sobre os centros de referência inicia com foco nos estudantes com deficiência, entretanto, conforme se desenvolve o texto, o olhar se desloca para o contexto macro, e a ideia se estende para todos. Retomo Sandel (2022), quando ele questiona qual a função de uma universidade, se é apenas a excelência acadêmica ou se também cumpre com um propósito social? Para o autor, deve haver um equilíbrio, e complementa referindo-se ao argumento da diversidade proporcionado pelas ações afirmativas, “O princípio da diversidade se justifica em nome do bem comum – o bem comum da própria faculdade e também da sociedade em geral” (Sandel, 2022, p. 213). A resposta sobre os centros de referência nos demonstra como, algo pensado a partir de uma diferença, pode avançar e acolher a todos.

Fraser (2022), em seus “remédios”, os afirmativos e os transformadores direcionados às injustiças sociais, apresenta-nos o que chamo de “potência” de tais abordagens. Os afirmativos seriam reparadores de injustiças, mas não modificam a estrutura que as promove, já os transformadores propõem mudanças naquilo que está posto como norma. Comparo novamente essa perspectiva com a “adaptação” de materiais para pessoas com deficiência e o desenho universal, definido pela LBI (2015) como “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, n. p.). A primeira ação é pensada a partir de algo já pronto, feito para pessoas sem deficiência, mas

que, com adaptações, fica acessível, por exemplo um texto em fonte ampliada para pessoas com baixa visão. De outra forma, o desenho universal é um conceito que nasce “para todos”, tem diversas versões, é multiformato. A adaptação repara uma injustiça, mas o desenho universal muda a estrutura de um material, tornando-o disponível para qualquer pessoa, inclusive aquelas sem deficiência. De forma análoga, foi o que produziu a resposta dois, acima.

Outra resposta questiona diagnósticos e aponta possibilidade de fraudes no ingresso por reserva de vagas:

2) Trabalho com o curso da [REDACTED], percebo que a maioria dos alunos, que entram por cotas de deficiência por TEA - Transtorno do Espectro Autista, não se enquadram nas regras do concurso vestibular. Ouso dizer que nenhum deles se enquadraria, visto que eles não possuem prejuízo significativos na comunicação e interação social, todos têm boa comunicação e conseguem se colocar muito bem oralmente. Sabemos que existem fraudes para ingresso no curso de [REDACTED], e essa é uma delas.

Ball, Maguire e Braun (2016) identificam atores das políticas a papéis que desempenham na sua trajetória nas escolas, são eles “narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 75). No contexto da Universidade, foi possível identificar as disputas iniciais, apresentadas em capítulos anteriores deste estudo, na qual há críticos da política, como na resposta acima. A mesma COMGRAD complementa a resposta:

2) Por outro lado, é praticamente inviável e até seria fonte de sofrimento um aluno com TEA moderado ou severo ou deficiência intelectual significativa ou até mesmo uma pessoa totalmente cega cursar [REDACTED], visto que o que se exige na formação [REDACTED] básica (que constam nas diretrizes curriculares) pode ser incompatível com as condições da pessoa.

Aqui, percebe-se a antecipação de situações nas quais, possivelmente, estudantes com determinadas condições de deficiência não terão sucesso em carreiras acadêmicas, desconsiderando casos de diplomações já existentes no Brasil⁴⁶. É o institucional determinando o lugar das pessoas com deficiência. Barreiras, são o que esses estudantes encontram ao ingressar na universidade, já que esse espaço não foi pensado para esses corpos (Mozzi, 2020), e, acrescento, neurodivergências, descritas pela LBI como:

⁴⁶ Entrevista com médico cego. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XEpGFUkud30> Matéria sobre estudante de fonoaudiologia cego. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/01/08/alunos-com-deficiencias-rompem-barreiras-e-se-destacam-na-universidade>. Acesso em: 26 jan. 2024.

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015, n. p.).

Como efeitos produzidos pela presença de barreiras, ações foram mobilizadas pelas unidades de ensino no sentido de minimizá-las, salientando que essas ações estão presentes nas respostas de boa parte das COMGRADs, mas não na sua totalidade. Destaco algumas:

- **Barreiras Atitudinais/Ações:** a percepção de que há diferenças entre as trajetórias dos estudantes com e sem deficiência, que pode haver discriminação e preconceito, mas com projeção de ações para tratar sobre capacitismo; a defesa dos direitos dos estudantes com deficiência; promoção de mais informação e sensibilização dentro dos cursos, para discentes e docentes; disponibilidade e abertura às solicitações dos estudantes.
- **Barreiras Metodológicas/Ações:** (relacionada ao direito à compreensão, conforme definição da LBI): acolhimento das necessidades específicas dos estudantes para seu aprendizado, como: busca de apoio ao aprendizado através de disponibilização de bolsistas de acompanhamento ou monitores, sala privada para provas, adaptação de bancadas, maior tempo em provas e atividades; reuniões de professores e com outros setores, buscando apoio para um atendimento qualificado; adaptação dos materiais de estudo, conforme solicitação do estudante; utilização de formulário buscando prospectar as necessidades específicas dos estudantes, e posterior encaminhamento aos professores para que realizem as adaptações solicitadas, evitando assim o abandono do curso; alteração no currículo.
- **Barreiras Arquitetônicas/Ações:** reconhecimento da inadequação de espaços da Universidade, destituídos de acessibilidade estrutural; proposta de parceria com setores responsáveis por esses encaminhamentos (compras, obras, por exemplo), sugerindo uma ação coordenada.

