

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES/CELA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARLENE FERREIRA DE SOUZA

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFAC: UMA ANÁLISE DAS  
POLÍTICAS DE ACESSO NO PERÍODO DE 2010–2017

Rio Branco  
2018

KARLENE FERREIRA DE SOUZA

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFAC: UMA ANÁLISE DAS  
POLÍTICAS DE ACESSO NO PERÍODO DE 2010–2017

Dissertação de Mestrado apresentada no Mestrado Acadêmico em Educação da UFAC, Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Rio Branco  
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

S729i Souza, Karlene Ferreira de, 1984 -

Inclusão de pessoas com deficiência na Ufac: uma análise das políticas de acesso no período de 2010 - 2017 da / Karlene Ferreira de Souza; orientador: Dr. Mark Clark Assen de Carvalho. – 2018.

100 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Mestrado Nacional Profissional em Educação, Rio Branco, 2018.

Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1. Políticas de inclusão na educação superior. 2. Pessoas com deficiência. 3. Seleção e acesso de pessoas com deficiência na Ufac. I. Carvalho, Mark Clark Assen (orientadora). II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

KARLENE FERREIRA DE SOUZA

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFAC: UMA ANÁLISE DAS  
POLÍTICAS DE ACESSO NO PERÍODO DE 2010–2017

Dissertação de Mestrado apresentada no Mestrado Acadêmico em Educação da UFAC, Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Data da aprovação: 24 de outubro 2018

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho**  
Orientador e Presidente da Banca (UFAC)

**Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha**  
Examinador Externo (UFPA)

**Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo**  
Examinadora Interna (UFAC)

Rio Branco  
2018



## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelo dom da vida e por me permitir chegar até aqui.

À minha companheira, Claudia Martins, pelo abraço carinhoso diário acompanhado de palavras de otimismo.

À minha amada mãe que sempre ensinou a mim e meus irmãos o valor da educação.

Aos meus irmãos, que compreenderam minhas ausências e me substituíram no cuidado de nossa mãe, especialmente minha irmã-mãe, Carla Nobre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, pela orientação, pela oportunidade de amadurecimento profissional, intelectual e pessoal.

Ao príncipe, Paulo Victor, colega de turma e técnico da Pró-Reitoria de Graduação, por tão gentil e pacientemente me atender e dispor das informações solicitadas.

Ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico e Núcleo de Apoio à Inclusão pelos dados prestados.

Aos professores doutores, Genylton Odilon Rego da Rocha e Lúcia de Fátima Melo, membros externo e interno, pela leitura e sugestões na ocasião do relatório de qualificação e defesa desta dissertação.

*Na minha civilização,  
aquele que é diferente de mim  
não me empobrece: me enriquece.  
(Saint-Exupéry)*

## RESUMO

Nos últimos anos, após a implementação das políticas de inclusão, tem crescido significativamente o número de alunos público-alvo da Educação Especial que, por diferentes vias, consegue adentrar nas universidades. A Universidade Federal do Acre (UFAC) acompanha o processo de inclusão de pessoas com deficiências na Educação Superior e dele participa executando ações estabelecidas nos marcos legais da política de inclusão e regulamentação da Educação Especial no Brasil. A presente pesquisa aborda, portanto, a temática Políticas de Inclusão na Educação Superior e objetiva analisar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre que apresentam proposições que possibilitam o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior. A pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza documental, de cunho qualitativo, tendo como principal objeto de estudo os editais e chamadas dos processos seletivos lançados no período de 2010 a 2017 pela UFAC, dos quais foram extraídos os dados da pesquisa empírica. Para atingir os objetivos formulados no presente estudo, foram ressaltados alguns dos acontecimentos considerados relevantes na história da Educação Especial considerando, inclusive, as abordagens e análises feitas por autores de referência do campo como, por exemplo: Bueno (1993), Januzzi (1985) e Mazzotta (2005), entrecruzando-se com dados da realidade nacional e local relativos à entrada de alunos com deficiência no ensino superior, tendo-se como aporte, documentos nacionais e institucionais (BRASIL 1985, 1988, 2005, 2008, 2012, 2013, 2016), submetidos ao crivo das análises de pesquisadores da temática inclusão: Bueno (1993), Mazzota (1996), Meletti e Bueno (2011); Kassar (2001) dentre outros. Os resultados denotam não apenas a evolução no número de matrículas de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na UFAC, mas também contribuem para atestar que há, na instituição, compromisso com a criação de oportunidades voltadas à promoção da igualdade e com a construção de uma universidade mais inclusiva, plural e menos preconceituosa com as pessoas com deficiência. Essas evidências estão presentes nos documentos escritos e nas orientações dispostas nos editais analisados, do período em que a UFAC passa a manter reserva de vagas além do que estabelece a legislação vigente.

**Palavras-chave:** Políticas de inclusão na Educação Superior. Pessoas com deficiência. Seleção e acesso de pessoas com deficiência na UFAC.

## ABSTRACT

In recent years, after the implementation of inclusion policies, it has grown significantly the number of special education students that, in different ways, can enter universities. The Federal University of Acre / UFAC accompanies and participates in the process of inclusion of people with disabilities in college education by implementing actions established in the legal frameworks of the inclusion and regulation of special education in Brazil. The present research approaches the theme of Inclusion Policies in College Education and aims to analyze the selective processes performed by UFAC that they present in their guidelines and admission criteria propositions that allow the entrance of people with deficiency and/or developmental disorders in college education. The research is characterized as documented and bibliographic in qualitative nature, having as the main object of study the edicts and calls of the selective processes projects done in the period from 2010 to 2017 by UFAC. To achieve the goals formulated in the present study were highlighted some of the events considered relevant in special education history, including the approaches and analyzes made by field reference authors such as: Bueno (1993), Januzzi (1985) and Mazzotta (2005), intersecting with data from the national and local reality concerning the entry of students with disabilities into college education, taking as input national and institutional documents (BRAZIL 1985,1988, 2005, 2008, 2012, 2013, 2016), submitted to the analysis of researchers of the inclusion theme BUENO (1993), MAZZOTTA (1996), MELETTI and BUENO (2011); Kassar (2001) among others. The results denote not only the evolution in the number of enrollments of people with disabilities and development disorders in UFAC, but also contributes to, that there is a commitment in the institution to create opportunities aimed at promoting equality and with the construction of a more inclusive, plural and less prejudiced university with people with disabilities. This evidence is written in documents and in the guidelines set forth in the edicts analyzed when UFAC started keeping a reserve of vacancies higher than legally established.

Keywords: inclusion policies in college education; disabled people; selection and access of people with disabilities in UFAC.

## LISTA DE SIGLAS

ADEVI	Associação dos Deficientes Visuais do Acre
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARDEF	Associação Riobranquense de Deficientes Físicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEES	Centro Estadual de Educação de Surdos
CELA	Centro de Educação, Letras e Artes
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONEDE	Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONSU	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DED	Departamento de Educação
DIADEN	Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUFAC	Fundação Universidade Federal do Acre
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
NUPS	Núcleo de Processo Seletivo
NURCA	Núcleo de Registro e Controle Acadêmico
OCS	Órgão dos Colegiados Superiores
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PREFCAM	Prefeitura do Campus
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência
PROPEG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE	Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre
SEMOVUR	Secretaria Municipal de Obras, Viação e Urbanismo
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESP	Secretaria de Educação Especial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFAC	Universidade Federal do Acre

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e dissertações.....	23
Quadro 2	Matrícula de alunos PAEE – 2016.....	48
Quadro 3	Editais do Programa Incluir – UFAC.....	68
Quadro 4	Dados do censo/IBGE 2010 – Acre.....	73
Quadro 5	Distribuição das vagas segundo a Lei nº 12.711/2012 – UFAC.....	74
Quadro 6	Matrículas de pessoas com deficiência do Estado do Acre.....	77
Quadro 7	Matrículas de pessoas com deficiência na Região Norte.....	77
Quadro 8	Matrículas de pessoas com deficiência no Brasil.....	77
Quadro 9	Processos Seletivos para Ingresso.....	78
Quadro 10	Convocações da UFAC 2010-2017.....	84
Quadro 11	Atual distribuição de vagas UFAC/Campus Rio Branco.....	86
Quadro 12	Matrículas no ensino superior no estado do Acre/deficiência.....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Crescimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	54
Gráfico 2	Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior.....	54
Gráfico 3	Idade dos alunos com deficiência com matrícula na UFAC no período de 2015 a 2017.....	88

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>INCLUSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>34</b>
2.1	Antecedentes e gênese da inclusão na educação brasileira.....	34
2.2	A política de inclusão no Brasil a partir da década de 1990.....	40
2.3	Política de Inclusão e Acesso na Educação Superior: uma análise dos dispositivos legais.....	49
<b>3</b>	<b>POLÍTICA DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....</b>	<b>57</b>
3.1	Caracterização do campo de investigação empírica: contexto e cenário da UFAC.....	57
3.2	A questão da inclusão e a política de cotas na UFAC.....	71
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar questões referentes à política de inclusão aos discentes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre (UFAC) está marcadamente relacionado à minha área de atuação e exercício profissional no magistério, primeiramente, na educação básica, como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, posteriormente, como docente na Educação Superior, como Professora da área de LIBRAS.

Assim, essa experiência docente inicia-se no ano de 2005, quando trabalhei na Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre (SEE), como intérprete de LIBRAS, até o ano de 2012. Nesse mesmo período, atuei como professora da 2ª série e, em função de minha formação inicial em Biologia, em 2010, trabalhei como professora de Biologia na Educação de Jovens Adultos (EJA), para alunos surdos da extinta escola especial Hermínia Moreia Maia.

No ano de 2013, fiz parte da equipe que ajudou a estruturar o Centro de Capacitação de Profissionais e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Rio Branco/Acre. Inserida nesse contexto e considerando a proximidade com os profissionais que promoviam a capacitação para professores que atuam no atendimento das salas de recursos das escolas da rede estadual e municipal de Rio Branco, despertou-me o interesse por outras áreas de estudo no campo da Educação Especial, pois, àquela altura, já atuava com a educação de surdos.

Em maio de 2014, através de concurso público de provas e títulos, fui empossada como Professora Auxiliar de Ensino nos quadros do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da UFAC, para atuar na área de LIBRAS, considerando já existir, na instituição, o Curso de Graduação em Letras LIBRAS e devido ao fato de o referido componente curricular estar presente na expressiva maioria dos cursos de graduação dessa Instituição de Ensino Superior (IES).

Pelo fato de já haver outros docentes dessa Língua e a necessidade de cumprir carga horária mínima de trabalho exigida, posto ter assumido um contrato de dedicação exclusiva, passei a atuar, também, como docente na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, componente curricular obrigatório em todos os cursos de formação de professores da UFAC, condição essa que impõe, necessariamente, domínio, conhecimento e familiaridade com determinadas terminologias, conceitos, abordagens, estratégias e qualidades próprias para que os

futuros professores compreendam o universo e a complexidade do trabalho docente com os alunos com deficiência.

Desde as primeiras experiências vivenciadas na educação básica, já identificava algumas lacunas na rede pública de ensino de Rio Branco, no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência e público-alvo da política de inclusão amplamente induzida pelas ações do Ministério da Educação (MEC). Minha percepção transitava pelo entendimento de que a escola, no geral, é pensada para a homogeneidade e não valoriza ou considera a diferença, enquanto meus ideais de professora da área da Educação Especial não se desprendiam da compreensão de que a escola poderia ou deveria ser lugar de respeito, acolhimento, mudança de conceitos, combate aos estereótipos e enfrentamento aos comportamentos excludentes e seletivos como forma de combater seletividade social e se voltar contrária à reprodução das desigualdades em muitas das suas formas de manifestação. Essa não é uma vivência apenas das pessoas com deficiência, é assim com o negro, o índio, o pobre, o homossexual, enfim, todos aqueles que fogem ao estereótipo padrão social e culturalmente aceito.

Outra razão que se vincula aos meus interesses de pesquisa decorre do fato de ser, de certo modo, partícipe e testemunha de algumas das modificações que vêm ocorrendo mais recentemente em relação aos debates, polarizações, entraves, enfrentamentos, avanços e retrocessos nas políticas de inclusão na educação escolar no Acre. Vivenciei os últimos anos de existência da escola especial, em particular do Centro Estadual de Educação de Surdos (CEES), e os passos dados rumo à Inclusão Escolar. Ex-alunos, agora egressos da educação básica, buscam adentrar a universidade e muitos o fizeram/fazem.

Minha nova condição profissional permitiu-me perceber a demanda crescente e o desafio de passar a enxergar essa realidade a partir de um novo olhar e da produção de um outro gênero de interpretação da política de atendimento especial na Educação Superior, considerando, também, que o exercício da docência nesse nível de ensino preceitua que professores sejam também pesquisadores. Assim, acredita-se que este estudo é relevante, pois ainda existe uma carência de pesquisas sobre a política de atendimento especial na Educação Superior, questão que contribui para denotar a relevância social, acadêmica e profissional de investigações como esta, considerando as pretensões desta pesquisadora de desenvolvimento como professora e pesquisadora da temática.

Reforça minhas pretensões e interesses de pesquisa o fato de que, até 2004, segundo dados do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), não havia dados precisos sobre o atendimento de alunos com deficiência na Educação Superior. Tal situação é reforçada por Moreira (2005), quando diz que os dados oficiais, estudos e pesquisas têm se voltado, em sua maioria, para a inclusão dessas pessoas na educação básica.

De outra feita, este trabalho filia-se aos interesses de investigação da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional, quando se considera que a linha realiza estudos sobre o desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais e a diversidade de abordagens, temas e questões relacionados ao campo das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, as discussões referentes às políticas de inclusão e as intervenções que estas propõem para a efetivação do direito de todos à educação, sobretudo das pessoas com deficiências no interior da universidade pública se configuram, portanto, como uma questão que passa a interessar, também, ao Grupo de Estudo em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação, que se dispõe a investigar questões afetas às políticas de acesso à Educação Superior no contexto da UFAC.

Assim sendo, parte-se da compreensão de que pesquisar política educacional exige conhecer o significado do conceito de política e seu encadeamento com o campo de estudo. Ball (1994, p. 15, tradução nossa) esclarece que há conflitos quanto à definição do termo ao afirmar que:

Um dos problemas conceituais atualmente observados em muitas pesquisas políticas e de sociologia política é que, na maioria das vezes, os analistas não definem conceitualmente o que eles querem dizer com política. [...] Não é difícil encontrar o termo política sendo usado para descrever "coisas" muito diferentes, em pontos diferentes no mesmo estudo. Para mim, muitas questões repousam sobre o significado ou possíveis significados que damos à política, ponto que afeta "como" nós pesquisamos e como interpretamos o que encontramos<sup>1</sup>.

Nessa perspectiva, ressalta-se, então, que a área de “políticas públicas” é um campo abrangente, cujas pesquisas possuem vínculos com outras áreas do conhecimento, tais como: ciência, sociologia, tecnologia, economia e outras. Para Höfling (2001), políticas públicas são

---

<sup>1</sup> Texto original: One of the conceptual problems currently lurking within much policy research and policy sociology is that more often than not analysts fail to define conceptually what they mean by policy. [...] It is not difficult to find the term policy being used to describe very different ‘things’ at different points in the same study. For me, much rests on the meaning or possible meanings that we give to policy, it affects ‘how’ we research and how we interpret what we find (BALL, 1994, p. 15).

aquelas que devem ser implementadas e mantidas pelo Estado a partir de um processo que envolve órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade ligados à política implementada. Na mesma obra, a autora cita Gobert e Muller (1987) que afirmam que política pública é o Estado em ação e que este seria o conjunto de órgãos permanentes que possibilitam as ações do governo.

Jenkins (1978, p. 15) define políticas públicas como sendo um “conjunto de decisões inter-relacionadas, concernindo à seleção de metas e aos meios para alcançá-las, dentro de uma situação especificada”. Por seu turno, Wildavsky (1979, p. 387) diz que “o termo política é usado para referir-se a um processo de tomada de decisões”, mas, também, dos efeitos desse processo, “se constituindo em ações para dar respostas aos mais variados anseios e problemas sociais, visando garantir direitos, solucionar questões conflituosas, ou planejar a intervenção estatal”.

Dessa forma, conclui-se que políticas públicas são os resultados das demandas indicadas por grupos sociais, mídia, políticos e sociedade em geral que têm como resultado a formulação da política pública de forma a deliberar as reivindicações apresentadas. Dentre as políticas públicas, há aquelas que recebem o nome de sociais, comumente são as de habitação, saúde, saneamento, previdência e educação.

Do exposto, depreende-se, então, que políticas educacionais são ações em resposta às exigências educacionais com vistas a garantir educação por meio de intervenções estatais, o que se enquadra no tema de interesse e objeto a ser investigado neste estudo.

De acordo com as análises de Rizvi e Lingard (2010), é pertinente destacar que política educacional é diferente de políticas educacionais e a distinção não é meramente uma questão de número (singular e plural), mas de conceito e finalidade. Política educacional refere-se ao sentido macro e é utilizado para fazer referência ao campo da política educacional ou à área de conhecimento. Políticas educacionais referem-se a algo determinado. Relacionam-se com políticas e programas que são formulados no âmbito da política educacional e desenvolvidas pelos governos, organizações intergovernamentais e corporações.

Höfling (2001, p. 40-41) define política educacional como “formas de organização, do poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas” e estas têm “relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil com relação ao que se concebe por Estado, Governo e Educação Pública”.

Nessa concepção, Souza (2016, p. 9) compreende “[...] como objeto do campo de pesquisa em políticas educacionais a relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda”. Para o autor, no Brasil, os estudos em política educacional têm, predominantemente, articulação entre a ação do Estado frente às demandas da população por educação.

Nesse particular e pensando-se na questão da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, reporta-se a temas como igualdade e ações afirmativas. Para tanto, ressalta-se que o discurso de igualdade alicerçado na Constituição de 1988 (Cf. inciso I do art. 5º) proclama que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Por consequência, a implementação das políticas públicas de inclusão escolar, nas últimas décadas, veio a contribuir para que crescesse o número de pessoas, público alvo da Educação Especial<sup>2</sup>, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Nesse último caso, a presença de pessoas com deficiência<sup>3</sup> nos cursos de graduação das IES é fenômeno mais recente, notadamente, impulsionado pelas políticas de acessibilidade e pelas ações afirmativas.

Dias (2002) alerta para o valor do termo igualdade perante a Lei, no sentido de que este não pode ser lido com valor literal, mas que se refere à eliminação das desigualdades e requer que sejam estabelecidas diferenciações específicas como única forma de efetivar a isonomia, preceito consagrado na Constituição Brasileira de 1988. Para a autora, o princípio da igualdade traduz-se em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que eles se desigualem.

Para Motta (2004), tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que se desigualem, caracteriza a chamada isonomia perante a Lei, ou seja, a isonomia formal. É sabido que os ideais republicanos são ineficazes diante do objetivo de equiparar condições se não houver a oferta de tratamento desigual aos desiguais. Diante disso, segmentos de minorias (sejam elas linguísticas, de cor, de origem étnica, de gênero, de pessoas com deficiência e etc.)

---

<sup>2</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/ 2008- define o público-alvo dessa proposta como sendo: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>3</sup> De acordo com a política da Educação Especial para a educação básica (2008), a expressão adequada para se referir a esse público seria “alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação”. Mas, por ser uma expressão ampla, optou-se por apenas “alunos com deficiência”.

passam a requerer do Estado ações que lhes garantam a redução das desigualdades, resguardando, assim, o preceito de que todos têm direitos iguais e o princípio da isonomia.

A expressão “ação afirmativa” é relativamente nova e teve como impulsionador o liberalismo europeu dos séculos XVII e XVIII que, ao apregoar a liberdade política e econômica, pressupôs que todos tivessem igualdade perante a lei. No século XIX, quando eclode a segunda revolução industrial, os trabalhadores eram expostos a péssimas condições de trabalho e a riqueza concentrava-se nas mãos de poucos, o que dificultava o usufruto do bem-estar social da população, passando a exigir a atuação do Estado em ações que beneficiassem a sociedade em geral.

