



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

THAYARA ROCHA SILVA

**POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NAS IEES DO PARANÁ.**

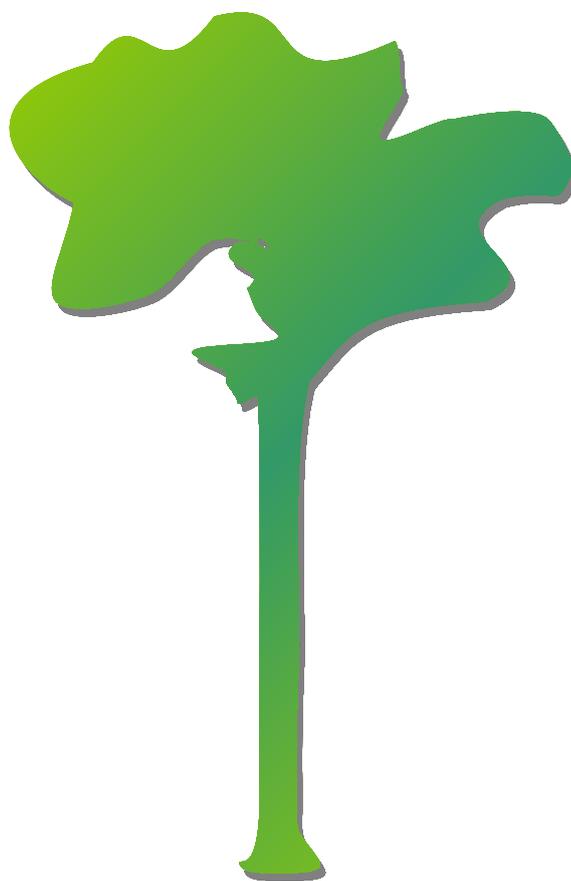
Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

THAYARA ROCHA SILVA

**POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NAS IEES DO PARANÁ.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção da defesa do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Márcia Ferreira Meletti.

Londrina
2023

THAYARA ROCHA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção da qualificação do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Silvia Marcia Ferreira Meletti

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Lígia Wilhelms Eras
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

Prof^a. Dra. Meire Orlando
Universidade Federal de São Carlos -
UFSCar

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

AGRADECIMENTOS

Eu que creio, agradeço a Deus e à Virgem Maria pelo infinito e constante amor.

Ao meu esposo, Alex Santos que foi um verdadeiro parceiro e companheiro, me motivando e amparando nos momentos de angústias.

À minha base: meus pais, Antônio e Maria Regina e aos meus irmãos Talita e Tafarel pelo apoio, incentivo e afetos, que me acolhem e me aparam e por estarem comigo em toda minha formação acadêmica e a quem dedico esta tese.

Aos meus afilhados Raul e Antônio Marcos, pelos momentos de descontração, alegria e pureza, onde a vida emana sentido em cada um de seus sorrisos e olhares.

À professora Silvia Meletti, a quem sinto privilegiada em tê-la como participante de minha formação. Fonte de conhecimentos e referência na área da educação

especial. Obrigada pela confiança, oportunidade, orientação, pela sensibilidade humana e todo aprendizado.

À professora Ângela Maria. S. Lima. Grata por ter sido “aquele anjo” que Deus envia no momento certo, por todo suporte acadêmico e pessoal durante toda essa jornada. Às professoras da banca de qualificação e de defesa que, generosamente, me inspiram como profissionais da educação.

Aos membros da banca pela disposição, “leitura e condução humana”, ricas discussões e contribuições do trabalho me levando a novas reflexões e aprimoramento do trabalho.

Ao Jucenir pela constante disposição e auxílio com os dados da pesquisa.

Aos meus sogros pela paciência e entendimento.

À Geuciane, presente das aulas do doutorado para a vida.

À vida de Igor Rocha, a qual acompanho há anos, por ter sido minha inspiração e motivação e a qual dedico grande parte do interesse e motivação pela temática da pesquisa.

Todos que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa, compartilho essa conquista e alegria. Muito obrigada!

SILVA, Thayara Rocha. **Políticas de expansão das matrículas de estudantes com deficiências nas IEES do Paraná.** 2023. 141 f. Tese Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Neste trabalho é realizado um estudo sobre a caracterização das matrículas dos estudantes com deficiências no ensino superior, nas sete Universidade Estaduais do Paraná (UEL, UEM, UENP, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE e UNESPAR). A escolha pela temática é resultado de interesses explorados durante toda trajetória acadêmica e profissional sobre os sujeitos da pesquisa. Dentre os principais objetivos está em identificar o que revelam as matrículas dos alunos com deficiências nessas instituições de ensino superior. A principal questão que norteia o trabalho está nos impactos das políticas públicas de expansão das matrículas dos alunos com deficiências nas IEES-PR. Para atingir tais objetivos, foram usados análise dos dados extraídos do INEP, via perspectiva crítica, analítica e dialética à luz das Ciências Sociais. A principal variável analisada nessa tese são o número de estudantes com e sem deficiência, isolando categorias de cor/raça; gênero, tipo de deficiência, turno de estudo, forma de ingresso, reserva de vagas, tipo de apoio e permanência, tipo de atividade extracurricular, contemplando os anos de 2012 a 2019. Os resultados forneceram elementos quanto

ao cenário de matrículas nessas IEES/PR e também possibilitou uma análise dos efeitos das políticas públicas na inclusão de alunos com deficiências no ensino superior. Se refere a uma pesquisa bibliográfica e predominantemente quantitativa. Dentre os resultados obtidos, destacamos que: As políticas de expansão propiciaram o aumento de matrículas de alunos com deficiências no Ensino Superior, contudo, ainda não se constituem com efetivas mudanças democráticas, pois o aumento não tem beneficiado de forma igual a todos. As políticas públicas beneficiam mais homens que mulheres, mais brancos que pretos e pardos, mais deficiências que requerem ajustes menores, mesmo não menos importantes, mas ajustes menores no cotidiano institucional, privilegiando o acesso ao apoio na oferta de materiais didáticos, não na oferta de apoios amplos. E a expansão tem ocorrido sobretudo nos bancos privados das instituições, com destaque na modalidade a distância.

Palavras Chave: Ensino Superior; Deficiências; Microdados; Universidades Estaduais do Paraná;

SILVA, Thayara Rocha. **Policies for expanding enrollment of students with disabilities at State Universities of Paraná.** 2023. 141 f. Doctoral Thesis in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

In this work, a study is carried out on the characterization of enrollments of students with disabilities in higher education, with the seven State Universities of Paraná (UEL, UEM, UENP, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE and UNESPAR). The choice for the theme is the result of interests explored throughout the academic and professional trajectory of the research subjects. Among the main objectives is to identify what the enrollment of students with disabilities in these higher education institutions reveal to us. The main one that guides the work is the impact of inclusion policies on the expansion of enrollments of students with disabilities in the IEES-PR. To achieve these objectives, analysis of data extracted from INEP was used, via a critical, analytical and dialectical perspective of reality according to Social Sciences theorists. The main variable analyzed in this thesis is the number of students with and without disabilities, isolating color/race categories; gender, type of disability, study shift, form of admission, reservation of vacancies, type of support and permanence, type of extracurricular activity, covering the years 2012 to 2019. The results provided temporal comparative elements regarding the enrollment scenario in these IEES /PR and also enabled an analysis of the effects of public policies on the

inclusion of students with disabilities in higher education. It refers to a bibliographical and predominantly quantitative research in which data and information were extracted through microdata from the school census made available by INEP, from 2012 to 2019 of the seven IEES/PR. Among the results obtained, we highlight that: The expansion policies led to an increase in the enrollment of students with disabilities in Higher Education, however, they still do not constitute effective democratic changes, since the increase has not benefited everyone equally. . Public policies benefit more men than women, more whites than blacks and browns, more deficiencies that require minor adjustments, even if not less important, but minor adjustments in institutional daily life, privileging access to support in the provision of didactic materials, not in the provision of broad supports.

Keywords: Higher Education; disabilities; Microdata; State Universities of Paraná;

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Ano de publicação dos estudos encontrados na BDTD	53
Tabela 2	– Áreas de concentração dos estudos encontrados na BDTD	54
Tabela 3	– Instituições em que os estudos foram desenvolvidos	55
Tabela 4	– Instrumentos de coleta de dados	56
Tabela 5	– Detalhamento da temática dos estudos selecionados	57
Tabela 6	– Número e produções de dissertação dos Programas de Pós graduação em Educação das IEES-PR	63
Tabela 7	– Detalhamento da temática dos estudos selecionados	64
Tabela 8	– Instrumentos de coleta de dados	65
Tabela 9	– Número de publicações das teses de doutorado nos Programas de Pós graduação em Educação das IEES-PR	71
Tabela 10	– Raça e Deficiência	83
Tabela 11	– Gênero e deficiência.....	87
Tabela 12	– Tipo de deficiência	89
Tabela 13	– Tipo de deficiência	94
Tabela 14	– Turno de Estudo.....	100
Tabela 15	– Modalidade de Estudo.....	103
Tabela 16	– Tipos de Ingresso e Reservas de vagas.....	108
Tabela	17 – Tipo de apoio.....	117
Tabela 18	– Atividades Extracurriculares.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADEV	Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
APIESPI	Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público
CA	Conselho Acadêmico
CAD	Coordenadoria de Auxílio e Orientação ao Estudante
CAOE	Coordenadoria de Auxílio e Orientação ao Estudante
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMDDPD	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEDH	Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior
CRF	Centro de Reabilitação Física
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CRES	Contratação Regime Especial
CU	Conselho Universitário
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
DAA	Diretoria de Acompanhamento Acadêmico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FOPE	Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura da UEL
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IES	Instituição de Ensino Superior
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPC	Instituto Paranaense de Cegos do Paraná
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
LENPES	Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sociologia
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MBL	Movimento Brasil Livre
NAC	Núcleo de Apoio e Acessibilidade
PEE	Programa Institucional de Pessoas Relativas às Pessoas com Deficiência
PEE/PR	Plano Estadual de Educação do Paraná
PNE	Plano Nacional de Educação
PIA	Programa de Inclusão e Acessibilidade

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROENE	Programa de Acompanhamento aos Estudantes com Necessidades Especiais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
PROGRADES	Fórum Permanente de Pró-reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná
PROIC	Programa de Iniciação Científica
PROPAAE	Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio a Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais
PROPLAN	Pró Reitoria de Planejamento
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEFA	Secretaria da Fazenda
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. POLÍTICAS PÚBLICAS DEMOCRÁTICAS COMO FONTE DE EXPANSÃO/INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR	21
2.1. Políticas públicas, ações afirmativas e movimentos sociais.....	21
3. ASPECTOS DA EXPANSÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS	33
3.1. Aspectos da expansão das instituições de Ensino Superior no Brasil.....	33
3.2. Políticas e programas de acesso, expansão e democratização do Ensino Superior.....	37
3.2.1 (FIES) Fundo de Financiamento Estudantil.....	38
3.2.2 Plano Nacional de Educação (2001-2010).....	39
3.2.3 Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	40
3.2.4 Programa Universidade para Todos (PROUNI).....	41
3.2.5 REUNI.....	42
3.3 Políticas de acesso e expansão das matrículas da Pessoa com deficiência no Ensino Superior com foco no Paraná.....	43
3.4 Pontuações acerca da expansão das instituições de Ensino Superior e a relação público-privado.....	47
4. BALANÇO DE PRODUÇÃO	53
4.1. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	53
4.2. Programa de Pós-Graduação em Educação das IEES/PR.....	61
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS	73
5.1 Metodológica.....	73
5.2. Balanço de Produção.....	76
5.3. Pesquisa Documental.....	77
5.4. Os indicadores sociais.....	79
6: CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NAS IEES DO PARANÁ	82

6.1. Raça, gênero e deficiência.....95

REFERÊNCIAS.....124

ANEXOS.....134

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa em torno da temática de estudantes com deficiências no ensino superior foi norteadada por algumas razões. Inicialmente, pelas leituras sobre o assunto, cuja iniciaram com a segunda graduação, no curso de Psicologia, advindos das disciplinas de Educação Especial e Educação Escolar, leituras essas que despertaram minhas primeiras inquietações com a temática voltada ao público-alvo da educação especial. Nesse sentido, que o Curso de graduação em Ciências Sociais me possibilitou registrar as primeiras reflexões e problemáticas sobre o assunto por meio do Programa de Iniciação Científica (PROIC), sediado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG) da UEL, que teve como título “As condições da escola pública de Ensino Médio para garantir a educação inclusiva: algumas variáveis explicativas da evasão escolar”. O projeto de pesquisa estava atrelado ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), coordenado pela Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima.

Foi por meio do Projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), orientado pela Profa. Dra. Adriana de Fátima Ferreira que permitiu aprofundar os olhares nas variáveis e perspectivas que envolvem o assunto, vista a experiência e contato com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Nesse percurso, me despertou o interesse em desenvolver o trabalho de licenciatura em Ciências Sociais, já que as discussões no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) sobre Educação Especial pareciam ainda incipientes, e, sobretudo, necessárias, uma vez que percebi grande interesse por parte dos licenciandos por esse assunto, pois se refere a uma temática não contemplada em disciplinas específicas, apenas desenvolvidas parcialmente de forma transversal e insuficientes em outras disciplinas, e também pela ausência ou pouca discussão nos estágios curriculares nos cursos de licenciatura.

Todos esses elementos foram contribuindo na bagagem reflexiva e no ensejo de desenvolver trabalhos relacionados ao assunto no Ensino Superior. Por isso, o trabalho de licenciatura teve como preocupação a análise das falas dos futuros profissionais da Educação Básica (na ocasião, estudantes do último ano de

graduação em licenciatura em Ciências Sociais da UEL) quanto ao seu preparo para atender essa demanda.

Enquanto isso, a vivência particular e pessoal com uma pessoa com deficiência física ocasionada por uma doença muscular degenerativa, que teve sua vida impactada em diferentes esferas a partir da necessidade do uso da cadeira de rodas em sua adolescência, como o abandono escolar, e de seus sonhos, se constitua como incentivos no desenvolvimento de trabalhos relacionados à temática.

A aprovação no curso de Pós Graduação de Mestrado em Ciências Sociais, orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Sousa Lima, possibilitou aprofundar pesquisas sobre o tema, o recorte teve as IEES (Instituições Estaduais de Ensino Superior) do Paraná com o tema “Os desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas universidades estaduais do Paraná”.

O trabalho teve como prevalência metodológica entrevista com os responsáveis pelos órgãos/programas/núcleos de apoio ao estudante alvo da educação especial dessas IEES com foco nas variáveis da permanência estudantil, ou seja, foram contempladas as vozes institucionais dessas IES. Dentre os encontrados da pesquisa mencionamos a tentativa dessas IES em readequar o ambiente de forma geral para receber o aluno da educação especial, porém são muitos os preparos necessários para enfrentar as condições de exclusão e falta de apoio que os mesmos ainda estão expostos nessas instituições de ensino.

Fundamentado em todo esse caminho brevemente exposto, é que se optou por continuar a mergulhar na temática da educação especial nas IEES (Instituição Estaduais de Ensino Superior) do Paraná, com um recorte diferenciado quanto a metodologia e objetivos da pesquisa, porém, não deixando de contemplar a preocupação com os direitos desses sujeitos, já presente em toda trajetória acadêmica.

Por isso, esta pesquisa procurou aprofundar o olhar sobre os alunos com deficiências no ensino superior. Inicialmente o presente trabalho teve objetivos e focos diferentes do que aqui encontraremos, um exemplo era o desejo de ouvir as vozes dos próprios sujeitos das pesquisas, ou seja, dos estudantes com deficiências nas IEES/PR. Embora tenha havido aprovação pelo Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos, a operacionalização da pesquisa teve algumas barreiras, uma

delas o contexto em que esta se desenvolveu, o surgimento e o auge da pandemia de COVID-19¹ cuja gerou e ainda gera impactos políticos, econômicos, sociais, culturais e incluímos os efeitos na saúde física, emocional, psíquica, pessoal, familiar ou interpessoal, um contexto de perdas, isolamento social, incertezas atrelada a outras variáveis particulares da vida de cada sujeito, incluindo, de quem escreve, contextos que atravessou e ainda atravessa o individual de cada um. No que tange aos impactos na construção dessa tese, seus objetivos e caminhos metodológicos passaram por alterações e angústias, porém, permaneceu em todas as possibilidades pensadas dos encaminhamentos desta, os sujeitos da pesquisa: estudantes com deficiências no Ensino Superior, público este, considerado de risco dentro desta conjuntura apresentada de pandemia. apagado

As justificativas pela escolha dos sujeitos da pesquisa se fundamentam na própria construção de vínculo com a temática, os estudos desenvolvidos no decorrer da trajetória acadêmica, a qual evidenciou a escassez de políticas e produções voltadas a esse nível de ensino e para aprofundar ainda mais o conhecimento daquilo já iniciado nas análises e reflexões durante o mestrado conforme descrito acima. Por isso, elegeu-se manter a temática aprofundando por um viés plural de conhecimentos sobre o assunto, saberes que se espera contribuir nas reflexões e análises dos elementos desenvolvidos no decorrer desta.

Embora a temática da Educação Inclusiva nos últimos anos tenha sido alvo de muitos estudiosos, quando falamos do assunto no Ensino Superior ainda são inúmeras as lacunas. Portanto, nossos sujeitos da pesquisa se referem aos alunos do Ensino Superior no Brasil, em especial do Estado do Paraná, inseridos nas instituições de ensino estaduais, com deficiências.

Sobre os estudos referente as deficiências, encontramos na literatura, dois paradigmas presentes: o modelo médico e o social das pessoas com deficiências, e esses paradigmas estão atrelados inclusive, as nomenclaturas usadas em diferentes períodos da história. As pessoas com deficiências são socialmente caracterizadas por sujeitos com ausência de partes do corpo ou com

¹Desde o final do ano de 2019, o mundo enfrentou uma crise após a descoberta de um novo vírus. Esse vírus causa uma doença com manifestações predominantemente respiratórias. A pandemia da doença pelo coronavírus 2019, COVID-19 (sigla em inglês para *coronavirus disease 2019*) foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. No Brasil, desde o primeiro caso confirmado, em 26 de fevereiro, foram registrados outros 374.898, e 23.485 óbitos atestados até 1º de junho (Ministério da Saúde, 2020). Muitos outros óbitos foram registrados e as atividades sociais tiveram sua retomada com predominância em início de 2021.

limitações em suas funções, que podem ser deficiências física; deficiência auditiva; surdez; deficiência visual (cegueira, baixa visão); deficiência intelectual; deficiências múltiplas e a surdo cegueira.

As pessoas com deficiências sofrem e enfrentam diferentes restrições, impedimentos nos direitos de “ir e vir” e no “poder”; poder estar” e “poder viver” e se encontram marginalmente inseridas na sociedade. Porém, o olhar exclusivamente por esse viés, é o mesmo que usar as lentes do modelo médico (ou biomédico) da concepção das deficiências, a qual a compreende por meio de um fenômeno estritamente biológico.

Os princípios dessa perspectiva concebem as diferenças corporais, físicas e intelectuais advindas das deficiências como causa das desigualdades enfrentadas por eles, desconsiderando aspectos psicossociais que norteiam a vida do sujeito. Em oposição a tais pressupostos, o modelo social enaltece as condições de desvantagens da organização da sociedade para com essas pessoas. Ou seja, a questão não são as condições físicas e intelectuais dos sujeitos com deficiências, mas sim, dos espaços e da sociedade em geral para receber igualmente, a todos os tipos de pessoas e oportunizar sua vivência em diferentes contextos da vida social.

Paralelamente a construção desses paradigmas, caminharam as nomenclaturas destinada a esse público. Na busca para se referir às pessoas com alguma deficiência com terminologias cada vez menos estigmatizantes, que elas foram alteradas e substituídas ao longo da história. No texto de Sassaki “Como chamar as pessoas com deficiência” (2009), há um caminho pela trajetória histórica dos termos, bem como uma discussão acerca do valor agregado aos mesmos.

Para designar as pessoas com deficiências, encontrou-se a utilização mais antiga, de acordo com Sassaki (2009) como inválidos; em 1960 incapacitados; 1980 defeituosos ou os deficientes; 1981/1987 pessoas deficientes; 1993 pessoas portadoras de deficiências; 1990 até hoje pessoas com necessidades especiais (aos poucos passou a ser agregado tanto as pessoas com deficiência quanto para outras pessoas); 1990 até hoje pessoas com deficiências. A nomenclatura mais usada até hoje são pessoas com deficiência como se observa na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009) e no Estatuto da Pessoa com deficiência (2013).

Todas as pessoas com deficiência, sejam elas com condições temporárias ou permanentes, podem apresentar necessidades especiais não apenas nas instituições de ensino, mas em casa, no trabalho, com os veículos de locomoção etc. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) são consideradas pessoas com deficiências aquelas que possuem: “impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015, s/p). A deficiência física é definida pela;

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”, apresentando-se de diferentes formas “[...] exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções. (BRASIL, 2016, p. 89).

A deficiência múltipla é resultado de dois ou mais tipos de deficiências e ela pode ser congênita quando o indivíduo já nasce com ela, ou então a adquire. Os recursos adaptativos vão depender das deficiências que o sujeito possui. Já dentro da deficiência auditiva, podemos ter classificações que variam dependendo da perda bilateral, parcial ou total da audição, ou seja, “de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz”. (BRASIL, 2016, p. 90). Enquanto a surdez consiste na perda auditiva acima de “71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. (BRASIL, 2016, p. 90). Na deficiência visual, incluem-se pessoas cegas ou com visão reduzida, com perda total ou parcial da visão. Essas pessoas podem ter:

Cegueira: acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda de percepção luminosa. b) Baixa visão: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2016, p. 90).

A deficiência intelectual, de acordo com o mais atual Manual Diagnóstico e Estatísticas de Doença Mentais (DSM-V²) de 2014, inclui: “déficits funcionais, tanto

² DSM – Consiste em uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais. (2014, p. 42).

intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”, assim como “[...] déficits em capacidades mentais genéricas e prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos pareados para idade, gênero e aspectos socioculturais [...]” (2014, p. 33).