As ações, acima destacadas, são efeitos produzidos pela política a partir das mudanças necessárias nas práticas das unidades de ensino, com vistas à inclusão; trata-se de “efeitos afirmativos”, ou seja, adaptações realizadas sobre uma estrutura não pensada para as pessoas com deficiência. Todavia, provocam mudanças e abrem caminho para uma reestruturação, esses sim “efeitos transformadores”. Como colocado anteriormente (Capítulo 3), minha hipótese, apontando para a continuidade deste estudo, é que, para a permanência dos estudantes com deficiência, “remédios transformadores” (Fraser, 2022) precisam ser adotados, para que produzam “efeitos transformadores”, perpassando e modificando as estruturas institucionais, sejam elas físicas, de concepção de princípios e valores da academia,

metodológicas ou organizacionais. Complemento com parte de uma resposta de Ball a entrevista de Avelar (2016, p. 6), quando perguntado sobre a abordagem do ciclo das políticas:

[estivemos] Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas.

Outras respostas das COMGRADs vão ao encontro da ideia de mudanças necessárias para a qualificação de processos inclusivos, provocadas pela introdução da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS:

- 3) Até onde eu saiba, não é repassado para a COMGRAD, a cada ingresso semestral, a lista dos alunos com necessidades que iniciam no curso. Isto ajudaria o recebimento dos calouros com a atenção necessária.
- 4) É um grande desafio para o corpo docente e discente acolher alunos com deficiência pois não basta incluí-los na formação. É preciso fazê-los sentir como pertencentes ao grupo discente, respeitados e empoderados de todo seu potencial. Isso nem sempre é fácil pelo próprio desconhecimento que alguns docentes possuem das distintas condições que apresentam.
- 5) Em relação aos bolsistas de acompanhamento discente, é difícil selecionar e manter os bolsistas atuando no auxílio aos alunos. São bolsas de padrão remuneratório igual às demais e com atividades mais complexas. Talvez fosse interessante pensar em uma alternativa às bolsas ofertadas pela PROGRAD.
- 6) Achei que esta pesquisa é um ótimo caminho para termos mais ações junto aos estudantes com deficiência.
- 7) A inclusão ainda continua sendo um ideal a ser perseguido, apenas parcialmente concretizada. Mas continuamos em busca de tal ideal.

Na análise do material produzido pelas COMGRADs, desenha-se o cenário de disputas, avanços, resistências, antagonismos, desconhecimentos, reconhecimentos, de entusiastas, críticos, empreendedores, atores que traduzem e vivenciam os desafios da inclusão das pessoas com deficiência, a partir de uma demanda legítima por respeito aos direitos conquistados. É nesse movimento contínuo, gerando a própria energia que consome, que se concretiza a construção da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS. Apresentadas estas análises, trago a seguir algumas considerações para a finalização deste trabalho.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomo, inicialmente, o objetivo geral desta pesquisa, analisar a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, enquanto direito assentado na perspectiva de justiça social, e seus contextos de efetivação, no período de 2018 a 2022, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste estudo, utilizei-me dos conceitos de justiça social de Fraser (2022), na bidimensionalidade de redistribuição e reconhecimento, a abordagem do ciclo das políticas educacionais de Bowe e Ball (Ball, Bowe apud Mainardes, 2006)) e a teoria de atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), para analisar o contexto da prática e os efeitos nele produzidos, a partir da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Mainardes (2006) organizou minhas análises.

Para atender o primeiro objetivo específico, qual seja, compreender a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência para o Ensino Superior, utilizei os argumentos de Sandel (2022), em vista de justificar as políticas de Ações Afirmativas, e o senso de justiça que delas se depreende. Dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Figura 4) mostram que o ingresso de outros grupos sem o recorte deficiência (étnico, estudantes de escola pública e social/renda familiar), somados, chegam a 200.463 naquele ano, entretanto os estudantes com deficiência que ingressaram no mesmo período foram 2.059, na proporção de 1,02% em relação aos demais. Há uma desproporcionalidade, mesmo se comparados os números em relação a cada grupo representado, mas sem o “propósito social” (Sandel, 2022) da Universidade, tendo a política de reserva de vagas como uma concretização desse propósito, talvez ainda estivéssemos lendo o ingresso dos estudantes com deficiência no Ensino Superior como excepcionalidade.

No segundo objetivo específico, ou seja, discutir, a partir do conceito de justiça social, os dados dos candidatos homologados elegíveis à reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS, destaco os dados produzidos a partir do sistema de homologação dos candidatos com deficiência aos processos seletivos de ingresso na UFRGS. Produzo, neste movimento analítico, uma articulação com dados de outras fontes, como IBGE e INEP, indicando que, apesar de o ingresso das pessoas com deficiência acontecer de forma mais constante no Ensino Superior a partir da política de reserva de vagas, tal movimento é atravessado pelos efeitos de um sistema de desigualdades múltiplas (Dubet, 2020), como é possível perceber na relação entre os percentuais encontrados no sistema analisado da UFRGS. As modalidades L9, L10 e L13, com recortes de raça e de renda inferior, somados os ingressos de quatro anos de política na UFRGS (29,76%), não alcançam nem a metade da

modalidade L13 (69,28%), sem esses mesmos recortes. Trata-se, portanto, considerando a bidimensionalidade proposta por Fraser (2022), do conceito de justiça social, da necessidade de políticas de redistribuição e de reconhecimento se conjugarem, para que o ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior se efetive a contento. Não é possível afirmar que esse acesso seja igualitário, mesmo com políticas de ações afirmativas, considerando os números analisados.