Segundo Cruz (2005, p. 10.),

O paradigma social do direito consolidou a perspectiva de tratamento privilegiado do hipossuficiente econômica e socialmente, dando colorações distintas ao princípio da igualdade, tal como concebido pelos revolucionários franceses. A igualdade deixa seu aspecto meramente formal, assumindo uma concepção material e inovadora, permitindo a consecução da máxima: “Tratar desigualmente os desiguais na medida de sua desigualdade”.

Constatou-se que igualar as pessoas perante a lei era insuficiente, era necessário proporcionar aos indivíduos financeiramente desfavorecidos as mesmas oportunidades que os abastados possuíam. Pode-se dizer, então, que, a partir dessa compreensão, iniciou-se um trabalho para diminuir ou encurtar as desigualdades sociais e econômicas, com o objetivo de promover justiça social, que se tornaria possível graças às ações afirmativas.

Para Gomes (2001, p. 4),

Começa, assim, a esboçar-se o conceito de igualdade material substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, que se levem na devida conta as desigualdades concretas existentes na sociedade, devendo as situações desiguais ser tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade.

Ainda sobre a noção de “ação afirmativa”, autores como Rocha (1996), Gomes (2001) e Cruz (2005) a definem como políticas públicas e privadas que visam a concretização do princípio da igualdade pela faceta material, realizadas pelo setor público, privado ou por órgãos dotados de competência, de caráter compulsório ou voluntário e temporal, a fim de combater a discriminação racial, de origem, raça, sexo, opção sexual, idade, religião, patologia física/psicológica, etc., bem

como corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. Destaca-se que, no geral, ações afirmativas abrangem as minorias, sejam elas étnicas, raciais, linguísticas, de gênero, de orientação sexual ou pessoas com deficiência.

Por tratar de minorias e das distintas formas de exclusão às quais estão submetidas ou expostas, pondera-se que a educacional é também preponderante. Esse é um aspecto que também concorre para que este trabalho lance o olhar para a forma como as pessoas com deficiência, atuais usuários alvos da política de inclusão voltadas para o ensino superior, usufruem dos serviços oferecidos pela universidade para que tenham acesso, permanência e conclusão de sua graduação.

Neste sentido, e na perspectiva de fazer uma aproximação com o objeto de estudo, faz-se necessário retomar, brevemente, o percurso da Educação Especial no Brasil. Para tanto, recorre-se a Bueno (1993, p. 85), segundo o qual a narrativa da história da Educação Especial não é recente, pois “a Educação Especial no Brasil teve como marco fundamental a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial”. Vale ressaltar que apenas os filhos de nobres tinham acesso, visto que essas instituições estavam localizadas numa região em que poucos tinham ingresso, como o Rio de Janeiro, que abrigava, em sua maioria, pessoas com alto poder aquisitivo.

Retrospectivamente, pode-se dizer, então, que desde aquela época até os dias atuais, no Brasil, a forma de atendimento às pessoas com deficiência já passou pelas fases da institucionalização e segregação, até se chegar à política da educação inclusiva vigente, questão que será tratada de forma mais detalhada em outro momento do presente estudo.

Segundo Meletti e Bueno (2011, p. 169),

No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Brasileira em substituição à promulgada no período ditatorial, verificou-se ampliação significativa das referências à educação de alunos com deficiência nos registros legais e políticos brasileiros. Especificamente, registrou-se a universalização do direito público subjetivo à educação, incluindo pessoas com algum tipo de deficiência e prevendo sua matrícula preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1985, o então presidente, José Sarney sancionou o Decreto nº 91.872, que “Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas”. No Artigo 2º do referido decreto detalha-se a composição desse comitê:

Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de federações nacionais representativas de grupos ligados ao problema, das classes empresarial e trabalhadora, das lideranças comunitárias, dos portadores de deficiências devidamente credenciados, e de especialistas e pessoas de notório saber (BRASIL, 1985).

O decreto trata, ainda, da transformação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>4</sup> em Secretaria de Educação Especial (SESP), criada em 1986, e também da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (BRASIL, 1985). No ano de 1990, com a reforma no MEC, a SESP foi extinta, ficando a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) responsável pela Educação Especial. Dois anos depois, em 1992, com mais outra reforma do MEC, a Educação Especial foi realocada à condição de Secretaria, tornando-se Secretaria de Educação Especial, com a sigla SEESP (CF. MENDES, 2001).

Ainda nesse movimento de alterações, é pertinente situar avanços que a Educação Especial obteve no contexto de aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), em epígrafe, o Título III – “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”.

O Artigo 4º, inciso III, determina atendimento educacional especializado aos educandos público alvo da Educação Especial, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. Deixa de existir, então, o sistema paralelo de Educação Especial para que esta passe a ser uma modalidade de educação, ou seja, os pais ou responsáveis têm a possibilidade de matricular a pessoa com deficiência em uma escola especial, se assim desejarem, ou podem fazê-lo numa escola regular, mérito do termo preferencialmente.

Ainda no escopo da referida lei, particularmente o capítulo V é inteiramente dedicado ao detalhamento do público, dos profissionais, do atendimento e das adaptações, conforme se ilustra:

Art. 58 – Entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial.

---

<sup>4</sup> Criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.



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

§ 3º - A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentem uma habilidade superior para o respectivo nível de ensino.

Art. 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Via de regra, é possível reconhecer, então, que foi a partir da aprovação da atual LDBEN (Lei nº 9.394/96) que as pessoas com deficiência passaram a ter, no sistema de ensino, métodos, técnicas, currículo, recursos, profissionais e organização específica para atendimento das necessidades educacionais especiais, inclusive, com serviço especializado em ambiente externo à escola, quando seu convívio escolar não fosse possível.

A ampliação das políticas públicas de acessibilidade fez com que as pessoas com deficiência entrassem no ensino regular ou voltassem a frequentá-lo nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, possibilitando, em perspectiva, ampliar os anos de escolarização, chegando a ter acesso ao Ensino Superior. Isso porque, embora a política de Educação Especial deva perpassar toda a educação básica e superior, não havia, até então, uma política de incentivo à entrada de pessoas com deficiência no ensino superior. Formalmente, essa questão ficou estabelecida quando foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio.

Considerando que o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior tem sido tema de valorosas discussões e de grande expansão na academia, fazem-se necessários, então, a ampliação e o aprofundamento da pesquisa em políticas públicas voltadas para investigar o

acesso das minorias sociais ao ensino superior. Principalmente, do público constituído por discentes com deficiência, questão que se configura como temática central desta investigação, a qual busca analisar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre que apresentam proposições que possibilitam o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior.

No caso específico, na UFAC, campus Rio Branco, e *lócus* de realização da pesquisa empírica, de acordo com dados do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), há cerca de 303 alunos que fazem uso dos serviços oferecidos à comunidade universitária. Dentre esse público, constam desde pessoas com deficiência<sup>5</sup>, doenças crônicas, doenças autoimunes, dificuldade de locomoção e etc. O NAI atua em uma perspectiva de educação inclusiva que abrange os segmentos mencionados anteriormente.

Para os limites de interesse da presente investigação, o público alvo está circunscrito ao universo das políticas de Educação Especial definidos pela Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, a saber: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>6</sup>. A referida Resolução, no artigo 4º, encarrega-se, ainda, de especificar e caracterizar cada um desses grupos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Para que se possa proceder com a identificação dos alunos contemplados com estas ações na UFAC, recorreu-se aos dados disponíveis no Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA), Núcleo de Processo Seletivo (NUPS) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da

---

<sup>5</sup> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que, em interação com as barreiras atitudinais e ambientais, poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas (Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012).

<sup>6</sup> A atual política de inclusão caracteriza como público alvo as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém, esta pesquisa se ocupará de investigar vagas reservadas para pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, visto que não há reserva de vagas para pessoas com altas habilidades/superdotação.

UFAC, a fim de realizar um mapeamento dos discentes ingressantes na instituição no período de 2010 a 2017.

Para subsidiar a pesquisa, também foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de investigação no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor "Políticas de inclusão no ensino superior", no sítio do banco de teses e dissertações foram localizados sete trabalhos. A leitura destes contribuiu para revelar a polissemia do termo inclusão, haja vista que apenas dois trabalhos estavam diretamente vinculados à inclusão de pessoas com deficiência, enquanto os demais se ocuparam em pesquisar a inclusão do negro, da mulher, do imigrante, dentre outros, no ensino superior.

Para não incorrer no erro de afirmar que não há, no país, pesquisas com temática, fora realizada uma nova busca, utilizando o descritor "Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior", e foram localizadas cinco ocorrências, das quais uma não pôde ser analisada, por não estar no domínio da biblioteca da CAPES e nenhum outro sítio da web. Das demais produções científicas têm-se os seguintes dados:

Quadro 1 - Teses e Dissertações

Descritor	Autor	Título/Ano	Nível	Local
"Políticas de inclusão no ensino superior"	Elisabeth Rossetto	Sujeitos com deficiência no ensino superior: Vozes e significados (2009)	Doutorado	UFRGS
	Clarice Ferreira Guimarães	Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: Um estudo em IES de Natal-RN (2011)	Mestrado	UFRN
"Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior"	Nadija Gomes Brunelli	"Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino" (2015)	Mestrado	UFBA
	Lidia Penteado Urban	Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência (2016)	Mestrado	UNESP
	Carlos Eduardo Bozzeda Meira	Acessibilidade física e atitudinal: inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior (2017)	Mestrado	UniFOA
	Ana Paula Camilo Ciantelli	Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da Psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade (2015)	Mestrado	UNESP
	Vera Creusa de Gusmão do Nascimento	As Vozes de Pessoas com Deficiência sobre o Processo de Inclusão no Ensino Popular (2011)	Mestrado	UFPB

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A pesquisa “Sujeitos com deficiência no ensino superior: Vozes e significados” tem como temática central a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, com foco nas trajetórias pessoais dos sujeitos, identificando suas características e necessidades específicas no contexto acadêmico da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A abordagem metodológica escolhida foi de natureza qualitativa, utilizando o método narrativo de histórias de vida e tem como sujeitos quatro universitários que estão inseridos no mercado de trabalho: um cego, um com visão reduzida e dois surdos. Por meio do relato de suas histórias, quatro eixos orientaram as análises da pesquisa, a saber: processo de escolarização, contexto familiar, inserção profissional e imagem a respeito de si.

Os resultados demonstraram que as interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio influenciam na história, educação e cultura, rompendo, assim, com o determinismo biológico do sujeito. Os apoios que a família ou pessoas próximas dão, a disposição interna de cada um dos sujeitos e o processo de compensação foram considerados elementos essenciais para ratificar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e alcançar o ensino superior, desde que lhe sejam oportunizados recursos necessários ao seu processo de aprendizagem (ROSSETTO, 2009).

Identificar as ações inclusivas desenvolvidas pelas IES da cidade de Natal-RN para a permanência das pessoas com deficiência em cursos de graduação foi o principal objetivo da pesquisa “Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: Um estudo em IES de Natal-RN”. A pesquisa foi realizada em quatro Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da cidade de Natal – RN, dez alunos com deficiência e ações desenvolvidas para a permanência destes, sendo entrevistados doze profissionais responsáveis por encaminhar ações inclusivas nas IFES investigadas.

Utilizando-se da abordagem qualitativa de investigação, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e utilizou-se de formulários, entrevista semiestruturada e análise documental, como instrumentos de coleta de dados empíricos. Os dados foram analisados à luz dos fundamentos de Bardin (1977) e foram divididos nas seguintes categorias: Acessibilidade nos meios físicos, de informação e comunicação; Formação e sensibilização da comunidade; Estratégias de Apoio e Acompanhamento; Organizadores das ações inclusivas.

Os resultados revelaram que as quatro IFES analisadas apontam para o desenvolvimento de ações inclusivas de modo esporádico e ocorrem de maneira isolada, pois as ações dependem das solicitações dos alunos com deficiência matriculados ou ainda dos profissionais envolvidos no processo de inclusão. Evidencia-se a inexistência de uma política de inclusão institucional que organize e desenvolva ações inclusivas ininterruptas (GUIMARÃES, 2011).

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública da Bahia, a dissertação de Nadija Gomes Brunelli (2015) é intitulada “Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino”. A pesquisa identificou os fatores que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, analisou os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na Educação Superior, relacionando o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior com as bases teóricas da inclusão.

Os fundamentos teóricos apresentados foram as políticas públicas educacionais voltadas para a educação de pessoas com deficiência e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do ensino superior, e foram apresentadas concepções sobre a educação de pessoas com deficiência, políticas de acesso e permanência, além de estudos sobre a deficiência e a inclusão no ensino superior (BRUNELLI, 2015).

Em “Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência” e com a mesma concepção de aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior, Ana Lidia Penteado Urban (2016) analisa o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras, sob a perspectiva dos próprios alunos. A pesquisa reitera que instituições de ensino superior, núcleos de acessibilidade, coordenação de curso e professores propiciaram ações que atenderam às necessidades dos educandos, porém, esses alunos ainda têm encontrado barreiras para sua efetiva permanência (URBAN, 2016).

A dissertação de Carlos Eduardo Bozzeda Meira (2017), intitulada “Acessibilidade física e atitudinal: inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior” teve como objetivo apresentar, por meio de estudo de caso, como uma instituição de ensino superior adotou ações de intervenção física e atitudinais em conformidade com os marcos legais de acessibilidade e inclusão, com o propósito de garantir o direito à educação aos alunos com deficiência.

Foram realizadas entrevistas com responsáveis da área de gestão do núcleo de acessibilidade e do núcleo pedagógico da IES, além de colher depoimentos de alunos do mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente que, na qualidade de docentes em formação, foram submetidos a um laboratório sensorial em que simularam a vivência de sujeitos com deficiência e os problemas relativos à acessibilidade física e atitudinal.

Após essa etapa, a referida pesquisa subsidiou a confecção de produto com vistas ao ensino de temas relativos à inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) no Ensino Superior. O produto foi um guia temático que articulou metodologias ativas de aprendizagem com a preocupação de desenvolver a aprendizagem significativa junto aos discentes, de forma que possam expressar a inclusão de modo atitudinal (BOZZEDA, 2017).

A pesquisa de Ana Paula Camilo Ciantelli (2015), “Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da Psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade”, teve como principal objetivo analisar as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia em prol da participação de estudantes com deficiência no ensino superior.

Para tanto, participaram da pesquisa os coordenadores dos núcleos das IFES beneficiadas pelo programa Incluir, no ano de 2013. A pesquisa foi constituída por três trabalhos distintos e complementares: o primeiro teve como objetivo identificar os serviços educacionais ofertados à pessoa com deficiência, com vistas a compreender a relação estabelecida entre sociedade e esse segmento populacional. Observa-se que, embora haja avanços e debates acerca da temática, ainda há muito a progredir para a real garantia da participação de pessoas com deficiência em níveis mais elevados de ensino; o segundo trabalho exhibe o histórico da Educação Especial brasileira e apresenta as ações dos núcleos de acessibilidade nas IFES. Além de verificar as ações desenvolvidas e apontar as barreiras que precisam ser quebradas, constata-se que, apesar de jovens, alguns núcleos indicam um fortalecimento das ações de inclusão nas IFES; o terceiro estudo, por sua vez, dedicou-se a identificar e discutir as ações da psicologia e seu papel nos núcleos de acessibilidade. O trabalho procurou compreender como contribuir com a eliminação das barreiras, sobretudo, as atitudinais, e contribuir com a garantia da cidadania das pessoas com deficiência (CIANTELLI, 2015).

A pesquisa de mestrado “As Vozes de Pessoas com Deficiência sobre o Processo de Inclusão no Ensino Popular”, de Vera Creusa de Gusmão do Nascimento (2011), não encontra-se no catálogo de teses e dissertações da CAPES e tampouco pode ser acessada diretamente na biblioteca da universidade de origem do programa.

O estudo das teses e dissertações contribuiu para ampliar o conhecimento acerca da temática e indicar possibilidades de abordagem, sugerindo a existência de pesquisas semelhantes à proposta desta investigação. Porém, reitero que dada a complexidade e abrangência da temática, há, efetivamente, a necessidade de ampliação de pesquisas que se voltem para investigar o impacto das políticas públicas para o atendimento do público alvo da Educação Especial, sobretudo em relação às questões afetas ao acesso da Educação Superior pelo público beneficiário dessas políticas.

Assim, o presente estudo pretende se inserir nesses domínios, inaugurando a possibilidade de realização de estudos e pesquisas acerca da política de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tendo como foco análise as políticas de acesso ambientadas na UFAC, única universidade pública existente no Estado do Acre. A perspectiva da abordagem é a de analisar a forma de ingresso e inclusão na UFAC.

A partir das questões que vêm se explicitando até aqui, apresenta-se o problema da pesquisa que orienta a presente investigação:

De que forma os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre apresentam proposições que possibilitem o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior?

Decorrente, então, da formulação do problema da pesquisa, é que se definem questões que servirão de base ao encaminhamento da problemática a ser investigada:

- a) Quais as principais políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação Superior no Brasil?
- b) Quais estratégias, ações e recursos utilizados para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento no ambiente universitário da UFAC?

Face, então, ao problema da pesquisa e das questões que dela derivam, o estudo que aqui se desenvolve tem o seguinte objetivo geral: Analisar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre que apresentam proposições que possibilitam o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior.

Diante, portanto, das questões que derivam do problema da pesquisa é que se definem, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as principais políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação Superior no Brasil;
- b) Examinar estratégias, ações e recursos utilizados para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento no ambiente universitário da UFAC;

Definidas essas questões de ordem mais geral, foram definidos os aspectos que, do ponto de vista metodológico, dão suporte ao desenvolvimento do estudo. Assim, destaco preliminarmente as palavras de Gatti (2002, p. 63), que afirma que “o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do ‘fazer a pesquisa’. O método, nesse sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça”.

É pertinente informar que, à época da construção do relatório de qualificação, a proposta deste estudo era de realizar uma pesquisa utilizando entrevistas e questionários com os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) devidamente matriculados nos cursos de graduação da UFAC. Os instrumentos seriam aplicados em uma amostra de sujeitos a ser retirada do total de alunos ingressantes na universidade por meio de vagas específicas para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, no período de 2015 a 2018.

No entanto, conforme sugestão da banca examinadora, devido ao pouco tempo para realização da pesquisa de forma satisfatória, optou-se por fazer análise dos documentos da instituição que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, são eles: editais de processos seletivos – vestibulares e chamadas do Sistema de Seleção Unificada (SISU), no período de 2010 a 2017.

Na esfera desta pesquisa, do início do estudo desta dissertação, a pesquisadora já estava inserida no campo a ser pesquisado como professora da disciplina de Fundamentos da Educação Especial no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e no



CELA – UFAC. O trato com questões acerca de acessibilidade, direito a educação e políticas de inclusão de uma forma geral possibilitou o levantamento de hipóteses e auxiliou na elaboração de algumas questões iniciais, assim como na escolha de procedimentos condizentes com a investigação dessas questões.

Para operacionalizar os objetivos desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, por acreditar-se que ela é a mais adequada para a discussão do problema investigado. A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986), tem sido uma abordagem muito utilizada nas pesquisas em educação, embora haja alguns equívocos com os conceitos e intervenções quanto à abordagem e os procedimentos de pesquisas.

Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000) postulam que a escolha pela pesquisa qualitativa pode ser realizada devido, também, a uma aproximação do pesquisador com a área de estudo a ser pesquisada, assim, já existe um grau de estruturação pré-definido. Sobre os argumentos que defendem essa estruturação prévia, os autores dizem que:

a) qualquer pesquisador, ao escolher um determinado ‘campo’(uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros; b) dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente, nesse caso, é preferível torná-la pública; c) a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, *op. cit.*, p. 147).