A surdocegueira se refere a dois tipos de deficiência (surdez e cegueira), mas que traz consigo outras singularidades, além dessas duas deficiências. Por isso, é considerada como categoria única (BRASIL, 2015). As limitações da deficiência dependem do momento e ordem de aparição das deficiências e o nível de funcionamento das pessoas surdocegas. Pois, podem nascer com ambas as deficiências, ou então nascer com uma delas e adquirir outra posteriormente. Outro fator relevante é a aquisição da comunicação linguística anterior à perda da visão e/ou audição.

São muitos os assuntos que envolvem a temática em questão, neste trabalho nos atentamos especificamente à educação, já que dados os contextos de exclusão e inclusão educacional compõe muitos índices do desenvolvimento humanos, o sistema educacional configura-se como elementos constituinte das diversas facetas em que se operam as desigualdades sociais, sendo esta, condicionada ao próprio sistema capitalista, com interesses de classes possuidoras do capital financeiro.

A temática da educação inclusiva no contexto educacional compõe parte do PNE 2014-2024 (Plano Nacional de Educação) cujo destina metas de avanços e conquistas, mesmo que voltada ao ensino básico, prevê medidas e estratégias para acesso e permanência estudantil, e parte dele, também se destina ao Ensino Superior, apesar de não fazer menção específica ao ensino inclusivo das pessoas com deficiências, descreve a expectativa nesse plano decenal do aumento da taxa bruta de matrículas no ensino superior público, isso nos leva às análises das políticas públicas e ações afirmativas que oportunizam que nessas matrículas sejam contempladas todos os tipos de pessoas, inclusive, as pessoas com deficiências.

Tendo em vista que as publicações e literatura relacionadas à educação especial na Educação Superior são escassas, conforme nos comprova o balanço de produção das pesquisas sobre o assunto, compõe este, o foco desta tese. A escolha pelas IEES do Paraná foi norteada por algumas razões, primeiro, por ser um recorte de pesquisa do Mestrado, o que permitirá um aprofundamento melhor do olhar sobre

as mesmas referente ao inclusão das pessoas com deficiências, além disso, a ação do Estado do Paraná em relação ao governo às pessoas com deficiências acontece por meio da filantropia. Portanto a escolha do Paraná, é dessa política autodeclarada defensora das políticas públicas.

A maioria de qualquer grupo social se encontra mais representados nas instituições de ensino superior privado, já que se constituem com o maior número entre as instituições de ensino superior, logo as instituições privadas são a maioria. Com cerca de 2.608 instituições de ensino superior no Brasil, apenas 302 são públicas. Por isso necessidade do recorte e do desvelamento desse acesso e suas caracterizações, sendo o Estado conservador, com maior número de instituições especiais filantrópicas privadas, nos deparamos com a questão central a qual esta tese procura responder e/ou refletir: As políticas de expansão geraram o mesmo impacto no estado no Paraná? Em que medida essa expansão impactou as condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência na rede pública estadual de ensino superior no Paraná?

Por isso, na primeira seção fazemos uma breve apresentação teórica acerca das políticas públicas e os efeitos dos movimentos sociais no processo democrático pela busca de direitos, cidadania e reconhecimento. O objetivo principal é contextualizar políticas públicas e as Ações Afirmativas como respostas às inúmeras facetas das desigualdades. Afinal, pensar pessoas com deficiências é pensar em cenários excludentes como embasamento dos surgimentos das políticas públicas, como a conquista coletiva das legislações e as normativas que materializam os direitos humanos dessas pessoas.

Ainda na primeira seção apresentamos um panorama geral da principais políticas e programas de expansão das matrículas no ensino superior, destacando as políticas em defesa das pessoas com deficiência e as ações do governo frente a essas questões.

A segunda seção apresenta o balanço de produção sobre a temática, ou seja, o que encontramos de publicações sobre o assunto. As fontes de pesquisa foram a BDTD e os bancos de teses e dissertações do departamento de Educação das IEES-PR, por essas se constituírem como foco da pesquisa. A reflexão que norteia as escolhas de captação de informações é no sentido de compreender o que

as universidades vêm publicizando sobre a temática, já que se constituem potencial ferramenta ideológica e de combates as desigualdades sociais.

Adiante, na terceira seção, apresentamos os caminhos metodológicos percorrido, ou seja, as pesquisa bibliográfica e sobretudo, as extrações dos dados que subsidiou a responder as principais inquietação dessa tese, sobre os impactos das políticas de expansão nas matrículas dos alunos com deficiências nas IEES-PR, sendo elas: Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para isso foi realizado uma caracterização por um viés crítico, analítico e dialético à luz dos conhecimentos das Ciências Sociais dos estudantes e dos números de matrículas por raça/cor, por deficiências, por gênero, forma de ingresso, reserva de vagas, tipo de apoio para permanência e tipo de atividade extracurricular nessas IEES/PR, entre os anos de 2012 e 2019.

O desejo inicial era contemplar também as vozes dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, como comentado anteriormente, a dissertação de Mestrado possibilitou analisar o contexto e realidade quanto ao acesso e a permanência estudantil por via das vozes institucionais. Contudo, alguns limitadores começaram a moldar a pesquisa com outro viés, dentre ele destacamos a dificuldade em acessar aos estudantes, por obrigatoriedade de isolamento social e pela inviabilidade de recursos tecnológicos para finalidades de pesquisa com essa demanda.

Nesse sentido, optou-se por manter a predominância nos dados quantitativo, já que os mesmos se constituem como importantes ferramentas que nos permitem fazer a leitura de uma dada realidade social, é o caso por exemplo do cenário quanto as matrículas no ensino superior público, mais especificamente nas IEES/PR.

Tomamos como parâmetro algumas hipóteses, a primeira dela é da suposta “facilidade” quanto ao acesso à Educação Superior privada, uma vez que tem se percebido maior número de instituições surgindo ao longo dos anos, principalmente com as crescentes possibilidades ofertadas via ensinos EaD (a distância ou semi-presencial), isso alcançaria maior número de estudantes,

sobretudo da classe trabalhadora, o mesmo pressupõe aos alunos com deficiências, as quais não precisariam se expor as inúmeras variáveis de exclusão nos espaços educacionais presenciais, até mesmo da dificuldade de locomoção, pensando alguns dos estudantes com deficiência física. Partindo ainda desse pressuposto, hipotetizamos que as atuais políticas de acesso como FIES e ENEM, aumentam os dados em gerais de matrículas nas IES.

Como segunda hipótese, mencionamos que o cenário da educação superior é representado por números desiguais em gênero, raça/cor, e pelo número das pessoas com deficiências, isso porque a desigualdade do Brasil é característica marcada do país e que embora tenha surgido muitas narrativas em torno dos aspectos da inclusão/exclusão de alunos com deficiências nas instituições de ensino regular, ainda são poucas as ações concretas que contemplam especificamente esses públicos.

Como terceira hipótese de pesquisa, compreendemos a relevância da articulação política, do diálogo coletivo institucional, dos debates integrados e da interação entre as ações na busca pela implementação de ações afirmativas que garantissem a representatividade de todos os tipos de pessoas nas instituições estaduais de ensino superior do Paraná.

Por isso os caminhos metodológicos escolhidos procuraram responder a essas variáveis, por meio dos processamentos dos microdados do INEP, que foram rodados com os sistemas SSPSS e Sfter R e a partir disso, feito a leitura dos dados de acordo com o dicionário do microdados correspondente a cada ano e posterior a interpretação e análise deles.

Com os resultados da pesquisa, espera-se contribuir com uma leitura, sobretudo analítica, dos cenários educacionais identificados, e a partir disso, possibilitar maiores reflexões entre as IES de medidas, estratégias, ferramentas e elementos que vão de encontro com o necessário para que o sistema educacional de ensino, principalmente as IEES/PR se tornem espaços que garantem o acesso e permanência das pessoas com deficiências e que se constituem enquanto espaços que promovam a igualdade social e possibilitar a articulação entre as mesmas já que partimos do pressuposto da força coletiva nas mudanças de diferentes cenários sociais.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DEMOCRÁTICAS COMO FONTE DE EXPANSÃO/INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Realizamos, nesta seção, um breve levantamento teórico acerca das políticas públicas educacionais e sobre os efeitos dos movimentos sociais no processo democrático pela busca de direitos e reconhecimento das pessoas com deficiências. O objetivo principal deste primeiro capítulo é contextualizar políticas públicas que tratam das Ações Afirmativas como respostas às inúmeras facetas das desigualdades. Afinal, pensar os direitos das pessoas com deficiências, é pensar em cenários menos excludentes.

Contemporaneamente, sem descurar do princípio da liberdade substantiva, igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista. (AZEVEDO, 2013 p.131)

Deste modo, surge a necessidade de um mergulho teórico no sentido de apontar a conexão conceitual de alguns temas, que muito contribui para analisar, sobre a expansão de matrículas nas instituições de ensino superior. Por isso, também faz parte desta sessão, a apresentação dos principais documentos e programas relativos a expansão de alunos com deficiências no ensino superior. Tais elementos e informações subsidiaram a respondermos sobre os impactos dessas políticas no número de matrículas de pessoas com deficiências nas IEES/PR.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, AÇÕES AFIRMATIVAS E MOVIMENTOS SOCIAIS.

Com base na revisão teórica e conceitual fundamentado principalmente nos conhecimentos das Ciências Sociais, de estudos sobre políticas públicas, ações afirmativas e movimentos sociais, objetiva-se apresentar reflexões acerca dos movimentos sociais na construção de políticas públicas que visem na garantia dos direitos básicos do ser humano e sua ligação com a temática das pessoas com deficiências, inseridas no ensino superior. É impossível falar de tais elementos sem

brevemente passar por outros eixos centrais que se articulam a essa área de conhecimento quais apresentaremos a seguir.

Só é possível o desenvolvimento de um país considerado democrático, aquele que tem como princípio a prática do chamado direitos humanos. As Diretrizes e Bases da Educação sobre os direitos humanos defendem que “O Brasil é um país aonde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas e inclusão de reparos às violações dos direitos humanos.” (BRASIL, DCNs – Educação em Direitos Humano, 2013 pg.44)

Além disso, concebe a educação como fator de desenvolvimento da sociedade e como um pilar de transformação de uma dada realidade de desigualdade social:

“Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana”, ou seja, como papel de incentivar a sensibilidade quanto aos direitos humanos, ao respeito, e valores democráticos e igualitário. (BRASIL, DCNs – Educação em Direitos Humano, 2013 pg.44)

Nesse mesmo caminho, Bobbio (1986) denomina a chamada “era dos direitos”, defendendo que os direitos humanos devem ser “perseguidos” e que, de acordo com o cenário histórico, novos direitos devem ser assegurados. Um exemplo disso são as mudanças de paradigmas no modo de se conceber os direitos das pessoas com deficiências, que perpassa pela perspectiva da exclusão e da segregação no Brasil atual, devendo ser urgentemente revertida no paradigma da inclusão, da permanência, da justiça social etc.

No que tange a isso, nos questionamos, quais os direitos garantidos sobre a inclusão das pessoas com deficiências nas instituições de Ensino Superior? Como vem sendo a aplicabilidade dos mesmos? Um dos recursos de análise, é identificar o que dizem as políticas de inclusão dessas pessoas em sociedade.

Assegurar, especificamente o direito à educação, não significa apenas o acesso e a permanência às instituições de ensino, mas a oportunidade do mesmo acontecer com qualidade, respeitando as condições e direitos de cada sujeito. Isso seria a operacionalização concreta e real das políticas e discursos políticos relativos aos direitos sociais. Portanto, o acesso e permanência estudantil das pessoas com deficiências configuram-se parte dos direitos humanos.

Podemos ainda classificar os direitos do cidadão (MARSHALL, 1967) em três grandes áreas de direitos:³ civil, políticos e sociais. E, esses direitos, de acordo com Castanho e Freitas (2005), é dever do Estado assegurar. Se tratando dos alunos com deficiências no ensino regular afirma: “antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do Estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior.” (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 9).

O ensaio de Marshall (1967) teve como principal foco o impacto da cidadania sobre as desigualdades existentes entre as pessoas. O autor (1967) constrói a conceituação de cidadania a partir da posição do homem em relação ao Estado no novo regime político, levando em consideração também a qualidade de homem trabalhador livre. Para isto, Marshall (1967) faz uma abordagem histórica do desenvolvimento da cidadania concomitantemente ao surgimento do novo regime.

José Murilo de Carvalho (2002) antecipa sobre a complexidade que é entender e conceituar cidadania, uma vez que ela depende de várias dimensões. E, partindo do interesse de compreender os mesmos na realidade brasileira, constrói um pensamento da constituição da cidadania relembrando os três tipos de direitos a qual categoriza um sujeito com pleno ou sem direitos cidadãos (de acordo com os direitos a quais possui- políticos, civis e sociais) e que tudo, está atrelado ao jogo de interesses presentes nas políticas públicas ofertadas a sociedade e dos aspectos históricos da realidade brasileira como a “escravidão, que negava a cidadania, mesmo civil, a boa parte da população; o patriarcalismo, que a negava às mulheres; o latifúndio que fazia o mesmo com seus dependentes.”(CARVALHO, 2002 pg. 15)

A cidadania esteve e está em permanente construção. É um referencial de conquista da humanidade por meio daqueles que sempre buscam mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas e não se confortam frente às dominações, seja do próprio Estado, seja de outras instituições. Segundo Dalmo Dallari: “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo.” E acrescenta que quem não a executa está “marginalizado ou excluído da vida social e

³Direitos Civis: os primeiros a serem conquistados, se referem à liberdade de expressão, liberdade de ir e vir. (MARSHALL, 1967).

Direitos Políticos: conquistados depois dos direitos civis, se refere a participação política, como membros, participantes ou eleitores. (MARSHALL, 1967).

Direitos Sociais: Refere-se aos acessos básicos para manutenção da vida humana: saúde, educação, salário, alimentação (MARSHALL, 1967).

da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social". (DALLARI, 1998, pg.14)

Pontua-se nessa pesquisa, o contexto da Revolução Francesa, em 1789, como um dos primeiros momentos do qual foram debatidos os direitos individuais e coletivos dos cidadãos. Segundo Wilson Vieira (2007), é a partir desse momento que se consolida o Estado de direito na tradição moderna ocidental, possibilitando o equilíbrio dos direitos e das garantias individuais baseados em uma concepção "abstrata de indivíduo portador de direitos a serem salvaguardados pelo Estado e contra o Estado" (VIEIRA, 2007, p. 1).

Outro importante documento a ser pontuado é considerado um dos mais traduzidos do mundo (mais de 500 idiomas), a "*Declaração Universal dos Direitos Humanos*", um marco na história dos direitos humanos (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2010). Escrita após as grandes guerras, em Paris, em 1948, este documento, elaborado por representantes de diferentes ordens jurídicas e culturais de todas as nações do mundo, apresenta algumas das principais ideias a serem adotadas mundialmente para atuar na garantia dos direitos mais básicos para todas as pessoas no mundo.

O mesmo foi escrito como proposta de paz entre as nações, no sentido de evitar futuras guerras e desigualdades e discriminações entre os povos. De caráter universalizante, tornou-se referência nos pressupostos da integridade humana, pois prevê a igualdade, reconhecendo que, Artigo 1º: "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade." (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, n.p.).

Embora muitas foram as lutas e conquistas que registram a história dê de então, muitos são, os desafios. Nessa perspectiva, que os seres humanos nascem livres e iguais em direitos, é importante resgatar a operacionalização dessa premissa quanto ao acesso e permanência dos estudantes com deficiências nas instituições de ensino superior. Pois, como complementa o Artigo 2º,

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de

nascimento ou de qualquer outra situação. (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, Art2º.).

Nota-se que da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todas as pessoas podem então “invocar seus direitos” e não devem sofrer distinção de nenhuma forma a partir dessa ação. Logo, por esse viés, os movimentos sociais podem ser vistos como elemento fundante de uma sociedade democrática, no sentido de dar voz a grupos de indivíduos.

Por essa razão, ao longo dos anos seguintes à publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, representantes de grupos minoritários detectaram que na vida prática e até mesmo nas próprias palavras redigidas pelo documento, esses grupos não foram representados.

Sendo a democracia um regime político orientado pelos princípios do povo, ela deveria se operar atendendo aos interesses desse povo, bem como de grupos minoritários e na proteção aos direitos fundamentais⁴. Nesse sentido, a democracia orienta a operacionalização dos direitos fundamentais: garantia do respeito, da vida digna e participação igual e plena da existência humana. A própria constituição federal de 1988 é instituída com a finalidade de

“assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional” (BRASIL, Constituição Federal, 1988 preâmbulo)

A democracia, associada aos direitos humanos, está em constante movimentação haja vista que os direitos humanos são questionados ao longo de um processo histórico dependente da realidade de cada época. Os resultados que aparecem lentamente, derivam, por exemplo, de reivindicações dos movimentos sociais. Em cada momento histórico, há um direito a ser conquistado.

De acordo com Norberto Bobbio (1986, p. 8), “para um regime democrático, o estar em transformação é seu estado natural”. Nesse sentido, o autor (1986) possibilita a reflexão acerca da dinamicidade e movimento das sociedades

⁴A Constituição Federal de 1988, trouxe em seu Título II, os Direitos e Garantias Fundamentais, subdivididos em cinco capítulos: Direitos individuais, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos, direitos relacionados à existência)

contemporânea e a necessidade da atualização de um Estado sobre os aspectos democráticos.

Considera-se aqui regime democrático a definição feita por Bobbio (1986, p. 11) que o entende “primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. Entretanto, o que se percebe é que, muitas vezes, grupos sociais não se sentem representados nesse processo de decisão coletiva.

É por essa questão que os movimentos sociais possuem papel importante na construção e manutenção do processo democrático. Pois, são eles que, ao darem voz aos excluídos desse processo, movimentam a sociedade no sentido de trazer à tona muitos problemas que, por vezes, são apagados e minimizados por grupos do poder e até mesmo pela sociedade civil. (SILVA, 2017, 43)

A importância da organização coletiva está diretamente embutida ao se tratar de nações consideradas democráticas. Algumas destas organizações se dão através de movimentos sociais que lutam por suas causas e demandas sociais relacionados a seus interesses. O fato desses grupos demandarem por alguma causa, é porque não se vêm representados efetivamente dentro do processo democrático.

Podem-se considerar movimentos sociais ações coletivas que são mantidas por grupos organizados da sociedade que tem como objetivo principal a luta por alguma causa social (PORFÍRIO, 2021). De forma geral, é através dos movimentos sociais que ecoam as vozes de pessoas excluídas do processo democrático. Além disso, tais grupos demandam não somente por direitos e participação efetiva no processo democrático, mas também por reconhecimento e respeito pelas suas diferenças.

Desse modo, é por meio dos movimentos sociais que essas pessoas buscam ocupar seus espaços de direito na sociedade (PORFÍRIO, 2021). É também por essa e outras questões que essas organizações são de fundamental importância para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática. Pois elas contribuem para que uma nação siga em movimento constante na luta contra as adversidades e desigualdades culturalmente embutidas nela mesmas. São várias as concepções e perspectivas de movimentos sociais, em Bobbio, por exemplo os comportamentos coletivos e os movimentos sociais constituem como:

[...] tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados. [...] Se distinguem pelo grau e pelo tipo de mudança que pretendem provocar no sistema, e pelos valores e nível de integração que lhes são intrínsecos. (BOBBIO, 1998, p. 787).

Entendendo os movimentos sociais ocorrendo em campo político assim como em Bobbio (1998), em Gohn, a concepção de movimentos sociais pode ser explicada como:

As ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. (GOHN, 2002, p. 251)

Enxergamos os movimentos sociais como atores e agentes que impulsionam na construção de uma cultura participativa de diferentes classes sociais as quais ocorrem, sobretudo em arena política, porém em uma proposta de compreensão a partir de um viés plural, já que passa por diferentes processos sociais. Nesse sentido, podem ser amplamente compreendidos a partir de diversas abordagens e categorias de análises distintas, mas inevitavelmente defendendo os pressupostos da força coletiva nas mudanças de diferentes cenários sociais.

Os chamados “novos movimentos sociais” defendem uma cultura política participativa e democrática, para além do viés trabalhista e economicista valorizando as demandas sociais coletivas mais diversas, organizações que surgiram sobretudo no século XX.

Dada a importância dos movimentos sociais no desenvolvimento da democracia nas sociedades contemporâneas, e reconhecendo as sociedades contemporâneas como culturalmente e socialmente desiguais, surge a necessidade de identificar sua eficácia na proposição e elaboração de políticas públicas que auxiliariam de fato na inclusão desses grupos na sociedade, seja no contexto social, cultural, econômica, educacional, de gênero, orientação sexual, raça/etnia, e das pessoas com deficiência. Tais grupos se vêm excluídos e não representados na garantia dos direitos mais básicos do ser humano, tais como segurança, direito à vida, à saúde, educação, trabalho, entre outros. Além dessa falta de acesso aos direitos básicos, muitas vezes são alvos de violência de todas as formas, discriminação, preconceitos e exclusão.

Há na academia diferentes perspectivas e modelos de estudos sobre os efeitos dos movimentos sociais nas políticas públicas e nas suas contribuições para que os direitos humanos sejam assegurados de forma efetiva e justa. Estudos estes que focam, por exemplo, no ciclo das políticas públicas, sobretudo na avaliação dos resultados esperados e obtidos durante o processo. Essa é uma das formas de avaliação dos efeitos dos movimentos sociais na criação e implementação de políticas públicas consideradas aqui.

Destacando aqui a importância dos movimentos sociais na luta contra as diferentes formas de desigualdade e sua influência na conquista dos direitos dos excluídos do processo democrático, será explanado adiante algumas questões acerca do ciclo das políticas públicas para então adentrar no debate dessa influência dos movimentos sociais no processo de transformação da sociedade.

Há uma ampla área de estudos acerca do processo de implementação e avaliação de políticas públicas. Edson Nunes (2003) comenta que o Brasil, assim como outros países do globo, ao adotar o sistema capitalista como sistema econômico – sistema este que perpassa todas as esferas da vida social – inclui-se o reconhecimento da importância da organização civil no processo de tomada de decisão. Isto porque o processo democrático está estritamente ligado à organização da vida política e social dos indivíduos.