Respondo ao terceiro objetivo específico, qual seja, analisar, a partir da abordagem do ciclo das políticas, como tem se efetivado, no período de quatro anos, a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, olhando para as respostas ao formulário eletrônico disponibilizado às COMGRADs, atores institucionais escolhidos para este estudo. A reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior, como remédio afirmativo (Fraser, 2022), ampliou o acesso e tem tensionado a estrutura institucional a promover mudanças de diferentes ordens relacionadas à acessibilidade. Desde a construção de uma rampa, até a descrição de uma imagem estática numa prova, a presença das pessoas com deficiência provoca outras práticas, fora da lógica da normatividade acadêmica. Foi possível fazer essa leitura, por meio das respostas das Comissões de Graduação de alguns cursos da UFRGS, relacionadas ao contexto da prática das políticas e à produção de efeitos a partir dela.

Diante do texto da política, altera-se o contexto da prática a partir da adoção de diferentes táticas de produção de ações necessárias para atender ao texto. Isso reverbera em efeitos distintos, provocando instâncias da Universidade a ressignificar seus entendimentos sobre a presença da diversidade de corpos, necessidades específicas para a aprendizagem e neurodivergências (Bowe; Ball apud Mainardes 2006; Ball; Maguire; Braun, 2016). Entendo, dessa forma, constatados os efeitos produzidos pela política, e apesar de inúmeras disputas discursivas, que estruturas da Universidade são afetadas e, portanto, tais efeitos têm potencial transformador.

Cabe destacar que, embora percebam-se efeitos nas unidades de ensino, mesmo que iniciais e distantes de uma condição de acessibilidade que contemple as diferentes dimensões necessárias para a inclusão, tais efeitos não impactam a estrutura macro na Universidade. A principal referência encontrada nas respostas ao formulário foi o apontamento majoritário de um único setor responsável por representar a política, conforme a pergunta 2 (ações na UFRGS, programas, políticas, projetos, que acompanhem a permanência dos estudantes com deficiência durante seu percurso acadêmico). Como dito anteriormente, a não existência de uma política interna que estruture estrategicamente as ações das unidades de ensino, nos

remete a um entendimento de individualização, de excepcionalidade, reforçando a perspectiva de que a deficiência é uma tragédia pessoal, portanto responsabilidade do indivíduo, e de sua unidade de ensino, a construção de condições de acessibilidade para seus estudos. Sabe-se que estas ações precisam ser sistêmicas, para que adentrem as estruturas da Universidade e provoquem mudanças transformadoras (Fraser, 2022). Entretanto, como um primeiro movimento, e considerando o período de 5 anos de política de reserva de vagas na UFRGS analisado por essa pesquisa, as ações até então apresentadas como efeitos produzidos pela política, tensionam as estruturas e direcionam mudanças (Fraser, 2006), o que reafirma seu potencial transformador.

Conjugam-se a essa leitura, as questões de redistribuição e reconhecimento levantadas por Fraser (2022), que apontam a necessidade de se olhar tanto para as condições materiais de possibilidade de vida autônoma das pessoas com deficiência, e, em consequência, de seu acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, até o reconhecimento de suas diferenças e necessidades de atendimento considerando suas singularidades, em consonância com a garantia de direitos desse público. Por outro lado há estruturas sociais, entre elas a Educação Superior, que requerem investimentos para que se efetivem as condições de permanência dos estudantes com deficiência, em igualdade de condições com os demais. Tais investimentos perpassam todos os níveis e esferas administrativas da educação, num percurso contínuo, entendendo, da mesma forma, suas necessidades específicas. Redistribuição e reconhecimento estão, portanto, imbricados, e formam o binômio de justiça social proposto por Fraser (2022), também no campo do acesso, permanência e conclusão dos estudos das pessoas com deficiência.

Por fim, este trabalho foi resultado de um movimento entre a pesquisadora e a servidora pública, ambas imbricadas na construção de condições de permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, em especial na UFRGS. Em certos momentos, meu texto militava, em outros era frio demais, então eu me afastava e aproximava, olhava para o referencial teórico, mas assistia e me envolvia cotidianamente com as vivências desses estudantes, que, por vezes, materializam o que é dito em outra linguagem nos livros. Foi uma dança em diferentes palcos, mas que se conjuga sob uma mesma regência: o direito das pessoas com deficiência de acessar, permanecer e concluir suas trajetórias acadêmicas no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ANSAY, Noemi Nascimento; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 539-559, abr./jun. 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12475>.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Política Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, jan. 2015.

BATISTA, Neusa Chaves. Da injustiça educacional às políticas afirmativas para a educação superior pública no Brasil. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 24(1), 1-30. 2024 <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55467>

BORGES, Jorge Amaro de Souza, **Política da pessoa com deficiência no Brasil: percorrendo o labirinto**. 2018. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, jan. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico, de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **A participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais**: estudo de caso comparado entre a UFRGS e a UFBA. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Archivos Analíticos de Política Educativas**, v. 26, n. 57, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>

DELEVATI, Aline de Castro. **A política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DUBET, Françoise. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 5-19, maio/jun/jul/ago. 2001

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

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006 .

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. São Paulo: Boitempo, 2022.

GURGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. 3 ed. Goiânia: Editora da UCG, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nota Técnica 01/2018, Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington**. Rio de Janeiro, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde 2019**: ciclos de vida. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022, Questionário Amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022 (tabelas). Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade. *In*: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (Org.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 209-225.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. 2018.

MARCONDES, Maria Inês; MAINARDES, Jefferson. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 37-47, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>. Acesso em: 6 mar. 2023.

MOZZI, Gisele de. **Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos**?. 2020 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**. Nova Iorque: ONU, 2007.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Curitiba: Appris, 2022.