Enquanto isso, Ludke e André, assentadas em Bogdan e Biklen (1982), apresentam cinco características básicas que devem ser levadas em consideração na escolha da abordagem qualitativa:

1. [...] A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo; [...]. 2. [...] O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos; [...]. 3. [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...]. 4. [...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. [...]. 5. [...] os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam

basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

A pesquisa qualitativa ocupa-se de realidades que não podem ou não deveriam ser quantificadas, ou seja, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

A abordagem qualitativa é a mais satisfatória em investigações educacionais por possibilitar a compreensão dos fenômenos, considerando que estes são influenciados por diversos fatores e porque as “[...] abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 47).

A natureza deste estudo ajusta-se aos preceitos de uma pesquisa aplicada, pois se presume que “os resultados sejam aplicados ou utilizados na solução de problemas que ocorrem na realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 6). Os resultados da pesquisa poderão ser utilizados para melhoria e formulação de novas políticas dentro da universidade, de forma a aprimorar as ações de inclusão para acadêmicos PAEE.

Os procedimentos seguiram as orientações que regem uma pesquisa documental, pois a coleta de informações se deu por meio da análise das chamadas dos vestibulares e do SISU para os cursos de graduação do NUPS e da PROGRAD no período de 2010 a 2017. Além desses documentos, foram examinados documentos suplementares que explicitaram os momentos políticos que justificaram decisões e ações da instituição como, por exemplo, editais de programas que a universidade instituiu e legislações referentes à temática da inclusão, como técnica de coleta de dados.

Marconi e Lakatos (2011) utilizam três variáveis quanto ao tipo de fonte (documento): fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas. Esta pesquisa utilizará transcritos de fontes secundárias e contemporâneas, já que os dados serão coletados de documentos públicos. Marconi e Lakatos (2011, p. 51-52) aconselham que o pesquisador deve “não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável”.

Embora Ludke e André (1986, p. 28) afirmem que este é um procedimento “pouco explorado não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”, os mesmos autores afirmam que a análise documental representa uma técnica importante na pesquisa

qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Desta forma, após os documentos serem disponibilizados pela PROGRAD e NURCA, deu-se início à análise deles. Foram realizadas 135 chamadas do SISU e 34 de vestibulares da UFAC no intuito de mapear os ingressantes com deficiência que o fizeram por meio de vagas específicas reservadas pela Lei nº 12.711/12 ou com vagas específicas para o mesmo público, mas reservadas internamente pela universidade.

É importante ressaltar que, dependendo da temática que se pretende estudar e do método utilizado, os dados são escassos. Nos limites desta pesquisa, os dados ficaram descritivos e pouco informativos, visto que os documentos analisados apontam apenas nome, número de CPF, modalidade de concorrência, pontuação, classificação e curso ao qual o candidato concorreu.

Diante dessas circunstâncias, isso impossibilitou apenas analisar, mais do que entrada, quantos alunos PAEE cursam e concluem o ensino superior na UFAC. A análise de cada edital está disposta na seção três deste trabalho, trazendo informações acerca do número de estudantes por ano e prévias informações de como se deu o processo de estrada destes.

Cabe esclarecer que, ao manusear os editais que tornaram público os processos seletivos, identifiquei as datas que os editais haviam sido discutidos e aprovados no Conselho Universitário (CONSU) desta Universidade. Ao procurar o Órgão dos Colegiados Superiores (OCS), setor responsável por promover a guarda e preservação de documentações, bem como do conjunto de normas e legislações internas, com o objetivo de conhecer o contexto de aprovação das vagas destinadas às pessoas com deficiência, constatei que não estão retratadas nos documentos analisados, atas de reuniões, por exemplo, os argumentos e discussões em torno das proposições, pois as atas apresentam apenas o número de votantes e se houve ou não votos contra, abstenções, declarações de votos à proposta de inclusão de vagas às pessoas com deficiência nos processos seletivos realizados na UFAC.

Para ilustrar a afirmação acima feita destacamos, na sequência, algumas atas que tivemos acesso a partir de consulta ao acervo da Assessoria dos Órgãos Colegiados Superiores da UFAC a saber:

- Ata da Reunião ocorrida em 22/07/09 que regulamentou o Edital nº 01/2009 que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2010;

- Ata da Reunião ocorrida em 05/08/2010 que regulamentou o Edital nº 01/2010 que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2011;
- Ata da Reunião ocorrida em 24/05/2012 que junto às reuniões ocorridas em 07/06/2012 e 29/11/2012 regulamentaram o Edital nº 01/2010 que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2011.

Conforme informação repassada pelo Secretário do OCS da UFAC há casos de danificação e perda de algumas atas e áudios de determinadas reuniões do Conselho Universitário da UFAC. Dentre estas identificamos:

- Ata da Reunião ocorrida em 26/05/2011 que regulamentou o Edital nº 01/2011 que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2012;
- Atas das Reuniões ocorridas em, 07/06/2012 e em 29/11/2012 que regulamentaram o Edital nº 01/2013 que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2013;
- Ata da Reunião ocorrida em 30/12/2013 que regulamentou o Edital nº 01/2014 que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2014;
- Ata da Reunião ocorrida em 11/12/14 que regulamentou o Edital nº 44/2014 - PROGRAD que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2015;
- Ata da Reunião ocorrida em 06/01/16 que regulamentou o Edital nº 02/2016 - PROGRAD que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2016;
- Ata da Reunião ocorrida em 18/01/17 que regulamentou o Edital nº 02/2017 - PROGRAD que dispõe sobre o ingresso de alunos no ano de 2017.

A partir das questões expostas se ressalta que este trabalho está organizado em quatro seções, a saber:

A primeira seção é a parte introdutória na qual se explicitam os elementos gerais que devem configurar o estudo, ou seja, o contexto geral da pesquisa, perpassando por questões de natureza teórica e metodológica que irão subsidiar as demais seções;

Na segunda seção são abordados os aspectos gerais da política educacional brasileira e faz um recorte para questões específicas para a política de inclusão na educação brasileira, com relevo para as ações afirmativas que induzem o acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência;

Na sequência do estudo, a terceira irá tratar de aspectos que caracterizam o lócus de realização da pesquisa empírica, isto é, a Universidade Federal do Acre, no sentido de demarcar,

no contexto das políticas de ampliação do acesso à Educação Superior, como estão delineadas as ações e as condições de que a instituição dispõe para efetivação dessas políticas de atendimento à inclusão. Também, como a dos editais de seleção que a UFAC realizou no período de 2010 a 2017, caracterizando cada processo seletivo, as alterações realizadas a cada ano e o amparo legal para a reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência nesses processos seletivos.

Por fim, a última seção irá apresentar, a título de conclusão, uma síntese geral do estudo, retomando a própria origem da investigação proposta, destacando e problematizando questões e situações identificadas nos dados extraídos da pesquisa empírica.

## 2 INCLUSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

### 2.1 Antecedentes e gênese da inclusão na educação brasileira

Esta seção apresenta, em linhas gerais, alguns dos acontecimentos relevantes da história da Educação Especial considerando, sobretudo, o fato do tema já haver sido abordado por autores de referência do campo como, por exemplo, Bueno (1993), Januzzi (1985) e Mazzotta (2005). O processo histórico que culmina com o direito de acesso à educação da pessoa com deficiência inicia com a evolução das civilizações, processo assim sintetizado pelas análises de Kirk e Gallagher (1987):

Ao examinarmos a história, verificamos que o conceito geral de se educar a criança até os limites de sua capacidade é relativamente novo. O uso atual do termo *excepcional* é, em si mesmo, um reflexo das mudanças radicais dos pontos de vista da sociedade em relação àqueles que se desviam da norma. Progredimos bastante lentamente, desde a época espartana, quando se matavam os bebês deficientes ou deformados. Historicamente podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais. Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível (KIRK; GALLAGHER, 1987, p. 5-6).

No Brasil, segundo Januzzi (2004, p. 1), as primeiras experiências educativas de pessoas com deficiência datam do século XVI:

Pode-se supor que no Brasil-Colônia, século XVI, muitos deficientes passavam despercebidos, desempenhando atividades pouco complexas, uma vez que a sociedade estava organizada com base em uma agricultura rudimentar, trabalhos manuais simples no qual o letramento ainda não era requisito imprescindível. Os altamente lesados poderiam ter sido recolhidos nas Santas Casas de Misericórdia fundadas por ordem do rei (Mesgravis, 1976), ou recolhidas por pessoas sensibilizadas aos seus aspectos.

A referida autora aponta que a educação de crianças com deficiência era realizada, institucionalmente, de forma discreta e nas condições que os ideais liberais da época (final do século XVIII e início do século XIX) permitiam.

[...] essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuados sobretudo a partir da Independência (JANNUZZI, 2004, p. 6).

Nas questões educacionais o olhar era voltado apenas às camadas médias da população, a mesma que ocupava os raros postos da burocracia estatal, prova disso é o fato de que em 1878 havia 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, num total de nove milhões de habitantes, o que significa dizer que apenas 2% da população era escolarizada.

Nota-se que, na história brasileira, a educação teve destaque apenas em momentos e na dimensão que dela necessitavam os grupos dominantes da sociedade. Enquanto as famílias nobres mandavam seus filhos para estudar na França e Portugal para que retornassem “doutores” e assim mantivessem a hegemonia dos votos. Já que estes eram censitários, mulheres, assalariados, índios, soldados, escravos e as pessoas com deficiência eram excluídos da política nacional. Como bem lembra Bueno (1993), “a monocultura de exportação (café, cana) não necessitava dessa população para o mercado de trabalho”.

Segundo Kassar (2001), o atendimento direcionado às pessoas com deficiência se organizou separado do oferecido às pessoas sem deficiência ou característica física aparente que a caracterizasse como anormal. Dessa forma, a Educação Especial se desenvolveu como uma educação a parte, que não mantinha nenhuma relação com a educação comum, criando, assim, um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento aos alunos com deficiência ocorria em lugares diferentes dos demais alunos. Essa não foi uma prática exclusiva da Educação Especial brasileira, mas regular em outros países da América e Europa.

A influência europeia sobre a Educação Especial local é constatada quando em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto nº. 1.428, foi criado, no município da Corte, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos surdos-mudos, os dois sob a administração do poder central.

Mazzotta (1996) relata que o instituto dos cegos, anos depois batizado de Instituto Benjamin Constant (IBC), conforme Decreto nº. 1.320 de 24 de janeiro de 1891, teve sua criação ligada ao cego de nascença, José Alves de Azevedo. Filho de família nobre, fora enviado à França para estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e retornou ao Brasil anos depois com o propósito de difundir a revolucionária escrita criada por Louis Braille e de criar escolas nos

moldes da escola que frequentara na Europa. José Alves de Azevedo publicou matérias em periódicos e ajudou a alfabetizar cegos, dentre tantos, uma jovem especial, Adèle Marie Louise, filha de José Francisco Xavier Sigaud, médico do Imperador D. Pedro II. O Imperador, impressionado com a demonstração de escrita de uma pessoa cega, autoriza e dá poderes ao médico e a Azevedo para a criação de uma escola para cegos, congênere à escola de Paris.

O Instituto de Surdos-Mudos, que em 1957 passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), teve sua criação vinculada à força de um jovem parisiense. Em junho de 1855, E. Huet apresentou ao imperador um relatório contendo suas intenções de fundar uma escola para surdos aqui no Brasil e junto ao relatório apresentou sua experiência como Diretor da Escola Francesa, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. O governo imperial acolheu a proposta e designou o Marquês de Abrantes para conduzir junto a Huet o processo de criação da escola para surdos.

Cabe salientar que os institutos não atendiam a quaisquer pessoas com deficiência, tinham um número reduzido de vagas e estas eram, prioritariamente, destinadas aos parentes de/ou amigos do imperador ou de pessoas da corte. De acordo com Aranha (2000), adotava-se o modelo da institucionalização representado pela adoção da instituição como total responsabilizador pelo trato e educação desse público, o que poupava a sociedade do infortúnio de conviver e cuidar de seres improdutivos e incapazes.

A cultura da caridade, prática regular nos países naquela época, instaura a natureza assistencialista que manteve a atenção à pessoa com deficiência e à Educação Especial desde seu início. A prática da institucionalização manteve-se hegemônica até o século XX, por volta de 1960, quando começa a ser criticamente investigada.

Em 1962, Erving Goffman publicou o livro *Asylums*<sup>7</sup> e tornou a obra referência nos estudos sobre os efeitos da institucionalização para o indivíduo. Sua definição é amplamente aceita até os dias atuais: “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1962, XIII). Vail (1966) destacou que as condutas e habilidades desenvolvidas do contexto institucional não eram aceitáveis para o

---

<sup>7</sup> Título em português: Manicômios, Prisões e Conventos. Foi publicado em São Paulo, SP, pela T.A. Queiroz Editor Ltda.



convívio social fora do ambiente do internato, ou seja, a institucionalização tornava a pessoa incapaz de governar o viver em sociedade.

A década de 1960 foi fortemente marcada por um processo de reflexão e crítica sobre os direitos humanos e especificamente direitos das minorias. Muitos outros trabalhos foram publicados com críticas ao modelo de institucionalização baseados na inadequação e ineficiência daquilo que se propunham desempenhar: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade, segundo indicam as análises de Aranha (2005).

A falha do modelo da institucionalização é claramente elucidada por Aranha, (2005, p. 17-18) ao dizer que

o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal.

As críticas ao modelo da institucionalização somadas ao interesse do sistema de mudar o paradigma de atendimento às pessoas com deficiência fizeram com que o Estado brasileiro seguisse países que estavam adiantados em estudos e discursos pautados na autonomia e produtividade. Surgem, então, novos conceitos no trato às pessoas com deficiência: normalização e desinstitucionalização.

A normalização refere-se ao processo denominado integração e este preconiza que as pessoas com deficiência tenham a possibilidade de usufruir das condições de vida que mais se aproximem do normal e que sua deficiência lhe permita, ou seja, normalizar não significa tornar normal, mas, sim, garantir o direito de ser diferente e dar oportunidades nas condições que se fizerem possíveis ou necessárias. “Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares” (PEREIRA, 1990, p. 27).

Não tardou para que esse novo paradigma começasse a sofrer críticas originárias da dificuldade do processo de “normalização”, críticas oriundas da academia e das próprias pessoas com deficiência que já estão organizadas em associações ou representadas por órgãos.

O debate acerca da relação entre deficiência e sociedade com as pessoas com deficiências fez com que a ideia da normalização perdesse força, ampliando a discussão

sobre o fato de a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (ARANHA, 2005, p. 22).

Nota-se que os processos de institucionalização e normalização/integração não tinham foco educacional, a considerar que as instituições criadas por Dom Pedro I desempenhavam papel de asilos que acolhiam pessoas inválidas. A expansão das instituições, principalmente privadas, data da década de 1920, centrando suas ações em atividades clínicas e terapêuticas, como bem explicitam Glat e Fernandes (2005, p. 36-37):

A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica. Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Do exposto depreende-se, então, que a educação adotava como objeto a reabilitação do sujeito, tomando emprestado ações da medicina, buscando a cura ou a reabilitação, em detrimento da busca por eficiência nos processos de ensino e métodos que se adequassem às necessidades dos alunos.

Com a aprovação da primeira LDBEN (Lei nº 4.024/61) reafirma-se o compromisso do poder público com a educação dos “excepcionais”. Esta deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino. Assim, o sistema público começa a oferecer serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes ligadas ao MEC.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/71 previa que alunos com deficiências físicas ou mentais, ou que fossem superdotados tivessem tratamento especial, introduzindo uma visão tecnicista ao trabalho escolar, que ficou claramente demonstrado no Parecer CFE nº 848/72, ao

estabelecer técnicas e serviços especializados para o atendimento do aluno deficiente, na época, chamado de excepcional. Na mesma década, por meio do Decreto nº 72.425/73, foi criado o CENESP, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional do país.

Kassar (1999) afirma que, na década de 1980, o Brasil passava por um processo de reconstrução da democracia após mais de vinte anos sob o regime da ditadura militar. Nos debates com a temática direitos humanos e minorias e, especificamente, com relação às pessoas com deficiência focavam, também, direitos, principalmente em relação à possibilidade de uma vida integrada em sociedade.

Assim, o ano de 1981 fora batizado, entre as pessoas com deficiência, profissionais da área e militantes, de “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência” e motivou a sociedade a bradar por transformações necessárias ao bem-estar desse segmento populacional.

É importante destacar que em 1985 o Governo Federal organizou um comitê para elaboração de um plano nacional de atendimento às pessoas com deficiência e essa política reconheceu oficialmente a existência desse segmento populacional e de seu direito à atenção governamental. Uma das consequências dessa política foi a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, estabeleceu “normas para a prestação de apoio técnico e financeiro às instituições públicas e privadas, ampliando as possibilidades de organizações privadas utilizarem as verbas públicas” (ARANHA, 2005, p. 5).

A década de 1990 se inicia com dois movimentos fortes e paradoxais: o discurso demagógico de modernidade proferido por Fernando Collor de Mello, que assume a presidência com um projeto neoliberal que expressava a urgente necessidade de reforma do Estado; e o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados na Constituição de 1988 (ARELARO *apud* HADDAD, 2000, p. 26).

Com o *impeachment* do presidente Fernando Collor, em 1992, o vice-presidente, Itamar Franco, assume a presidência com um discurso diferente de seu antecessor e propõe um adiamento nas privatizações previstas e preconizadas para o ingresso na era da modernidade. Dessa forma, os primeiros cinco anos daquela década (1990-1994) são marcados por discursos e propostas polarizadas sobre o papel do Estado.

A nova política educacional brasileira instaurada a partir da década de 1990 passou a incorporar os dispositivos relacionados aos direitos da pessoa com deficiência e assegurar a educação como direito público subjetivo a ser realizado preferencialmente junto à rede regular de ensino.

Na visão de Corrêa (2004, p. 2),

é nesse governo que os organismos internacionais (responsáveis pelo patrocínio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos) – o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, vão “pressionar” países como o Brasil, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional – a “Educação para Todos”, que passa a ser constituir como critério para recebimento de empréstimos internacionais.

A década de 1990 trouxe muitos eventos que situaram a educação como foco de discussão no cenário mundial e nacional, cujos debates reiteraram compromissos anteriores e definiram novas instruções, a fim de propiciar educação básica de qualidade a crianças, jovens, adultos, negros, pessoas com deficiência, índios e todos os segmentos sociais que estiveram aliçados da escola, circunstâncias essas que favoreceram, então, o movimento pró-inclusão.

## **2.2 A política de inclusão no Brasil a partir da década de 1990**

Ver-se-ão, em linhas gerais, aspectos que denotam a maneira como foi se configurando, ao longo da evolução da Educação Especial no Brasil, o discurso pró-inclusão, tendo como marco temporal os debates produzidos na década de 1990.

Preliminarmente, destaca-se que, ancorada em acordos mundiais (Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção da Guatemala e etc.) e em documentos legais brasileiros (Política Nacional de Educação Especial, Estatuto da criança e do adolescente, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial e etc.), a Educação Especial e Inclusiva passou a versar sobre a inclusão do aluno com deficiência em escolas especiais e inclusivas. Assim, uma primeira questão a ser esclarecida é aquela concernente aos termos e entendimento sobre os públicos aos quais se destinam as distintas modalidades de ensino e formas de atendimento.

A expressão educação inclusiva, partindo do valor etimológico da palavra inclusão, do verbo incluir (do latim *includere*), significa “conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de”. Pensar em educação inclusiva não significa considerar a inclusão apenas de pessoas com deficiência na escola, pois é a efetivação do direito de todos à educação e a valorização da diversidade sem distinção cultural, étnico-racial, de gênero, física, sensorial, intelectual, linguística, emocional, dentre outras, razão pela qual se pretende adotar como perspectiva o entendimento de que a inclusão no ambiente escolar tem por princípios a diversidade educacional e o respeito às diferenças de aprendizagem. Esse aspecto pode significar avanços na escola com repercussões políticas, sociais, culturais e educacionais.

Educação Inclusiva, para o MEC, constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Educação Especial é uma temática bastante discutida e pesquisada, sendo que essas ações têm contribuído para que as pessoas com deficiência passem a ter maior visibilidade e, conseqüentemente, se amplie a conquista de direitos sociais, inclusive o direito à educação, considerando que durante anos as pessoas com deficiência foram privadas do acesso à educação. Não raro quando passaram a tê-lo, isso se dava nos limites de escolas especiais, que recebiam apenas pessoas com características iguais, escola especial para cegos, escola especial para surdos, escola especial para deficientes intelectuais e assim por diante.