Com a adoção do sistema capitalista, no âmbito político foi surgindo novas organizações políticas e sociais. Nesse contexto, inclui organizações coletivas como os movimentos sociais. Diante desse contexto, para analisar as relações de classe na sociedade, Nunes (2003) sugere que não olhemos somente para o contexto econômico, mas também para contexto político que é agregado a ela.

Fundamentados nesses pressupostos, surgem as políticas públicas que buscam a transformação dos cenários de desigualdades e excludentes, sobretudo dos grupos minoritários, como as pessoas com necessidades especiais; as pessoas que vivem com *HumanImmunodeficiencyVirus* (HIV),; os ex-presidiários e privados de liberdade; a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTT); os indígenas; os idosos; os negros; as mulheres; os ciganos; os ribeirinhos, os moradores do campo. Enfim, “estes passam a representar diferentes grupos minoritários no país, no sentido de distanciamento do exercício dos seus direitos fundamentais, quando na verdade são maioria do ponto de vista

demográfico, como é o caso dos negros e das mulheres no Brasil”. (SILVA, 2017, p. 29).

Para a compreensão da necessidade da relação dos movimentos sociais na proposição e desenvolvimento das políticas públicas para o pleno exercício da cidadania, é necessário antes ater-se ao ciclo das políticas públicas. Nesse mesmo caminho, Caldas (2008) aponta que nessa expansão da democracia, as responsabilidades do Estado também se diversificam. Sendo a promoção do bem-estar social uma das principais funções do Estado, esta precisa desenvolver uma série de ações, assim como atuar em diferentes áreas (saúde, educação, meio ambiente, entre outros) para assim garantir que todos os direitos da população sejam cobertos.

Sabemos que o termo política pública foi empregado inicialmente nos Estados Unidos, porém sua conceituação não é unânime. Em linhas gerais, se refere à análise e ações políticas do governo que interferem na sociedade em aspectos específicos. E, é justamente por isso, que as decisões tendem a gerar discursos e narrativas diferentes sobre o definido, já que a preocupação de muitos está sob a ótica: do que e a quem isso beneficiaria? E, tais pressupostos, tem a ver com construções ideológicas e interesses políticos e individuais.

Essas ações, segundo Caldas (2008) são desenvolvidas por governantes e/ou tomadores de decisões que as selecionam de acordo com seu entendimento de prioridades. Isso quer dizer que, “o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade” (CALDAS, 2008, p. 5). Segundo o autor, isso acontece porque a sociedade não consegue expressar-se de forma integral dentro do processo decisório.

As demandas da população civil são apresentadas aos dirigentes públicos através de grupos organizados, denominada sociedade civil organizada. Este grupo inclui sindicatos, representantes do setor empresarial, associação de moradores, ONG (Organização Não Governamental) e movimentos sociais, que agem de forma mais ativa e muitas vezes fervorosa, dentro ou fora dos parâmetros legais, para que assim sejam de fato vistas e ouvidas.

O Brasil, país caracteristicamente amplo em diversidade de ideias, valores, religião, raça/etnia, renda, gênero entre outros, e sendo os recursos para o

atendimento das demandas da população de certa forma escassos, os conflitos de interesses fazem parte do contexto diário nacional (CALDAS, 2008).

Esse processo deve ser visto como elemento embutido em sociedades democráticas, no sentido de que esses conflitos de interesses não devem ser analisados por um viés negativo. Segundo o autor, essas disputas servem como estímulo para as mudanças e melhorias na sociedade. Isso quando essa disputa acontece dentro dos parâmetros da lei e desde que as instituições democráticas não sejam colocadas em risco (CALDAS, 2008).

Ao longo dos anos foram construídas tipologias na elaboração de modelos explicativos que poderiam auxiliar na análise dos resultados dessa relação. Essas tipologias levam em consideração as interações sócio estatais do Brasil contemporâneo no sentido de analisar o engajamento de movimentos sociais, de ativistas e de organizações da sociedade civil no processo de formulação e implementação de políticas públicas (CARLOS; DOWBOR; ALBUQUERQUE, 2017).

Diante dessas questões, no Brasil contemporâneo, uma questão alvo de grande debate por estudiosos refere-se aos efeitos e os resultados dos movimentos sociais na produção das políticas públicas. Entretanto, a definição da atuação dos movimentos sociais no desenvolvimento das políticas públicas diz respeito somente a uma das fases do ciclo de uma política pública, enquanto que para Caldas (2008), as políticas públicas possuem ao menos 5 fases de desenvolvimento, nos quais são definidos como: 1. formação da agenda, fase em que são selecionadas as prioridades; 2. formulação de políticas, fase que acontece a apresentação das possíveis soluções ou alternativas; 3. Tomada de decisão, nessa fase é feita a escolha da ação; 4. Implementação da política pública, as ações são de fato implementadas; 5. Avaliação, é nessa fase que se analisa os resultados da implementação da política na resolução da demanda social.

Diante desse ciclo das políticas públicas, Carlos; Dowbor e Albuquerque (2017) se perguntam se os movimentos sociais importam para a produção das políticas públicas. Para os mesmos autores, essa dúvida mobiliza e continua mobilizando a atenção de muitos estudiosos que se preocupam com os efeitos, ou seja, os resultados e as consequências políticas das suas ações.

Na revisão bibliográfica realizada pelos autores, foram encontrados quatro modelos que buscam explicar os efeitos dos movimentos sociais na política e nas

políticas públicas. Esses modelos “sugerem relações causais nas quais se conjugam, em graus diferentes, condicionantes ligadas aos movimentos com aquelas que provêm do contexto político”. (CARLOS et al. 2017, p. 365).

No primeiro modelo, são enfatizados os “efeitos intencionais dos protestos e ações disruptivas e o papel das variáveis organizacionais e de ação como causas do sucesso dos movimentos” (CARLOS et al. 2017, p. 365). Além de avaliar se os movimentos formalmente organizados são melhor sucedidos que outros. O segundo modelo inclui um fator do contexto político na facilitação ou constrangimento dos resultados. O terceiro foca na estrutura de mobilização do movimento e sua interação com o contexto político operando em conjunto. O quarto e último modelo, se constitui na finalidade de encontrar conexões causais entre as condições que poderiam explicar os efeitos políticos desses movimentos sociais.

Todas essas propostas de análise dos efeitos dos movimentos sociais na formulação e implementação de políticas públicas demonstram a complexidade real do tema e a sua importância de atualização constante e reavaliação. Acredita-se aqui que os movimentos sociais, seja qual for sua forma de atuação, geram efeitos práticos e culturais na sociedade. Sejam esses efeitos dados por implementação de políticas públicas, como também na contribuição cultural e social entre a população de um país. É a partir dos movimentos sociais que muitas causas justas são postas em discussão, e geram efeitos no pensamento social.

Um exemplo de políticas públicas são as ações afirmativas, essa por sua vez tem como objetivo a redução das desigualdades, sejam elas raciais, sociais ou econômicas, de gênero, religiosa etc. Se operacionalizam de diversas formas, a depender o cenário e do contexto, como por exemplo, via auxílio, bolsas creche, empréstimos, cotas em diversos níveis de ensino e em concursos público, reserva de vagas, dentre outras. Sobre esses últimos, dentre os objetivos está em oportunizar condições de participação em espaços que em momentos da história era restrito ou limitado a determinado tipos de pessoas.

Portanto, é justamente com intuito de “corrigir” situações de direitos, no sentido de provocar mudanças na realidade, é que programas de ações afirmativas são pensadas, no caso do Brasil, é a partir dos anos de 1990 que as políticas de inclusão são pensadas a qual se materializam, por exemplo, em forma de legislações como as citadas nesse. Outro exemplo são os sistemas de cotas, como

um meio de busca pela igualdade dos efeitos gerados pela discriminação, preconceitos, ações excludentes e segregacionistas ou medidas de negação a qualquer cenário que não seja democrático.

As políticas de cotas iniciam destinadas os programas raciais e que aos poucos conquistam outras demandas de desigualdade do país, como econômica (escola pública) para pessoas com deficiências, indígenas e de gênero. São vistas como medidas temporárias.

Esse movimento de políticas públicas destinadas a populações vistas historicamente marginalizadas, excluídas ou invisibilizadas não é “aceito” por unanimidade entre a sociedade, sendo que uma parcela da mesma, parte do princípio de que o que ocorre, ao oportunizar condições diferenciadas por meio das cotas, por exemplo e a de outras Ações Afirmativas, é uma afronta a meritocracia, pois não é visto de forma justa oferecer condições diferenciadas para cada público.

Porém, nos questionamos, sendo o Brasil o “país das desigualdades” (culturais, sociais, econômicas etc) seria justo tratar a todos da mesma forma? Esse pensamento meritocrata de receber ou ganhar quem mais se esforçar, talvez se aplique a realidade de outros contextos. Saber reconhecer essas diferenças é o que faz compreender as medidas de ações afirmativas

Ou seja, se todos forem tratados de formas iguais, é visivelmente perceptível a desigualdade. No campo da educação, Bourdieu nos ajuda a pensar tal premissa:

Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cul-tural, internalizando menos dispositivos (habitus) relacionados à ciência e ao saber. Dessa forma, se a escola (ação educacional de Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o status quo de desigualdade e iniquidade não será posto em questão. (Bourdieu, apud Azevedo, 2013, p. 12)

Essas ações de natureza reparatória estão presentes nas políticas de ingressos em instituições de Ensino Superior pública com essa finalidade de romper e quebrar com a lógica de funcionamento e da representatividade de seus alunados que não contemplam as diferenças. Mais adiante, serão contempladas políticas públicas e tipos de ações afirmativas voltadas ao acesso das pessoas com deficiências no ensino superior.

3. ASPECTOS DA EXPANSÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS.

Tendo em vista a relevância das políticas públicas na configuração de novos modelos e realidades sociais, esta seção visa apresentar um panorama geral da expansão das instituições de Ensino superior, via momentos históricos, documentais, políticas e programas sociais. Além disso, descrever e pontuar, na perspectiva das Ciências Sociais, a configuração e análise das políticas públicas de expansão e de inclusão da pessoa com deficiências no ensino superior. Por isso, a escrita se subsidia em entender sob quais influências históricas se constitui o ensino no Brasil? Quais as medidas de expansão de acesso no ensino superior? E como elas contemplam as pessoas com deficiências.

3.1 Aspectos da expansão das instituições de Ensino Superior no Brasil

Na tentativa de compreender a constituição do cenário atual da Educação Superior, as estratégias de expansão e a construção de um sistema de ensino democrático, optamos por retornar brevemente a pontuais contextos importantes da história dos cenários da Educação superior brasileira.

Mencionamos os primeiros registros desse processo que nos levam a 1759, na época de Brasil Colônia, Portugal rompe com a Igreja por alegar que a mesma educava com fins religiosos e econômicos de seus próprios interesses e não para o do país. Outro ponto de destaque é a demanda de funcionários públicos que aumentam a partir de 1808, por diversos fatores, sobretudo políticos com a vinda da Família Real. Nesse sentido, o Brasil inicia as conquistas com poucos cursos superiores profissionalizante, e a criação de alguns cursos superiores como Medicina, Engenharia e Cursos Jurídicos.

Não se nega que Portugal teve influências na formação da sociedade, mais especificamente da burguesia, e acredita-se que o fracasso e desmotivação no incentivo de universidades públicas tenha se dado, de acordo com Moreira (2016), por visualizarem uma possível ameaça e temor de transformações dos cenários políticos e movimentos de independência por meio da formação de intelectuais

Passados por criação e desconstrução ou reintegração de algumas universidades ao longo da história nesse período, em 1831, é que se oficializa a fundação e oficialização do Estatuto das Universidades Brasileiras, criada e moldada no viés elitizado e seletivo, destinado a minorias, ou seja, o saber acadêmico estava restrito e dominado por uma classe específica, detentores do poder e do capital. Podemos dizer que as condições educacionais evidenciavam processos de exclusão o ingresso e participação nas Universidades logo no início de suas origens e finalidades, ou seja, nesse momento, estar em uma instituição de ensino superior caracterizava sua posição social e status.

Do cenário inicial à contemporaneidade, a presença dos grupos coletivos de interesses comuns, que se organizam em prol de reivindicações por direitos marca presença, nesse caso, os jovens de classes médias (SAVIANI, 2010). Em 1960 há uma mobilização com essa finalidade promovida pela UNE (União Nacional dos Estudantes). Pouco tempo depois, o golpe militar de 1964 trouxe uma série de transformação, inclusive nos moldes da educação, sendo um deles, grupos militares que defendiam a vinculação da educação com interesses e fins mercadológico e capitalista que iam de encontro com as propostas governamentais.

Nessa perspectiva de apresentar a conjuntura atual da educação superior no Brasil, significa reconhecer uma interligação com os modelos e proposta do Estado e do sistema que o rege, uma vez que as instituições de ensino, o sistema escolar, consistem-se enquanto um Aparelho de estado e aparelho ideológico de estado⁵ já que dão corpo ao Estado bem como a administração pública e outros. (ALTHUSSER, 1971) E ainda, como disseminação de ideologias como órgão de dominação de classes.⁶

Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado²² ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções

⁵Na perspectiva de Meszáros sobre a ideologia e Marx: Em um sentido ela é apresentada, em sua negatividade, como uma força mistificadora e contraproducente, que, em grande medida, impede o desenvolvimento social. Por outro lado, no entanto, ela também é vista como um fator positivo vital - servindo ao propósito de superar determinadas restrições e resistências sociais - sem cuja ativa contribuição as potencialidades produtivas da situação histórica dada não poderiam se desdobrar e afirmar a si mesmas. (MÉSZÁROS, 2011, p. 141).

⁶ As classes sociais são conjunto de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processos de produção, isto e, na esfera econômica (POULANTZAS 1975, p.12-14)

materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (Althusser, 1999 pg. 104)

Estes moldes fomentados por interesses capitalistas tiveram suas origens no século XV, porém é no século XX que o capitalismo teve seu auge, impulsionado, sobretudo, pelas transformações tecnológicas culminando ao cenário atual. Não podemos deixar de mencionar as influências do Pós Segunda Guerra Mundial na década de 40, já que no contexto e situação da época o capitalismo monopolista foi fortemente interventivo como forma de proteção social. Após tal fase, a forma de condução do governo não mais respondia à realidade dos interesses econômicos e assim, os processos de funcionamento da manutenção das classes se modificam conforme as consequências históricas para sustentarem os princípios da concentração de riquezas.

Com o fim da ditadura militar, em 1984, dá-se abertura a novos olhares e pensamentos relativos à construção e desenvolvimento da educação, com forte influência dos movimentos sociais, pela perspectiva de democratização do ensino. Nesse caminho, encontramos a constituição de 1988, como marco da possibilidade desse novo cenário na Educação, inclusive, no Ensino Superior. Nesse período de catástrofes, do pós Guerra, um dos marcos, pensando no sentido macro, foi o Estado de Bem Estar Social, tendo seu maior destaque (1940-1970), ou seja, o Estado procurando garantir o bem estar social da sociedade.

A partir da segunda metade de 1970, foi observada, uma transformação gradativa no desenho do Ensino Superior, quanto à natureza institucional dos estabelecimentos privados. Alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações e escolas integradas, mediante processos de fusão de escolas isoladas ou de incorporação de um ou mais estabelecimentos (PEREIRA, 2006, p.50).

No que tange constituição da República Federativa do Brasil (1988) quanto à educação considera que “é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” No que se refere ao Ensino Superior:

O art. 207 sobre a instituições de ensino superior: “gozam e autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988) Art. 214, elaboração do

PNE, com duração decenal, cujo”metas, estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades[...] (BRASIL, 1988).

Em alguns dos princípios que regem o documento relativos à Educação, encontramos: Igualdade condições de acesso e permanência na escola, IV. gratuidade do ensino público estabelecimentos oficiais. IX. garantia do direito a educação e à aprendizagem ao longo da vida. Além disso, prevê que a Educação formal de cunho científico e sistematizado, reflexivo se destina ao Estado e prevê a construção do Plano Nacional de Educação decenal em seu Art. 214. (BRASIL, 1988)

Porém, mesmo diante de tais pressupostos, pouco depois, um discurso da modernização do país e aspectos neoliberais fazem parte da constituição das ideologias políticas, com a disseminação da premissa sobre o sistema mercadológico e seus benefícios e eficácia, nesse sentido inicia-se o fortalecimento do incentivo as privatizações, uma vez que elas, ideologicamente oferecem maior qualidade, enquanto o sistema e setores públicos são precários.

A “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI” (1998): Sobre a Visão e Ação em seu artigo 7, relaciona a Educação Superior com o mercado de trabalho, onde encontramos:

Em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseadas no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação, devem ser reforçadas e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade. [...] c) Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico. Para responder às exigências colocadas no âmbito do trabalho, os sistemas de educação superior e o mundo do trabalho devem desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho. [...] d) Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, afim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. [...] (UNESCO, 1998).

No artigo posterior, apresenta a importância da diversificação aos tipos de acesso no ensino superior para diferentes grupos, como, por exemplo, instituições públicas, privadas e sem fins lucrativos.

Percebemos que é fundamentada nessas premissas, perspectivas e ideologias que os modelos educacionais foram disseminados e subsidiaram as políticas públicas relativas ao Ensino Superior de muitos países, inclusive do Brasil. Contudo, toma um novo viés a partir de 2002 com a tentativa de rompimentos das políticas neoliberais a partir do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com Boito (2012), não houve um rompimento radical instalado, porém, possibilitou estratégias e transformações neodesenvolvimentistas, atuando em uma perspectiva que não concentrasse todas as propostas beneficiárias a classe dominante.

Após o Governo Lula, a presidenta Dilma Rousseff, dentre tantos departamentos de gestão, no que se refere a políticas sociais, procurou dar continuidade aos trabalhos da gestão anterior. No que tange ao ensino superior ampliou políticas de expansão nessa modalidade educacional por meio de programas como PROUNI e FIES, e das IES Federais que serão melhores descritas adiante. De forma geral, procurou gestar um regime político democrático, relativa estabilidade política, crescimento econômico, considerável redução da pobreza e da desigualdade social e grande prestígio internacional. (PEREIRA; SILVA, 2010)

Já com o Governo Temer, algumas mudanças já concretizaram logo no início de seu mandato, uma delas, é a limitação constitucional dos gastos públicos por 20 anos, “diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência sociais) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população.”

Sobre a temática da educação, o presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022), trouxe em seu mandato características de uma gestão militarizada, com a extinção de algumas secretarias, inclusive a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) além de assumir uma postura negacionista quanto ao investimento no conhecimento científico e da pesquisa bem como do financiamento da educação pública.

3.2 Políticas e programas de acesso, expansão e democratização do Ensino Superior

Nesse momento, apresentaremos as principais políticas e programas que impactaram nas estatísticas quanto as matrículas de alunos no ensino superior, destacando no final, alguns dos documentos referentes a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

Iniciamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a mesma esclarece que a Educação é dever da família e do Estado, além disso, tem-se por finalidade “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ”Em seu artigo 2º claramente expressa “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Sobre seus princípios e fins, encontrados no artigo seguinte destacamos a defesa na transmissão de ensino em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Outros pontos de destaque são: “Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização.”(BRASIL, LDB-1996). Ou seja, amparando a disseminação e responsabilidade dessa modalidade de ensino aos setores privados gestados por empresários favorecendo a autonomia desses sobre a educação, bem como a flexibilidade do controle a oferta de cursos conforme o mercado de trabalho.

Do mais, já prevê a elaboração do PNE conforme vemos em: “§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;” (BRASIL, LDB-1996). A qual trataremos aqui posteriormente. A seguir, encontraremos algumas políticas públicas expressas em ações afirmativas quanto a acesso e permanência no Ensino Superior.

3.2.1 (FIES) Fundo de Financiamento Estudantil

Com a finalidade de financiar a graduação de alunos no Ensino superior em instituições privadas, foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, o Fundo de Financiamento estudantil (FIES), na ocasião, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior pela gestão de Fernando Henrique Cardoso. Porém, apenas em 2010, que houve grandes transformações no cenário das matrículas no Ensino Superior, uma vez que o Fies passou por importantes mudanças, no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo algumas delas o juro reduzido a 3,4% e o limite

máximo de financiamento do curso aumentado para 100% bem como o início do pagamento também ampliado para 18 meses após a conclusão do curso. (BRASIL, 2014).

De acordo com o MEC, 2017 a partir dessa mudança, o número de contratos teve um aumento muito significativo, é o que nos mostra o boletim de prestação de contas ordinário, sendo que de 2009 a 2015 teve um aumento de aproximadamente 280 mil matrículas por ano (BRASIL, 2017). Contratos com o FIES passou de “aproximadamente 5% do total das matrículas na rede privada em 2009, para 39%, em 2015” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, um novo formato foi se constituindo relativo ao funcionamento do Fies, havendo um retorno ao índice de taxa de juros de 6,5% dentre outras alterações. Nessa ocasião segundo o MEC, a maioria das IES privadas atendidas pelo FIES ainda se concentravam no Sudeste (41%), região que detém o maior índice de riqueza no Brasil. (BRASIL, 2017)

A Portaria Normativa Nº 209, de 7 de março de 2018, a mais atual e vigente, traz novas alterações, das regras e procedimentos do financiamento, sendo 3 (três) de possibilidades. A primeira “pode ser acessada por estudantes que tenham perfil de renda bruta familiar per capita de até 3 (três) salários-mínimos”; e com taxa juros de 0%. A segunda modalidade destinada a regiões do Norte, Nordeste e Centro Oeste e que “pode ser acessada por estudantes que tenham perfil de renda bruta familiar per capita de 3 (três) salários-mínimos até 5 (cinco) salários mínimos”. E por último destinado a todas as regiões do país com renda mensal de até 5 salários-mínimos. Mais adiante, veremos que os números de matrículas nas instituições privadas em 2018 no Brasil corresponderam a 56,55% a mais que nas instituições públicas. (Microdados INEP, 2018).