SANDEL, Michael J. **Justiça. O que é fazer a coisa certa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SWIRSKY, Luciane Godolfim. **Nas infâmias da docência: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

UFRGS. **Estatuto**. Aprovado pelo Conselho Universitário em sessão de 23 de setembro de 1994 (Decisão no 148/94) e publicado no Diário Oficial da União em 11 de janeiro de 1995. Porto Alegre, 1995.

UFRGS. Conselho Universitário. **Decisão nº 268/2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

UFRGS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2016 – 2026. “Construa o futuro da UFRGS”. Aprovado pela Decisão n. 179/2016 de 24 de junho de 2016. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

UFRGS. **Proposta de implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no programa de ações afirmativas da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2017a.

UFRGS. Conselho Universitário. **Decisão nº 212/2017**. Porto Alegre: UFRGS, 2017b.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 7-72.

ANEXO A – Termo de Responsabilidade



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

ANEXO I – Portaria 2311 de 03 de maio de 2022.

TERMO DE RESPONSABILIDADE

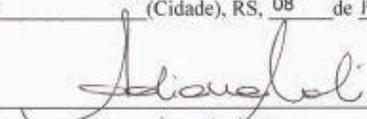
Pelo presente instrumento, eu Adriana Maria Arioli, CPF 387.359.620-20, identidade 1021976665, expedida pelo SSP/RS em 09/03/2020, e em exercício no(a) Incluir - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, DECLARO, sob pena das sanções cabíveis nos termos da

- Lei de Acesso à Informação que regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal;
- Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais que dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural;
- Decreto nº 7.845, de 14 de novembro de 2012 que regulamenta procedimentos para credenciamento de segurança e tratamento de informação classificada em qualquer grau de sigilo;
- Decreto nº 9.637, de 26 de dezembro de 2018, que institui a Política Nacional de Segurança da Informação e dispõe sobre a governança da segurança da informação;
- Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012, que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos;
- Normas complementares do Gabinete de Segurança da Informação da Presidência (GSI/PR), que disciplinam a Gestão de Segurança da Informação e Comunicações na Administração Pública Federal, direta e indireta, e dão outras providências;

assumo a responsabilidade por:

- I) tratar o(s) meio(s) de informação como patrimônio da UFRGS;
- II) utilizar as informações em qualquer suporte sob minha custódia, exclusivamente, no interesse do serviço do UFRGS;
- III) contribuir para assegurar a disponibilidade, a integridade, a confidencialidade e a autenticidade das informações, conforme a Política de Segurança da Informação da UFRGS.
- IV) utilizar as permissões e os meios de informação em conformidade com a legislação vigente e normas específicas da UFRGS;
- V) responder, perante a UFRGS e autoridade competente, pelo uso indevido das minhas permissões e dos meios de informação;

Porto Alegre _____ (Cidade), RS, 08 de julho _____ de 2022 _____


Assinatura

Adriana Maria Arioli
Coordenadora
INCLUR-Núcleo de Inclusão e Acessibilidade
DDGP/PROGESP/UFRGS

ANEXO B – Termo de Responsabilidade

Re: termo de responsabilidade

Direção DCPGRAD

sex 08/07/2022 14:40

Para: Adriana Maria Arioli <adriana.arioli@prae.ufrgs.br>;

Oi Adriana,
Ótimo!

Confirmando ciência e concordância com o acesso aos dados solicitados, a partir do recebimento do termo assinado.

Atenciosamente,



Aline Schilling Cassini, Prof

Diretora do Departamento de Cursos e Políticas de Graduação – DCPGRAD

Coordenadora da Comissão Coordenadora do Ingresso nos Cursos de Graduação da UFRGS – CCINGRGRAD

Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Fone: +5551 3308-4592 (WhatsApp Business)

De: Adriana Maria Arioli

Enviado: sexta-feira, 8 de julho de 2022 11:06:49

Para: Direção DCPGRAD

Assunto: termo de responsabilidade

Bom dia Aline.

Conversamos a pouco por telefone, mas me adiantei e preenchi o termo de responsabilidade para o acesso ao sistema. Preciso de uma validação de vocês, pode ser por e-mail mesmo, que está tudo ok. Se precisares de mais detalhes, meu ramal é 4748.

Grata, Adriana.

Att

Adriana Maria Arioli

Coordenadora do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

Pró Reitoria de Assuntos Estudantis

Praça Argentina, 09 - Centro Histórico - Escola de Engenharia da UFRGS

Fones: (51) 3308 4748 - (51) 3308 4946

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Questionário

Efetivação da Política de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência na UFRGS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada(o) Integrante de COMGRAD dos cursos da UFRGS.

Você está sendo convidada(o) para participar do estudo que trata sobre **"Efetivação da Política de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência na UFRGS"**, que visa conhecer como as unidades de ensino atuam frente a presença de estudantes com deficiência em seus cursos. Esse estudo faz parte da pesquisa de mestrado da discente Adriana Maria Arioli sob orientação da profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao colaborar nesta pesquisa, você participará da etapa de produção de dados. Nesta etapa responderá ao questionário com perguntas abertas. O questionário será aplicado por meio de formulário eletrônico. Ao aceitar participar da pesquisa você deverá:

- a) eletronicamente aceitar participar da pesquisa;
- b) responder o questionário online;
- c) o questionário sendo online poderá ser respondido no momento e local de sua preferência. A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS:

O instrumento não analisa a/o participante e sim as condições oferecidas pela UFRGS para a permanência dos estudantes com deficiência, em especial na sua unidade de ensino, sendo assim, é um procedimento que apresenta risco mínimo que será reduzido pela objetividade das perguntas. As COMGRAD's não serão identificadas em vista do sigilo com as informações e a responsabilidade ética com os dados.

3. BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa proporcionará a cada unidade de ensino a possibilidade de refletir acerca dos encaminhamentos desenvolvidos em sua COMGRAD.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as contribuições ou informações serão utilizadas somente para a pesquisa. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito do presente estudo você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Adriana Maria Arioli: adriana.arioli@ufrgs.br

ou

Graciele Marjana Kraemer: graciele.kraemer@gmail.com

6. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo deverá eletronicamente aceitar participar da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Pós-Informado.

Posto Alegre, Junho de 2023

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO *

Pelo presente instrumento que atende as exigências legais, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido, firmo o meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo eletronicamente ao aceitar participar da pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Aceito participar

● 1. Qual seu cargo na Universidade e função na COMGRAD? *

● 2. Você conhece a existência de ações na UFRGS (programas, políticas, * projetos), que acompanhem a permanência dos estudantes com deficiência durante seu percurso acadêmico? Quais?

● 3. Na sua unidade de ensino há estudantes com deficiência? *

● 4. Quantos? *

- 5. Quais as condições de deficiência que apresentam (deficiência visual, mobilidade reduzida, surdez, entre outras)?
- 6. Existem ações na sua COMGRAD de acompanhamento aos estudantes com deficiência que deem suporte à sua permanência no curso? Quais?
- 7. Na sua percepção, as trajetórias dos acadêmicos com deficiência na Universidade estão equiparadas aos sem deficiência, conforme nos determina a legislação? Argumente. *
- 8. Como você considera a atuação da Universidade com relação à inclusão de acadêmicos com deficiência? *
- 9. Como você considera a atuação da sua COMGRAD com relação à inclusão de acadêmicos com deficiência? *
- 10. Gostaria de fazer mais alguma colocação que não foi abordada nesse questionário?

APÊNDICE B – Perguntas sobre as Unidades de Ensino

Perguntas Unidades de Ensino	Respostas à pergunta 6 Contexto da prática	Respostas à pergunta 9 Efeitos produzidos
<p>6. Existem ações na sua COMGRAD de acompanhamento aos estudantes com deficiência que deem suporte a sua permanência no curso? Quais?</p> <p>9. Como você considera a atuação da sua COMGRAD com relação à inclusão de acadêmicos com deficiência?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. Temos bolsas para monitoria de estudantes com deficiência e acompanhamento destes estudantes pela Comgrad. 2. Na Comgrad [REDACTED] não há, smj, alunos com deficiência. 3. Estamos organizando um espaço de formação interna para o momento em que tivermos alunos com deficiência, embora possamos já tê-los de forma não declarada e que não demandou ainda intervenções da Comgrad. 4. Nossa Comgrad tem trabalhado em conjunto com o Incluir, buscando fazer os melhores encaminhamentos possíveis em relação aos estudantes com deficiência. O mecanismo de maior eficiência tem sido a produção dos formulários de necessidades especiais e seu posterior envio aos professores, para que realizem as adaptações necessárias. 5. Sim. Primamos pela permanência COM APRENDIZAGEM DE QUALIDADE. Fazemos acompanhamento discente sistemático e acertamos adaptações viáveis às condições da universidade e das necessidades de formação profissional, juntamente com o aluno. Cada medida é dialogada com o aluno e quadro docente. 6. Não existem ações institucionais. Vamos acompanhando as necessidades individualmente. De forma geral, o aluno passa suas necessidades para professores, que acolhem o aluno. 7. Sim - com auxílio do Incluir dialogamos com alunos e professores para obter melhor forma de acolhê-los e respeitar suas necessidades em sala de aula. 8. Sim. Temos um grupo de professores que se reúne periodicamente e, também, contatos com o INCLUIR, o NAE e a [REDACTED] para reuniões eventuais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considero que a nossa Comgrad está em evolução, bastante preocupada com o acompanhamento dos 11 estudantes com deficiência. Atualmente, temos uma bolsista de monitoria que nos auxiliará no acompanhamento destes estudantes. Também temos uma proposta de promover mais informação e sensibilização dentro do curso, para estas questões, entre discentes e docentes. Nosso contato com o INCLUIR também tem funcionado muito bem. 2. Como já respondido acima, não tenho conhecimento de alunos com deficiência na Comgrad [REDACTED] 3. Considero frágil pois desde que estou na universidade (2020) não temos alunos com deficiência no curso de graduação e penso que a Comgrad precisa se preparar para o momento de receber esses estudantes, antecipando situações que possam gerar sofrimento. Estamos nesse momento pensando formações internas que possam gerar, como encaminhamento, uma resolução específica sobre determinadas situações (questão étnico-racial, de gênero e sexualidade, deficiência...). 4. A Comgrad tem feito o que pode no sentido de acolher os estudantes, ouvir suas demandas, conversar com os professores no sentido de buscas realizar as adaptações necessárias e evitar que esses estudantes abandonem o curso em virtude de sua condição. 5. O papel das Comgrads basicamente é de mediação entre o aluno, o INCLUIR, a equipe docente e a legislação do curso (diretrizes curriculares nacionais), buscar esse equilíbrio, muitas vezes é desgastante para os servidores das Comgrads, pois a maioria das ações não depende de nós. 6. Poderia ser mais abrangente. Mas