O termo “especial” refere-se às particularidades que esse público apresenta e às adaptações que escola e comunidade precisarão fazer para o convívio com este. Sousa e Prieto (2002, p. 125) definem especial como sendo “as condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar”. Educação Especial é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (BRASIL, 1996).

Registros da história da Educação Especial demonstram que sempre houve uma recusa em aceitar as pessoas com deficiência na escola, o que os forçou a viver os modelos da exclusão, normalização/institucionalização e integração, como visto na seção anterior, até serem sucedidas, hoje, pela inclusão/Educação Especial.

Sassaki (1999) afirma que a prática da exclusão social é uma das fases que a sociedade atravessou quando se refere às práticas sociais. Assim, pessoas de condições incomuns ou excepcionais eram excluídas da sociedade.

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência (SASSAKI, 1999, p. 30).

O conceito de normalização, por muito tempo foi, equivocadamente, entendido com a ideia de tornar “normal” a pessoa com deficiência. Segundo Mantoan (citado por SASSAKI, 1999, p. 31), “a normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Assim, desfazendo a noção de normalização do sujeito com deficiência, a concepção correspondente a esse princípio está na modificação dos serviços e ambientes para que se tornem mais normais ou comuns para as pessoas com deficiência, especialmente aos deficientes intelectuais.

Em outras palavras, isto significa criar, para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes o mais parecidos possível com aqueles vivenciados pela população em geral. Fica evidente que se trata de criar um mundo - moradia, escola, trabalho, lazer etc. - separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa (SASSAKI, 1999, p. 31).

Quanto à integração, Sassaki (1999) afirma que tem consistido na inserção das pessoas com deficiência na sociedade, desde que estejam aptos a atingirem as competências que coadunam com os padrões vigentes da sociedade.

Hoje entendemos que a tão almejada, a tão defendida prática da integração social ocorria e ainda ocorre de três formas:

1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc.
2. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes.
3. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro

dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (SASSAKI, 1999, p. 33-34).

No Brasil, quando se fala em “Educação Especial”, seu marco inaugural está reportado à criação do Imperial Instituto de meninos cegos e do Instituto de surdos-mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro, segundo analisa Bueno (2004, p. 107). De forma idêntica a constatação de que a educação escolar das pessoas com deficiência tinha, no início, caráter assistencialista e visava à socialização dos sujeitos, ainda que esta fosse feita entre pares.

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, p. 2).

Estudos atuais, como os de Kunc (1992), Pierucci (1999) e Serres (1993), indicam que definir e separar pessoas pela condição da deficiência não findam as diferenças entre si, pois as pessoas são seres mutáveis e alteram o ambiente em que estão inseridas. Por isso, em 2006, por ocasião da realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), fica definido um conceito de deficiência mais social e inclusivo, sendo que “a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006, Art.1º).

Verifica-se uma quebra no modelo de educação escolar substitutiva ao ensino comum, no qual estudantes com deficiência eram ceifados do convívio com os demais. Desse modo, respeitando o princípio de que todos são diferentes e têm tempos de aprendizagem diferentes, observando a necessidade de incitar ambientes heterogêneos para apoiar a inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, define Educação Especial como sendo:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento

educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Segundo a Lei da Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Artigo 2º, consideram-se pessoas com deficiência aquela que por ter “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 pessoas” (BRASIL, 2015), e estes recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar, visto que não têm suas necessidades satisfeitas pelo sistema educacional convencional, necessitando, assim, de inovações em propostas pedagógicas. Tratamento idêntico é, ainda, ofertado de forma suplementar às pessoas com altas habilidades ou superdotação. Em ambas as situações, visa possibilitar acesso, permanência, condições de aprendizagem e participação às pessoas público alvo da Educação Especial.

No início dos anos de 1990, incentivados pela conquista de direitos sociais postos na constituição de 1988, a Política Nacional de Educação Especial assumiu a educação inclusiva como paradigma educacional objetivando oportunizar a educação democrática para todos, viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Assim foi que a Educação Especial passou a ser, também, objetivo das políticas públicas educacionais elaboradas nas décadas subsequentes, impulsionada, principalmente, pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia em 1990 e pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, de onde se originou o documento “Declaração de Salamanca”.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, convocada e patrocinada pela Unesco, Banco Mundial e Unicef, assegurava, prioritariamente, a universalização do acesso à educação com uma aprendizagem que desenvolva conhecimentos, habilidades e valores, ampliando e democratizando as oportunidades de aprendizagem entre crianças, jovens e adultos. Isso está preconizado, principalmente, no seu Art. 1º, que se ocupa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de



problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação. É o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, Art. 1º).

Um dos resultados dessa conferência foi a elaboração da Declaração de Salamanca, em 1994, como uma forma de normalizar os acertos da declaração. Para Torres (2001), a Conferência não foi apenas uma tentativa de oferecer educação básica à população dos países signatários, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance desta população à educação básica.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em 1994, elabora a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais. Com o objetivo de delinear as diretrizes básicas para a elaboração e reforma de política educacional, em consonância com o movimento de inclusão social e em prol da Educação para Todos, especialmente às pessoas com necessidades educativas especiais, foram proclamadas as propostas e recomendações desse documento, a saber:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e

solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8-9).

De acordo com as análises de Bueno (1999, p. 9) a Declaração de Salamanca

constitui avanço significativo, tendo em vista que não se volta a uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos devem atribuir “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (p.2). Isto é, se por um lado a Declaração afirma o propósito da educação inclusiva, por outro aponta o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual o princípio primeiro, de que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (p.1), não se efetivará.

Sendo o Brasil um dos países signatários da Declaração de Salamanca, estabeleceu diretrizes que incluíssem todos os alunos com necessidades educacionais especiais no rol de alunos atendidos pela Educação Especial. Todavia, ainda que as políticas educacionais priorizem o atendimento educacional a todos, é preciso que os sistemas de ensino sejam aprimorados, no sentido de não só receberem, mas estarem preparados para atender às especificidades dos educandos com ou sem deficiências.

Ancorada em documentos como a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos e na Declaração de Salamanca, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, pela primeira vez, reserva um capítulo inteiro à Educação Especial e ainda define no Art. 58: “Entende-se por Educação Especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

§ 1.º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

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

§ 3.º - A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Respeitando o direito constitucional de educação para todos, quando estabelece Educação Especial como modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, a LDBEN (Lei nº 9.394/96) utiliza-se do termo educando portador de necessidades especiais, texto que foi alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013), e não mais excepcionais, tampouco, aluno com necessidade educativa especial, ampliando a oferta dos serviços educacionais especializados a fim de alcançar a equidade, ou seja, a universalização do acesso a todos à escola e à qualidade do ensino (ALMEIRA *et al.*, 2014).

O PNE convertido na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), com o propósito de cumprir o art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), propõe: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País, define metas “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2009).

O PNE do decênio 2014-2024 define 20 metas seguidas de suas estratégias de efetivação que “revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade” (DOURADO, 2016, p. 7). Dentre as metas, a de número 4 é a que se relaciona com a Educação Especial e contém 19 estratégias para:

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

Para o sucesso das estratégias e cumprimento da Meta 4, faz-se necessária a formulação de políticas públicas que, além de alcançarem todas as crianças e adolescentes com idade citada, também definem “um sistema educacional inclusivo com salas de recurso multifuncionais, classes, escolas e serviços especializados, públicos e conveniados” (BRASIL, 2014).

Alguns dados nos auxiliam a compreender essa dificuldade, como é o caso do que explicitou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), Dados do Censo Demográfico, apontando que 1.819.712 (um milhão, oitocentos e dezenove mil e setecentos e doze) crianças e adolescentes com idade entre 4 a 17 anos não conseguem, de modo algum, ou têm grande dificuldade em enxergar, ouvir, caminhar, subir degraus e/ou que possui alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais e que apenas 1.560.784 (85,5%) frequentavam creche ou escola comum. É importante frisar que os dados acima indicam apenas se a criança ou adolescente tem acesso à escola, não atesta se são ofertados serviços especializados.

Ao passo que o Censo de 2010 contabiliza sujeitos que não conseguem, de modo algum, ou têm grande dificuldade em enxergar, ouvir, caminhar, subir degraus e/ou que possuem alguma deficiência mental/ intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, a LDBEN, o Censo da Educação Básica e o PNE propõem políticas educacionais que incluam as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O censo da Educação básica de 2016 (BRASIL, 2016) apresenta os seguintes dados referentes às matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação:

Quadro 2 - Matrícula de alunos PAEE - 2016

<b>Educação Especial</b>		
	Escola exclusiva de Educação Especial	Escola comum
Brasil	174.886	796.486
Norte	7.847	76.662
Nordeste	14.016	232.444
Sudeste	82.688	2882.733
Sul	54.934	136.082
Centro-Oeste	15.392	68.565

Fonte: Adaptado de MEC/Inep (2016)

Somadas as matrículas em escolas exclusivas de Educação Especial e escolas comuns tem-se que, em 2016 (BRASIL, 2016), apenas 971.372 alunos PAEE frequentavam ambientes escolares. Tomando como base os dados do Censo Demográfico de 2010, esses representam apenas 53,38%.

O Censo da educação básica disponibiliza informações acerca dos alunos matriculados, portanto, não há informações do quantitativo de crianças e adolescentes em idade escolar, mas que estão fora dela, ou seja, as fontes dos dados inviabilizam a comparação por utilizarem critérios diferentes.

E mais, o Censo Demográfico não contabiliza crianças e adolescentes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. O indicador mais adequado para verificação do alcance da meta seria uma taxa de escolarização das crianças e adolescentes com idade entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede regular de ensino, portanto, não há indicadores suficientes para uma análise da exequibilidade da meta 4 do PNE.

### **2.3 Política de Inclusão e Acesso na Educação Superior: uma análise dos dispositivos legais**

No Brasil, a criação das primeiras instituições de ensino superior data de 1808 e as universidades são mais recentes ainda, datam da década de 30 do século XX (DURHAM, 2005). Por conceder imunidade fiscal às instituições de ensino superior privadas, a Era Vargas proporcionou uma expansão do setor privado e manteve o controle do setor público com a criação da Universidade do Brasil e da Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2004).

Desde sua origem, a Educação Superior no Brasil é excludente, seja pelo modo de seleção dos estudantes, seja pela localização que privilegiou as grandes cidades, seja pelos altos custos àqueles que “escolhem” cursar o nível superior numa instituição privada, o que nega(va) à massa da população o acesso a essas instituições.

Dispositivos legais que intencionem a equidade, a igualdade de oportunidades, de valorização étnico-racial e políticas existem desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Embora o MEC tenha, em 1994, editado a Portaria nº 1.793/94 recomendando a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e

demais licenciaturas e, ainda, a inclusão de conteúdos relativos à disciplina nos cursos de saúde, serviço social e nos demais cursos superiores e ainda a criação ou expansão de cursos de graduação ou especialização na área da Educação Especial, pouca coisa havia se alterado.

É somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 é que as instituições de ensino superior do país começaram a discutir ações que visassem à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Contudo, tal situação só viria a ser posta em prática a partir de 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visa, também, garantir o “acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a Educação Superior [...]” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 14).

Ainda no ano de 1996, as instituições de ensino superior recebem o Aviso Circular nº 277 MEC/GM, que recomenda a flexibilização nos serviços educacionais, sobretudo, no vestibular, de modo a possibilitar o ingresso de alunos portadores de deficiência (termo utilizado no aviso circular) e chama atenção para a realização de adaptações de infraestrutura e capacitação de profissionais para o atendimento a esse público para que, dessa forma, proporcionem permanência com qualidade.

Atualmente, a temática da inclusão de pessoas com deficiência na educação básica tem recebido destaque em numerosas pesquisas, o que pode ser apontado como um dos motivadores do aumento do número de pessoas com deficiência no ensino fundamental, sobretudo, na rede pública. O pensamento lógico leva-nos a crer que, ao passarem pelo ensino médio, as pessoas com deficiência chegariam também ao ensino superior, mas as pesquisas não refletem isso.

Historicamente, a educação brasileira tem caráter exclusivo, seja no nível básico ou superior, pois reflete as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas do país. Bourdieu (1998, p. 53) confirma que a escola é uma instituição que reafirma e legitima as desigualdades sociais.

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Dessa forma, ao dar igualdade de tratamento a seres com desigualdades anteriores, a escola privilegia quem já é privilegiado cultural e socialmente, excluindo os demais e nestes estão as pessoas com deficiência.

A democratização do ensino superior é uma luta histórica e, ao se falar da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, tem-se, ainda, algumas dificuldades. A questão histórica da democratização do ensino superior é uma delas.

É notória a expansão vivida especialmente nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e primeiro mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2003 a 2012, o número de matrículas no ensino superior saltou de 3,8 para 7 milhões, contabilizando cursos de licenciatura, bacharéis e tecnólogos de instituições públicas e privadas (MEC/INEP, 2012). No entanto, apesar de números tão altos, do IBGE, o percentual de jovens na faixa etária de 18-24 anos representa apenas 17,6% (PNAD/IBGE, 2011), o que indica que um percentual muito baixo da população de jovens nessa idade está cursando nível superior ou é concludente, ou seja, muitos jovens continuam excluídos do acesso ao nível superior, incluindo jovens com deficiência.

Sobre a segunda dificuldade, é sabido que a matrícula da pessoa com deficiência não pode ser negada, visto que é um direito constitucional, conforme preceitua o Art. 208 da Constituição Federal de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” e ratificado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e, ainda, pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011).

De acordo com a perspectiva de análise de Zago (2006, p. 228), o grande desafio é tornar a política de inclusão uma ação permanente em todos os espaços escolares, “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”.

Assim, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é assegurada e são resguardadas as condições não apenas para o acesso, mas que ele possa ter permanência com qualidade e êxito para a conclusão dessa fase escolar. As políticas de incentivo à pessoa com deficiência no ensino superior são fruto de movimentos sociais que reivindicavam equidade de acesso a direitos humanos, fazendo com que estes deixassem de estar à margem e passassem a participar ativamente na sociedade de forma digna e ativa, o que coincide com as palavras de Freitag, ao dizer que “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais” (1987, p. 32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96) apresenta, em seu Capítulo IV, Art. 43, ao tratar das finalidades do ensino superior:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (INCLUÍDO PELA LEI nº 13.174, de 2015).

Oliveira *et al.* (2012, p. 344) comentam que “a educação tem um papel fundamental na consolidação da mobilidade, pois deve colocar todos no mesmo ponto de partida, proporcionar a todos os cidadãos a oportunidade de estudo, fundamental, médio ou superior”. Ajustado a esse pensamento o governo estabelece políticas públicas com conceito de políticas afirmativas para proporcionar o acesso de grupos minoritários como pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior.



Embora uma implementação tardia, as políticas de democratização e acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência têm entre seus personagens internos e externos às instituições o Estado, que se utiliza de ações afirmativas com o intuito de corrigir desigualdades históricas. Acontecimentos nacionais e internacionais em prol da educação inclusiva, alguns já mencionados nesta seção, possibilitaram progressivamente o ingresso, a permanência e a qualidade à Educação Superior.

Ancorado nisso, em 2005, o MEC lança o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES e tem o objetivo de

[...] promover a acessibilidade nas instituições públicas de Educação Superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência. O Programa apoia projetos apresentados pelas IES, para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições (BRASIL, 2005, p. 21).

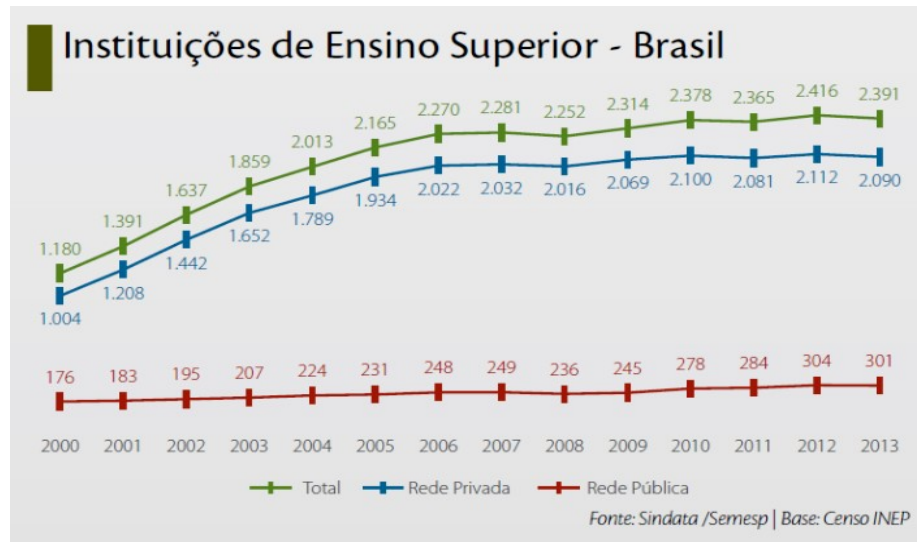
Dentre outras finalidades do programa Incluir, está a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas IFES que executam as políticas e diretrizes de inclusão. Do lançamento até o ano de 2011 o programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais e foram criados 300 projetos de consolidação de Núcleos de Acessibilidade por meio do programa, sendo a UFAC umas delas. E, a partir de 2012, todas as universidades que apresentassem matriculados alunos com deficiência recebiam o repasse feito pelo MEC (BRASIL, 2013).

Antes do programa Incluir, não havia, formalmente, nas universidades, um núcleo que apoiasse o estudante com deficiência. Souza (2010) afirma que esta é a única política voltada exclusivamente ao público com deficiência no ensino superior. Para a autora, os núcleos de acessibilidade melhoram as condições de acesso e possibilitam a permanência do estudante com deficiência, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) também estreia com reserva de vagas para grupos específicos, tais como: pessoas com deficiências, pretos, pardos e índios, desde que sejam egressos do ensino médio completo em escola pública ou que o tenham cursado em escola particular com bolsa integral e que tenham renda familiar per capita de até três salários mínimos. O Programa foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em

13 de janeiro de 2005, e tem como atrativo a isenção de tributos às instituições particulares que lhe aderirem.

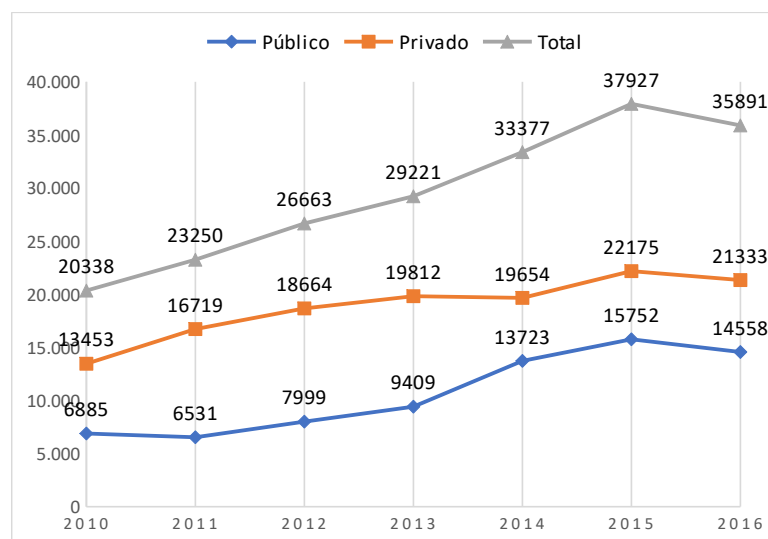
Gráfico 1 - Crescimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil



Fonte: Sindata/Semesp/Base: Censo INEP

O aumento no número de vagas disponíveis faz com que o número de estudantes com deficiência no ensino superior também aumente, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora com base no censo da Educação Superior. MEC/INEP setembro de 2018

O gráfico 2 demonstra o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior de todo o Brasil, considerando rede pública e privada, modalidades presenciais e a distância. Os dados referem-se ao número total de pessoas com deficiência, todas as deficiências. Ainda se verifica um declínio considerável no número de matrículas na rede privada, embora o setor tenha crescido 58,57% dentre os anos de 2010 a 2016 e o setor público apresente um crescimento de 111,44% nesse mesmo período.