3.2.2 Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Apenas 14 anos depois da Constituição Federal de 1988, se institui o Plano Nacional de Educação cujo se institui apenas 13 anos depois, em 2001. Este documento elenca como objetivos e prioridades:

“a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL, 2001, pg. 07).

Esta premissa provavelmente se embasa nos dados apresentados pelo documento de diversas variáveis e categorias sobre as diferentes modalidades de ensino nos anos que antecedem a construção do mesmo. “A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.” (BRASIL, 2001, pg. 35)

Um dos dados que o PNE nos mostra é o número de matrículas por dependência administrativa. Os números em 1998 nos revelam que havia um total de 973 instituições de ensino superior sendo que 764 delas eram particulares.

A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (Tabela 8). De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais. (BRASIL, 2000, p.37)

Sobre a expansão das vagas no ensino superior, encontramos:

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado. Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. (BRASIL, 2000, p. 42)

Nesses pressupostos que encontramos em suas diretrizes, quanto ao ensino público para responder às demandas de alunos assegurando sua inserção nas instituições de ensino gratuita. Além de orientar a avaliação constante de currículos; maiores números de vagas no período noturno pensando no aluno que trabalha e na melhoria a qualidade do ensino.

Dentre os objetivos, destacamos a criação de políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

3.2.3 Plano Nacional de Educação 2014-2024

Com atraso de 03 anos, o PNE (2014-2024) elenca diferentes metas que contemple diversos grupos da população referente a educação, afim de nortear um ensino democrático, em sua Meta 12, destacamos o objetivo de aumentar o número de matrículas em 50% (bruto) e 33% (líquido) em jovens de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas. Ou seja, há um provável interesse na expansão do número de vagas para estudantes no Ensino Superior público.

Sobre tal, elenca uma série de fatores como, por exemplo, ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil; expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e do Programa Universidade para Todos – PROUNI e:

Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências nesse nível de ensino.(BRASIL, PNE 2014-2024)

3.2.4 Programa Universidade para Todos (PROUNI) - 2005

Amparado pela Lei nº 11.096 de 2005, o programa possibilita o acesso as instituições de ensino superior privada ou sem fins lucrativos por meio de concessão de bolsas de estudo integral ou parcial. Os critérios de concessão de bolsa de estudos tiveram alterações dès de sua criação e envolvem os socioeconômicos a fim de contemplar a população por nível de renda familiar:

O candidato pré-selecionado deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo, para obter a bolsa integral, que cobre a totalidade do valor da mensalidade do curso. Já para a bolsa parcial, que cobre (50%) do valor da mensalidade, a renda mensal per capita exigida é de até 3 salários mínimos (BRASIL, MEC, 2022 s/p)

Abrange como beneficiário desse programa:

I - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; **II - estudante portador de deficiência, nos termos da lei;** III - professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. (BRASIL, MEC, 2022 s/p)

Destacamos a política como beneficiário do programa os alunos que precisam ter cursado o ensino médio em escola pública ou privada com bolsa integral. O ProUni reserva, em processo seletivo, bolsas às pessoas com deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou índios. O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e índios. O candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa e um deles é a nota mínima de 450 pontos no ENEM e nota acima de zero na redação. Mais uma vez, vemos a oportunidade de acesso as instituições privadas amplamente facilitada.

3.2.5 REUNI (2007)

Em 2007, institui-se o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, por meio do decreto Nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” Ou seja, cria medidas com a tentativa de aumentar o número de estudantes nas instituições públicas federais.

O Programa Reuni também elencou como principais metas: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas. Art. 2º O Programa formado pelas seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de

regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, Art. 2º)

O Relatório do primeiro ano, do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, revela que:

Considerando 2007 como ano referencial, quando o número de vagas em cursos presenciais de graduação totalizava 132.451, os projetos institucionais pactuaram um aumento para 146.762, o que representa acréscimo de 11%. No entanto, essa meta foi superada e em 2008 as universidades federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o que equivale a um aumento de 14.826 novas vagas, (BRASIL, MEC, 2009, p. 06)

3.3 Políticas de acesso e expansão das matrículas da Pessoa com deficiência no Ensino Superior com foco no Paraná.

Nesse momento, resgataremos políticas de acesso e expansão, algumas já apresentadas nesta, porém agora, com o olhar voltado especificamente ao público com deficiências.

As origens da discussão e políticas quanto aos direitos das pessoas com deficiências na vida cidadã é cronologicamente confusa, uma vez que pequenos grupos e movimentos em diversos espaços pelo mundo levantam questões frente ao assunto, contudo nos convém citar algumas políticas que deram início ao pensamento da educação inclusiva, como é o caso das declarações e convenções, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948; a Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiência em 1975; a Conferência Mundial de Educação para todos, em 1990, na Tailândia; a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha; e a Convenção da Guatemala, em 1999. Essas visavam assumir que as diferenças humanas são normais e era necessário oportunizar condições de aprendizagem adaptada às necessidades individuais de cada um.

As primeiras iniciativas legislativas são voltadas a educação no Ensino Básico, por isso, a maioria dos documentos oficiais encontrados são destinados a esse nível de ensino, além de observarmos que são muitos os aparatos normativos legais que contemplam um público específico, ora a deficientes visuais, ora aos deficientes auditivos, o que denota a preocupação de movimentos e grupos isolados, porém lutando pelos mesmos tipos de direitos, sociais, educacionais dentre outros.

Faz parte de um desses debates que se opera em formato de normativas, algumas políticas brasileiras, como é o caso da LDB, Lei nº 9.394/1996 (1996), que normatiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja dedica uma sessão exclusiva à educação especial, orientando o atendimento educacional especializado e adaptação aos educandos da educação especial na rede regular de ensino, embora se perceba uma interpretação da leitura direcionada ao ensino básico.

Nesse mesmo ano, as instituições de Ensino Superior recebem o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996 mencionando a importância da adaptação e acessibilidade no ato das provas de ingresso na instituição aos vestibulandos que necessitam de atendimento especial. Mesmo não contemplando todos os aspectos ou a maior parte deles importantes no processo de inclusão, restringindo a orientação apenas no ingresso dos estudantes, o documento é um dos mais significativos pós declaração de Salamanca destinado ao público da Educação Superior.

Já Portaria nº 1.679/1999 (1999) no Art. 1º. Determina a inclusão de instrumentos que avaliem as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização, credenciamento, reconhecimento e renovação das instituições de ensino superior, elencando aspectos de observância a pessoas com deficiências físicas, auditivas e visuais. Nota-se que são aspectos bastante limitados frente as reais necessidades no efetivo processo de inclusão, contudo são orientações até então raras ou quase inexistentes. Em 2003, a portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, revoga a primeira e mantendo determinações insuficientes.

Já o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001, 2001), cujo se refere a um plano que norteia objetivos e metas a serem alcançadas em período decenal a qual inclui, um sistema de avaliação dos resultados esperados, é composto em uma de suas sessões, exclusivamente o público da educação especial e outra exclusiva a educação superior. O plano enfatiza a defesa da educação

especial nos diferentes níveis de ensino além de caracterizar com mais precisão demais medidas importantes para o processo de inclusão nas instituições de ensino.

É o que acontece com o Decreto nº 5.296/2004, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade arquitetônica, urbanística e comunicacional das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, considerando os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, um decreto que contempla as pessoas com deficiências física, ou com a Lei nº 10.436/2002 a qual Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências e a Portaria nº 2.678/2002 que aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em 2004, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com as Secretarias de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em cumprimento aos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, por meio do Edital nº 04/2008, cria o Programa Incluir com o objetivo de demandar ações de inclusão e permanência estudantil das pessoas com deficiências na educação superior, direcionado exclusivamente às instituições federais de ensino superior (Ifes), e tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (MEC/SECADI/SESu, 2013).

Esta ação é extremamente relevante quando o assunto é a permanência estudantil dos alunos com deficiências, embora direcionada exclusivamente ao ensino de nível federal. As ações de inclusão e permanência incentiva a criação de programas e núcleos de apoio a esses estudantes, indo de encontro com perspectivas de acessibilidade de diferentes formas.

Atualmente, a Educação Inclusiva é orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI 2008) a qual compreende os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação como o público-alvo da educação especial, elencando e descrevendo orientações as instituições de ensino na garantia do acesso e participação no ensino regular (Brasil, 2008). E é reforçada com A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 dedicando orientações que incentivem a acessibilidade e inclusão nas IES além de outras esferas da vida do sujeito como lazer e saúde e, assegurando, no campo da educação, medidas inclusivas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

Com um atraso de quase 3 anos, menciona-se as metas e objetivos do Plano Nacional de Educação Aprova Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providencias. (2015-2025) referente a Lei nº 13.005/2014, incentivando a acessibilidade e acesso na Educação para pessoas com deficiências.

Em 2016 a Lei nº.13.409, que instituiu cotas para esse grupo em universidades federais (BRASIL, 2016). O Art. 3º diz que: 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.” Essa política se refere a um grande avanço no desenvolvimento de uma realidade social mesmo que destinada apenas a instituições Federais, porém é necessárias a expansão das ações afirmativas em todos as instituições de ensino superior. (BRASIL, 2016)

Relativo às IES, norteia um novo cenário de promoção da igualdade, incluindo implementações, fiscalização, estratégias e ações de acessibilidade de cunho estrutural, formativo, pedagógico dentre outros estabelecendo compromissos da IES para com o acesso e permanência estudantil desses estudantes. “A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.” (PNE, 2021). As ações governamentais pela inclusão da pessoa com deficiência na

educação superior brasileira são recentes, contudo, observamos os passos em relação as normativas e documentos oficiais, que, infelizmente, não concretizam mudanças e transformação no cenário excludente e de desigualdades de maneira imediata, mas se configuram como um necessário caminho em busca de igualdade e inclusão.

No que tange especificamente ao Estado do Paraná elegemos dois documentos: A Lei 18419 de sete e janeiro de 2015 cuja estabelece o Estatuto da Pessoa com deficiência no Estado do Paraná e a Lei 20443 de 20 de dezembro de 2020 cuja dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. No Estatuto da Pessoa com deficiência no seu Art. 44. Orienta a oferta das adaptações necessárias das provas e avaliação de acordo com as características de cada deficiência, e destaca em seu próximo artigo que todas as adaptações mencionadas valem também para o processo seletivo e de ingresso em cursos superior.

Sobre a Lei nº 20443 de 2020, apresenta um avanço importantíssimo na trajetória de lutas por igualdade e acesso a educação superior do Estado do Paraná, nos referimos à reserva de vagas para pessoas com deficiências:

“As instituições estaduais de ensino superior e técnico reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, por curso e turno, respeitando a quantidade já concedida, o mínimo de 5% (cinco por cento) de suas vagas para estudantes portadores de deficiência”. (PARANÁ, 2020, p. 01)

Nesse sentido, obrigam-se as IEES-PR, foco desta tese se movimentar e repensar os editais, as distribuições das vagas de ingresso nos processos seletivos, bem como as condições da aplicação das provas, métodos avaliativos e das adaptações dos cursos ofertados na instituição, já que isso, supostamente, alcançaria maior número de matrículas de alunos com deficiências nas IEES/PR e impulsiona a mudar o atual cenário exclusivista.

Todas as políticas de inclusão, de permanência expressas até aqui, embasa as reflexões acerca dos dados quanto ao cenário real dos estudantes com deficiências no ensino superior de acordo com os aparatos normativos, legal e teórico defendem e orientam.

3.4 Pontuações acerca da expansão das instituições de Ensino Superior e a relação público-privado.

Podemos notar que não foram poucas as ações do governo de incentivo ao aumento de matrículas no ensino superior, se dando, sobretudo com a disseminação de instituições privadas e ensino em EaD. Percebemos que o governo tem incentivado e ofertado meios ao ensino privado, sobretudo com isenções de impostos e financiamento estudantil, como é o caso do FIES e PROUNI, cujo número de disposição de bolsas aumenta a cada ano, ou seja, de programas que canalizam os recursos públicos para a esfera privada.

Entre os anos de 2000 e 2016, por exemplo, o número de matrículas no ensino superior aumentou drasticamente. No período em questão, o aumento de matrículas em instituições públicas foi de 124,35%, enquanto nas privadas de 235,25%. Superficialmente, podemos analisar os dados como a operacionalização da democracia ocorrendo e alcançando os objetivos de oportunizar maior acesso à educação superior. Contudo, notamos que a ampliação se deu em razão da crescente abertura de instituições privadas, sobretudo as de modalidade em EaD. Essa transformação no cenário educacional nos coloca uma ambiguidade no que seria de fato a democracia educacional, a quem está alcançando e quem ocupa as cadeiras universitárias nos espaços públicos e nos espaços privados.

Não vamos deixar de mencionar o incentivo às instituições de ensino público, como o caso do REUNI, um programa direto a esse objetivo, mesmo destinado apenas as instituições federais. Foi percebido aumento significativo no número de matrículas, como comprova os estudos de (2015). Sobre alguns dos impactos dessa política, mencionamos o aumento do número de matrículas nas instituições de ensino federais, contudo, não houve o aumento do número de docentes, ocasionando uma baixa na qualidade de ensino sem oferecer os recursos necessários que atendesse o aumento da demanda. Nos lembra os noticiários da ocasião, sobre a paralização de diversas instituições federais que apontam o programa REUNI de forma crítica baseada nessas proposições reivindicando melhoria nas condições de trabalho. Tais elementos agrega a hipostenizarmos na dificuldade do governo em pensar nos programas de expansão das matrículas das instituições públicas, já que oportunizar a vaga não é a única questão, mas principalmente,

preparar todo espaço acadêmico para receber o aumento da demanda, o que requer, com certeza, investimento financeiro exclusivamente público.

No que se refere a modalidade de ensino EaD, ela acelerou rapidamente a expansão de vagas no ensino superior. Por um lado, alguns pensam a EaD como forma eficaz para a democratização do ensino, por outro lado, questiona-se a qualidade dele. Não cabendo a este texto o aprofundamento das implicações deste ensino neste aspecto, pontuamos os discursos desse formato já que a educação a distância se consistiria em compreender uma nova forma de organização no processo de ensino-aprendizagem que vá de encontro com as metodologias que defendem e incentivam um processo educativo caracterizado pela mediação, interação e processos relacionais entre professor-aluno, assim como exigiu-se pensar em novos formatos curriculares, metodologias e métodos avaliativos sobre o mesmo.

Contudo, mesmo com tais observações que surgiram frente ao surgimento e ampliação dessa modalidade de ensino, o número de matrículas nas mesmas crescem significativamente, representando um número expressivo na expansão das matrículas no ensino superior, concentrando-se nas instituições privadas. A mercantilização rápida e fácil do conhecimento advindo desse cenário, pode indicar um risco de massificação dessa expansão correlacionada com as necessidades do mercado de trabalho.

O ponto de partida para compreensão do processo de expansão das instituições de ensino superior bem como a relação público privado, está em compreender que a mercadoria, se apresenta como um resultado do modo de produção capitalista, que atinge todas as esferas da sociedade. Por isso a mercantilização consiste como eixo central de análise. A mercadoria, se apresenta como um resumo do modo de produção capitalista, à medida que se generaliza e passa a se constituir em todos os setores da sociedade.

O fenômeno da comercialização da educação, para Boaventura de Sousa Santos, se deu em duas fases, a primeira entre as décadas de 1980 a 1990, quando se firmou o mercado nacional universitário e a segunda, no final da década de 1990 quando “emergiu o mercado transacional da educação superior e universitária”. Nesse sentido, “alguns grupos privados deram início a um novo ciclo no setor educacional, realizando a abertura do capital no mercado de ações, adotando estratégias de

fusões e aquisições, focando na disputa de um novo nicho, como os alunos economicamente desfavorecidos”. (ALVIN, GARCIA, 2017 p. 5).

No Brasil os sistemas Kroton e Estácio são os maiores grupos brasileiros que destacam e vem ganhando cada vez mais espaço e visibilidade de diferentes públicos. Nesse sentido, sendo o “mercado da educação” visibilizado por muitos investidores, trouxe muitas transformações na esfera da educação superior e é claro que o desenvolvimento do ensino superior privado está atrelado a forma como o capital tem se valorizado no campo da educação.

O discurso hegemônico ao longo da história disseminou a ideia de que o mercado seria exclusivamente o caminho ao êxito do capitalismo e da liberdade. Diante das lacunas estatais em oferecer condições e oportunidades em diferentes esferas a todos e assim limitar a participação cidadã a poucos, o discurso do mercado privado passou a ser condição fundamental para atingir a economia saudável.

Nesse sentido, governantes incentivaram a transferência das responsabilidades sociais do Estado para o setor privado, e tais pressupostos se intensificaram em diferentes âmbitos, não apenas na educação, mas como na saúde, segurança dentre outros. Ou seja, os serviços básicos antes oferecidos predominantemente pelo Estado passam a ser agenciados no mundo mercadológico. (ALVIN, GARCIA, 2017).

Aos poucos a premissa de um Estado que não funciona e não produz foi se disseminando, e junto a ideia da necessidade de reformá-lo, ou seja, que o Estado atendesse aos interesses do mercado. Nesse sentido que inúmeras reformas se operacionalizaram em busca de enfraquecer a ação dos serviços públicos como meios dos direitos sociais, por isso, que a privatização ganha força e ocupa espaços na educação e em outros setores da vida social. (FREITAS, 2018) Assim também, “justifica-se’ a expansão das instituições de ensino superior privado, inclusive via liberações do Ministério da Educação (MEC), empréstimos financeiros e dentre outros.

Não é exclusivamente com as pessoas com deficiências que os paradigmas da inclusão, acesso e da permanência estudantil perpassam a trajetória da educação, mas se constituem como discursos que perpassam a história da

educação como um todo, e, o governo vê, nas políticas de parcerias com o setor privado a oportunidade de “efetivar” tais pressupostos.

Mesmo aquele que não possui condição econômica de entrar a uma faculdade, tem a oportunidade de ingressar em tal, é o que garantiu o Fies, programa a qual consideramos em destaque, já que, por um lado oportuniza a esses o acesso a educação, por outro, o faz ter uma dívida com o governo por anos após a conclusão dos estudos. As taxas de matrícula alavancaram, se caracterizando como o principal meio de negócio no setor da educação. Nas palavras de Napolitano, (2017) “O Fies acabou por se tornar um enorme programa de concentração de capital, e os mantenedores passaram a vender cabeça de alunos, ativo acadêmico, ou economia de escala. O valor do negócio deixou de ser ativos imobiliários, mas número de alunos” (NAPOLITANO, 2017, p. 22)

Para Santos, a motivação real quanto a privatização está na criação de novas áreas de acumulação de lucro e de capital. Para o autor, privatização consiste em:

Quando os interesses nacionais são prejudicados intencionalmente para permitir enriquecimento sem causa daqueles que estão em posições de autoridade ou favor político de comando, ou influência negociações e decisões em nome de interesses privados. (SANTOS, 2013, s/p)

No setor da educação, vemos a privatização tomar espaço e as cadeiras das universidades serem pagas, financiadas, parceladas e atingindo diferentes classes sociais, mas sobretudo, a baixa e média. Para Santos, no caso do Brasil, a mercantilização do ensino superior tomou força nos anos 1990 com a abertura desregulamentada do mercado privado do ensino superior, contenção de gastos dos setores públicos e da crise financeira, assegura o autor que a crise nas universidades públicas foi influenciada pela perda de prioridade do bem público, ocasionando a descapitalização dessas instituições, processo esse considerado global.

De acordo com o autor, o processo de descapitalização das universidades públicas é um fenômeno global, mas com marcações diferentes entre o centro, a periferia e semiperiferia. Essa política tem que ser vista de um ponto de vista macro. Atentou-se não só contra as políticas sociais, mas contra a ideia do próprio Estado nacional ou mesmo de um projeto nacional (SANTOS, 2004). Acrescenta:

A “privacidade” ocorre através da articulação entre dois mundos: o mundo das privatizações (obtenção de condições particularmente

favoráveis para os investidores) e o submundo da corrupção (lavagem de dinheiro de comissões recebidas ilegalmente). No que diz respeito ao primeiro mundo, algumas das manobras do “privatismo” incluem a criação de uma imagem negativa na opinião pública sobre a gestão ou o valor das empresas estatais; fazer investimentos ou aumentar os preços dos serviços antes de leiloá-los; absorvendo dívidas para tornar as empresas mais atraentes ou permitindo que dívidas sejam registradas sem definição criteriosa de seu valor e condições; definir parâmetros que beneficiem o candidato que se pretende privilegiar e que, idealmente, o transformem num candidato único; repassar ilegalmente informações estratégicas com o mesmo objetivo; depender de serviços de consultoria, fechando os olhos para potenciais conflitos de interesse; permitir que os compradores, em vez de aportarem capital próprio, assumam empréstimos no exterior que acabarão por aumentar a dívida externa; permitir que fundos públicos sejam usados para alienar bens públicos em favor de interesses privados. (SANTOS, 2013, s/p Privatización e Piratería – **tradução nossa**)

Defende Santos, que a contrariedade se coloca à medida que mesmos as instituições de ensino superior público se constituírem enquanto espaços de transformação e de mudança social, o neoliberalismo não está interessado em projetos interculturais e inclusivos. A própria ciência para Santos tem um caráter contraditório, haja vista, que pode ser “um instrumento contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal, mas o conhecimento científico continua afirmando uma superioridade incondicional e em abstrato que acaba por legitimar o epistemicídio”.(SANTOS, 2013, s/p) E é nesse sentido de contrariedade, que para o autor se consolida o “capitalismo universitário” que para ele, ocorre em um processo de cinco fases, sendo eles:

“a **degradação financeira da universidade pública** transferindo recursos para o setor privado”; segundo, “privilegiando a formação da força de trabalho exigida pela economia”; terceiro, “torna-se mercado onde os estudantes deviam pagar para entrar”; quarto, “criam-se **rankings das universidades** para que cada universidade passasse a ter um valor de mercado globalmente reconhecido”; e, por fim, “a universidade deve ser gerida como uma empresa capitalista privada”. (SANTOS, 2019, s/p).