	<p>9. Sim. Analisamos cada caso individualmente, verificamos de fato as necessidades de cada um e damos suporte que incluem: sala privada para provas, monitor de acompanhamento discente, adaptação de bancadas, maior tempo em provas e atividades, entre muitas outras</p> <p>10. 1) Atendimento individualizado e mediação junto aos docentes, quando necessário; 2) Palestra em 2022/2: “Reflexões sobre neurodivergências: as trajetórias no ambiente acadêmico” proferida, para docentes e discentes do [REDACTED], por [REDACTED], Doutora em Políticas Públicas pela UFRGS. Autista.</p> <p>11. Sim. Disponibilização de bolsistas para acompanhamento nas aulas, encaminhamento de material para o INCLUIR para adequação às condições do aluno.</p> <p>12. Sim. Fazemos reuniões com professores do curso, incluindo Taes e técnicos administrativos, além de profissionais do NAE e do INCLUIR</p> <p>13. Acompanhamento discente</p> <p>14. Sim. Uma das COMGRADs da unidade na qual atuo está estruturando um acompanhamento discente desses estudantes, com quatro pessoas envolvidas diretamente, sendo uma professora, duas técnicas e uma bolsista selecionada especificamente para isso.</p> <p>15. Sim. Semestralmente enviamos mensagem aos estudantes solicitando informações referentes à especificidade de espaço físico, bem como demandas de especificidade pedagógicas. Informamos os professores das disciplinas matriculadas sobre as especificidades desses alunos</p> <p>16. Desconheço.</p> <p>17. Sim. Reuniões com professores do curso e com psicólogos do NAE e profissionais do Incluir</p> <p>18. Adaptação de materiais didáticos, um tutor de inclusão e um tutor de LIBRAS.</p> <p>19. Não, apenas parceria, conforme orientação do INCLUIR</p>	<p>acredito que todos os alunos que precisam sentem-se à vontade para conversar com a Comissão.</p> <p>7. Temos nos esforçado para melhorar. Acredito que seja digna e respeitosa, mas precisamos nos apropriar mais e difundir mais no corpo docente e discente. Temos incluído o debate sobre capacitismo para auxiliar nas reflexões de ambos os grupos.</p> <p>8. Estamos nos mobilizando em conjunto com professores e técnicos para podermos atender a uma demanda que nos chegou e que não encontramos um Setor Específico na UFRGS</p> <p>9. Nossa COMGRAD atua incansavelmente, sempre estamos a par das questões e sempre buscamos auxiliar, analisamos diversos processos semestralmente e fazemos valer os direitos dos alunos com deficiência na Universidade.</p> <p>10. Um esforço local, recente.</p> <p>11. Temos apenas um caso de acompanhamento ordinário, há alguns anos já. Fazemos reuniões com a INCLUIR e com a aluna para planejamento do semestre, mediamos a relação com os professores da COMGRAD, fazemos seleção de bolsistas para acompanhamento discente. Considero a atuação da COMGRAD boa sim. A maior dificuldade que enfrentamos está na seleção de bolsistas de acompanhamento discente.</p> <p>12. Tentamos buscar apoio para atender um aluno com deficiência intelectual, mas é necessário ter um atendimento e acompanhamento de toda a turma. Buscamos adaptar avaliações, recursos didáticos e atendimento especial, incluindo reuniões com os pais e profissionais de várias áreas da universidade</p> <p>13. O trabalho de acompanhamento discente feito por duas técnicas administrativas aqui é excelente. Quanto a alguns professores, prefiro não comentar.</p> <p>14. Considero que há um esforço de</p>
--	--	--

		<p>coordenação de ações e um objetivo muito claro de atendimento qualificado aos estudantes com deficiência. Há um direcionamento de recursos humanos e materiais para esse atendimento.</p> <p>15. A atual gestão da Comgrad █████ dos últimos quatro anos foi muito atuante e preocupada com a vida acadêmica dos estudantes PCD. Porém, não sabemos se a atual gestão fará o mesmo, justamente porque não há um plano integrado de atuação pedagógica das Comgrads de forma continuada</p> <p>16. Desconheço a atuação da COMGRAD de █████, visto que repassamos ao INCLUIR esta demanda.</p> <p>17. Tentamos fazer o que é possível, buscando discutir questões com os professores e instrumentalizando-os para o atendimento ao estudante</p> <p>18. A Comgrad é bastante dedicada e preocupada com essa questão, fazendo esforços na direção da inclusão.</p> <p>19. Considero positiva, pois, até o momento, não tivemos casos conhecidos de desistências</p>
--	--	--