Acredita-se que a manutenção de matrículas no setor privado se dê devido a aspectos como: a entrada via processos seletivos menos concorridos do que nas IFES públicas, por ter a instituição privada menor concorrência, maior disponibilidade de cursos noturnos, possibilidade de financiamento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) ou concessão de bolsa pelo PROUNI.

A crescente nas matrículas na rede pública credita-se às mudanças na estrutura de seleção e políticas específicas de cada instituição para reservas de vagas a esse segmento populacional. Ainda não é possível analisar o impacto das últimas mudanças no que tange à entrada de pessoas com deficiência no ensino superior, como as mudanças advindas da alteração da Lei de Cotas (12.711/12) e a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em LIBRAS a partir de 2017.

Lançado em maio de 1999, o FIES é um programa que visa à concessão de bolsas a estudantes de ensino superior presencial de instituições particulares. Bucci e Mello (2013) afirmam que o alto número de financiamentos concedidos é uma afirmação da democratização do acesso à Educação Superior.

Dados do INEP (2013), referentes ao Censo 2010, creditam o alto índice de matrículas à exigência de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, políticas de incentivo ao acesso e permanência no ensino superior, aumento do número de vagas e abertura de novos campi e IES, bem como novas modalidades de ensino, como cursos a distância e os de tecnólogos.

Há, ainda, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010). O PNAES não expande o número de vagas, mas possibilita ao estudante em situação de vulnerabilidade ampliar as possibilidades de permanência no ensino superior por meio de auxílios financeiros mensais mediante a “necessidade de viabilizar a

igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico” (BRASIL, 2010, Art. 4º).

Uma das ações do PNAES é oportunizar “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010, Art. 3º), para que seja assegurado o caráter público e gratuito da educação pautada na igualdade de condições, de acesso e permanência aos estudantes.

Em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia aos alunos egressos do ensino médio, que o tenham cursado integralmente em escolas públicas, que sejam pretos, pardos e indígenas. No entanto, somente em 28 de dezembro de 2016, por meio da Lei nº 13.409, que alterou os artigos 3º, 5º e 7º da lei supracitada, acrescentou, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, as pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

As políticas afirmativas representam um marco na história do país, especialmente aquelas que representam democratização e acesso aos jovens de baixa renda, indígenas, negros e pessoas com deficiência a bens e serviços outrora exclusivos de grupos com poder aquisitivo.

É importante ressaltar que todas as políticas só foram praticáveis pela expansão do ensino superior proporcionada, principalmente, pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como objetivo principal proporcionar acesso à Educação Superior e permanência nela. O REUNI promoveu a retomada do crescimento do ensino superior público, dando condições para que as universidades federais expandissem físico, acadêmico e pedagogicamente. Em 2003, com a interiorização dos campi das universidades, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 para 237 no final de 2011, além de ampliar de 45, em 2003 para 59 o número de universidades pelo país.

Ampliação da oferta de cursos noturnos, aumento do número de vagas nos cursos de graduação, combate à evasão e promoção de inovações pedagógicas também eram ações do programa que fora instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que vigorou entre os anos de 2003 e 2012 e integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação.

### **3 POLÍTICA DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

#### **3.1 Caracterização do campo de investigação empírica: contexto e cenário da UFAC**

A UFAC, *lócus* de realização desta pesquisa empírica, é uma Instituição Pública e gratuita de ensino superior, vinculada ao MEC e mantida pela Fundação Universidade Federal do Acre (FUFAC). Possui um Campus na cidade de Rio Branco, capital do Estado, um Campus Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul e um campus Fronteira do Alto Acre, na cidade de Brasiléia e está presente nos 22 municípios do Estado por meio dos programas de interiorização. Também faz parte do quadro da universidade o Colégio de Aplicação, uma escola pública de educação básica, que oferece educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A escolha pela instituição se deu por esta ser a única universidade pública do estado do Acre, por ser pública, por ter maior incidência de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior do estado e por ser a primeira a reservar vagas específicas para este segmento populacional.

A Universidade foi criada em 25 de março de 1964, pelo Decreto Estadual nº 187, por ocasião da implantação da Faculdade de Direito, e federalizada em 05 de abril de 1974, pela Lei nº 6.025 e pelo Decreto nº 74.706, de 17 de outubro de 1974. Existem na universidade 10.428 alunos matriculados nos cursos de Graduação, divididos em 46 cursos de bacharelado e licenciatura, sendo 33 deles oferecidos no Campus de Rio Branco, e 1.013 alunos em 29 cursos de Pós-Graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em 05 de julho de 2010, por meio da Resolução nº 36, do Conselho Universitário, a UFAC aderiu ao ENEM, como processo de seleção para ingresso nos cursos de licenciatura em Filosofia e Música e para as vagas remanescentes do Edital Vestibular 2011 do Campus de Rio Branco. No curso de Filosofia e para as vagas remanescentes a adesão foi total, no curso de Música a adesão foi parcial (50% das vagas). Em 26 de maio de 2011, por meio de Resolução do CONSU nº. 16, a instituição aderiu, integralmente, ao ENEM.

A UFAC tem buscado promover a expansão da Educação Superior pública no Acre. Como exemplo, podem ser citadas ações integradas ao Plano de Expansão I e ao REUNI. Em Cruzeiro do Sul, o campus Floresta foi financiado pelo Plano de Expansão I e o fortalecimento e a expansão do campus sede em Rio Branco foram beneficiados pela adesão, em 2007, ao

Programa REUNI, que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior, como visto na seção anterior.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o elemento indutor das políticas de ação da IES. Para tanto, deve ser resultado de construção coletiva entre universidade e sociedade civil e deve transparecer a missão, diretrizes, objetivos institucionais, projetos estratégicos. Em resumo, o planejamento das ações durante um período determinado.

No caso da UFAC, em seu PDI estão definidas estratégias para proporcionar inclusão, sendo que em seu Regimento Geral está expresso o seu compromisso com a igualdade de condições de acesso e permanência no Ensino Superior ao assegurar uma reorganização da universidade de forma a suprir as adaptações necessárias para o atendimento das diferenças individuais dos estudantes e especificidades regionais, ao anunciar que a instituição acolheria as mudanças que a sociedade contemporânea sofre(ia) em

especial, se consideradas as grandes disparidades sociais que ainda afligem grande parte da população brasileira, ainda dependente de ações afirmativas e inclusivas que resgatem sua cidadania e seu acesso a esses novos conhecimentos e possibilidades de acesso à Educação Superior (UFAC 2014, p. 13).

Dessa forma, não seria exagero reconhecer que o PDI da UFAC propôs uma universidade inclusiva, que buscasse a extensão da produção do conhecimento a muitos segmentos sociais, dentre esses as pessoas PAEE. Inclusão com qualidade demanda novos posicionamentos, modernização e adequação de práticas pedagógicas à diversidade dos acadêmicos.

No plano de metas, ações e objetivos do PDI 2011-2014, o item desenvolvimento acadêmico-científico traz como uma das metas “Implementar a política de inclusão acadêmica” e, para o alcance desta, sete ações. As ações dizem respeito à inclusão de indígenas, público alvo de cotas (sem especificar qual), inclusão digital. Por seu turno, para o segmento PAEE destaca:

3. Instituir GT com a finalidade de traçar perfil dos alunos que ingressam na Universidade, como forma de subsidiar a política de inclusão acadêmico-científica na UFAC;
7. Adequar as condições de atendimento e acessibilidade para alunos com necessidades educativas especiais, além de constituir e potencializar vivências pedagógicas de respeito à diversidade sócio-cultural e convivência humana.

Além disso, o PDI também se refere à política de apoio aos estudantes, por meio do PNAES, com o intuito de “implementar projetos específicos de apoio aos estudantes, no sentido de proporcionar a todos, indistintamente, um espaço de vivência, de experiência sócio-cultural e de cidadania”. O PDI estabelece vinte e uma ações para o fortalecimento da assistência estudantil na UFAC e a última delas diz respeito à política de inclusão da universidade: “Dotar o Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI de estrutura necessária para atender os alunos com necessidades educativas especiais”.

A última referência sobre as ações de inclusão que o documento faz menção está disposto no item “quanto às políticas de gestão”. Neste, o PDI tem seis objetivos e cada um deles com metas específicas. O objetivo três, a saber: “Ajustar a infra-estrutura e sua gestão às demandas da atualidade”, traz treze metas, dentre elas uma é específica para PAEE. Adequar a infraestrutura da UFAC de modo a garantir a acessibilidade para fins de inclusão social, levando em consideração diferenças físicas dos membros da comunidade universitária. Quanto às adaptações arquitetônicas, em 2013, o reitor instituiu uma comissão de acessibilidade para fiscalizar, principalmente, as construções visando acessibilidade física na instituição.

O terceiro PDI da UFAC (em vigor hoje, agosto de 2018) apresenta as diretrizes acadêmicas que nortearão as ações da universidade no horizonte de cinco anos, 2015-2019. Foi elaborado entre junho de 2013 e agosto de 2014, através de consultas às unidades acadêmicas e administrativas e à comunidade externa, de modo que todos que constituem a universidade pudessem participar da definição de programas e projetos da instituição para os próximos anos (UFAC, 2015, p. 9).

Dentre as ações que visam proporcionar inclusão de alunos PAEE, a primeira é a implantação de um laboratório de tecnologia assistiva na UFAC, para que estudantes tenham melhorias nas condições de permanência e que servidores usufruam de melhores condições de trabalho. O projeto prevê adequação de instalações físicas, aquisição de equipamentos e capacitação/qualificação de recursos humanos, além de fomentar a pesquisa na área e envolver diversos cursos de graduação e pós-graduação fortalecendo, assim, as ações de inclusão e acessibilidade da UFAC. Além desse, outros doze projetos estão propostos no planejamento do PDI e suas justificativas se dão pelas demandas indicadas pelos atores da instituição que, de forma participativa, indicaram suas necessidades.

Há, ainda, indicadas no PDI ações como a oferta de bolsas para pessoas PAEE, mas esse item está descrito nas ações de inclusão de responsabilidade do NAI. A ampliação das ações de inclusão visa reduzir as desigualdades étnico-raciais e a ampliação dos índices de permanência na Educação Superior de estudantes egressos de escola pública, indígenas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Fazendo referência especificamente aos alunos PAEE, as ações de inclusão se fazem mediante assessoramento e apoios específicos, desempenhados, prioritariamente, pelo NAI que, desde 2013, passou a contar com intérpretes de LIBRAS, a partir de 2014, com fonoaudiólogos e fisioterapeutas, objetivando auxiliar na plena participação e autonomia dos estudantes PAEE nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Retrospectivamente, pode-se dizer que as ações inclusivas na UFAC tiveram início em 1994, a partir da edição da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, através da qual foi proposta a inclusão, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas e cursos de Psicologia, da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. A referida disciplina, a partir de 2005, passou a ser ofertada em todos os cursos de licenciatura da UFAC com o nome de Fundamentos da Educação Especial (BEZERRA, 2011, p. 16).

A aludida portaria levou em consideração a necessidade de formação de docentes e outros profissionais com currículo que lhes permitam interagir com pessoas com deficiência, por isso, aconselha que além da inclusão da disciplina acima citada seja feita a inclusão de conteúdos pertinentes à disciplina nos cursos da saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores. A portaria recomenda, ainda, a manutenção e expansão de cursos adicionais de graduação e especialização nas áreas da Educação Especial.

Segundo Bezerra (2011), a criação desse novo componente curricular gerou questionamentos no antigo Departamento de Educação (DED), hoje CELA, devido à carência de profissionais para a operacionalização de oferta do componente proposto, visto que a autora, professora da UFAC e partícipe do processo de implementação da disciplina, se toma como exemplo e argumenta que sua formação de pedagoga não havia lhe preparado para o desafio de montar a disciplina desde a catalogação de bibliografias à condução desta (BEZERRA, 2011, p.



16-17). À medida que concursos específicos passaram a ser realizados para a área, outros professores foram assumindo a responsabilidade.

No ano de 1995, foi realizado na cidade de Campo Grande o I Encontro Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, com o intuito de identificar as atividades desenvolvidas pelas IES e propor ações conjuntas por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão entre as instituições.

Em resposta ao evento, em 1999, foi instituído o Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Universidade Federal do Acre. Participavam do Fórum: professores da UFAC, acadêmicos com deficiência da UFAC, representantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), coordenação de saúde mental do Acre, Conselho Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Associação dos Deficientes Visuais do Acre (ADEVI), Secretaria Municipal de Obras, Viação e Urbanismo (SEMOVUR), Polícia Militar e outros.

Dentre as proposições do Fórum, constavam intervenções dentro da universidade: acionar a prefeitura do campus quando da necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas, de forma a garantir acesso aos usuários de cadeiras de rodas; orientação técnica aos professores da UFAC quanto às acessibilidades necessárias em sala de aula; levantamento do número de acadêmicos com deficiência nos vários cursos e elaboração de projetos de extensão que objetivassem interação dos departamentos da universidade com os acadêmicos incluídos, ações, hoje, desempenhadas pelo NAI.

É verossímil afirmar que a primeira legislação a indicar ações nas IES voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência foi o Aviso Circular nº 277, de 1996, emitido pelo MEC e direcionado aos reitores. Justificando que os pais, alunos e até mesmo as próprias instituições requerem ações que possam proporcionar o ingresso dos egressos do Ensino Médio no ensino superior, o Aviso Circular propôs ajustes em três momentos no processo de seleção: elaboração do edital, disposição das salas e correção das provas.

Anos mais tarde, a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determinando que as IES, em sua organização curricular, contemplassem conhecimentos voltados à atenção da diversidade e, no artigo 6º, inciso II, indicava que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores fossem considerados “conhecimentos sobre

crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e a das comunidades indígenas”.

Naquele mesmo ano, a Lei nº 10.436, artigo 1º, reconheceu “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002), o que significou um avanço considerável no que se refere às políticas públicas e uma grandiosa conquista linguística, já que veio possibilitar às pessoas surdas que se comunicassem em sua, agora, língua e reivindicassem direitos, sobretudo, os educacionais.

O processo de reconhecimento de LIBRAS, iniciado em 2002, foi oficialmente regulamentado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O capítulo II versa sobre a inclusão da disciplina de LIBRAS como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Sendo, ainda, disciplina de caráter optativo nos demais cursos (BRASIL, 2005).

Com a obrigatoriedade da disciplina, houve um movimento das instituições públicas e privadas para o cumprimento das exigências referentes à LIBRAS. Assim, a obrigatoriedade dessa nova disciplina exigiu a reorganização dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) de forma a contemplarem na matriz pedagógica a nova disciplina, bem como a necessidade de contratação de docentes qualificados, aquisição de acervo para as bibliotecas por meio de dicionários específicos da Língua e exemplares de teóricos atuais (SOFIATO; REILY, 2012).

A UFAC formalizou a criação da disciplina pela Resolução nº 09, de 05 de fevereiro de 2009, ao estabelecer que:

Art. 7.º - A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento, da Universidade Federal do Acre.

Parágrafo único – Nos demais Cursos de Graduação desta UFAC, a LIBRAS constituir-se-á em disciplina optativa (UFAC, 2009.)

O Decreto 5.626, além de assegurar a oferta da disciplina de LIBRAS, previa um processo de expansão da implementação desta nas instituições ao longo dos anos. Esperava-se que, até dezembro de 2008, vinte por cento dos cursos das IES ofertassem a disciplina; até dezembro de 2010 sessenta por cento; até dezembro de 2012 oitenta por cento; e até dezembro de 2015 cem por cento dos cursos de formação de professores.

A UFAC, usando da autonomia didático-científica que lhe confere o Art. nº 207 da Constituição Federal, criou a disciplina LIBRAS, de código CELA745, com carga horária de 60 horas, correspondendo a três créditos, sendo dois teóricos e um crédito prático, vinculada ao CELA (Campus Rio Branco) e é ofertada em todos os 20 cursos de formação de professores deste campus. Foi criada, também, a disciplina LIBRAS, código CELA 746, com carga horária de 45 horas e vinculada ao mesmo centro. A disciplina compõe a lista de disciplinas optativas nos cursos de formação de bacharéis e é disponibilizada de acordo com a solicitação dos cursos.

O reconhecimento de LIBRAS como língua e a posterior obrigatoriedade dela como disciplina nos cursos de formação de professores (a priori) é uma conquista para as pessoas surdas, posto que a qualificação dos professores aproxima os níveis mais altos de ensino, dando àqueles que por anos tiveram acesso negado à escola pleno exercício de cidadania.

Cabe ressaltar que, para a maioria dos surdos, o ambiente escolar é o único que lhe permite comunicação em sua língua natural e é lá que a família (quando faz) procura aprender essa nova língua para enfrentar dificuldades de comunicação. Cria-se uma interação escola-família que favorece o desenvolvimento saudável, cognitivo, intelectual e emocional da criança.

Face às novas necessidades de profissionais capacitados em LIBRAS, a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em 2006, firmou parceria com outras nove IES (Universidade Federal do Amazonas - UFAM, do Ceará - UFCE, da Bahia - UFBA, do Rio Grande do Sul - UFRGS e de Santa Maria - UFSM, pelas universidades de Brasília - UnB e de São Paulo - USP, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Goiânia) e criou os cursos de Letras/LIBRAS – Licenciatura e em 2008 Letras/LIBRAS Bacharelado. Os cursos foram ofertados na modalidade a distância, com o objetivo de democratizar o processo de formação com abrangência nacional e formar professores para atuar no ensino de LIBRAS e tradutores com competência linguística na tradução LIBRAS/Português/LIBRAS.

O objetivo da oferta do curso na modalidade a distância, com polos em vários estados, era que os egressos se tornassem multiplicadores e garantissem a propagação dos formadores em todo o território brasileiro. A área (LIBRAS), por ser nova, não contava ainda com profissionais suficientes para seu pleno desenvolvimento. Assim, profissionais especialistas de todo o país se debruçaram na produção de materiais visando garantir a execução do curso com excelência. A

primeira turma do curso de Letras LIBRAS – licenciatura – era composta por 90 alunos surdos (QUADROS, 2014).

Desta forma, a UFSC tornou-se referência na área de LIBRAS após criar o primeiro curso de Letras LIBRAS do país e, ao longo dos anos, formou pesquisadores nas áreas de linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, dos Estudos da Tradução, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, e em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com pesquisas específicas envolvendo a LIBRAS e a educação de surdos (QUADROS, 2014).

Em 2011, o Decreto nº 7.612 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com o objetivo de promover programas que garantam autonomia e qualidade de vida para as pessoas com deficiência.

O Plano Viver Sem Limite tem como foco as seguintes diretrizes:

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II – garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III – ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV – ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V – prevenção das causas de deficiência;
- VI – ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
- VII – ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
- VIII – promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011).

Essas diretrizes indicam a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência em diferentes esferas de atuação, passando pelo combate à extrema pobreza, atenção à saúde, com atuação desde a identificação precoce de deficiências até serviços de reabilitação, orientação para o mercado de trabalho por meio dos serviços de assistência social, residências adaptáveis, aquisição de transporte escolar adaptado, dentre outros.

O plano é dividido em quatro eixos: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; acessibilidade. Dentro de cada eixo há ações específicas que visam fortalecer a participação das pessoas com deficiência na sociedade, promovendo condições para uma vida cada vez melhor,

com qualidade e garantia de direitos. Dentro do eixo “acesso à educação” estão delineadas ações que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência na educação básico e no ensino superior.

Dentre tantas, far-se-á um destaque para metas firmadas para a Educação Bilíngue (Português/LIBRAS), com projeção de alcance para 2014: implementação de 27 cursos de Letras/LIBRAS: licenciatura e bacharelado, 12 cursos de Pedagogia Bilíngue e a contratação de 690 professores e tradutores/intérpretes de LIBRAS nas Instituições Federais de Educação (BRASIL, 2013).