4. BALANÇO DE PRODUÇÃO

As intenções dessa sessão está em identificar o que tem sido produzido sobre estudantes com deficiências no Ensino Superior, com foco nas variáveis de estudo desse trabalho, de obter um parâmetro da relevância dos resultados dessa pesquisa, e identificar as discussões sobre a temática. O percurso escolhido para este levantamento foram: 1) as teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir do ano de 1994, marcador escolhido devida a Declaração de Salamanca, com objetivo de descobrir o que as academias tem incentivado e proporcionado em pesquisas que envolvam a educação inclusiva desse público e o que já foi produzido de teses sobre o assunto. 2) Apresentar as produções de dissertação e teses dos Programas de Pós graduação em Educação nas IEES do Paraná por meio da Biblioteca digital de cada instituição de ensino, esse recorte ajudará a refletir, sobre o que as IEES-PR vem produzindo sobre o assunto, já que as mesmas se constituem foco dessa pesquisa.

4.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

O marco temporal nesse banco de publicações foi a partir de 1994, devido a Declaração de Salamanca, que compõe como um marco documental no incentivo a políticas de inclusão, portanto, pensamos se esse documento realmente impactou as produções acadêmicas relacionados à temática e o que vem sendo desenvolvido e discutido sobre o assunto.

Foram encontrados o total de 38 trabalhos em nível de tese sobre deficiência no ensino superior entre os anos de 1994 e 2021, sendo que 07 deles eram repetidos e 02 o banco de pesquisa apresentava erro na abertura do documento da íntegra, portanto, trabalharemos com o total de 29 trabalhos. Na

tabela 01 identificamos o número de publicações por anos referentes ao assunto mencionado – deficiência no ensino superior

Tabela 01 – Ano de publicação dos estudos encontrados na BDTD

ANO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
2003	01	3,44%
2009	02	6,89%
2010	01	3,44%
2011	04	13,79%
2012	01	3,44%
2013	01	3,44%
2013	02	6,89%
2015	02	6,89%
2016	03	10,34%
2017	03	10,34%
2018	01	3,44%
2019	04	13,79%
2020	05	17,24%
2021	01	3,44%

Fonte: elaboração própria com base na BDTD

De acordo com a tabela, a partir de 1994, apenas em 2003 foi encontrado o primeiro trabalho sobre a temática, tendo um aumento abrupto no ano de 2011 comparado aos anos anteriores. Em 2020, teve o maior número de publicações, totalizando em 05, em seguida, os anos de 2011 e 2019 apresentaram a segunda maior porcentagem, com 04 publicações ao todo, correspondendo a 13,79% em cada um deles. De forma geral poucas foram as publicações, além disso, percebe-se que embora a pesquisa tenha tido marco temporal a partir de 1994, desta data até 2003, não foi encontrado nenhuma publicação sobre deficiência no ensino superior neste banco de dados. A partir de 2009 que as publicações se fizeram presentes, embora em número pequeno. Na tabela 02 podemos identificar quais são as áreas de concentração dessas publicações.

Tabela 02 – Áreas de concentração dos estudos encontrados na BDTD

Área de concentração	Quantidade	Porcentagem
Educação	12	41,38%
Educação Especial	03	10,34%
Psicologia	02	6,89%
Políticas Públicas e Formação Humana Educação Escolar	02	6,89%

Educação Escolar	01	3,44%
Educação Brasileira	01	3,44%
Engenharia	01	3,44%
Ensino em Biociência e Saude	01	3,44%
Artes	01	3,44%
Ciências Sociais	01	3,44%
Ciências	01	3,44%
Desenvolvimento Humano e Educação	01	3,44%
Desenvolvimento Humano e Saude	01	3,44%
Serviço Social	01	3,44%

Fonte: elaboração própria com base na BDTD

No que tange a área de conhecimento das teses, a maioria estão relacionados a área da Educação, Educação Especial e Educação Escolar, correspondendo a mais da metade do total, com quase 52% das pesquisas. Infelizmente é pequena a discussão do assunto em outras áreas, principalmente em cursos voltados às Ciências exatas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e até Ciências Humanas.

Contudo é importante perceber seu aparecimento em trabalhos que não se relacionam diretamente a área da Educação, como nos casos apresentados no quadro 02, em que há publicações relacionadas aos departamentos de Psicologia, Serviço Social, Artes, Engenharia e Ciências. Isso nos mostra a carência da disseminação desse assunto e conteúdo em outros centros, departamentos e áreas de conhecimentos e a importância de contemplá-los em diferentes programas. A tabela 03 apresenta as instituições que os estudos foram desenvolvidos, sejam elas públicas ou privadas sobre os trabalhos encontrados e selecionados para análise.

Tabela 03 - Instituições em que os estudos foram desenvolvidos

	Instituição	Quantidade	Porcentagem
Instituição Federal	Ufscar	03	10,34%
	UnB	03	10,34%
	UFC	03	10,34%
	UFPE	02	6,89%
	UFPA	02	6,89%
	Fiocruz	02	6,89%
	UFRN	01	3,44%
	UFBA	01	3,44%
	Ufsc	01	3,44%
	UFRGS	01	3,44%

	UFMS	01	3,44%
Instituição Estadual	UERJ	04	13,79%
	UNESP	02	6,89%
Instituições Privadas	UNIJUÍ	01	3,44%
	Unisinos	01	3,44%
	Unigranrio	01	3,44%

Fonte: elaboração própria com base na BDTD

As instituições que mais se destacaram quanto a produção estão nas instituições públicas, correspondendo a quase 90% das publicações, entre elas o setor de instituições federais apresenta maior proporção dessa taxa, correspondendo a 68,89%. O Estado de Santa Catarina e Rio de Janeiro quem mais produziu publicações sobre o assunto, já por instituição encontramos a UERJ, Ufscar, UnB e UFC tiveram de 03 a 05 publicações cada uma. Foram identificados apenas 03 trabalhos de instituições privada que é o caso da UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), UNISINUS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e Unigranrio (Universidade do Grande Rio) dentre os trabalhos encontrados, dois deles, tratavam sobre pesquisas realizadas com a UNIOESTE, uma das instituições Estaduais do Paraná, foco deste trabalho.

Na tabela a seguir, mostraremos a prevalência dos instrumentos de pesquisa nos trabalhos a quais referimos.

Tabela 04– Instrumentos de coleta de dados:

Instrumento de coleta de dados		
Instrumento	Quantidade	Porcentagem
Entrevistas	21	72,41%
Observação	05	17,24%
Análise documental	09	31,03%
Testes- escalas	01	3,44%
Questionário	08	27,58%
Análise dados do IBGE	02	6,89%
Análise de cartas	01	3,44%

Mencionamos que a maioria dos trabalhos usou mais de um instrumento de coletas de dados, por esse motivo, o número total é superior a 29.

Fonte: elaboração própria com base na BDTD

Diante da tabela apresentada destacamos a prevalência do uso das entrevistas quase na totalidade dos trabalhos, em seguida, os questionários como fonte de informações nas pesquisas. Isso mostra que há uma prevalência pela

escolha dos autores no uso das metodologias qualitativas como fonte de informações e conhecimento nas pesquisas relacionadas a educação especial e educação inclusiva no ensino superior disponíveis neste banco de dados.

Enquanto, trabalhos quantitativos quase não fizeram parte dos instrumentos usados. Tais resultados enaltece a relevância nas entrevistas e ao mesmo tempo a importância de explorar mais os dados quantitativos disponíveis referente a temática proposta como novas fontes de informações, é o caso dados quantitativos proposta por esta tese, via microdados disponíveis pelo INEP, relacionados a Educação Superior, e a exploração dos mesmos, bem como na elaboração e acompanhamento das políticas públicas, já que podem nos trazer um panorama e uma leitura mais precisa dos resultados das mesmas sobre os objetivos as quais fundamentaram suas origens.

Na tabela seguinte, apresentamos as temáticas contempladas nos trabalhos selecionados.

Tabela 05 – Detalhamento da temática dos estudos selecionados

Temática	Quantidade	Porcentagem
Inclusão e/ou acesso ao ensino superior de pessoas com alguma deficiência	08	27,59%
Trajetória no Ensino superior de pessoas com deficiências e percepções e vivências pessoais	03	10,34%
Políticas públicas	05	17,24%
Avaliação de satisfação alunos com deficiências	02	6,89%
Formação continuada de professores e docência universitária	02	6,89%
Representações sociais	02	6,89%
Metodologias de aprendizagem de alunos com deficiências	01	3,44%
Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiências	04	13,79%
Permanência estudantil	08	27,59%
Currículo	01	3,44%

Mencionamos que houve trabalhos que contemplaram mais de uma temática posta, por esse motivo, o número total é superior a 29.

Fonte: elaboração própria com base na BDTD

Diante do processo histórico das pessoas com deficiências o paradigma da inclusão foi fortemente discutido, embasou a justificativa de muitas políticas e legislações, pelo quadro exposto, nota-se que a temática sobre aspectos da inclusão no Ensino Superior e permanência estudantil corresponde a 55,18% na temática dentre os trabalhos selecionados.

Posteriormente, destaca o estudo sobre políticas públicas e a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiências. Vale mencionar que alguns trabalhos tinham como foco alguma deficiência específica. No apêndice I é possível visualizar a relação de todos os trabalhos.

A seguir, teceremos sobre alguns dos trabalhos que compõe essa análise, como estratégia de seleção usou-se a maior proximidade identificada pelas leituras com a temática proposta neste.

O sistema educacional é uma fonte poderosa na compreensão das inúmeras formas de desigualdades sociais e no combate delas, ao mesmo tempo em que pode se constituir como uma forte ferramenta de sua manutenção. Nesse sentido que as produções científicas das instituições de ensino superior contribuem para entendermos as preocupações, a formação, os caminhos e as perspectivas ideológicas e de conhecimento da educação.

A partir do acúmulo de conhecimento produzido por pesquisas, observa-se o consolidar do campo da educação, visto que a produção acadêmica é o produto das práticas sociais e reflexo das condições concretas da realidade educacional (BUENO; OLIVEIRA, apu SANTOS, 2019 p. 45).

Por isso a análise das produções a respeito da deficiência no ensino superior é necessária, uma vez que as instituições de ensino superior se constituem enquanto espaço de destaque na construção e disseminação de conhecimento.

Desse modo, as IES têm se preocupado em entender como se dá o acesso, a permanência, a inclusão dos alunos com deficiências no Ensino Superior e problematizando as relações e práticas excludentes que se operam no interior da academia? A pesquisa de Oliveira (2011) intitulada: "Alunos com deficiência no Ensino Superior: Subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES" Investigou o ingresso, acesso e permanência de alunos com deficiência na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) inscritos pelo Sistema de Cotas para

deficientes no curso de graduação entre os anos de 2005 a 2009 e analisou a política de inclusão dessa universidade.

O estudo teve como ponto de partida a Lei nº 15.259 de 2004 a qual institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais e na Universidade em questão, a qual inclui pessoas com deficiências; por isso o espaço temporal escolhido pelo autor. Os inscritos na Categoria (Deficientes/Indígenas), indicaram que, em relação ao total geral de cada ano, para categoria “Deficientes/Indígenas”, representou apenas 0,15%. e sua permanência é desconhecida pela maioria dos coordenadores dos cursos.

O autor refletiu sobre um fator primordial que é a identificação desses alunos nas Universidades, a realização e um mapeamento deles, onde eles estão? E identifica no trabalho uma lacuna que compromete o processo de inclusão, já que o trabalho revela o desconhecimento por parte de coordenadores de cursos sobre a presença de estudantes com deficiências na intuição, ou seja, a falta de trabalho multidisciplinar, de uma política interna estruturada e eficaz, bem como de uma rede de apoio.

Na mesma perspectiva da investigação da permanência estudantil desse alunado, Castro (2011), com o título do trabalho “Admissão e Permanência De Alunos Com Deficiência Em Universidades Públicas Brasileiras” analisa 13(treze) universidades, escolhidas pelo critério de terem mais de 20(vinte) alunos com deficiências no interior das mesmas, por isso envolveram instituições públicas e privada de regiões geográficas diferentes, sendo que apenas a região Norte que não contemplou o critério escolhido. Dois de seus métodos de investigação são as entrevistas e os questionários envolvendo alunos e funcionários.

Considera a falta de clareza nos editais ou manuais sobre os atendimentos especiais no vestibular e na reserva de vagas para esse público. No que se refere às condições de permanências, a maioria dos pontos identificados na pesquisa de Nogueira (2019) estavam presentes, como barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, esta última considerada pelo autor como “a mais difícil de serem eliminadas” (NOGUEIRA, 2019, p. 278). Porém esclarece que nem todas as instituições, na ocasião da pesquisa dispunham de serviços específicos que atendesse as pessoas com deficiências. Concluiu-se que, mesmo diante das inúmeras ações e de adaptação e mudanças no cenário

acadêmico, elas ainda são insuficientes para permanência e participação de muitos estudantes. (CASTRO, 2011)

Até aqui, infelizmente, conseguimos validar a premissa de que há processos e práticas excludentes que se operam com os estudantes com deficiências nas relações sociais e no processo ensino-aprendizado. Tendo em vista os resultados das pesquisas mencionadas sobre aspectos insuficientes de permanência estudantil desse público nas IES e o pequeno número de teses que desenvolveram a temática sobre o assunto, consideramos que o sistema educacional universitário não tem se atentado a produzir conhecimentos por meio de pesquisas científicas que vão de encontro com essa realidade social.

Destacamos de forma especial dois dos trabalhos encontrados sobre estudos na UNIOESTE, uma das universidades estaduais do Paraná, foco de pesquisa dessa tese. Um deles, é a pesquisa de Goes (2015), intitulada: “Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE”, o trabalho sobre a permanência de alunos com deficiências na devida instituição é fundamentado em entrevista semiestruturada com alunos, professores e coordenadores.

Elas revelam as carências estruturais, pedagógicas e outras variáveis que impossibilitam a inclusão efetiva, e menciona a necessidade da urgência em contratação de profissionais qualificados para trabalhar com a demanda. Ou seja, identificou-se que a UNIOESTE, até a ocasião da pesquisa, não atendia a todas as necessidades do processo ensino aprendido dos alunos com deficiências. Contudo reconhecem a importância e a diferença que o PEE (Programa Institucional de Ações Relativas as pessoas com necessidades educacionais) oferece a esses alunos. Para o autor, o Estado do Paraná, “representa apenas um direito positivado, com sérias dificuldades em se efetivar” (GOES 2015, p. 219).

O trabalho intitulado “O estabelecimento de Políticas Públicas e a cidadania das Pessoas com Deficiências por meio do AEE na UNIOESTE/PR”, de Silva (2019), defendido pela Unisinos, procurou analisar, principalmente por questionários e entrevistas, a “prática dos atores envolvidos com a Política de Educação Especial referente ao atendimento especializado o âmbito universitário para estudantes que solicitam o serviço” Silva (2019, p. 265).

Para Silva (2019), as políticas são gestadas pautadas no interesse de intencionalidades de grupos que mobilizam ações frente a contextos, situações e pautas comuns bem como por uma proposta societária na perspectiva neoliberal. No primeiro caso, são exemplos os movimentos sociais e atividades coletivas. Defende a luta pela maior participação desses sujeitos na vida pública e nos espaços sociais.

Nesse sentido, Silva (2019) reforça a importância da articulação entre as IES nos processos de reivindicações por melhorias e direitos junto a órgão competentes bem como o acompanhamento das ações dos atores responsáveis pelas políticas de Educação Especial

No ano de 2005, os programas das IEES iniciaram um movimento de solicitação à Secretaria Estadual da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) para criação dos cargos das funções citadas a fim de possibilitar o concurso público com essa finalidade. Tal articulação teve sua resposta de aprovação 05(cinco) anos depois, porém até a data das pesquisas de Silva (2019) não havia sido efetivado. E deixa claro a necessidade da criação de uma política de diretriz de Educação Especial para as IEES/PR. (SILVA, 2015)

Este último nos leva a reforçar a importância das ações coletivas e dos movimentos sociais nas conquistas dos direitos em suas variadas dimensões, sobretudo, das pessoas com deficiências no ensino superior. Sendo “gênero” um dos eixos de análise desta tese da caracterização dos alunos com deficiências no ensino superior, trouxemos elementos da pesquisa de LOPES, Flávia (2018), intitulada “Mulheres com deficiência no ensino superior: tendências a partir das trajetórias no contexto da universidade pública”.

A autora analisou o acesso de mulheres com deficiência ao ensino superior, na particularidade da Universidade Federal de Sergipe, no que colabora para a superação das desigualdades de gênero e discriminações pela deficiência, no período de 2016 a 2017. Os resultados obtidos permitiram inferir que o acesso ao ensino superior passa a representar um avanço na reconfiguração do lugar socialmente estabelecido (marcado por preconceitos, discriminação, exclusão, segregação) para as pessoas com deficiência, em particular as mulheres, que enfrentam questões próprias de gênero (o corpo feminino, os comportamentos morais, a socialização na família que privilegia o espaço privado em detrimento do público) e da deficiência (limitações específicas de acordo com o tipo).

No entanto, estas mulheres ainda esbarram em obstáculos estruturais presentes na sociedade e que também

se materializam na universidade pública. Nesse sentido, podemos aferir que o quesito “gênero” na universidade possa ser mais um componente das desigualdades sociais que vinculados a deficiência, potencializa as práticas excludentes com sujeitos mulheres com deficiências, um dado que poderá ser complementado no capítulo III desta pesquisa.

4.2 Programa de Pós-Graduação em Educação das IEES/PR

Com os resultados obtidos na sessão de balanço de produção na BDTD, optou-se por expandir as fontes de pesquisa. Tendo em vista que a maioria das publicações sobre a temática se concentra no departamento de Educação e sendo o foco de análise desta tese as Universidades Estaduais do Paraná, a intenção, neste momento é realizar uma avaliação geral que nos auxilie a responder o que as IEES-PR vem produzindo sobre deficiência no Ensino Superior nos últimos dez anos. Sobretudo, se as pesquisas contemplavam a própria universidade como lócus de pesquisa. Por isso, fizemos uma busca nos sítios online de cada uma dessas instituições de ensino no banco de publicações de pós-graduação em Educação entre os anos de 2011 e 2021. Devido ao pouco número de teses publicadas encontradas, optou-se por realizar um levantamento também das dissertações.

Na tabela 06 (seis) é possível observar as instituições que ofertaram mestrado em Educação e o número total de produções de cada uma delas. Foram selecionados os trabalhos pelos títulos que pudessem ter relação com a deficiência no Ensino Superior, porém após a leitura da pesquisa muitos foram excluídos do montante por não se referir ao público específico ou por se tratar do público, porém relacionado a outros contextos de pesquisa como trabalho, educação básica, saúde etc., reduzindo os números de trabalhos escolhidos.

Significa afirmar que os trabalhos relacionados se referem a pesquisas que tiveram como sujeitos os alunos com deficiências, mesmo que esses fossem contemplados em estudos com maior abrangência como é o caso de estudos com NEE, com alunos público-alvo da educação especial, dentre outros e que tenham

sidos desenvolvidos sobre o Ensino Superior, já que este é o nível de ensino escolhido para trabalhar na construção desta tese.

DISSERTAÇÕES																		
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS							TRABALHOS SELECIONADOS						TRABALHOS ESCOLHIDOS					
ANOS	UEL	UEM	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	TOTAL	UEL	UEM	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	TOTAL	UEL	UEM	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	TOTAL
2011	26	32	12	0	11	81	2	0	1	0	0	03	0	0	0	0	0	0
2012	41	36	17	0	21	115	0	0	0	0	0	00	0	0	0	0	0	0
2013	28	46	20	0	34	128	0	1	0	0	0	01	0	0	0	0	0	0
2014	29	32	13	22	32	128	0	0	0	0	1	01	0	0	0	0	1	1
2015	26	40	16	21	35	138	1	0	0	2	1	04	0	0	0	1	1	2
2016	27	35	13	25	37	137	3	1	0	0	0	04	1	1	0	0	0	2
2017	26	31	13	19	56	145	1	0	1	0	1	03	0	0	1	0	0	1
2018	28	38	14	27	36	143	0	0	0	0	3	03	0	0	0	0	2	2
2019	26	36	13	24	33	132	1	1	0	1	0	03	0	0	0	0	0	0
2020	29	41	10	24	40	144	2	1	0	0	2	05	1	1	0	0	0	2
2021	29	41	10	20	32	132	1	1	0	0	1	03	1	0	0	0	0	1
TOTAL	315	408	151	182	367	1423	11	5	2	3	09	30	3	2	1	1	4	11

Tabela 06: Número de produções de dissertação dos Programas de Pós Graduação em Educação das IEES-PR.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados de pós graduação em Educação das IEES-PR

Das sete Universidades Estaduais do Paraná, cinco⁷ possuem Pós-Graduação em Educação, sendo elas: UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE. A UNICENTRO possui as primeiras publicações a partir do ano de 2013, por isso anterior a essa data não tiveram número totais de publicação.

Foram identificados entre os anos de 2011 e 2021 um total de 1.423 publicações de trabalhos em nível de dissertações em Educação entre essas IEES, desse número selecionamos 30 trabalhos que abordavam a temática da educação especial ou educação inclusiva de pessoas com NEE, correspondendo a 0,2% do total. Após breve leitura, permaneceram 11 trabalhos de dissertação em Educação que abordou o assunto sobre deficiência no Ensino Superior, ou seja, apenas 0,02% de publicações de Mestrado em Educação se referem a deficiência no Ensino Superior, totalizando 11 em um período de onze anos.

Foi observado maior concentração de trabalhos relacionados a educação especial no ano de 2015, 2016 e 2020, tiveram 02 publicações em cada um desses anos. Das 11 publicações, 04 são da Unioeste, ou seja 0,37%, os demais são publicações da UEL (03); UEM (02); UNICENTRO (01); UEPG (01). Conseguimos ver abaixo os instrumentos de coleta de dados usados e posterior as temáticas das pesquisas.