APÊNDICE C – Perguntas sobre a UFRGS

Perguntas UFRGS	Respostas pergunta 8 Contexto da prática	Respostas pergunta 7 Efeitos produzidos
<p>8. Como você considera a atuação da Universidade com relação à inclusão de acadêmicos com deficiência?</p> <p>7. Na sua percepção, as trajetórias dos acadêmicos com deficiência na Universidade estão equiparadas aos sem deficiência, conforme nos determina a legislação? Argumente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acredito que tem melhorado através das políticas de inclusão e acessibilidade, com relação ao que tínhamos no passado. Mas ainda é necessário que os cursos, internamente, tenham mais formação e recursos para acompanhamento dos estudantes com deficiência. 2. Acho que faz o possível. 3. Acredito que a Universidade demonstra preocupação e investe energia no acolhimento de estudantes com deficiência e na promoção de ações de inclusão e acessibilidade. 4. Ainda muito aquém do necessário. Apesar da existência do INCLUIR, ainda é muito difícil fazer encaminhamentos no que diz respeito aos estudantes com deficiência, especialmente quando o assunto são os transtornos mentais. Há pouco suporte profissionais dessa área, bem como possibilidade de encaminhamentos. 5. Frágil, existe uma fiscalização e busca por recursos por parte do Incluir, mas as Comgrads fazem o que é possível, com os recursos que têm e dentro de suas condições para atender às necessidades dos alunos. 6. Limitada e pouco divulgada. 7. É boa mas precisamos divulgar mais o trabalho do Incluir. 8. Acho que existem possibilidades, mas ainda muito superficiais de apoio a este estudante. 9. Prefiro não me manifestar nessa pergunta, pois tenho uma visão muito diferente de como a Universidade (reitoria e pró-reitorias) encaminham as questões. 10. Ainda falta o básico. Ainda temos um longo caminho a percorrer em direção à inclusão de acadêmicos com deficiência. 11. A atuação da Universidade me parece boa, apesar de algumas limitações de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acredito que ainda não, pois muitos são os desafios de acessibilidade. Por exemplo, o prédio onde se localiza a Comgrad não tem elevador, então os estudantes cadeirantes têm dificuldade de acesso via a rampa íngreme que dá acesso à sala no terceiro andar. 2. Por mais que se tente equiparar, nunca serão as mesmas condições. Por exemplo, se o aluno não tiver um braço, ficará impossível de fazer uma cirurgia. 3. Acredito que, em parte, sim, mas ainda temos desafios, especialmente relacionados à pós-graduação. Na graduação, apesar das ações e programas da universidade, as trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência sempre serão marcadas por algum nível de desigualdade, seja por desconhecimento de docentes, seja por questões estruturais (por exemplo, no prédio em que eu trabalho não há elevador e a rampa de subida exige esforço), seja por processos de discriminação e preconceito. 4. Não estão. Penso que ainda conseguimos apenas reduzir alguns danos para os estudantes com deficiência e que estamos longe de condições equiparadas aos discentes sem deficiência. 5. Depende do ponto de vista, se o objetivo é a formação de qualidade, respeitando os limites e as possibilidades de cada ser humano, sim. Como falei, nosso objetivo é que os alunos com deficiência concluam o curso em condições de enfrentar o mercado de trabalho e os desafios da prática profissional. Ainda mais, por se tratar de curso da saúde, nosso compromisso ético é, também, com o bom atendimento do cidadão que será atendido por este aluno. Acreditamos que em uma perspectiva de formação profissional que visa o efetivo retorno social para população brasileira

	<p>infraestrutura.</p> <p>12. Acho que temos um setor que cuida disso, mas que não dá conta de todas as deficiências que tem se apresentado, em especial as intelectuais.</p> <p>13. Poderia ser melhor.</p> <p>14. No âmbito da Universidade, conheço apenas o Incluir. Em minha experiência com o Incluir, achei que a atuação busca ser de orientação geral, mas senti falta de orientações mais específicas, que auxiliem no encaminhamento de demandas mais específicas. Acho que seria interessante pensar em um formato de tutoria mais específica dos estudantes com deficiência, como um professor tutor que acompanhasse mais de perto o estudante ao longo do percurso acadêmico. Também poderia ser interessante uma interface com o Setor de Compras da Universidade e/ou equipe multiprofissional, de maneira a atuar de forma mais coordenada nas aquisições específicas eventualmente necessárias para atendimento de demandas de acessibilidade, considerando as especificidades envolvidas.</p> <p>15. A universidade não atua de forma estrutural e não tem um plano comum para com o acompanhamento dos estudantes PCD. O acompanhamento discente depende muito de como cada Comgrad dos Cursos atua quanto aos seus alunos.</p> <p>16. A Universidade atua com o Programa Incluir, quando demandada, para fornecer o recurso necessário para a inclusão dos acadêmicos com deficiência.</p> <p>17. Ainda muito incipiente.</p> <p>18. Considera-se muito ruim, pois não há um acompanhamento adequado. Por mais que exista um Programa como o Incluir, ele não é suficiente em termos de pessoal, horas de trabalho dedicadas e oferta de formação para os docentes, bem como ferramentas disponíveis para o acompanhamento pedagógico.</p> <p>19. Acredito na política de inclusão da universidade.</p>	<p>(que investiu recursos de seus impostos na formação desse profissional) cabe buscar pela melhor qualificação profissional possível.</p> <p>6. No nosso curso, acredito que sim. Os alunos evoluem no curso de forma similar aos sem deficiência.</p> <p>7. No nosso caso, dois alunos têm uma trajetória brilhante. Um, que iniciou as práticas, precisa de algumas adaptações (tempo para tarefa) que estamos buscando fazer.</p> <p>8. De forma alguma, entendo que faltem ações e projetos específicos especialmente para os que têm síndromes e deficiências intelectuais.</p> <p>9. Sim. O aluno é tratado de forma igual até que solicite por processo SEI, junto ao INCLUIR, quais necessidades especiais ele precisa ser atendido para que tenha equidade no seu aprendizado. Com base na solicitação, analisamos o que é viável e o que não é viável dentro da deficiência informada.</p> <p>10. Em parte.</p> <p>11. Difícil definir, pois as deficiências são distintas e não conseguimos acompanhar a trajetória individual dos alunos com deficiência. Acredito que, com os recursos disponíveis, a Universidade oferece, se não ideais, boas condições.</p> <p>12. Eu entendo que não. Seria necessário ter maior preparo dos docentes e equipes das unidades para saber lidar com as deficiências que tem se apresentado especialmente no pós-pandemia. Poderiam ser realizadas ações permanentes de atualização com estes grupos.</p> <p>13. Não.</p> <p>14. Opino com base no conhecimento e na percepção em relação à COMGRAD na qual atuo. Acredito que não haja, no momento, equiparação total das trajetórias acadêmicas, pois os estudantes com deficiência ainda possuem demandas de acessibilidade que estão em acompanhamento, com o objetivo de atendimento total.</p> <p>15. Não é possível afirmar que há</p>
--	---	--