Assim, em 2013, o CONSU da UFAC aprovou a proposta do PPC do Curso de Licenciatura em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda Língua, na modalidade presencial, na perspectiva da Educação Bilíngue, cuja oferta passou a ser regular no primeiro semestre de 2014. O curso tem oferta anual de 50 vagas, sendo 5 reservadas a ações afirmativas da própria IFES – pessoas surdas, além das vagas reservadas pela política de cotas (Lei nº 12.711/2012).

O curso busca atender a proposta de Educação Bilíngue firmada pelo MEC e recomendada pelo Decreto nº 5.626, disponibilizando serviços de interpretação e tradução de LIBRAS nas ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Para tanto, em 2013, a UFAC realizou concurso público e deu posse a 4 Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, ação prevista desde o decreto e reforçada pelo Plano Viver sem Limite. Até a presente data, outros concursos para o cargo foram realizados, tendo candidatos aprovados e empossados e, ainda assim, a universidade tem contratos com servidores terceirizados devido à tamanha demanda de profissionais.

Os servidores em questão não são bacharéis em Letras LIBRAS, pois o cargo em que ingressaram na universidade é de Classe D, que requer certificado em Nível Médio, porém, o Decreto nº 5.626 já previa que, em alguns estados, não houvesse o profissional bacharel e, nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2015, a UFSC realizou o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência (PROLIBRAS) no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa, para certificar os profissionais, enquanto se estabeleciam os cursos de Letras/LIBRAS pelo Brasil e se formavam os primeiros profissionais, exame que a UFAC sediou.

O trecho do Decreto n°5.626, citado a seguir, detalha o perfil do profissional e de sua atuação:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS - Língua Portuguesa.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em LIBRAS para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de Educação Superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em LIBRAS para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a LIBRAS, para atuação em cursos e eventos.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da Educação Superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino (BRASIL, 2005).

A legislação prevê como papel dos órgãos públicos a oferta de cursos de formação de tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. A UFAC, embora não tenha em sua lista de cursos o Letras/LIBRAS bacharelado, cumpre com as determinações legais ao ofertar, por meio do NAI, cursos técnicos de formação de intérpretes para atuarem na educação básica.

Na UFAC o NAI foi criado pela resolução n° 14, de 30 de abril de 2008, homologado por meio da Resolução n° 10 do CONSU, de 18 de setembro de 2008 e compõe uma ação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir. Tinha como objetivo fomentar a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas IFES e estes responderiam pelas ações institucionais de acessibilidade de forma a garantir a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais.

De acordo com o referido edital de implantação do Programa em 2005, (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2005, p. 39) trata-se de

[...] um Programa de Acesso à Universidade desenvolvido pela SESu<sup>8</sup> em parceria com a SEESP, para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a ser implementado em cumprimento ao decreto Presidencial nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Por meio desse edital de seleção pública de projetos, o MEC apoiará programas e/ou projetos das instituições federais de ensino superior que visem a Inclusão de pessoas com deficiência.

Nos anos de 2005 a 2011, o programa realizou chamadas públicas concorrenciais que sinalizavam o início das elaborações de estratégias para identificar as barreiras de acesso à Educação Superior pelas pessoas com deficiência. Desde 2012, a ação foi universalizada atendendo a todas as IFES, com aporte de recurso financeiro diretamente na matriz orçamentária das Instituições, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, estimulando uma política de acessibilidade estruturada. Segundo o documento orientador do Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior SECADI/SESu-2013, no ano de 2013, a UFAC tinha 8.840 alunos matriculados e recebeu R\$ 112.788,84, valor que deveria ser aplicado a gastos com infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013, p. 1).

Não há no Incluir a descrição de como a instituição deve implantar seu núcleo, este é planejado de acordo com as necessidades específicas, não havendo padronização. Os núcleos devem favorecer a inclusão dos estudantes de forma a proporcionar acesso aos recursos, espaços e informações possibilitando a permanência na Educação Superior.

A cada ano, o edital tinha objetivos diferentes que poderiam delinear ações de criação ou reestruturação dos núcleos, aquisição de materiais específicos como computadores, softwares, hardware, máquinas de escrever em braile, impressora em braile, adequação arquitetônica como alargamento de portas, fixação de corrimãos, elevadores e etc. As instituições enviavam as propostas e estas eram analisadas por uma comissão da Secretaria de Educação Especial e o recurso, se estivesse de acordo com as exigências do Programa. Segundo a Gestão do Programa,

---

<sup>8</sup> Seseu é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

nos seis editais lançados, de 2005 a 2010, o MEC alocou R\$17,4 milhões, patrocinando 199 projetos de instituições brasileiras de todas as regiões<sup>9</sup>.

Após o envio, as propostas eram avaliadas por uma comissão da Secretaria de Educação Especial, que liberava recursos apenas para aquelas que atendiam às exigências do Programa. Segundo balanço da Gestão 2003 a 2010, nos seis editais lançados pelo Programa Incluir, entre 2005 e 2010, o MEC transferiu R\$ 17,4 milhões em apoio a 199 projetos de instituições em todas as regiões brasileiras, promovendo ações de acessibilidade, acolhimento e acompanhamento do estudante com deficiência no Ensino Superior.

Segue quadro com os editais que a UFAC concorreu:

Quadro 3 – Editais do Programa Incluir - UFAC

<b>Título do edital</b>	<b>Ano de vigência</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recurso</b>
Edital nº 8 – Programa Incluir acessibilidade na Educação Superior	2006	a) Viabilizar ações para a implementação das disposições dos Decretos nº 5.296/04 e Nº 5.626/05, complementadas pelas Normas da ABNT; b) Apoiar a organização e implementação do plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico no Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06; c) Fomentar projetos para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações ou atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade (BRASIL, 2006).	R\$ 100.000,00 (cem mil reais)
Edital nº 3 – Programa Incluir acessibilidade na Educação Superior	2007	a) Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES); b) Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; d) Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior; e) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (BRASIL, 2007).	R\$ 100.000,00 (cem mil reais)

Continua.

<sup>9</sup> PDE - Balanço Geral 2003 a 2010 disponibilizado no site, disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 14 mai. 2018.



Quadro 3 – Editais do Programa Incluir - UFAC

Continuação.

Título do edital	Ano de vigência	Objetivos	Recurso
Edital nº4 – Programa Incluir acessibilidade na Educação Superior	2008	a) Implantar a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação Superior; b) Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES); c) Fomentar a criação e/ou consolidação de Núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; d) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (BRASIL, 2008).	R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais), sendo 50% destinado para aquisição de equipamento e/ou material permanente.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, de acordo com os editais do Programa Incluir, disponibilizados no Diário Oficial da União.

Os objetivos dos editais são semelhantes, mas o edital nº 4 traz um item específico que trata da implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Deve-se ao fato de a Educação Superior vincular-se à política de educação inclusiva do MEC/2008, que garante, assim, atendimento não apenas às pessoas com deficiências, mas, também, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2008).

O NAI - UFAC desempenha papel fundamental para permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Vinculado atualmente à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), o núcleo orienta o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da instituição, nos seguintes eixos: (i) Infraestrutura; (ii) Currículo, comunicação e informação; (iii) Programas e/ou Projetos de extensão e (iv) Programas e/ou Projetos de pesquisa.

Objetivando a promoção da permanência com qualidade e equidade acadêmica dos estudantes público-alvo das políticas de inclusão, o NAI oferece por meio, de editais semestrais, as seguintes bolsas e auxílios:

a) Promaed: Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação – bolsa de estudo/monitoria concedida aos acadêmicos para que os mesmos possam auxiliar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em sua rotina acadêmica.

b) Pró-PcD: Programa de Incentivo ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação - Apoiar financeiramente por meio de bolsa de estudo concedida aos acadêmicos público-alvo da Educação Especial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos de graduação, modalidade presencial da Instituição.

c) Protaed: Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação - Apoiar a inclusão acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, por meio da concessão de bolsa de estudo/tutoria aos acadêmicos interessados em auxiliá-los durante o semestre letivo.

d) Pró-Acessibilidade: Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI - bolsa para apoiar a inclusão acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, no âmbito administrativo e de acessibilidade comunicacional do Núcleo de Apoio à Inclusão<sup>10</sup>.

Para realização dos serviços, o NAI tem uma equipe formada por uma coordenadora/diretora, uma assistente social, duas técnicas em assuntos educacionais, uma assistente de administração, oito intérpretes de LIBRAS, dois revisores de texto braile, um fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e um auxiliar de serviços diversos. Cabe à equipe a adoção de medidas de assessoramento e apoios específicos para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para auxiliar a equipe acima especificada, o Reitor da UFAC, Minoru Martins Kinpara, em 14 de agosto de 2013 criou, pela Portaria nº 1866, a primeira Comissão de Acessibilidade para atuar em parceria com a Administração Superior da Universidade, com atribuição de identificar falhas e propor soluções para garantir a acessibilidade de todas as pessoas. A referida comissão era composta por discentes da instituição, representantes do NAI, PROAES, Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (DIADEN), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG), Pró-Reitoria de Administração (PRAD), Prefeitura do Campus (PREFCAM), Diretório Central dos Estudantes (DCE),

---

<sup>10</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/proaes/apoio-a-inclusao-nai>> Acesso em: 15 mai. 2018.

presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONEDE) e um representante da Associação Riobranquense de Deficientes Físicos (ARDEF).

A comissão atuava principalmente na averiguação das construções, se estavam de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas - NBR 9050, que trata da Acessibilidade, edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e da realização de campanhas de conscientização sobre as vagas de estacionamento reservadas para pessoas com deficiência.

### **3.2 A questão da inclusão e a política de cotas na UFAC**

As universidades têm passado por muitas mudanças nos últimos anos, mudanças concebidas, principalmente, nos governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. Houve expansão da oferta de cursos, maior número de cursos no período noturno, interiorização, dentre outras melhorias.

A UFAC, assim como muitas outras IES, tem vivido momentos históricos marcados pela luta em prol de uma universidade heterogênea, especialmente, em temas polêmicos como a política de cotas. Essa política, de caráter provisório, visa a criação de incentivos a grupos desfavorecidos, sobretudo financeiramente, de modo a proporcionar o acesso ao ensino superior ao reservar, vagas específicas. Buscando a democracia plena, a política de cotas é uma forma de socializar o acesso ao ensino superior dando oportunidades iguais àqueles que não teriam as mesmas chances de concorrer a esse nível de ensino.

As primeiras ações afirmativas em IES com reservas específicas de vagas aconteceram nas seguintes instituições: Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal do Paraná – UFPR, e outras foram instituindo ações como cotas, bônus, reserva de vagas e processos seletivos especiais. Poucas foram as universidades que passaram a garantir alguma ação afirmativa a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Antes da Lei de Cotas vigente, a UFAC já reservava 5% da quantidade global de vagas oferecidas para pessoas com deficiência em seus cursos de graduação, situação que não se alterou depois da promulgação da Lei, ou seja, além das vagas reservadas pela determinação, a UFAC mantém como política afirmativa interna a reserva de tal quantitativo de vagas a esse público.

Muitas são as críticas dirigidas à política e aos beneficiários dessa Lei, críticas essas geralmente feitas por conservadores que justificam suas opiniões alegando que as cotas ferem o princípio da igualdade proferido pela Constituição Federal de 1988 e que estas seriam desigualdades formalizadas por Lei. Dentro do ambiente acadêmico, as críticas se “fundamentam” na ideia de que cotistas têm desempenho inferior e continuamente carecem de cursos de nivelamento, assim, atrasam o desenrolar das demais ações de sala de aula, embora dados estatísticos apontem que a maioria dos alunos que ingressam na universidade fazendo uso de cotas tem desempenho igual ou superior aos não cotistas.

Na data de divulgação da lei houve até mesmo protestos de alunos de escolas particulares e a Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) ameaçou que entraria na justiça contra a referida determinação legal. A Lei nº 12.711/12 determinou que Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio devem reservar o mínimo de 50% do número de vagas de cada curso para estudantes egressos de escolas públicas, ficando, de início, assim descrito:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.409 alterou o público ao acrescentar pessoas com deficiência, ficando assim exposto:

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

Significa dizer que, por exemplo, um estado que tenha maior número de negros terá, conseqüentemente, maior reserva de vagas destinada a esse público. A forma de comprovar raça é a autodeclaração, embora algumas IES tenham criado comissões para avaliar e validar as autodeclarações e, assim, evitar fraudes. Para as pessoas com deficiência, é necessária

apresentação de laudo médico e algumas IES estabelecem, como parte do processo de ingresso, que o candidato passe por uma avaliação de uma junta médica, como é o caso da UFAC.

Dados do IBGE, censo de 2010, revelam que 45,6 milhões de pessoas declaram possuir alguma deficiência e, destes, apenas 6,7% dessa população com mais de 15 anos possui Ensino Superior. No Acre, a população com deficiência com mais de 15 anos de idade e alfabetizada soma 146.769, destas, 9.958, ou seja, 6,78% tem nível superior completo, mesma taxa que a média nacional (IBGE, 2010).

Para a reserva e distribuição das vagas que regem a Lei nº 12.711, a UFAC utiliza-se da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que “dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino de que tratam a Lei nº 12.711” (BRASIL, 2012).

Segundo o Censo do IBGE de 2010, no Acre tem-se:

Quadro 4 – Dados do censo/IBGE 2010 - Acre

Segmento	Percentual (%)
População que se autodeclara Preta	5,8
População que se autodeclara Branca	23,9
População que se autodeclara Parda	66,3
População que se autodeclara Indígena	2,17
Percentual que sobra (população que não se autodeclara preta, nem branca, nem parda, nem indígena)	1,83

Fonte: Adaptado de Censo/IBGE 2010

Portanto, tem-se um percentual de 72,1 (5,8 + 66,3) de pretos e pardos no Estado, ou ainda, 74,27 (5,8 + 66,3 + 2,17) de pessoas pretas, pardas e indígenas e 8,16% da população declara possuir alguma deficiência.

Ao utilizar-se a Lei, tem-se:

- a) Reservar 50% do total de vagas por curso;
- b) Dos 50%, 74,26% são para as cotas de pretos, pardos e indígenas (percentual igual ao do Censo);
- c) 8,16% são vagas reservadas para candidatos com deficiência (percentual igual ao do Censo);
- d) 17,58% são para demais candidatos cotistas. Aqui, há dois casos: 1º - candidatos não deficientes, não pretos, não pardos e não indígenas, mas que tenham renda familiar bruta per

capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; e 2º - candidatos não deficientes, não pretos, não pardos e não indígenas, mas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Tomando como exemplo um curso que oferte 50 vagas para ingresso:

Quadro 5 - Distribuição das vagas segundo a Lei nº 12.711/2012 - UFAC

<b>Distribuição das vagas segundo a Lei nº 12.711/2012</b>	
19 vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas.	8 vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
	2 vagas para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
	7 vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
	2 vagas para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
2 vagas destinadas a pessoas com deficiência.	1 vaga para candidato com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
	1 vaga para candidato com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
4 vagas destinadas aos demais candidatos cotistas.	2 vagas para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
	2 vagas para candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base na Lei nº 12.711/2012 e IBGE (2010).

Das vagas que representam os demais 50%, 45% das vagas é direcionado para a Ampla Concorrência (nenhuma cota) e 5% é destinada a para candidatos com deficiência (de novo). Esse percentual de 5% representa uma ação da UFAC em resposta ao Decreto nº 3.298/99 e pelo CONSU no ano de 2011.

Até a data da implementação da reserva de vagas (Edital do Processo Seletivo UFAC – 2012 nº. 01/2011) não existia outra legislação que postulasse a respeito de reserva de vagas para pessoas com deficiência em universidades federais. Mesmo após entrar em vigor a Lei nº 12.711/12, a UFAC manteve a reserva conforme demonstrado no quadro acima. Hoje, esse percentual de 5% abrange os candidatos com deficiência que não fizeram o ensino médio em

escolas públicas ou que não têm baixa renda, pois estes não estariam contemplados em nenhuma das cotas da Lei 12.711/12.

Em 2011, quando da aprovação do edital do vestibular para ingresso em 2012, a Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) decidiu por reservar vagas para pessoas com deficiência no entendimento de que o vestibular é um concurso público e, portanto, deveria ter a reserva que é assegurada pelo Decreto nº 3.398/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

O artigo 37 do Decreto nº 3.298/1999 assegura à pessoa com deficiência “o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador” (BRASIL, 1999).

Na sequência do artigo tem-se:

§ 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida.

§ 2º Caso a aplicação do percentual de que trata o parágrafo anterior resulte em número fracionado, este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente (BRASIL, 1999).

Assim, ao passo que o § 1º estipula o percentual mínimo (5%), o artigo 5º da Lei nº 8.112/1990 estabelece percentual máximo de 20% do número total de vagas destinadas a pessoas com deficiência em um concurso. Caso o percentual de 5% determinado pelo Decreto 3.298/1999 resulte em um número fracionado, este deve ser elevado ao próximo inteiro, desde que esse número não ultrapasse o máximo de 20% do total de vagas do concurso, conforme assegurado no artigo 5º, § 2º, da Lei nº 8.112/1990.

Outra especificidade na distribuição de vagas na UFAC é a do curso de Letras - LIBRAS, que tem a reserva de 50% do número de vagas ofertadas no curso destinadas ao público exposto na Lei 12.711, mas que difere dos demais cursos na divisão das outras vagas que compreendem 50%, ficando assim distribuídos: 40% para Ampla Concorrência, 5% para candidatos com deficiência (Decreto nº 3.298/1999) e 5% para candidatos surdos (política afirmativa feita pela UFAC para privilegiar os candidatos surdos que concorrem ao curso de LIBRAS – política afirmativa exclusiva para o curso de Letras – LIBRAS). Cada subgrupo mantém uma cota específica para pessoas com deficiência.

No caso da realidade investigada, a UFAC mantém as seguintes cotas para pessoas com deficiência:

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

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

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

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

e) Candidatos com deficiência (geral);

f) Candidatos surdos, exclusivo para o curso de Letras: LIBRAS (Licenciatura).

Na última cota (política da UFAC), se inserem aqueles candidatos que não se encaixam em nenhuma das demais cotas, mas que são pessoas com deficiência. Esse percentual, como já foi falado, é retirado das vagas destinadas à ampla concorrência, porém, de suma importância no processo de inclusão da pessoa com deficiência, pois alcança aqueles que cursaram em algum momento, ou por completo, o ensino médio em escola particular.

É de suma importância frisar que a atual política de cotas não é perene, ela sofrerá uma análise a partir de 2022, para uma avaliação do impacto das cotas no acesso de estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência. Com base nos resultados, a política poderá sofrer alterações ou ser revista.