Tabela 07– Detalhamento da temática dos estudos selecionados

Detalhamento da temática dos estudos selecionados	
Temática	Quantidade
Acesso e permanência	02
Inclusão no ensino superior	02
Formação docente	02
Políticas educacionais	02
Trajetória	02
Produção acadêmicas	01
Práticas docentes	01

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados de pós-graduação em Educação das IEES-PR

Ainda que pouco em número de publicações, as temáticas e problemas de pesquisas são diferentes uns dos outros, prevalecendo os estudos sobre

⁷ UNESPAR – Não possui pós graduação em Educação. Possui Pós Graduação e Educação especial- mestrado. No espaço temporal da pesquisa ainda não havia nenhuma publicação de trabalho concluído.

acesso, inclusão e permanência estudantil como mostra a tabela 07. Já na tabela 08 apresentamos os instrumentos de coletas utilizados.

Tabela 08– Instrumentos de coleta de dados:

Instrumento de coleta de dados	
Temática	Quantidade
Análise de dados	03
Entrevistas	05
Questionário	01
Pesquisa documental	03

Mencionamos que a maioria dos trabalhos usou mais de um instrumento de coletas de dados, por esse motivo, o número total é superior a 11.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados de pós graduação em Educação das IEES-PR

Mais uma vez, as pesquisa de caráter qualitativo foram preponderantes, reforçando a importância de contemplar os dados quantitativos como fontes nos resultados de pesquisas de estudantes com deficiências no ensino superior

O número de pesquisas de dissertação e tese nos Programas de Pós-graduação das IEES-PR, voltado a área de deficiência no ensino superior é muito pequeno e, no processo de coleta dos dados foi notado, que as publicações estavam associadas a linhas de pesquisa específicas dentro do programa de pós-graduação ou até mesmo vinculado a um orientador exclusivo. Embora não seja o foco identificar e analisar o currículo e áreas de interesses de cada orientador, é importante mencionar a possibilidade das poucas publicações serem resultados de disponibilização de linhas as quais podem ser atreladas a temáticas, às áreas de afinidade de orientadores ou ainda, a linhas de pesquisa amplas e generalizadas voltadas as temáticas de desigualdades em suas infinitas dimensões.

A seguir, teceremos sobre alguns dos trabalhos que compõe essa análise, como estratégia de seleção usou-se a maior proximidade identificada pelas leituras com a temática proposta neste e as que tinham como lócus de pesquisa alguma das IEES-PR.

Foram identificados três trabalhos de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação, todos orientados por Silvia Meletti. Um deles se refere à pesquisa de Goessler (2016), cuja realiza um estudo sobre “As trajetórias escolares de alunos com necessidades

educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná”. Um dos resultados de sua pesquisa revelou que pouco mais da metade de estudantes com NEE (51%) que se inseriram na instituição de ensino, não concluíram seus cursos, ou seja, conseguiram o acesso, mas por algum motivo não permaneceram na instituição, isso reforça a importância de um acompanhamento desses estudantes no interior das instituições e nos leva a questionar se seria a falta de adaptação umas das variáveis de evasão?

Enquanto Santos, Angélica (2020), realiza uma dissertação com o tema: “Balanço de perfil e da produção intelectual de pesquisadores da educação especial sobre formação de professores”, um dos objetivos da autoria foi analisar os grupos de pesquisas da Educação Especial no Brasil que indicavam trabalhar com a formação de professores nessa área, um dos seus resultados foi a baixa produção acadêmica sobre a formação de professores para a Educação Especial.

Os resultados revelaram que a escolha por informações quantitativas foram minorias, e especificamente apenas 02 trabalhos usaram de microdados como fonte de coleta de dados e, os trabalhos apresentam preocupação maior em elementos quanto a permanência dos alunos com deficiências nas IES, com pouco enfoque em políticas de acesso, número de matrículas e caracterização dos alunos, além de haver uma concentração da divulgação da produção intelectual e publicações em capítulos de livros e artigos de periódicos.

De maneira mais específica, o trabalho de ECHES, Elisabete (2021) concentrou-se no estudante com deficiência visual, os resultados de sua pesquisa intitulada “O acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior: Uma análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros” foram fundamentados nos indicadores educacionais. A autora alerta que as IES privadas receberam mais estudantes com deficiência visual do que as públicas, porém a maioria deles é oriunda das classes populares.

Dentre os resultados encontrados, destaca-se que os estudantes com deficiência visual estão em sua maioria em cursos presenciais, além disso concluiu que a maioria do público estudado é oriunda de escola pública, mas estão matriculados em instituições de ensino superior privadas. A maioria dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é branca e isso se manteve em todos os anos de estudo. (ECHES, 2021).

Os trabalhos comentados que seguem possuem como lócus de pesquisa alguma das IEES-PR, por isso, consideramos importante levantar alguns pontos do que as pesquisas revelaram sobre essas instituições.

KENDRICK, Denielli (2017) ressalta a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras para a formação de docentes, em especial no curso de Pedagogia da UNICENTRO, sua pesquisa faz parte do banco de dados de dissertação do Programa de Pós Graduação em Educação da UEPG e é intitulada como ‘A Disciplina de Libras na Formação do Pedagogo na UNICENTRO’, investigou tal disciplina presente nos currículo acadêmico e sua importância, entrevistado os docentes da disciplina de Libras e os docentes do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, com os dados, constatou que o curso de Pedagogia tem por centralidade na formação à docência para Educação Infantil e anos iniciais e que a devida disciplina possui pouca ou nenhuma mobilidade dentro do currículo, a ela tem se atribuído um papel de formadora do pedagogo para o ensino de surdos, na perspectiva da inclusão educacional, constata, inexistência de metodologias específicas, e a carga horária da disciplina insuficiente para abordar o mínimo necessário.

INGLÊS, Maria Amélia (2015) escreve sobre “As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de licenciatura em letras/português na Unicentro/Irati”, fruto do Programa de Mestrado em Educação desta universidade. A pesquisa teve o objetivo de investigar a formação de professores do curso de Letras, com relação à inclusão em educação, os resultados mostraram que, no que tange à inclusão em educação, a formação dos acadêmicos em Letras/Português apresenta-se em construção. A pesquisa mostra ainda que professores e acadêmicos reconhecem a falta e a importância do envolvimento com a instituição.

Quando partimos para a Universidade Estadual do Oeste do Paraná encontramos 04 (quatro) trabalhos no Programa de Pós-graduação em Educação, um deles intitulado “Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná” de PIN, Aline (2014), com o objetivo de conhecer as condições pedagógicas e institucionais da inclusão educacional de acadêmicos com deficiência na educação superior e compreender como se organiza, institucionalmente, o apoio dos cursos de

graduação aos docentes e alunos diante do processo de ensino e aprendizagem, tendo como base um Estudo de Caso sobre a temática no Campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em Cascavel/PR por meio de entrevistas com docentes, coordenadores dos Cursos de Graduação e também com acadêmicos com deficiência.

A pesquisa revela que alguns coordenadores desconheciam até mesmo a legislação da Educação Especial, por isso o autor reforça a necessidade de formação continuada e chama a atenção para a importância do envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo de inclusão e na permanência estudantil no alcance de uma universidade a qual cumpra o seu papel social.

O trabalho de PADUA, Iva José (2018) “O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE” trata da criação do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da UNIOESTE e sua relação com os movimentos sociais.

A pesquisa analisou a contribuição dos movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência para o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino superior, por meio do estudo das ações implementadas no PEE; também discutiu a história da constituição do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e as lutas travadas para manutenção e ampliação dos direitos deste segmento as quais tiveram um papel decisivo na criação e institucionalização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da UNIOESTE.

A pesquisa: “A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016.” DALGALO, Vanderlize Simone, teve como objeto de investigação os cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, destacando o papel das universidades no contexto social e na formação desses sujeitos, a fim de integrá-los cada vez mais a sociedade, uma indagação central perpassou pelo objeto de estudo, gerando o questionamento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Unioeste para atender à demanda de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais que estão chegando até

esse nível de ensino de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no campo educacional: professor e aluno.

Os resultados encontrados revelaram que a Unioeste está realizando as adaptações e flexibilizações curriculares, a partir das metodologias, dos instrumentos avaliativos, bem como do suporte dado pelo Programa de Educação Especial - PEE, com orientações e subsídios de materiais pedagógicos.

De forma geral, aferimos que o número de dissertações publicadas nos departamentos de Educação nas IEES-PR sobre alunos com deficiências no ensino superior é escasso, o equivalente a 1 por ano no período de 11 anos. Nessas condições, estaria o sistema educacional promovendo formas de compreensão das desigualdades sociais e incentivando o combate delas, no que se refere aos estudantes com deficiências?

Tomando como base os bancos de dados acadêmicos analisados asseguraríamos que não, porém compreendemos que existem outras variáveis que devem ser vinculadas para responder tal indagação. Contudo, é um dado extremamente reflexivo e que nos leva afirmar a necessidade de desenvolver mais a temática nas universidades.

Levando em consideração que identificamos no balanço de produção realizado na BDTD que, a maioria das publicações sobre a temática se concentram no departamento de Educação, imaginamos quão maior são as ausências de discussão do assunto em outras áreas de conhecimento. Porém, maior ainda é o que as pesquisas, sobretudo as que possuem essas instituições como foco nos revelam, ou seja, as inúmeras e distante lacunas entre as políticas e legislações com os problemas sociais voltadas a desigualdades e processos excludentes de acesso e permanência estudantil.

Na tentativa de encontrar respostas ao significado desses dados, lembramos Goffman, quando descreve que o fenômeno da sociologia acontece quando o “normal” e o estigmatizado se esbarram, o que ele chama de estranhamento, ou podemos defini-lo como um incômodo nos “ditos normais”. Seria então a ausência de pesquisas voltadas a temática sobre o aluno com deficiências parcialmente explicada por um possível número reduzido de matrículas desses estudantes nas IES, não possibilitando a ocorrência dos fenômenos do estranhamento e seus efeitos e inquietações de pesquisadores? Ao mesmo tempo

que não deveria ser esse possível dado, redução de matrículas de alunos com deficiências nas IES um ponto fundamental para problematizarmos em estudos e pesquisas os direitos desses sujeitos de acesso a academia?

Já os resultados de Angélica (2020), em específico, fortalece a importância e necessidade de usar os microdados e a pesquisa predominantemente quantitativa como ferramentas metodológicas em pesquisas científicas e ainda de trabalhar variáveis relacionadas ao número de matrículas e a caracterização de alunos com deficiências no ensino superior, como é o caso desta tese, contribuindo com novos conhecimentos e reflexões a cerca dessa realidade social já que sua pesquisa revelou a carência de estudos desenvolvidos usando essas categorias como fonte de análises.

O recente trabalho de (ECHES, 2021), embora focado em apenas uma das deficiências, nos faz reforçar a hipótese desta tese de que há uma contradição social frente as matrículas de alunos advindos das classes populares, que podem, estar usufruindo de programas sociais inclusive financiamentos para terem acesso ao ensino superior, uma vez que sua maioria se encontra, de acordo com a autora, nos bancos privados das instituições.

TESE												
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS				TRABALHOS SELECIONADOS				TRABALHOS ESCOLHIDOS				
ANOS	UEM	UEPG	UEL	TOTAL	UEM	UEPG	UEL	TOTAL	UEM	UEPG	UEL	TOTAL
2011	5	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	10	0	0	10	1	0	0	1	0	0	0	0
2013	10	0	0	10	1	0	0	2	0	0	0	0
2014	10	2	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	16	6	0	22	1	1	0	2	0	1	0	1
2016	16	13	0	29	2	0	0	1	1	0	0	1
2017	26	10	0	36	1	0	0	4	0	0	0	0
2018	26	14	0	40	1	1	0	2	0	0	0	0
2019	27	19	2	48	0	0	0	0	0	0	0	0
2020	26	9	7	42	1	0	0	3	0	0	0	0
2021	40	11	4	55	0	0	0	1	0	0	0	0
TOTAL	212	84	13	309	8	2	0	16	1	1	0	2

Tabela 09: Número de publicações das teses de doutorado nos Programas de Pós Graduação em Educação das IEES-PR

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados de pós-graduação em Educação das IEES-PR

Das 07 Universidades Estaduais do Paraná, apenas 03 possuem Pós-graduação em Educação de nível- Doutorado, sendo elas: UEL UEPG e UEM. A UEPG teve sua primeira pesquisa publicada em 2014 e a UEL em 2019. Todas juntas, tiveram um total de 309 teses publicadas no banco de teses e dissertações em Educação nas devidas IES. Desse número, selecionamos 16 trabalhos que abordavam a temática da educação especial ou educação inclusiva de pessoas com NEE, correspondendo a 0,05% do total. Após breve leitura, permaneceu 01 tese em Educação que abordou o assunto sobre deficiência no Ensino Superior, ou seja, apenas 0,06% de publicações de Doutorado em Educação se referem a deficiência no Ensino Superior, totalizando 01 em um período de onze anos.

A tese a qual nos referimos é de CIRINO, Roseneide M. Batista (2015) da UEPG, analisou as concepções que sustentam a práxis docente dos professores universitários no processo de formação de acadêmicos para atuar em contextos inclusivos.

O ponto central estaria que, ao propiciar a formação acadêmica centrada em elementos e categorias que diferenciam os homens, como: deficiente, eficiente, capaz, incapaz, apto, não apto, normal, anormal; a academia tem contribuído para perpetuar os processos excludentes. Participaram das entrevistas 44 professores atuantes nos cinco (5) cursos de licenciatura oferecidos na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Paranaguá, sendo elas: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História.

A pesquisa evidenciou os seguintes resultados: a práxis docente converge, em grande medida, com as diretrizes das licenciaturas em foco, bem como as concepções base dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs); as concepções que sustentam a práxis docente são marcadas por discursos e ideologias de base assistencialistas, eugenistas, deterministas, biologistas, construtivistas, neoconstrutivistas, produtivistas e de adaptação social, cujas premissas epistemológicas são pautadas nos fundamentos inatistas, empirista e construtivista. Outro resultado de destaque é a necessidade de desmitificar ideias que reforçam a categorização do ser humano e de articular a formação teórica à vivência prática na realidade da escola básica.

Neste sentido, é evidente a necessidade de compreendermos o que os dados desta pesquisa nos revelam sobre estudantes com deficiências no Ensino superior, com foco nas IEES-PR .

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos a perspectiva metodológica da pesquisa e os principais procedimentos, que são o balanço de produção, pesquisa documental e os indicadores sociais, interpretados por uma análise crítica, analítica e dialética fundamentados nos conhecimentos das Ciências Sociais.

Com a finalidade de alcançar os objetivos específicos da pesquisa: Traçar a caracterização das matrículas de estudantes com deficiências no Ensino superior com foco nas IEES-PR em relação a cor\raça, gênero, tipo de deficiência, turno de estudo, forma de ingresso, reserva de vagas, tipo de apoio para permanência e tipo de atividade extracurricular, correlacionando com as políticas de acesso ao Ensino Superior no Brasil e seu reflexo nos número de matrículas de pessoas com deficiências nesse nível de ensino, descreveremos os caminhos percorridos para responde-los.

De cunho predominantemente quantitativa, recorreremos a mais de uma fonte de informação, sendo elas: os indicadores educacionais, obtidos por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP) e aos documentos e políticas que abordam a expansão das matrículas no Ensino superior com foco no ingresso de alunos com deficiências.

Neste capítulo, são apresentados os percursos metodológicos traçados neste estudo, ou seja, da pesquisa documental, dos indicadores educacionais, a forma de análise dos dados estatísticos e os procedimentos metodológicos para a coletas dos dados desta pesquisa.

5.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Podemos caracterizar a pesquisa em Ciências Sociais “[...] por uma multiplicidade de abordagens, com pressupostos, metodologias e estilos diversos” (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 128). No caso dessa pesquisa qualiquantitativa, defendemos a abordagem analítica, crítica e dialética na compreensão dos fenômenos sociais.

Além disso, buscam compreender e explicar a realidade social, bem como prever seu funcionamento “[...]”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 51). Portanto, identificar e compreender os problemas sociais é premissa fundamental do viés dessa ciência e por seguinte os introduzir como uma questão e problema

sociológico. Esses conflitos sociais subsidiam o fazer do método dialético, uma vez que são caracterizados pela noção de totalidade (toda a realidade social está interrelacionada com os fenômenos sociais que as constituem), pelo fenômeno das mudanças sociais (que ocorrem constantemente gerando os paradigmas de cada momento e que podem ser quantitativas e qualitativas) e caracterizada também pelo seu caráter contraditório. (DINIZ; SILVA, 2008).

Nesse sentido, o tema desta tese perpassa por um campo político-pedagógico que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiências, mais especificamente, os direitos de acesso e permanência no ensino superior, mas que se caracteriza como problema sociológico uma vez que essa realidade social se configura como mostras de desigualdades e de processos excludentes.

O termo dialético também possui definições e adaptações a cada contexto histórico. É possível encontrar variadas acepções do termo “dialéticas” nas ciências, uma vez que o seu conceito sofreu adaptações a cada contexto histórico como reflexo das transformações vivenciadas pela sociedade e em decorrência da contribuição de diversos teóricos. Tendo em vista que o entendimento de dialética passa por reformulações, a utilização da dialética como método científico ocorre principalmente nas Ciências Sociais, sua relevância no campo científico também é caracterizada por diferentes expressões. Alguns autores como Platão, Aristóteles, Hegel e Marx são pensadores que contribuíram nesse processo.

José de Souza Martins sobre pesquisa em sociologia permite apreender a dialética como método para desvendar as possibilidades da história ocultas no repetitivo do cotidiano. Martins renova o método dialético resgatando todas as suas possibilidades críticas e explicativas. “Para compreender a sociedade brasileira

é preciso considerar os extremos, as anomalias, as coisas estranhas e diferentes em relação aos modelos dominantes, como sendo uma referência de natureza metodológica fundamental” (Martins, s/p, 2008)

Neste, compreendemos a leitura e interpretação dos dados e informações da pesquisa por um viés sociológico, crítico, analítico e dialético. Por isso, tomamos como pressuposto a compreensão de que, cada momento histórico reflete uma realidade interrelacional entre produção, economia e cultura, isso

porque cada momento histórico também produz interesses, ideologias diferentes de acordo com o grupo dominante.

Nesse sentido, nos apoiamos numa pesquisa dialética qualiquantitativa, com base crítica e interseccional focada em políticas públicas. Quando falamos de políticas públicas, estariam elas relacionadas aos interesses de determinados grupos dominantes? Ou seja, dos interesses do Estado e das classes dominantes? Para BONETTI (2018) as formulações de políticas públicas dependem de alguns fatores, como exemplo o interesse da expansão capitalista internacional por meio de estratégias que viabilizem a dependência financeira de países periféricos. Para ele, elites globais e classes dominantes são esferas determinantes na construção de políticas públicas, porém não as únicas como descreve o autor, se referindo aos impactos de movimentos sociais e demais organizações civis as quais confrontam as ideologias dominantes e elitizadas.

Diante disso, nos questionamos, seria a formulação de políticas públicas de ingresso ao Ensino Superior, e/ou a entrada de Estudante com deficiências no Ensino Superior interesse do Estado?

Nesse sentido que as esferas do social e do econômico se esbarram. Para Castel (1995) o Estado procura garantir serviços considerados básicos, essenciais com a finalidade de assegurar a “sobrevivência de grupos”, a preservação da coletividade é garantida por meio de serviços básicos essenciais, vistos por muitos como “compensação” atribuída a pobreza. A questão social está submissa não apenas às regras institucionais (do Estado), mas antes de tudo ao grupo político e economicamente dominante. ‘A questão social apresenta-se nas sociedades capitalistas, sobretudo com a função da promoção da estabilidade e da garantia do mercado de trabalho.’ Na modernidade, a questão social instaura-se no centro da desigualdade, a essência da diferenciação entre capital e trabalho. A desigualdade é uma condição em relação a um parceiro determinado, ambos imbuído numa dinâmica comum”. (BONETTI, 2018, pg.36)

Em resumo, as políticas sociais do Estado advindas em políticas públicas têm origem e são interdependentes as relações de poder das esferas nacionais e globais. “Esta dinâmica levada a efeito na produção e nas relações de poder, impulsionam as redefinições das estratégias econômicas e políticas sociais

do Estado nas sociedades capitalistas nos tempos atuais” (BONETTI, 2018, pg.38)

Ainda de acordo com o autor, nem sempre as políticas públicas têm por objetivo atender as necessidades da população. Pois é plenamente possível a “criação’ de uma necessidade, de uma falsa carência, apenas para atender a necessidades individuais, de grupos econômicos, de categorias profissionais etc., no intuito de buscar a sustentação do sistema e ou grupo governante. “Quando uma política pública atende a uma carência da realidade social que se constitui num interesse comum, ela é gerada de um fato político e ao mesmo tempo origina outro (BONETTI, 2018, pg.47)

Outros fatores que esses esbarram são os resultados esperados e os resultados reais das políticas públicas. Uma forma de pensarmos essa dicotomia é por exemplo o caráter classista da sociedade e a atuação determinante da classe economicamente dominante, o pretendido pode se constituir de um discurso que justifica a ação, mas não necessariamente da finalidade esperada, isso ocorre quando a ação resultante de uma política pública não interessa a alguns seguimentos sociais, mas é conveniente para outros. As justificativas apontam para um benefício que tal política pública provoca, quando executada em sua completude. Em síntese “a diferença entre o discurso em relação ao resultado e a real meta de uma política pública se dá em virtude da busca da legitimidade social em torno da sua elaboração e execução.” (BONETTI, pg. 61).

Muitas vezes há uma interface entre o resultado esperado e o obtido, com uma política pública. É exatamente nessa contrariedade que nos questionamos, as políticas públicas de expansão no Ensino Superior têm atingido as metas e objetivos propostos ou tem se concretizado apenas nas falácias de discursos políticos? Pois como bem sabemos, as regulamentações em nosso país não garantem sua operacionalização com eficiência. Isto porque nem sempre o enunciado publicamente como meta de uma ação resultante de uma política pública se constitui com o real almejado.