		<p>equiparação, pois a trajetória acadêmica dos estudantes é influenciada por múltiplos fatores, principalmente a adaptação ao ambiente acadêmico, bem como, como eles se sentem acolhidos quanto às suas especificidades.</p> <p>16. Acredito que o Programa INCLUIR dê o suporte adequado aos acadêmicos com deficiência.</p> <p>17. Não, existem muitas dificuldades para atender ao estudante, desde o despreparo dos docentes para este tipo de deficiência, até as poucas ações específicas para determinadas deficiências, como a intelectual</p> <p>18. Sim, os estudantes com deficiência estão se formando no mesmo prazo que os demais, porém tivemos uma série de adequações no currículo, tais como flexibilização de prazos, modificações nas atividades solicitadas, tanto na elaboração quanto na disponibilização dessas atividades, acompanhamento diferenciado.</p> <p>19. Acredito que sim.</p>
--	--	---

APÊNDICE D – Observações dos Entrevistados

<p>10) Gostaria de fazer mais alguma colocação que não foi abordada nesse questionário?</p>	<ol style="list-style-type: none">1. A universidade precisa fortalecer o Incluir, alocando profissionais de distintas áreas nesse núcleo, para que seja capaz de oferecer, em parceria com as Comgrads, um efetivo atendimento dos estudantes com deficiência. Especificamente, em relação às pessoas com transtornos mentais, seria importante oferecer avaliações psicológicas, testagens e possibilidades efetivas de acompanhamento e encaminhamentos.2. SIM - ADORARIA QUE FOSSE PELO MENOS APRECIADA ESSAS COLOCAÇÕES.<ol style="list-style-type: none">1) Trabalho com o curso da área da [REDACTED] percebo que a maioria dos alunos que entram por cotas de deficiência por TEA - Transtorno do Espectro Autista, não se enquadram nas regras do concurso vestibular. Ouso dizer que nenhum deles se enquadraria, visto que eles não possuem prejuízo significativos na comunicação e interação social, todos têm boa comunicação e conseguem se colocar muito bem oralmente. Sabemos que existem fraudes para ingresso no curso de medicina e essa é uma delas. Por outro lado, é praticamente inviável e até seria fonte de sofrimento um aluno com TEA moderado ou severo ou deficiência intelectual significativa ou até mesmo uma pessoa totalmente cega cursar [REDACTED], visto que o que se exige na formação médica básica (que constam nas diretrizes curriculares) pode ser incompatível com as condições da pessoa, levando-se em conta que esse estudante irá trabalhar com situações muito [REDACTED] e a universidade é responsável por sua capacitação profissional.2) Seria importante não demandar apenas às Comgrads a responsabilidade por viabilizar o que o aluno solicita. Seria importante manter-se um diálogo razoável com o Incluir visando a capacitação do aluno para vida profissional e a mediação para o levantamento dos recursos necessários ao bom atendimento das demandas necessárias, tais como adaptações arquitetônicas e aquisição de materiais. Minha sugestão é que o Incluir já demande essas questões diretamente aos órgãos responsáveis, cabendo às Comgrads a mediação junto ao grupo docente.3) Seria importante haver centros de referência para os alunos da universidade (pelo menos dois, um no [campus do] Vale e outro mais central) com deficiência, espaço em que haja salas individuais para realização de provas, orientações sobre busca de serviços de saúde e assistência social na rede pública e junto à PRAE, por exemplo. Isso ajudaria muito o trabalho das unidades acadêmicas, visto que a maioria delas não contam com profissionais como assistentes sociais ou psicólogos. Também, não vejo efetiva inclusão sem efetiva aprendizagem. Contudo, percebemos que as DIFICULDADES que muitos alunos enfrentam são ANTERIORES ao ensino profissional. É necessário, infelizmente, qualificar os alunos para o desenvolvimento e qualificação, principalmente, das funções executivas, da organização e expressão do pensamento e da qualificação da escrita em língua materna. Questões essas que são expressões da deficiência da educação básica. Infelizmente, creio que nossa alternativa é ofertar para a universidade como um todo, nesses centros de referência, oportunidades de desenvolvimento dessas habilidades básicas para qualquer profissional de nível superior. Enfim, espero ter ajudado, mas o caminho ainda é muito longo... e só unindo esforços e por meio de um diálogo autêntico é que vamos conseguir avançar nessas questões.3. Até onde eu saiba, não é repassado para a COMGRAD, a cada ingresso semestral, a lista dos alunos com necessidades que iniciam no curso. Isso ajudaria o recebimento dos calouros com a atenção necessária.4. É um grande desafio para o corpo docente e discente acolher alunos com deficiência
---	--

	<p>pois não basta incluí-los na formação. É preciso fazê-los sentir como pertencentes ao grupo discente, respeitados e empoderados de todo seu potencial. Isso nem sempre é fácil pelo próprio desconhecimento que alguns docentes possuem das distintas condições que apresentam. Destaco nesse sentido o TEA, uma realidade que será cada vez mais presente.</p> <ol style="list-style-type: none">5. Em relação aos bolsistas de acompanhamento discente, é difícil selecionar e manter os bolsistas atuando no auxílio aos alunos. São bolsas de padrão remuneratório igual às demais e com atividades mais complexas. Talvez fosse interessante pensar em uma alternativa às bolsas ofertadas pela PROGRAD.6. Achei que esta pesquisa é um ótimo caminho para termos mais ações junto aos estudantes com deficiência.7. A inclusão ainda continua sendo um ideal a ser perseguido, apenas parcialmente concretizada. Mas continuamos em busca de tal ideal.
--	--