Ao se analisar relatos apresentados por Bezerra (2011, p. 19), de que durante a década de 1990 teve contato com apenas 4 alunos com deficiência ao lecionar nos cursos de pedagogia e espanhol na UFAC, campus Rio Branco, é admirável comparar tal realidade aos números que a Ifes apresenta hoje em consequência das políticas afirmativas de inclusão nacionais e internas.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, demonstram que o Acre apresenta crescimento superior à



região norte e Brasil, sobretudo, na rede pública, de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, conforme os quadros abaixo:

Quadro 6 - Matrículas de pessoas com deficiência do Estado do Acre

Ano	Matrícula por dependência administrativa				
	Total	Público	%	Privado	%
2012	127	85	66,92	42	33,07
2013	153	104	67,97	49	32,02
2014	177	133	75,14	44	24,85
2015	225	184	81,77	41	18,22
2016	283	237	83,74%	46	16,25
Taxa de Cresc. 2012/2016	122,83%	178,82%		9,52%	

Fonte: Adaptado de INEP (2012, 2013, 2014, 2015, 2016)

Quadro 7 - Matrículas de pessoas com deficiência na Região Norte

Ano	Matrícula por dependência administrativa				
	Total	Público	%	Privado	%
2012	2.720	795	29,22	1925	70,77
2013	3.324	833	25,06	2491	74,93
2014	2.908	934	32,11	1974	67,88
2015	2.949	1117	37,87	1832	62,12
2016	2.986	1.359	45,51	1.627	54,48
Taxa de Cresc. 2012/2016	9,77%	70,94%		-15,48%	

Fonte: Adaptado de INEP (2012, 2013, 2014, 2015)

Quadro 8 - Matrículas de pessoas com deficiência no Brasil

Ano	Matrícula por dependência administrativa				
	Total	Público	%	Privado	%
2012	27.143	8.201	30,21	18.942	69,78
2013	29.034	9.406	32,39	19.628	67,60
2014	33.377	13.723	41,11	19.654	58,88
2015	37.927	15.752	41,54	22.175	58,46
2016	35.891	14.558	40,56	21.333	59,43
Taxa de Cresc. 2012/2016	32,22%	77,51%		12,66%	

Fonte: Adaptado de INEP (2012, 2013, 2014, 2015)

Os dados referentes ao Acre contabilizam não apenas a UFAC, mas, também, as matrículas do Instituto Federal do Acre que mantem cursos regulares de graduação em outros cinco municípios além da capital Rio Branco. Em comparação com os números da região norte e Brasil, o Estado do Acre destaca-se por aumentar a incidência de matrículas na rede pública em 178,82%, ao passo que o setor privado oscilou e cresceu apenas 9,52%.

Cabe um destaque aos dados do setor privado da região norte que, desde 2014, sofre queda no número de matrículas, embora ainda possua mais matrículas de pessoas com deficiência do que o setor público, enquanto sobe a taxa de matrícula na rede pública. A política nacional de Educação Especial possibilitou que as pessoas com deficiência retornassem à escola ou concluíssem a etapa da educação básica.

O AEE, instituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, garante serviços diversos com a finalidade de eliminar barreiras que impeçam o progresso educacional do público-alvo da Educação Especial é um dos exemplos de políticas que asseguram uma educação básica com qualidade e a política de cotas (nacional e institucional) possibilita o acesso ao ensino superior.

A escolha pela análise dos editais de vestibulares e chamadas do SISU a partir de 2010 se deu em razão do ano ser anterior à adesão da UFAC ao Sistema como um dos meios de seleção de estudantes a vagas disponibilizadas pela universidade, o que permite comparar o número de vagas disponíveis após a adoção de algumas políticas, como a reserva de vagas para pessoas com deficiência, a própria filiação da universidade junto ao SISU e, mais recentemente, a Lei de Cotas ao “buscar criar mecanismos para garantir a qualidade e democratizar o acesso com políticas de inclusão social (...) e fortalecer o vínculo para a consolidação de um país democrático e inclusivo” (BRASIL, 2015, p.1).

No período de 2010 a 2017, a UFAC instituiu alterações quanto aos processos seletivos de entrada de novos estudantes, migrando de vestibulares internos, para processos mistos entre vestibular (por meio da nota do Enem) e SISU totalmente por meio da nota do Enem.

O Quadro 9, abaixo, demonstra os processos seletivos realizados no período delimitado para a pesquisa.

Quadro 9 - Processos Seletivos para Ingresso

<b>Processos Seletivos de ingresso na UFAC (2010-2017)</b>			
2010	Processo único	Vestibular	Todos os cursos
2011	Processo único	Vestibular	Filosofia
		Nota do Enem	Música (20 vagas)
2012	Processo único	Nota do Enem	Música (20 vagas)
2013	Dois processos	Vestibular	Todos os cursos
		SISU	Música
			Psicologia
			Todos os demais cursos

Continua.

Quadro 9 - Processos Seletivos para Ingresso

Continuação.

Processos Seletivos de ingresso na UFAC (2010-2017)			
2014	Dois processos	Vestibular	Música
			Psicologia
			Letras LIBRAS
		SISU	Todos os demais cursos
2015	Três processos	Vestibular	Música
			Psicologia
		SISU – Primeiro semestre	Todos os demais cursos
		SISU – Segundo semestre	Todos os demais cursos
2016	Três processos	Vestibular	Música
			Psicologia
		SISU – Primeiro semestre	Todos os demais cursos
		SISU – Segundo semestre	Todos os demais cursos
2017	Três processos	Vestibular	Música
			Psicologia
		SISU – Primeiro semestre	Todos os demais cursos
		SISU – Segundo semestre	Todos os demais cursos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas chamadas de vestibulares e SISU e vestibulares internos da UFAC de 2010 a 2017.

Em 2010, a UFAC ainda não utilizava a nota do ENEM como avaliação de ingresso, sendo o processo de entrada feito via concurso vestibular como único processo de entrada de novos estudantes. O Edital nº 01/2009 regulamentava o Processo Seletivo Vestibular UFAC - 2010 e só fazia menção às pessoas com deficiência com relação à inscrição: o candidato “portador de necessidades especiais” deveria, no ato da inscrição, solicitar atendimento especial.

A não formalização da solicitação desobrigaria a UFAC das providências quanto a esse atendimento no momento da prova. A solicitação deveria ser feita no ato na inscrição através “Protocolo Geral” do Campus Rio Branco e do Campus de Cruzeiro do Sul (hoje Campus Floresta) e núcleos dos municípios do interior. Na solicitação, deveria constar laudo médico que atestasse a deficiência apresentada, com especificações de graus ou níveis, e devendo, ainda, ter caracterização do recurso necessário para a realização da prova, de acordo com a legislação e disponibilidade de profissionais da instituição.

Naquele ano, não havia nenhuma reserva de vagas para pessoas com deficiência e, ainda assim, há duas ocorrências de ingresso de pessoa com deficiência. Duas mulheres com deficiência física, uma no curso de Comunicação Social/Jornalismo que acabou por desistir e outra, que concluiu, no curso de Nutrição. Embora não houvesse nenhuma política de incentivo à entrada, já estava institucionalizado o NAI que, certamente, contribuiu significativamente para a permanência desta última e de outros alunos que já eram acadêmicos.

O Edital nº 01/2010 regulamentou o Processo Seletivo Vestibular UFAC – 2011. Este teve como objetivo selecionar 2.030 vagas das 2.100 ofertadas naquele ano, outras 70 foram preenchidas pelo ENEM/SISU 2010. Era a primeira experiência dessa IFES com seleção por meio do SISU e nenhuma pessoa com deficiência concorreu às vagas; dessas 70 vagas, 50 foram destinadas ao Curso de Filosofia e 20 vagas para o Curso de Música. Aprovado pelo CONSU por meio da Resolução nº 48 de 2010 e em consonância com a Lei nº 3.298/1999, esse edital foi o primeiro da UFAC a reservar vagas para pessoas com deficiência, desde que se tratasse de uma deficiência permanente e o candidato apresentasse:

laudo e/ou atestado médico com CID no ato da inscrição no Processo Seletivo Vestibular UFAC-2011 destinado ao NUPS/COPEVE. Podendo a UFAC/NUPS/COPEVE, inclusive, em caso de dúvidas quanto ao quadro de saúde do candidato, solicitar que seja feita avaliação médica pelo serviço médico desta IFES e/ou da Secretaria de Saúde do Estado do Acre (UFAC, 2010).

Segundo o referido edital, 5% do número de vagas de cada curso deveria ser preenchido por pessoas com deficiência e, em caso dessa equivalência se tratar de um número fracionado, deveria ser feito arredondamento para o próximo número inteiro. Não havendo preenchimento desse percentual por falta de inscritos, as vagas deveriam ser direcionadas para o universo de concorrentes sem deficiência.

Mesmo havendo uma reserva de 102 vagas (5% de 2.030 resultaria em 101,5, portanto, 102 já é um número arredondado, como exige o edital), dentre os aprovados e convocados constam apenas 24 pessoas com ingresso atribuído às vagas reservadas para pessoas com deficiência, o que representa apenas 1,18% do total de vagas ofertadas. Presume-se que não houve inscritos e as 178 vagas restantes foram realocadas e preenchidas por pessoas sem deficiência.

Em 2012, o certame regido pelo Edital nº 01/2011 tinha como objetivo fazer a seleção dos candidatos mediante processo seletivo executado pela UFAC, porém, com utilização de notas do ENEM 2011. Em nenhum item desse edital ficou esclarecido como seria realizada a seleção das pessoas com deficiência convocadas dentre as 8 chamadas realizadas para preenchimento das vagas ofertadas dentre primeiro e segundo semestre daquele ano. Das 1.620 vagas ofertadas para os 33 cursos de graduação, 76 pessoas foram convocadas para as vagas destinadas às pessoas com deficiência, o que representa 4,69% do total global de vagas para o campus Rio Branco.

Para concorrer a uma das 2.010 vagas dispostas pelo Edital nº 01/2012 - PROGRAD, o candidato precisava, no ato na inscrição, indicar a modalidade de concorrência, sendo: a) vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711/12; b) vagas destinadas a candidatos com deficiência; c) vagas destinadas à ampla concorrência.

Em 2013, a UFAC volta a ter dois processos de seleção de candidatos, via vestibular (destinado aos cursos de Música e Psicologia), com ingresso por meio de notas do Enem) e via SISU para os demais cursos.

Naquele ano, a Lei nº 12.711/12 determinava que, em seus processos seletivos do ano de 2013, as instituições reservassem um percentual mínimo de 12,5% das vagas de cada curso para candidatos que fossem egressos de escola pública (ensino médio integral, no caso de instituições de ensino superior, e fundamental para as escolas técnicas de nível médio); 50% do total dessa reserva deveria ser direcionada aos alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e os outros 50% divididos proporcionalmente à composição étnico-racial aferida pelo IBGE no último censo, entre pretos, pardos e indígenas. A UFAC reservou 25% do total de vagas de cada curso para candidatos que se inseriam nos perfis estabelecidos pela Lei nº 12.711/12 e, do percentual constante, 5% foi direcionado aos candidatos com deficiência.

Ficou estabelecido, também, no edital do processo seletivo de 2013 que, após completadas as vagas reservadas para candidatos com perfis expressos na Lei 12.711/12 e aos candidatos com deficiência, em cada grupo e subgrupo, os demais candidatos concorreriam às vagas destinadas à ampla concorrência e que, caso não fossem preenchidas as vagas destinadas às pessoas com deficiência, estas seriam deslocadas para o preenchimento por candidatos concorrentes às vagas da ampla concorrência.

Assim, para cada uma das chamadas regulares, foram calculados percentuais de vagas disponíveis para cada curso e turno, observando o percentual de vagas já preenchidas por candidatos com o mesmo perfil, garantindo a proporcionalidade de egressos do ensino médio público e étnico-racial e de candidatos com deficiência.

Nesse processo específico, foram, ao todo, 15 chamadas para preenchimento de 1.580 vagas no campus Rio Branco, sendo 64 vagas destinadas às pessoas com deficiência. Ao mapear as pessoas convocadas, são localizados 188 nomes com convocação justificada pelas vagas reservadas para pessoas com deficiência, o que representa 11,89% do total de vagas.

É importante deixar claro que a convocação expressa a disponibilidade da vaga e não a efetivação da matrícula. O processo de matrícula para candidatos com deficiência exigia que, além dos documentos de praxe reclamados a qualquer acadêmico, houvesse a apresentação de laudo médico datado há menos de 90 dias, com referência de Classificação Internacional de Doenças - CID, comprovando a deficiência, os quais foram submetidos à avaliação pela junta médica da UFAC que, ao constatar algum equívoco quanto ao laudo, invalida a matrícula.

Nos limites deste estudo não foi possível verificar quantos desses 188 candidatos convocados tiveram matrícula efetivada, visto que não há na base de dados do NURCA ou da PROGRAD um comando que filtre a forma de entrada de candidatos. Embora houvesse outras formas para identificar essas situações, realizar a pesquisa nessa direção, recorrendo somente ao nome de cada candidato, demandaria tempo e esforço que excederiam o tempo disponível para conclusão desta pesquisa no Mestrado em Educação da UFAC.

No ano de 2014 novamente a UFAC estabeleceu mudanças quanto à reserva de vagas disponíveis no edital de seleção de candidatos. A Lei nº 12.711/12 instituiu que as 59 Universidades Federais e os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia reservassem vagas para o público já explicitado anteriormente, nas seguintes proporções:

- a) Em 2013 deveria haver reserva de 12,5% do total de vagas ofertadas em cada curso e turno;
- b) Em 2014 reserva de 25%, 2015 reserva de 37,5% e, em 2016, reserva de 50% do total de vagas.

No Edital de seleção de candidatos com ingresso em 2013 a UFAC já disponibilizou 25% do total de vagas ofertadas, em 2014 quando, por lei, deveria direcionar 25% do total de vagas, a instituição já disponibilizou 50%, percentual previsto para alcance apenas no ano de 2016.

A seleção aconteceu em dois processos, sendo o primeiro por meio de vestibular, utilizando notas do ENEM 2013, para os cursos de música (além das notas do Enem 2013, o candidato faz um Teste de Conhecimentos Musicais), Psicologia e LIBRAS. O segundo processo se deu por meio do SISU para todos os demais cursos da instituição. Neste último, foram disponibilizadas 2.050 vagas das quais 1.620 direcionadas ao Campus Rio Branco, sendo 34

voltadas para as pessoas com deficiência<sup>11</sup> que, do universo de 810 (50% das vagas a serem divididas entre ampla concorrência e pessoas com deficiência), representa 4,19%.

Para se cumprir o percentual mínimo de 5% seriam necessárias 40,5 vagas que, arredondando para o próximo número inteiro, resultaria em 41 vagas destinadas à ação afirmativa de reserva para pessoas com deficiência. A primeira chamada convocou apenas os 34 candidatos anunciados no edital, a segunda convocou outros 14 candidatos com deficiência.

No interstício entre a segunda e a terceira chamada, a UFAC firmou um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC junto ao Ministério Público objetivando assegurar a reserva mínima de 5% da quantidade global de vagas ofertadas pela instituição para pessoas com deficiência. A reserva de vagas proporcionada pela Lei nº 12.711/12 reduziu pela metade as vagas destinadas às pessoas com deficiência, razão pela qual o MP, por interveniência da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, expediu uma recomendação para que a UFAC voltasse a aplicar a reserva de 5% de vagas sobre o total geral de vagas e não apenas às vagas reservadas à ampla concorrência.

Assim sendo, a terceira chamada para vagas com ingresso em 2014 trouxe, 55 novas convocações para candidatos com deficiência concorrentes às vagas do Campus Rio Branco, sendo 43 delas motivadas pelo Termo de Ajustamento de Conduta

Outra singularidade do ingresso no ano de 2014 foi a implementação do curso de Letras LIBRAS que, além da reserva de 50% do número de vagas ofertadas no curso destinadas ao público exposto na Lei 12.711, difere dos demais cursos na divisão das outras vagas, que compreendem 50%, ficando assim distribuídos: 35% para ampla concorrência, 5% para candidatos com deficiência e 10% para candidatos surdos (política afirmativa exclusiva do curso de Letras - LIBRAS formar professores surdos).

Da análise empreendida, tornou-se possível identificar que, entre a quarta a décima segunda chamada do Edital nº 01/2014 – PROGRAD que conduziu o ingresso dos alunos no ano de 2014, as vagas foram preenchidas conforme o novo ordenamento e padrão estabelecido: 50% das vagas reservadas para pessoas dispostas na Lei nº 12.711/12, tendo uma reserva de 5% de cada segmento direcionado às pessoas com deficiência com mesmas características a que o segmento indica, 45% para ampla concorrência e outros 5% do valor total de vagas ofertadas para cada curso direcionadas à pessoas com deficiência.

---

<sup>11</sup> O edital nomeia essas vagas como sendo - ação afirmativa para candidatos com deficiência (AFCD).

De forma idêntica, o ingresso dos estudantes nos anos subsequentes, respectivamente, 2015 e 2016, se deu conforme estabelecido acima.

No curso de desenvolvimento da análise que fora realizada nos editais da UFAC, com vistas à identificação do contingente de pessoas com deficiência que passaram a ser incluídas na Educação Superior, identificou-se, ainda, uma nova alteração para o ingresso no ano de 2017, considerando que Lei nº 12.711 foi alterada pela Lei nº 13.409/16 que acrescentou à população de autodeclarados pretos, pardos e indígenas as pessoas com deficiência como público alvo da política de cotas estabelecida pela primeira lei citada.

Do escopo da Lei 13.409/16 se extrai:

1) candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, com renda familiar bruta per capita inferior ou igual a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo:

1.1) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

1.2) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

2) candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de renda:

2.1) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

2.2) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

3) candidatos com deficiência. (TAC entre UFAC e MP).

Retomando-se à questão, destaca-se que a UFAC, desde 2015, estabeleceu como referência três processos de ingresso, dispondo de cursos com ingresso no primeiro semestre, no segundo e o vestibular para os cursos de Música e Psicologia.

Considerando a delimitação temporal do estudo, os dados que foram levantados contribuem para evidenciar que, durante esses anos, houve um crescimento considerável de disponibilização de vagas para pessoas com deficiência, conforme se demonstra a seguir:

Quadro 10 – Convocações da UFAC 2010-2017

Ano	Total	Licenciatura				Bacharelado			
		Mulher	%	Homem	%	Mulher	%	Homem	%
2010 <sup>12</sup>	2	-		-		2	100	-	
2011	24	1	4,16	3	12,5	7	29,16	13	54,16

Continua.

<sup>12</sup> Em 2010 não houve reserva de vagas, porém, houve ingresso de pessoas com deficiência.



Quadro 10 – Convocações da UFAC 2010-2017

Continuação.

Ano	Total	Licenciatura				Bacharelado			
2012	76	12	15,78	9	11,84	20	26,31	35	46,05
2013	188	51	27,12	41	21,8	48	25,53	48	25,53
2014	182	43	23,62	38	20,87	40	21,97	61	33,51
2015	264	58	21,96	61	23,1	61	23,1	84	31,8
2016	295	61	20,67	75	25,42	64	21,69	95	32,2
2017	479	82	17,11	86	17,95	148	30,89	163	34,02
-	1.510	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas chamadas de vestibular e SISU da UFAC no período de 2010 a 2017.

Os números são altos, mas não representam matrículas efetivadas em cada ano em que estão sendo computadas. O quadro anteriormente apresentado serve, também, para demonstrar as chamadas realizadas pela UFAC no intuito de preencher vagas disponíveis. O edital de cada processo seletivo especifica quantas vagas serão disponibilizadas e a qual segmento populacional se direciona.

Quando uma vaga destinada a uma pessoa com deficiência não é preenchida, ou seja, o candidato não cumpre os trâmites de matrícula, um outro candidato é convocado para aquela vaga em aberto e o processo se repete até que uma pessoa com deficiência realize a matrícula. Caso os candidatos inscritos com este perfil se esgotem, a vaga é direcionada ao próximo candidato que concorre às vagas de ampla concorrência. Pode acontecer de uma vaga ficar “em aberto” até a décima quinta chamada, isso significa que 15 pessoas foram computadas, mas apenas a última realizou matrícula.

Quanto aos dados de matrícula, o NURCA disponibilizou apenas no período de 2015 a 2017 e consta que, no ano de 2015, 69 pessoas com deficiência efetivaram matrícula. Em 2016 são 89 e 2017 (quando já vigorava a Lei de Cotas para pessoas com deficiência) são 108 alunos matriculados. Para exemplificar a questão, toma-se como exemplo o Edital de Seleção (2017) para se constatar a seguinte situação:

Quadro 11 – Atual distribuição de vagas UFAC/Campus Rio Branco

CURSO	VAGAS	VAGAS RESERVADAS DA LEI Nº 12.711/12: 50%								V1031	V1032	A0
		L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14			
Artes Cênicas: Teatro (Licenciatura)	40	2	6	2	6	0	2	0	2	0	2	18
Ciências Biológicas (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Ciências Econômicas (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Ciências Sociais	55	2	9	2	9	1	2	1	2	0	6	21
Direito (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Educação Física (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Educação Física (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Enfermagem (Bacharelado)	30	2	5	1	5	0	1	0	1	0	2	13
Engenharia Agrônômica (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Engenharia Civil (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Engenharia Florestal (Bacharelado)	40	2	6	2	6	0	2	0	2	0	2	18
Física (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Geografia (Bacharelado)	40	2	6	2	6	0	2	0	2	0	2	18
Geografia (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
História (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
História (Licenciatura) (matutino)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
História (Licenciatura) (noturno)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Letras - Francês (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Letras - Inglês (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Letras - LIBRAS (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	5	3	17
Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Matemática (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Medicina (Bacharelado)	40	2	6	2	6	0	2	0	2	0	2	18
Medicina Veterinária (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Pedagogia (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Psicologia (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22

Continua.