Portanto, a perspectiva se baseia em uma abordagem sociológica crítica, com suas limitações e possibilidades, por meio de um sentido político, não se configura como uma análise neutra, já que se coloca dentro de uma perspectiva crítica de caráter dialético. Ou seja, uma abordagem interdisciplinar de

compreender os impactos das políticas públicas de expansão nas matrículas de pessoas com deficiências no ensino superior.

5.2 Balanço de Produção

Mencionamos, inicialmente, a realização do balanço de produção, procurando interpretar diversos estudos sobre determinada área de conhecimento, a relevância se dá em obter um levantamento das produções existentes, partindo de um caminho metodológico. Este permite um parâmetro de como preencher as lacunas do produzindo até o momento apontando o recorte e viés do trabalho a se realizar. Embora, partimos do pressuposto aqui, que a ineditismo da pesquisa está no olhar do tratamento analítico do pesquisador frente aos dados coletados e não deles em si.

Nesse sentido, o balanço de produção realizado, proporciona o conhecimento prévio do assunto para a elaboração das questões e dos critérios escolhidos para se realizar o paralelo entre as políticas que norteiam o acesso e permanência estudantil com o número de matrículas no Ensino superior. Quanto ao balanço de produção optou-se por estudos da BDTD (teses) e dos programas de pós-graduação em Educação nas IEES-PR (dissertações e teses) datado a partir de 1994 que teve como marco na educação especial a divulgação da Declaração de Salamanca (1994). Os descritores da primeira fonte de pesquisa foram deficiência no ensino superior enquanto nos programas de Pós-graduação foi preciso acessar todas as produções e realizar a seleção. Vale mencionar que outros textos subsidiam a fundamentação desse trabalho, visto as leituras prévias sobre o assunto.

O caminho percorrido possibilita compreender o que já temos produzido e os rumos de determinada linha de conhecimento científico que ainda precisam ser analisados e avaliados na composição do processo de produção científica (SILVA; GAMBOA, 2011).

Todas as informações colhidas e dados coletados serão analisados à luz de teóricos advindos da área do conhecimento científico das Ciências Sociais a qual procura interpretar um “pedaço” da realidade social, nesse sentido, a tese se norteia motivações gerais iniciais: como ocorre o fenômeno social do acesso

de alunos com deficiências no ensino superior? Com base nesses objetivos gerais que, descreveremos as escolhas dos caminhos percorridos nessa pesquisa.

5.3 Pesquisa documental

Na pesquisa documental ressaltamos a importância do viés de análise atribuído a eles, em Evangelista (2012) os documentos são importantes recursos de investigação, mas deve ser orientada para uma pesquisa norteada pela questão chave, ou seja, do olhar do pesquisador sobre o que procura saber, da indagação, da essência a ser extraída do mesmo, aí está a diferença das diversas análises sobre um mesmo documento advindo de pesquisadores diferentes, o olhar e o objetivo sobre eles.

Em suma, os documentos são apenas informações quando não relacionados com realidade histórica e temporal articulados com ele. De forma geral, documentos “são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições”. (Evangelista, 2012). Nesta tese específica, partiu-se da premissa de um levantamento sobre os documentos de políticas de expansão das instituições de ensino superior como uma forma de fundamentar melhor a compreensão dos aspectos de inclusão e do número de matrículas das pessoas com deficiências nesse nível de ensino e assim, possibilitar um olhar aprofundado sobre esse elemento.

A análise documental via algumas políticas e legislações possibilitam compreender melhor dos objetivos propostos e melhor diagnóstico dos elementos em questão, pois entendemos que as políticas norteiam o comportamento social e os encaminhamentos do funcionamento de um determinado objeto de acordo com o sistema que o rege, pois “o conteúdo de cada política específica, carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo”(TORRIGLIA, ORTIGARA, 2014, p.189). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que qualquer formalização e oficialização documental, sobretudo de políticas sociais, carregam os ideais dos atores envolvidos em suas formulações.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e

constituintes do momento histórico. [...] Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressam, rede de influências que os produziram, metamorfoses e ressignificações que operam na apropriação de projetos de poder (EVANGELISTA, 2012, p. 63)

Nesse trabalho específico, fazem parte os documentos de políticas e programas relativos à educação superior, bem como de políticas voltada a inclusão de pessoas com deficiências nas universidades. Contempla documentos nacionais e estaduais (Paraná). Nessa etapa da pesquisa o objetivo foi identificar as políticas e programas de expansão do ensino superior e sua relação com o acesso de pessoas com deficiências nesse nível de ensino, pontuando reflexões sobre as informações extraídas dos documentos públicos nos sites oficiais, que se encontram na primeira seção desse trabalho.

5.4 Os indicadores sociais

Os indicadores sociais se referem a dados quantitativos que revelam diferentes variáveis sobre uma realidade social. É possível por meio desse recurso metodológico, identificar, demonstrar e comprovar as mudanças em determinada realidade social do decorrer do seu processo. São parâmetros para o incentivo na criação de políticas públicas e de monitoramento sobre determinada realidade social, além disso, permitem o “aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais.” (JANNUZZI, 2002, p. 2)

Quando se fala em realidade social, podem ser elas do campo da saúde, renda, habitação mercado de trabalho dentre outros. Neste em específico nos adentraremos ao campo da educação, especificamente educação no ensino superior.

Por meio dos Microdados é possível obter um amplo panorama da educação brasileira e, como importante ferramenta de transparência, é indubitavelmente um rico acervo sobre a educação superior do nosso país e uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral (INEP, 2011, p. 3).

Com o intuito de compreender, analisar e apresentar um panorama da realidade acerca dos alunos com deficiências no Ensino Superior, temos como o

principal órgão responsável pela apresentação de dados estatísticos educacionais anualmente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação, disponibilizando informações de professores, alunos, administrativo, cursos etc. As informações são organizadas com a colaboração das Secretarias Municipais e Estaduais e coletadas por meio de formulário preenchido no EDUCACENSO.

Logo nessa perspectiva dos indicadores sociais, apresentam-se dados de origem quantitativa e qualitativa, e que, se interpretados, analisados e problematizados de forma cuidadosa e fundamentados, possibilitam atingir o objetivo proposto da identificação e análise de uma determinada realidade social. (GATTI, 2004).

Na verdade, os dados disponíveis são apenas dados e informações, porém analisados a luz de uma fundamentação e a partir de outras variáveis e elementos sociais e atribuído significados ao montante de números é que passam de dados a indicadores sociais. Nas palavras de Januzzi (2009).

As estatísticas públicas – dados censitários, estimativas amostrais e registros administrativos – constituem-se pois, na matéria-prima para a construção dos indicadores sociais. O que diferencia a estatística pública do indicador social é o conteúdo informacional presente, isto é, o “valor contextual” da informação disponível deste último. (JANNUZZI, 2009, p.16).

De acordo com os resultados do balanço de produção referente aos trabalhos científicos sobre a temática da deficiência no ensino superior, um dos resultados é o pouco ou quase nada de recursos estatísticos e métodos quantitativos usados como instrumentos de pesquisas, ou seja, os indicadores sociais como fonte de informações nas pesquisas educacionais, de acordo com esse levantamento, mesmo que limitado devido ao recorte, sabe-se que o métodos quantitativos para análises das pessoas com deficiências no ensino superior representa um conteúdo ainda a ser explorado.

Inicialmente é realizado o *download* dos dados e do dicionário de variáveis (‘Leia-me) disponíveis e extraídos por meio do site oficial no INEP referente aos anos e modalidade de ensino desejado, nesse caso referente ao ensino superior dos anos de 2010 a 2019. Em segundo momento construído um Protocolo de Processamento de Dados de acordo com o interesse de

informações. Posteriormente, usado o software IBM SPSS®*Statistics (Statistical Package for the Social Science)* para organização e processamento dos dados.

Nesta pesquisa, foi realizado a identificação por matrícula dos anos de 2011 a 2019 divididas por categoria de análise como raça, gênero, tipo de deficiência, turno de estudo, forma de ingresso, reserva de vagas, tipo de apoio para permanência e tipo de atividade extracurricular, identificados por ano. Posterior realizado o tratamento deles em conjunto na perspectiva da caracterização das matrículas em busca de identificar o que elas nos revelam. As instituições selecionadas para análises são as IES do Paraná (UEL, UEM, UENP, UEPG, UNICENTRO, UNIOETE e UNESPAR).

6. CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NAS IEES DO PARANÁ.

Nesta seção serão apresentados os dados de matrículas de estudantes com deficiências no Brasil, no Paraná e por recorte de universidades estaduais do Paraná, entre os anos de 2012 e 2019, tomando como base de dados o INEP (BRASIL-INEP, 2020), que nos permitirão traçar um parâmetro sobre os impactos das políticas de expansão no acesso desses estudantes ao ensino superior, bem como refletir acerca das condições de permanência nessas instituições públicas. As categorias contempladas serão raça; gênero; tipo de deficiência; turno de estudo; modalidade de ensino, forma de ingresso; reserva de vagas; tipo de apoio para permanência e tipo de atividade extracurricular.

Na tabela 09 apresentamos dados da categoria raça entre as pessoas com deficiência, matriculadas em instituições públicas e privadas no âmbito nacional e do Estado do Paraná, assim como de estudantes com deficiência de instituições de ensino superior públicas estaduais deste Estado.

Iniciamos pela categoria raça entre as pessoas com deficiência, pelo fato desta se constituir não só em marcador de diferença e pertencimento, mas também em marcador de desigualdade no país, o que justifica a relevância de políticas públicas educacionais que ampliem o acesso e a permanência de populações negras e com deficiências nas universidades. Afinal, como relata Quijano (2005), “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p.118). Há de se destacar como a categoria raça carrega uma ideologia eurocêntrica de branqueamento, o que sintetizam as concepções do colonialismo para justificar explorações, discriminações, desigualdades nas relações de poder contra as

populações historicamente marginalizadas. Assim, para o mesmo autor, a categoria raça, consiste;

[...] com total certeza, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzida no mero início da formação da América e do capitalismo, no trânsito do século XV para o XVI, nos séculos que seguiram foi Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa (QUIJANO, 2000, s/p).

Tabela 10- Raça e Deficiência

Cor/Raça	Ano	Nacional			Paraná			Estaduais (PR)		
		#	%	% entre declarados	#	%	% entre declarados	#	%	% entre declarados
	2012	9110	26,3%	58,5%	950	32,6%	62,2%	285	59,0%	70,7%
Branca	2013	9800	25,9%	57,2%	680	27,2%	66,3%	244	57,7%	70,1%
	2014	14161	31,4%	49,2%	1471	40,8%	65,4%	327	62,0%	72,2%

2015	19825	38,4%	50,1%	2051	39,7%	62,8%	378	65,6%	73,1%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

2016	20706	41,6%	52,5%	2552	40,9%	65,1%	423	68,1%	72,2%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

2017	22323	42,5%	51,4%	2670	41,1%	61,7%	453	69,4%	70,8%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

2018	25723	43,2%	49,1%	3981	53,4%	58,3%	493	70,0%	70,9%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

2019	28879	43,3%	47,7%	4631	55,2%	59,2%	517	67,8%	68,5%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

Preta	2012	1113	3,2%	7,2%	53	1,8%	3,5%	10	2,1%	2,5%
--------------	------	------	------	------	----	------	------	----	------	------

	2013	1258	3,3%	7,3%	63	2,5%	6,1%	8	1,9%	2,3%
--	------	------	------	------	----	------	------	---	------	------

2014	2452	5,4%	8,5%	143	4,0%	6,4%	14	2,7%	3,1%
------	------	------	------	-----	------	------	----	------	------

2015	5361	10,4%	13,5%	187	3,6%	5,7%	21	3,6%	4,1%
------	------	-------	-------	-----	------	------	----	------	------

2016	3881	7,8%	9,8%	201	3,2%	5,1%	31	5,0%	5,3%
------	------	------	------	-----	------	------	----	------	------

2017	4564	8,7%	10,5%	262	4,0%	6,1%	37	5,7%	5,8%
------	------	------	-------	-----	------	------	----	------	------

2018	5506	9,3%	10,5%	483	6,5%	7,1%	38	5,4%	5,5%
------	------	------	-------	-----	------	------	----	------	------

2019	5948	8,9%	9,8%	518	6,2%	6,6%	46	6,0%	6,1%
------	------	------	------	-----	------	------	----	------	------

Parda	2012	4068	11,7%	26,1%	174	6,0%	11,4%	74	15,3%	18,4%
--------------	------	------	-------	-------	-----	------	-------	----	-------	-------

2013	5121	13,5%	29,9%	220	8,8%	21,4%	67	15,8%	19,3%
------	------	-------	-------	-----	------	-------	----	-------	-------

2014	10808	24,0%	37,5%	519	14,4%	23,1%	82	15,6%	18,1%
------	-------	-------	-------	-----	-------	-------	----	-------	-------

2015	13030	25,2%	32,9%	788	15,3%	24,1%	91	15,8%	17,6%
------	-------	-------	-------	-----	-------	-------	----	-------	-------

2016	13471	27,0%	34,2%	907	14,5%	23,1%	99	15,9%	16,9%
------	-------	-------	-------	-----	-------	-------	----	-------	-------

2017	15157	28,8%	34,9%	1136	17,5%	26,3%	116	17,8%	18,1%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

2018	19524	32,8%	37,3%	2020	27,1%	29,6%	124	17,6%	17,8%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

2019	23959	35,9%	39,6%	2371	28,3%	30,3%	145	19,0%	19,2%
------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-----	-------	-------

Amarela	2012	1178	3,4%	7,6%	345	11,8%	22,6%	32	6,6%	7,9%
	2013	870	2,3%	5,1%	56	2,2%	5,5%	28	6,6%	8,0%
	2014	1248	2,8%	4,3%	104	2,9%	4,6%	26	4,9%	5,7%
	2015	999	1,9%	2,5%	223	4,3%	6,8%	22	3,8%	4,3%
	2016	1047	2,1%	2,7%	229	3,7%	5,8%	30	4,8%	5,1%
	2017	1098	2,1%	2,5%	235	3,6%	5,4%	31	4,7%	4,8%
	2018	1227	2,1%	2,3%	295	4,0%	4,3%	37	5,3%	5,3%

	2019	1279	1,9%	2,1%	248	3,0%	3,2%	41	5,4%	5,4%
--	------	------	------	------	-----	------	------	----	------	------

Indígena	2012	95	0,3%	0,6%	5	0,2%	0,3%	2	0,4%	0,5%
-----------------	------	----	------	------	---	------	------	---	------	------

	2013	98	0,3%	0,6%	7	0,3%	0,7%	1	0,2%	0,3%
--	------	----	------	------	---	------	------	---	------	------

	2014	141	0,3%	0,5%	13	0,4%	0,6%	4	0,8%	0,9%
--	------	-----	------	------	----	------	------	---	------	------

	2015	357	0,7%	0,9%	18	0,3%	0,6%	5	0,9%	1,0%
--	------	-----	------	------	----	------	------	---	------	------

	2016	320	0,6%	0,8%	29	0,5%	0,7%	3	0,5%	0,5%
--	------	-----	------	------	----	------	------	---	------	------

	2017	327	0,6%	0,8%	23	0,4%	0,5%	3	0,5%	0,5%
--	------	-----	------	------	----	------	------	---	------	------

	2018	411	0,7%	0,8%	53	0,7%	0,8%	3	0,4%	0,4%
--	------	-----	------	------	----	------	------	---	------	------

	2019	431	0,6%	0,7%	60	0,7%	0,8%	6	0,8%	0,8%
--	------	-----	------	------	----	------	------	---	------	------

Não declarado	2012	3810	11,0%		243	8,3%		42	8,7%	
----------------------	------	------	-------	--	-----	------	--	----	------	--

	2013	4369	11,6%		301	12,0%		34	8,0%	
--	------	------	-------	--	-----	-------	--	----	------	--

	2014	10929	24,2%		802	22,2%		42	8,0%	
--	------	-------	-------	--	-----	-------	--	----	------	--

	2015	11019	21,3%		1756	34,0%		42	7,3%	
--	------	-------	-------	--	------	-------	--	----	------	--

	2016	9845	19,8%		2232	35,8%		24	3,9%	
--	------	------	-------	--	------	-------	--	----	------	--

	2017	8765	16,7%		2156	33,2%		13	2,0%
	<hr/>								
	2018	6919	11,6%		613	8,2%		9	1,3%
	<hr/>								
	2019	6149	9,2%		552	6,6%		8	1,0%
	<hr/>								
Indisponível	2012	15282	44,1%		1148	39,3%		42	8,7%
	<hr/>								
	2013	16280	43,1%		1174	46,9%		38	7,9%
	<hr/>								
	2014	5349	11,9%		554	15,4%		41	9,7%
	<hr/>								
	2015	1094	2,1%		137	2,7%		32	6,1%
	<hr/>								

2016	543	1,1%	93	1,5%	17	3,0%
------	-----	------	----	------	----	------

2017	308	0,6%	21	0,3%	11	1,8%
------	-----	------	----	------	----	------

2018	186	0,3%	9	0,1%	0	0,0%
------	-----	------	---	------	---	------

2019	105	0,2%	3	0,0%	0	0,0%
------	-----	------	---	------	---	------

FONTE: INEP-Dados do Censo (2020)

Neste contexto, identificamos, na tabela 09, através dos dados nacionais, paranaenses e das universidades estaduais, a prevalência de pessoas brancas com deficiência em relação às pessoas com deficiências pretas e pardas, classificadas pelo IBGE como população negra. A que se atribuiria essa distinção, uma vez que temos no país mais da metade da população de pretos e pardos? Assim, entre as pessoas com deficiências inseridas nas instituições de ensino superior também deveria haver essa mesma proporção, ou seja, maiores em números de pretos e pardos.

O que os dados revelam é que, o acesso da população preta e parda com deficiência ao ensino superior, não acompanha a mesma proporção demográfica dessa população, seja no estado do Paraná, seja nas estaduais do Paraná ou em nível nacional. Por exemplo, no Estado do Paraná, temos uma porcentagem de pessoas pretas e pardas que está em torno de 34%, de acordo com os últimos levantamentos demográficos (BRASIL, IBGE-2010).

No que diz respeito aos dados da população com deficiência no Paraná, entre as pessoas que mais acessam o ensino superior, prevalece a população branca. Essa informação acompanha a tendência de termos uma maioria de pessoas sem deficiências branca no Estado do Paraná, assim como nas sete IEES/PR, porém com um índice muito abaixo daquele relativo às pessoas com deficiência quando fazemos a comparação demográfica da população em geral. Um outro dado que chama muito a atenção, é que a raça não é declarada ou aparece na tabela como dado indisponível em uma proporção muito alta, se compararmos com o dado de não declaração por pessoas sem deficiência.

Isso gera a hipótese de que pode ter havido grande número de respondentes que optaram por não declarar tipo de raça, uma vez que a não declaração também se constitui um direito. O mesmo pode ter ocorrido quanto a não informação advinda da própria universidade. Por isso, a quantidade representativa de dados de não declarados e de dados indisponíveis torna-se uma informação fundamental que justifica a importância de uma avaliação efetiva da política pública. Destaca-se, ainda na tabela 01, a baixa autodeclaração e a falta de dados com relação aos outros tipos raças. Mesmo porque, o ocultamento do pertencimento racial pode revelar tanto desconhecimento no que diz respeito a ausência da consciência da negritude, no processo complexo de identidade racial, quanto outras formas de violências exercidas pelas instituições, pessoas e grupos humanos em geral. Por isso, não é tão simples a atribuição da cor ou da raça por um sujeito no Brasil.

[...] o processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém só pode ser pensado como de caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento. (PETRUCCELLI, 2013, p. 21).

Outro marcador de diferença e de pertencimento, mas também de desigualdade social no Brasil, está configurado na categoria gênero, por isso a importância de analisar tais dados quando refletimos acerca da caracterização das pessoas com deficiência no Brasil, no Paraná e nas IEES/PR. Nesta

pesquisa, assim como em Gomes (2018, p.01), “o gênero é tomado como pergunta, como categoria que permite colocar em questão os sujeitos – como sujeitos da cultura, como sujeitos sociais, como sujeitos históricos, como sujeitos políticos e como sujeitos de direitos”.

Tomando como base os dados da “Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência”, confeccionado por Luiza Maria Borges Oliveira (2012), dos 45.606.048 brasileiros, 25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2%) são homens. Deste dado demográfico geral (45.606.048 de brasileiros), tem-se que 38.473.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 de brasileiros vivem em áreas rurais.

Em uma perspectiva sociológica, podemos dizer que gênero;

[...] como categoria ontológica, considera as diferenças e as desigualdades atribuídas ao homem e à mulher, que ganham sentido através de sistemas simbólicos culturais que designam masculinidade e feminilidade como um conjunto de qualidades opostas e hierárquicas no marco do androcentrismo (a visão do homem como o centro e a norma para os seres humanos) e do patriarcado (sexismo sistêmico institucionalizado, que implica subordinação e opressão da mulher) (CARVALHO; ANDRADE; MENEZES, 2010; HOOKS, 2000). Os estudos feministas problematizam a noção de naturalidade do sexo, fundada na visão biológica, e buscam compreender as relações de poder que estão imbricadas nos papéis, identidades e estereótipos de gênero. (Apud DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2014, s/p).

Estes dados mostram a importância de políticas públicas que considerem a interseccionalidade entre deficiência e gênero, conexão esta que ainda aparece de forma desvalorizada nas pesquisas nacionais. Como causa ou como consequência disso, há uma “visão comum sobre as pessoas com deficiência está relacionada geralmente ao rótulo incapacitante da deficiência, acarretando a invisibilidade da sexualidade e o não reconhecimento do ser homem/mulher com deficiência” (DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2014, s/p).