Quadro 11 – Atual distribuição de vagas UFAC/Campus Rio Branco

Continuação.

CURSO	VAGAS	VAGAS RESERVADAS DA LEI Nº 12.711/12: 50%								V1031	V1032	A0
		L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14			
Química (Licenciatura)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Sistemas de Informação (Bacharelado)	50	2	8	2	7	1	2	1	2	0	3	22
Subtotal	1.345	56	214	55	192	23	55	23	55	5	82	585

Fonte: Adaptado do Edital PROGRAD nº 01/2018.

Com base nos dados do quadro acima, temos as seguintes definições para os respectivos códigos:

A0- Ampla concorrência

L2 - que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

L10 - que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas com deficiência;

L1 - que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

L9 - que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas com deficiência.

Com relação aos candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de renda, são observadas as seguintes categorias:

L6 - que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

L14 - que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas com deficiência;

L5 - que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

L13 - que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas com deficiência;

V1031 - candidatos surdos, exclusivo para o curso de Letras LIBRAS (Licenciatura);

V1032 - candidatos com deficiência (geral).

A soma do total de vagas reservadas para L9, L10, L13, L14, V1032 e V1031 resulta em 243 vagas, o que representa 9,03 do total de vagas ofertadas para ingresso no Campus Rio Branco. Das 243, 108 foram preenchidas, o que significa dizer que 56,27% das vagas que o edital destinava às pessoas com deficiência foram realocadas em outras cotas.

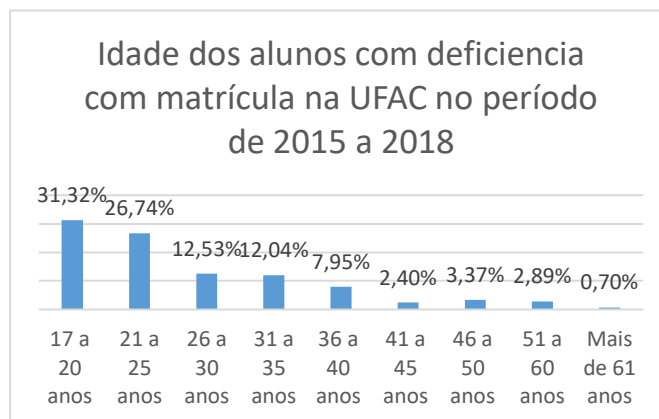
Ao localizar as políticas que fixaram ações de inclusão, sobretudo da concessão de reserva de vagas, com vistas a ampliar a oferta e garantir a permanência dos acadêmicos com deficiência, a expansão da Educação Superior e o considerável aumento de vagas em instituições

públicas proporcionam democratização deste nível educacional. Silva e Veloso (2004) apontam que as IES públicas são a única alternativa viável para a democratização da Educação Superior.

A inclusão no ensino superior dá-se de forma diferente do que acontece na educação básica, nesta última o acesso é obrigatório quando na Educação Superior dá-se mediante processos seletivos e disso resulta grande número de sujeitos que não conseguem acesso a tal nível de ensino. Não se pode apontar inclusão separado da questão acesso e, a ampliação de políticas que disponham de mecanismos de reserva de vagas, como a UFAC vem desenvolvendo, situa esta universidade no cenário nacional ao se constatar a ampliação e o fortalecimento de ações institucionais.

Dos dados disponibilizados pelo NURCA foi possível fazer um perfil etário e cotejar com a média nacional. Assim, nota-se uma grande diversidade, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Idade dos alunos com deficiência com matrícula na UFAC no período de 2015 a 2017



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pelo NURCA.

A maioria dos alunos entra na universidade com idade entre 16 e 30 anos, estando, assim, de acordo com o apontado nos dados gerais do Censo da Educação Superior, porém, é relevante registrar o número considerável de adultos e idosos, com idade entre 36 e 63 anos,

utilizando das políticas (que lhes são de direito) para acessar, mesmo que tardiamente, a Educação Superior.

O Censo da Educação Superior de 2016, realizado e divulgado pelo INEP, permitiu, através do acesso aos microdados, que se tenham informações a respeito dos alunos que têm matrícula no ensino superior do Estado do Acre. Informações colhidas no NAI-UFAC permitiram mapear e comparar os dados. Os dados do censo datam de 2016 (é o último censo divulgado, atualizado em 04 de abril de 2018) e os da UFAC referem-se aos números de 2016 e 2018, conforme quadro abaixo:

Quadro 12 – Matrículas no ensino superior no Estado do Acre/deficiência

Unidade da Federação /Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial / 2016														
	Nº de Alunos	Total de Deficientes	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdo cegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	35.891	36.755	2.074	11.028	1.738	5.051	12.775	96	760	1.389	255	233	51	103	1.202
Norte	2.986	2.998	120	686	99	551	1.168	18	216	69	36	5	1	7	22
A c r e	Geral (2016)	283	284	4	81	5	30	132	-	10	18	-	2	-	1
	Pública Federal	237	238	2	70	5	23	111	-	9	16	-	-	-	1
	NAI UFAC 2016	248	213	7	60	11	12	106	-	10	6	-	1	-	-
	NAI UFAC 2018	303	269	8	67	10	13	132	-	7	5	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do Inep (2016) e NAI.

Os dados computados pelo INEP são colhidos por meio de uma ficha preenchida por cada IES, com a opção de assinalar deficiência auditiva ou surdez, da mesma forma que acontece na autodeclaração de cegueira ou baixa visão. Institucionalmente, não há um critério para a utilização de tais critérios, as demais condições são declaradas mediante laudo médico.

A deficiência física apresenta maior quantidade de pessoas, não sendo especificado o tipo ou a lesão apresentada por esse aluno. A deficiência intelectual apresenta um percentual bem baixo, sendo um público relativamente novo na UFAC, especificamente.

A surdocegueira, por exemplo, por se tratar de uma condição rara, apresenta um número baixo de matrículas no Brasil sendo que, no Estado do Acre, ainda não há nenhum registro de pessoas com essa condição frequentando o ensino superior.

De outra feita, pessoas com deficiências múltiplas apresentam-se com um pequeno número de estudantes presentes no ensino superior e o Acre reflete os dados apontados no número de matrículas no país, representado por um pequeno grupo. Não há lançamento de matrículas de pessoas com Síndrome de Reth, Síndrome de Asperger, Autismo ou Transtorno Desintegrativo da Infância na UFAC.

Os dados do NAI-UFAC do ano de 2016 apresentam atendimento a 248 alunos, sendo que destes apenas 218 se encaixam em algum perfil de deficiência contabilizado pelo MEC, sendo 213 com deficiência e 5 com altas habilidades/superdotação. Outros 35 alunos estão somados aos números por apresentarem alguma dificuldade de inclusão nas ações de ensino, pesquisa e extensão e, pelo fato do núcleo atuar numa perspectiva de inclusão e não apenas focado nas/para as pessoas com deficiência os serviços que o núcleo disponibiliza são também utilizados por esses que se distribuem em pessoas com dislexia, transplantados renais, neoplasia, cálculo renal e outros.

Situação similar também é identificada no ano de 2018, quando dos 303 alunos atendidos pelo NAI, 269 estão caracterizados com alguma deficiência, porém, apenas 242 estão elencados no quadro acima, havendo uma lacuna de 61 alunos. Presume-se que estes estejam caracterizados como “outros transtornos” (item não incluído no quadro acima).

Nos dados coletados no NAI, há, ainda, a anotação de matrículas com denominação “sem identificação de deficiência”, trata-se das pessoas que não apresentam (cl clinicamente) nenhuma deficiência, mas que fazem uso dos serviços que o NAI oferece. Assim, somando o número de matrículas disponibilizadas pelo SISU para o ingresso de pessoas com deficiência dos anos de 2015 a 2017 (dados NURCA), obtém-se o quantitativo de 266, porém, o NAI apresenta atendimento a 303 alunos.

Sabendo que a duração mínima da maioria dos cursos de graduação que a UFAC oferta é de 8 semestres (4 anos) e que pode haver alunos que ingressaram com data anterior a 2015 (para calcular saída neste ano de 2018), os dados demonstram que o NAI tem desempenhado papel preponderante no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na instituição.

Neste particular, Andrade, Pacheco e Farias e Farias (2006) completam que

A permanência na graduação é mais uma barreira a ser enfrentada pela pessoa com deficiência, uma vez que demanda (...) adaptar o acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, bem como preparar os professores e funcionários para o atendimento desse aluno em sala de aula e demais setores e serviços da instituição.

Nos dias atuais é imprescindível que vejamos a universidade como um lugar de formação e transferência de conhecimentos e esta deve estar para todos conforme Castanho e Freitas (2006, p. 94) complementam:

[...] A Universidade é essencial para criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas. Por tudo isso, a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade.

É verossímil afirmar que a UFAC vem buscando ampliar as possibilidades de atendimento às pessoas com deficiências e se esmerando para constituir-se como uma instituição heterogênea, plural, diversa, que combate a discriminação e exclusão e que tem a questão da equidade como referência para oportunizar uma educação pública de qualidade a todos e de forma indistinta.

## 4 CONCLUSÃO

O acesso ao ensino superior pelas pessoas com deficiência é recente em nosso país. Dados do censo do ensino superior revelam que, do ano de 2010 ao ano de 2015, houve crescimento de matrículas desse público em instituições públicas e privadas e, em 2016, queda, majoritariamente, no setor público.

É fato que a política de inclusão a ser implementada no ensino superior está, desde o Aviso Circular nº 277, encaminhado às universidades em 1996, encontra-se em fase de aprimoramento, considerando as alterações efetuadas na legislação já existente e a aprovação de novos marcos legais que se voltam para garantir a inclusão educacional em todos os níveis de educação, mormente ao reconhecimento de que a temática é cada vez mais abrangente, complexa e impõe desafios grandiosos e imperiosos frente ao combate ao preconceito, à segregação, à discriminação.

Algumas das alterações vivenciadas são fruto de movimentos de grupos representativos como os dos surdos, que têm efetivado, por meio legal, a implantação dos cursos de Letras LIBRAS, a disciplina de LIBRAS nos currículos dos cursos de formação de professores e, mais recentemente, a aplicação do ENEM por meio de videoLIBRAS, porém, todas as legislações quando citam o ensino superior o fazem de forma muito discreta. É assim com outros documentos, como o que apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ou outros, frutos de conferências mundiais.

Este trabalho ratificou o reconhecimento de que a UFAC dispõe de uma política de inclusão ao se verificar os serviços que a Instituição disponibiliza para que este público acesse à educação superior, tenha condições de permanência e possa concluir a graduação. Esse reconhecimento toma lastro, por exemplo, na política de concessão de bolsas destinadas às pessoas com deficiência (Bolsa PCD). São 50 (cinquenta) bolsas no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) destinadas a alunos ingressantes por meio de cotas reservadas a estudantes com deficiência (campus Rio Branco), além de outras 60 (sessenta) bolsas no valor de R\$500,00 (quinhentos reais) destinadas a estudantes que possuam competências e habilidades para acompanhar colegas que apresentam deficiência física, visual, auditiva, múltipla, entre outras.



É oportuno evidenciar ainda que desde o ano de 2013 a UFAC tem realizando concursos públicos para contratação efetiva de profissionais que atuam com PAEE, seja para o cargo de intérprete de LIBRAS, leitor/transcritor, fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta e outros, além da construção do prédio próprio onde presentemente funciona o Núcleo de Apoio à Inclusão/NAI.

A análise dos PDIs da UFAC demonstrou o compromisso da instituição em prezar pela equidade nas ações desenvolvidas pela instituição, sobretudo, o que está em vigor, estabelecendo metas e propostas para o alcance destas, o documento detalha ações do NAI e novas medidas por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil, com projetos específicos para pessoas com deficiência.

Esta pesquisa teve como objetivo fundamental analisar os processos seletivos realizados pela UFAC que apresentam proposições que possibilitam o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior.

O trabalho teve como ponto de partida as discussões em torno do conceito de política afirmativa e posterior resgate da história da educação das pessoas com deficiência, sobretudo, no Brasil, apresentando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dentre outros documentos legais. Nessa parte do estudo, buscamos analisar as principais políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.

O segundo objetivo específico deste trabalho era o de examinar estratégias, as ações e os recursos utilizados para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento no ambiente universitário da UFAC. Assim, com este propósito, a segunda seção apresenta os programas implementados, principalmente, nas duas últimas décadas, quando se trata de aspectos referentes à expansão e universalização do ensino superior. Assim, apresentam-se dados do contexto nacional, regional e local contextualizando o FIES, PROUNI, REUNI e demais programas que objetivaram dar maior visibilidade e permitir a inclusão de jovens e adultos com deficiência na Educação Superior.

Ao retomar a questão central que impulsionou esta pesquisa, a análise dos dados revelou o evidente compromisso da UFAC na construção de uma universidade inclusiva, embora ainda existam barreiras que precisam ser transpostas. Em linhas gerais, pode-se dizer que a instituição mantém uma política afirmativa adicional à que é nacionalmente exigida e desenvolve projetos que oportunizam a permanência e conclusão do curso de graduação, porém, não há nenhum

documento institucional que explicita como se tratam os problemas com relação à avaliação dos estudantes ou alguma ação junto aos professores quanto às eventuais dificuldades que a relação professor-aluno apresentar.

Ao se manusearem os dados quantitativos expostos nos editais que foram analisados, se considera como um achado importante da pesquisa o fato de se identificar que alguns dos candidatos convocados para vagas reservadas a pessoas com deficiência apresentavam notas maiores que candidatos convocados, na mesma chamada, para as vagas de ampla concorrência.

Nessa mesma direção, identificamos, também, que o estado do Acre cresceu 178,82% em relação ao número de matrículas na rede pública, entre 2012 e 2016, enquanto dados referentes à região norte e Brasil apontam crescimento de 70,94% e 77,51%, respectivamente. De igual importância foi constatar que a UFAC mantém uma política de reserva de vagas ao público com deficiência, além da exigida nacionalmente, com isso reafirma o compromisso ético e responsável de auxiliar na construção de uma universidade inclusiva.

Contudo, mesmo considerando a identificação de aspectos de ordem bastante positiva, deve-se, por dever de ofício, e como alguém que atua profissionalmente na área da Educação Especial, como é o meu caso, deixar claro que esta pesquisa limitou-se a investigar o ingresso das pessoas com deficiência na UFAC tomando como indexador os editais dos processos seletivos. Essa delimitação, a nosso ver, não permitiria expor dados a respeito do processo permanência, afinal, a convocação e a matrícula representam apenas o início do processo inclusivo no ensino superior.

Assim como na educação básica, inclusão no ensino superior ainda se constitui um campo vasto para ampliação de estudos. Este trabalho pretende contribuir com os estudos realizados por outros pesquisadores a respeito da inclusão no ensino superior no estado do Acre. Os dados revelados poderão auxiliar outras pesquisas realizadas neste estado ou como contraste em relação a outras instituições que apresentem realidades diferentes. Da mesma forma, este trabalho poderá ter continuidade a partir da perspectiva dos acadêmicos ou dos professores que tenham ou tiveram pessoas com deficiência como alunos, de certo, há experiências relevantes a serem discutidas e analisadas.

O impacto de várias políticas públicas combinadas fez com que a universidade pública se tornasse mais plural e mais representativa da realidade brasileira. A importância desse processo será sentida em maior medida em alguns anos em termos de mobilidade social, de representação

no trabalho, na participação política, entre outros. De toda forma, já é possível dizer que, quantitativamente, o ensino superior mudou e que, inevitavelmente, em sua essência também, ou seja, a forma como a educação irá se processar, os focos de interesse em pesquisa e extensão mudarão e, sem dúvida, tais modificações contribuirão para uma aproximação entre academia, da realidade social e suas necessidades prementes.

A importância dessa modificação nos rumos da Educação Superior, antes elitista, agora muito mais democrática, só tem a contribuir com o progresso dos contornos sociais do Estado brasileiro que, apesar de preparado constitucionalmente para essas mudanças, ainda caminha com avanços e retrocessos para a efetiva concretização de sua vocação.

Outra ação fruto da política inclusiva na UFAC é a criação do “bônus de inclusão regional”, aprovado pelo CONSU no dia 11 de outubro de 2018. Caracteriza-se por um bônus de 15% na nota final no ENEM aos candidatos que concorrerem às vagas de ampla concorrência. É público aqueles que estudaram integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições acrianas ou nos municípios de Guajará e Boca do Acre, ambos do Amazonas, ou nos vilarejos de Nova Califórnia, Extrema e Vista Alegre do Abunã que pertencem ao Estado de Rondônia. O processo seletivo para novos estudantes com ingresso na UFAC a partir de 2019 já incluirá essa nova ação inclusiva. Assim, a UFAC amplia o fomento à inclusão.

A repercussão das várias políticas públicas exigidas nacionalmente e implementadas pela UFAC fizeram com que a universidade se tornasse mais representativa e inclusiva. Os resultados do processo de democratização do acesso ao ensino superior serão vislumbrados à medida que as pessoas com deficiência não só adentrarem, mas permanecerem e concluírem o ensino superior. Nesses moldes, terão maior representação no trabalho, na política e em outros setores da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEAWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. Pioneira, São Paulo, 2000.

ANDRADE, M. S. A. de; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na Educação Superior**. Conquer, Barreiras, v. 1, p. 1-5, 2006.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANHA, M. S. F., 2005, **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BEZERRA, M. L. E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular**: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre. Tese de Doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985**. Institui comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27/12/94**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 abr. de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília 24 abr. de 2002.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o artigo 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Programa de Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador.** Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu, 2013. 21 p.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF, 2016.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: educação/integração do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** Revista Educação Especial. n. 27, p. 93-99. Santa Maria 2006.

CORRÊA, N. M. **A Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado.** In: 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? v. 1, p. 1-6, 2004.

CRUZ, Á. R. S. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência.** 2.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005. p. 04.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação Política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: Inep, 2016.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 20 abr. 2018.

GOFFMAN, E. **Asylums.** Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company, 1962. GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio da igualdade: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar. 2001.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio da igualdade: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar. 2001.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos CEDES. Ano XXI, n. 55, novembro/2001. p. 30-41.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JENKINS, W. **Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective,** Oxford: Martin Robertson, 1978.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. B. Os Indicadores Educacionais como Meio de Avaliação das Políticas de Educação Especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: 20 anos depois**. São Paulo, EDUC, 2011. P. 159-182.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. A.; MELLO, G. C.; ISSA, T. S. **O Direito Fundamental às Ações Educação em Face das Afirmativas**. Revista Espaço Jurídico. v.13, n 2, p. 337-352, jul./dez. 2012.

PEREIRA, O. S. (1990). **Educação integrada: somos todos responsáveis**. Revista Integração, 3(6), 16-17.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-136.

SOUZA, A. R. de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 1, n. 1, 2016.

UFAC. **Projeto Pedagógico do curso de Letras/LIBRAS: Português como Segunda Língua**. 2014. 121 p.

UFAC. **Resolução nº 09 de 05 de fevereiro de 2009**. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2009/resolucao-no-09-de-05-de-fevereiro-de-2009>> Acesso em 25 jun. 2018.

UFAC. **Resolução nº 48 de 2010**. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2010/resolucao-no-048-de-05-de-agosto-de-2010>> Acesso em 25 jun. 2018.

UFAC. **PDI 2011-2014**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1>> Acesso em 25 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

WILDAVSKY, A. **Speaking truth to power**: the art and craft of policy analysis. Boston, 1979.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.11, n.32, p.226-237, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2018