Tabela 11 - Gênero e deficiência

Nacional

Paraná

Estaduais (PR)

Sexo	Ano	#	%	#	%	#	%
Masculino	2012	17035	49,2%	1522	52,2%	260	53,8%
	2013	18586	49,2%	1427	57,1%	227	53,7%
	2014	22079	49,0%	2000	55,5%	275	52,2%
	2015	25477	49,3%	2997	58,1%	297	51,6%
	2016	24070	48,3%	3467	55,5%	328	52,8%
	2017	25270	48,1%	3596	55,3%	351	53,8%

	2018	28227	47,4%	3815	51,2%	393	55,8%
	2019	31744	47,6%	4215	50,3%	412	54,0%
	2012	17621	50,8%	1396	47,8%	223	46,2%
	2013	19210	50,8%	1074	42,9%	196	46,3%
	2014	23009	51,0%	1606	44,5%	252	47,8%
	2015	26208	50,7%	2163	41,9%	279	48,4%
	2016	25743	51,7%	2776	44,5%	293	47,2%

2017	27272	51,9%	2907	44,7%	302	46,2%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

2018	31269	52,6%	3639	48,8%	311	44,2%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

2019	35006	52,4%	4168	49,7%	351	46,0%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

Em relação ao sexo, observamos que a caracterização sociológica nacional aponta para uma maior incidência de mulheres com deficiência nas universidades e essa tendência nacional não se mantém no Paraná e nem nas universidades estaduais do Paraná. Do mesmo modo que não há uma maior incidência de algum tipo de deficiência em pessoas brancas, nós também não temos maior incidência de deficiência em pessoas do sexo masculino. Então, o que nós vamos observar é que, um dos efeitos da política estadual e que não coloca o Estado do Paraná alinhado à tendência nacional é em relação ao maior acesso de pessoas com deficiência do sexo masculino, do que de pessoas com deficiência do sexo feminino.

Essa maior incidência de pessoas do sexo masculino com deficiência também é observada na Educação Básica e em proporções até maiores do que as encontradas no acesso dessa população a universidades.

Na sequência, trazemos duas tabelas (12 e 13) referentes à categoria “tipos de deficiências”, concebendo-a como eixo de análise, uma vez que esta pesquisa toma como sujeitos pessoas com deficiência em âmbito geral, sem a preocupação de delimitar a especificidade de grupos de sujeitos por um tipo de deficiência. Na tabela 11 destacamos a deficiência auditiva, a deficiência física, a

deficiência intelectual, a deficiência múltipla, surdez, surdo-cegueira, baixa visão e cegueira. No mesmo contexto, para a tabela 12, trabalhamos com as tipologias: altas habilidades e superdotação, autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtorno desintegrativo.

Importante efetuar a análise dessas especificidades como eixo de discussão, pois de acordo com dados da “Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência”, organizado por Luiza Maria Borges Oliveira (2012), dentre 45.606.048 brasileiros, 23,9% dessa população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual.

Tabela 12- Tipos de Deficiências

Tipo de Deficiência	Ano	Nacional		Paraná		Estaduais (PR)	
		#	%	#	%	#	%
Deficiência Auditiva	2012	7464	21,0%	1117	38,0%	36	7,3%
	2013	8559	22,1%	189	7,2%	40	9,3%
	2014	7667	16,6%	475	12,9%	48	9,0%

2015	7550	14,3%	539	10,2%	45	7,7%
------	------	-------	-----	-------	----	------

2016	7124	14,0%	702	11,0%	39	6,2%
------	------	-------	-----	-------	----	------

2017	7572	13,8%	617	9,3%	48	7,2%
------	------	-------	-----	------	----	------

2018	8204	13,1%	895	10,8%	59	8,1%
------	------	-------	-----	-------	----	------

2019	9144	13,1%	1117	12,7%	70	8,6%
------	------	-------	------	-------	----	------

Deficiência Física	2012	9007	25,3%	524	17,8%	56	11,3%
---------------------------	------	------	-------	-----	-------	----	-------

2013	10354	26,7%	825	31,6%	42	9,8%
------	-------	-------	-----	-------	----	------

2014	14216	30,8%	1020	27,8%	60	11,2%
------	-------	-------	------	-------	----	-------

2015	18210	34,4%	1917	36,3%	72	12,4%
------	-------	-------	------	-------	----	-------

2016	18319	36,0%	2527	39,8%	78	12,4%
------	-------	-------	------	-------	----	-------

2017	20146	36,8%	2777	41,8%	95	14,2%
------	-------	-------	------	-------	----	-------

2018	21762	34,7%	2760	33,2%	110	15,2%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

2019	23089	33,0%	2641	30,0%	131	16,0%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

Deficiência Intelectual	2012	744	2,1%	37	1,3%	2	0,4%
	2013	746	1,9%	52	2,0%	1	0,2%
	2014	1346	2,9%	148	4,0%	4	0,7%
	2015	2280	4,3%	187	3,5%	3	0,5%
	2016	1895	3,7%	293	4,6%	4	0,6%
	2017	2724	5,0%	356	5,4%	4	0,6%
	2018	3662	5,8%	503	6,0%	12	1,7%

	2019	5605	8,0%	558	6,3%	11	1,3%
--	------	------	------	-----	------	----	------

Deficiência Múltipla	2012	666	1,9%	19	0,6%	0	0,0%
-----------------------------	------	-----	------	----	------	---	------

	2013	524	1,4%	17	0,7%	2	0,5%
--	------	-----	------	----	------	---	------

	2014	781	1,7%	56	1,5%	2	0,4%
--	------	-----	------	----	------	---	------

	2015	844	1,6%	77	1,5%	4	0,7%
--	------	-----	------	----	------	---	------

	2016	1079	2,1%	104	1,6%	5	0,8%
--	------	------	------	-----	------	---	------

	2017	961	1,8%	105	1,6%	5	0,7%
--	------	-----	------	-----	------	---	------

	2018	1336	2,1%	155	1,9%	5	0,7%
--	------	------	------	-----	------	---	------

	2019	1201	1,7%	146	1,7%	5	0,6%
--	------	------	------	-----	------	---	------

Surdez	2012	2197	6,2%	220	7,5%	5	1,0%
---------------	------	------	------	-----	------	---	------

	2013	2061	5,3%	265	10,2%	3	0,7%
--	------	------	------	-----	-------	---	------

	2014	2361	5,1%	299	8,1%	3	0,6%
--	------	------	------	-----	------	---	------

	2015	2464	4,7%	276	5,2%	3	0,5%
--	------	------	------	-----	------	---	------

	2016	2520	4,9%	345	5,4%	8	1,3%
--	------	------	------	-----	------	---	------

	2017	2857	5,2%	316	4,8%	19	2,8%
	2018	3053	4,9%	344	4,1%	18	2,5%
	2019	3459	4,9%	345	3,9%	37	4,5%
Surdocegueira	2012	171	0,5%	6	0,2%	0	0,0%
	2013	208	0,5%	9	0,3%	0	0,0%
	2014	152	0,3%	13	0,4%	0	0,0%
	2015	156	0,3%	12	0,2%	1	0,2%

	2016	139	0,3%	16	0,3%	2	0,3%
	2017	210	0,4%	21	0,3%	0	0,0%
	2018	203	0,3%	27	0,3%	0	0,0%
	2019	229	0,3%	20	0,2%	0	0,0%
Baixa visão	2012	8399	23,6%	748	25,5%	388	78,5%
	2013	8830	22,8%	1049	40,2%	334	78,0%
	2014	10351	22,4%	1196	32,6%	403	75,5%

2015	12297	23,2%	1291	24,4%	435	74,9%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

2016	14675	28,8%	1597	25,1%	469	74,3%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

2017	14326	26,2%	1560	23,5%	459	68,7%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

2018	17041	27,2%	2348	28,2%	463	63,8%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

2019	18951	27,1%	2523	28,6%	472	57,7%
------	-------	-------	------	-------	-----	-------

Cegueira	2012	5186	14,6%	100	3,4%	7	1,4%
-----------------	------	------	-------	-----	------	---	------

	2013	5773	14,9%	56	2,1%	5	1,2%
--	------	------	-------	----	------	---	------

2014	2442	5,3%	222	6,0%	11	2,1%
------	------	------	-----	------	----	------

2015	2582	4,9%	388	7,3%	13	2,2%
------	------	------	-----	------	----	------

2016	2858	5,6%	439	6,9%	18	2,9%
------	------	------	-----	------	----	------

2017	2909	5,3%	405	6,1%	23	3,4%
------	------	------	-----	------	----	------

2018	3398	5,4%	566	6,8%	28	3,9%
------	------	------	-----	------	----	------

2019	3461	4,9%	685	7,8%	23	2,8%
------	------	------	-----	------	----	------

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

Se tomarmos como referência a população total residente no país, segundo o Censo de 2010, isto é, 45.606.048 brasileiros, temos que:

[...] 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando

18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%. (OLIVEIRA, 2012, p. 07).

Em relação ao tipo de deficiência, quando recortamos os dados referentes ao período de 2012 a 2019, observamos que os tipos com maior incidência referentes aos dados nacionais são a deficiência física e a baixa visão, incidência esta que se repete no estado do Paraná.

O que esse dado nos mostra, ao contrário de todos os dados da Educação Básica, em que a maior incidência disparada é da deficiência intelectual, chegando a quase 70% dos casos em alguns estados, no ensino superior temos um alinhamento da tendência de incidência do tipo de deficiência com os dados demográficos.

Então, no ensino superior observamos maior incidência de deficiência física nos dados nacionais e no Estado do Paraná, seguida pela baixa visão, do mesmo modo que há essa incidência das duas condições na população de um modo geral. Já nas universidades estaduais do Paraná, destacamos a baixa visão, a qual compõe 68% do total de matrículas de pessoas com deficiência ao longo do período todo, havendo queda da incidência da baixa visão a partir de 2017, correspondendo acerca de 60% dos casos.

Outro ponto de destaque é a baixa incidência nas universidades estaduais de pessoas com deficiência auditiva ou surdez. Nos dados nacionais, observamos os números de deficiência auditiva oscilando de 2012 com 20% dos casos e chegando em 2019, entre 12% e 13%. Enquanto, nas estaduais do Paraná, ao longo de todo período, os casos de deficiência auditiva não ultrapassam 10% e no Paraná como um todo chama muito atenção que em 2012 a deficiência auditiva compunha quase 40% dos casos, mas chegando a 12% em 2019, oscilando muito pouco ao longo do período.

Portanto, concluímos que, em relação a esses dados, temos uma garantia maior de acesso no ensino superior das pessoas com esses dois tipos de deficiência, tanto física, quanto baixa visão. Tal informação mostra que deve haver um incremento nessas políticas públicas para que haja maior acolhimento de pessoas com outros tipos de deficiências nas universidades.

Na tabela 13, como dissemos acima, dando continuidade à análise pela mesma categoria, ou seja, “tipos de deficiência”, inserimos dados das pessoas com altas habilidades e superdotação, autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtorno desintegrativo.

Tabela 13- Tipos de Deficiências

Tipo de Deficiência	Ano	Nacional		Paraná		Estaduais (PR)	
		#	%	#	%	#	%
Altas Habilidades e Superdotação	2012	1370	3,9%	41	1,4%	0	0,0%
	2013	1316	3,4%	68	2,6%	1	0,2%
	2014	5295	11,5%	124	3,4%	2	0,4%
	2015	5883	11,1%	499	9,4%	3	0,5%
	2016	1509	3,0%	199	3,1%	2	0,3%

2017	1475	2,7%	334	5,0%	3	0,4%
------	------	------	-----	------	---	------

2018	2000	3,2%	484	5,8%	17	2,3%
------	------	------	-----	------	----	------

2019	2132	3,0%	371	4,2%	14	1,7%
------	------	------	-----	------	----	------

Autismo

2012	192	0,5%	124	4,2%	0	0,0%
------	-----	------	-----	------	---	------

2013	171	0,4%	72	2,8%	0	0,0%
------	-----	------	----	------	---	------

2014	1150	2,5%	76	2,1%	0	0,0%
------	------	------	----	------	---	------

2015	231	0,4%	22	0,4%	0	0,0%
------	-----	------	----	------	---	------

2016	317	0,6%	30	0,5%	0	0,0%
------	-----	------	----	------	---	------

2017	520	1,0%	41	0,6%	5	0,7%
------	-----	------	----	------	---	------

2018	810	1,3%	127	1,5%	10	1,4%
------	-----	------	-----	------	----	------

2019	1211	1,7%	183	2,1%	28	3,4%
------	------	------	-----	------	----	------

Síndrome de Asperger

2012	46	0,1%	1	0,0%	0	0,0%
------	----	------	---	------	---	------

2013	72	0,2%	5	0,2%	0	0,0%
------	----	------	---	------	---	------

2014	147	0,3%	22	0,6%	1	0,2%
------	-----	------	----	------	---	------

2015	197	0,4%	28	0,5%	2	0,3%
------	-----	------	----	------	---	------

2016	309	0,6%	49	0,8%	3	0,5%
------	-----	------	----	------	---	------

2017	501	0,9%	52	0,8%	5	0,7%
------	-----	------	----	------	---	------

2018	669	1,1%	46	0,6%	2	0,3%
------	-----	------	----	------	---	------

2019	811	1,2%	79	0,9%	15	1,8%
------	-----	------	----	------	----	------

Síndrome de Rett

2012	27	0,1%	0	0,0%	0	0,0%
------	----	------	---	------	---	------

2013	31	0,1%	0	0,0%	0	0,0%
------	----	------	---	------	---	------

2014	88	0,2%	5	0,1%	0	0,0%
------	----	------	---	------	---	------

2015	57	0,1%	23	0,4%	0	0,0%
------	----	------	----	------	---	------

2016	68	0,1%	28	0,4%	2	0,3%
------	----	------	----	------	---	------

	2017	192	0,4%	34	0,5%	1	0,1%
	2018	253	0,4%	29	0,3%	1	0,1%
	2019	279	0,4%	36	0,4%	12	1,5%
Transtorno Desintegrativo	2012	62	0,2%	2	0,1%	0	0,0%
	2013	85	0,2%	3	0,1%	0	0,0%
	2014	173	0,4%	14	0,4%	0	0,0%
	2015	146	0,3%	22	0,4%	0	0,0%
	2016	128	0,3%	24	0,4%	1	0,2%

2017	298	0,5%	29	0,4%	1	0,1%
------	-----	------	----	------	---	------

2018	333	0,5%	33	0,4%	1	0,1%
------	-----	------	----	------	---	------

2019	463	0,7%	108	1,2%	0	0,0%
------	-----	------	-----	------	---	------

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

Ao longo de 2012 a 2019, há um aumento significativo no conjunto de deficiências no acesso às matrículas no Brasil e no Paraná. Esta ampliação compõe pessoas com autismo, síndrome de aspecto, síndrome de Rett, superdotação, altas habilidades e transtorno desintegrativo.

No conjunto desses dados, o autismo apresentou maior crescimento no final do período de 2019 nas universidades estaduais do Paraná. Pensamos que essa pode ser uma possível tendência, o que provavelmente se manterá por um tempo longo, por estar em voga atualmente, segundo mostra a ampliação do número de diagnósticos e de casos como é o caso dos estudos de (ALMEIDA; NEVES 2020). Quando se trata da análise da condição do autismo, vemos aumento de estudos, mostrando uma maior quantidade de diagnósticos no ensino superior, sobretudo a partir de 2020.

6.1 Raça, gênero e deficiência

A relação de colonialidade nos remete aos tempos passados e pressupõe que um grupo de pessoas se sobrepõe a outros, ou seja, a persistência nas relações de poder e de dominação entre dominantes e dominados. Contudo, não viver em tempos de colônia não é o mesmo que romper com a caracterização desse contexto, pois a partir de uma lógica social, aqueles

sujeitos ditos dominados dos tempos coloniais, ocupariam quais lugares dentro de uma realidade social no decorrer da história?

Neste contexto de desigualdades e do colonialismo, Castel (1997) elabora um sistema de classes para explicar o conceito de vulnerabilidades, resultante da precariedade do trabalho e das relações sociais fragilizadas. Classifica-as como níveis (“zonas”) de fragilidade em que o indivíduo se encontra. São elas: integração, vulnerabilidade, desfiliação e de assistência. São níveis que se transformam, dependendo da situação da sociedade, principalmente a condição econômica. Para este autor (1997), mais importante do que descobrir em qual desses níveis o indivíduo se encontra, está o fato de “esclarecer os processos que os fazem transitar de uma para outra; por exemplo, passar da integração à vulnerabilidade, ou deslizar da vulnerabilidade para a inexistência social” (CASTEL, 1997, p. 25).

Quijano (2005) explica que o colonialismo se instaura em uma estrutura global, porque tem como principal articulador o poder. Aqueles que detêm o poder são os dominantes, enquanto os outros, seus dominados. Nessa perspectiva, o colonialismo ou essas relações desiguais de poder, nos permite pensar a persistência das opressões nas relações de gênero, de sexo, de escolarização, e também para as pessoas com deficiências.

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. Esse entendimento é bem explicado por Grosfoguel. (Apud BALLESTRIN, 2013, p.99-100).

A organização e as relações de trabalho são maneiras de dominação, sobretudo, quando pensamos sob a ótica do sistema capitalista e de suas formas de controle por meio da divisão de trabalho. Além disso, cabe pensar na interseccionalidade de gênero, de raça, de classe e também da pessoa com deficiência. Assim, quando Quijano (2005) propõe que uma das formas de

dominação se dá pela organização do trabalho e de seus produtos (a riqueza que ele gera), pode-se pensar que a própria divisão do trabalho, quando compreendida com base no critério da racialização, consolidou o poder colonial e reafirmou novas formas de controle, especialmente a partir do desenvolvimento do sistema capitalista.

Colonialidade do poder consiste na identificação dos povos conforme certos fenótipos estabelecidos e impostos pelo pensamento Ocidental. Percebe-se que a raça tornou-se o instrumento de dominação mais eficaz e durável, influenciando também outros aspectos que foram utilizados para a propagação da Modernidade e do pensamento eurocêntrico, como o gênero, a sexualidade, o conhecimento, as relações políticas, ambientais e econômicas (QUIJANO, 2005, p.118).

Nesses pressupostos, estamos diante de inúmeras possibilidades de desigualdades sociais e de cenários excludentes, sendo a educação um deles. Portanto, como se dá o processo de escolarização das pessoas que vivenciam ou carregam alguma marca social da desigualdade?

Uma das formas de combate aos contextos de exclusão, as quais diferentes grupos sociais estão expostos é por meio das políticas públicas que se operam de diferentes formas. Nesse sentido, é relevante compreendermos o que dizem as políticas e os programas de inclusão e sobretudo os efeitos delas sobre determinada realidade social, neste caso, sobre as matrículas dos alunos com deficiências nas IEES-PR.

Não é nossa intenção realizar um retrospecto histórico de cada uma dessas categorias afim de oferecer um retrato analítico em que se constituiu a realidade social de cada um dos grupos sociais, mas de trazer pequenas reflexões que nos levam a melhor compreensão do que nos revelam os números de matrículas das pessoas com deficiências no ensino superior quanto a sua categorização.

Quando falamos em raça, especificamente, pensamos nas relações de poder estabelecidas ao longo da história entre o homem branco e suas superioridades sobre o homem negro. Quando olhamos para a história, percebemos a autoridade dos brancos sobre o controle público, identificando-se como diferentes e superiores.

Nesse sentido, a operacionalização da chamada democracia se coloca em risco, uma vez que se exige para isso que todos se veem e exercitem seu direitos como iguais, comprometendo a posição dos ditos brancos, pois para tal, precisaria romper com as relações de dominador-dominado-explorador e explorado, ou seja, seria necessário abrir mão dos seus privilégios mantidos por essa relação desigual.

A “abolição” se constitui como um marco nesse processo, que colocou o homem negro na posição de adaptar-se ao novo sistema de trabalho, ou seja, de condições inferiores e desvantajosas que aos poucos, na necessidade de mão de obra barata, foram se introduzindo no desenvolvimento econômico da sociedade. As relações em que vivenciaram no contexto histórico da escravização, por muitas gerações, se caracterizam, até hoje, como resultado o atraso ao acesso em diversas áreas da vida e a educação, e uma delas.

Para combater esse atraso, que ainda persiste, inclusive no interior de políticas públicas no Brasil, há de se considerar a distinção entre “negro tema” e “negro vida”, trazida pelo sociólogo negro brasileiro Guerreiro Ramos, pois uma concepção de política pública é aquela destinada às populações negras com deficiências e outra concepção de políticas públicas é aquela não só destinada à estas populações, mas construída por essas pessoas e gestadas por elas, valorizando seus saberes, suas vozes, suas demandas e seus espaços de fala.

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (GUERREIRO RAMOS, 1955, p. 215).

Por isso, podemos inferir que a trajetória e as marcas históricas das pessoas negras na vida em sociedade, reflete até hoje em diferentes contextos, sobretudo quanto a escolarização. Quando nos referimos às pessoas negras com

deficiências, podemos afirmar que é um grande avanço ter essa realidade presente nas instituições de ensino superior.

Mas, se considerarmos que mais da metade da população brasileira, de acordo com dados do Censo do IBGE 2010 são pardas e pretas, identificadas pelo órgão como negras, e que estamos longe de ter a mesma proporção nas universidades públicas paranaenses, isso denota que as políticas públicas existentes ainda não foram suficientes para aumentar esse número.

Quando dimensionamos o olhar sobre a categoria gênero, por essa mesma perspectiva, identificamos relações de opressão sobre os direitos da mulher na sociedade. Não é difícil recordamos o papel predominantemente de cuidadora do lar e dos filhos. Contudo, a própria constituição do mercado capitalista exige o auxílio da força de trabalho da mulher no rendimento familiar, pela ótica do trabalho produtivo exercido pelas mulheres, correspondendo a uma mão de obra mais barata e ao mesmo tempo geradora de lucro, além de tais atividades já somarem com tantas outras já executadas por elas.

Não há dúvidas que a introdução da mulher no sistema educacional e, sobretudo ao mercado de trabalho qualificado é muito mais custoso e perturbador. Nesse cenário, da mulher no mercado de trabalho, temos outra frente de análise, digam-se da participação das mulheres negras na sociedade, essas as quais estavam expostas não a uma relação de trabalho, mas a uma relação exclusivamente de mercadoria, o que infelizmente não foi superado, mesmo com a “abolição” do sistema escravocrata.

Ou seja, nessa conexão já mencionada da história do negro, temos um agravante quando falamos da história da mulher negra na sociedade. Nesse sentido que a compreensão do fenômeno do número de matrículas no ensino superior de pessoas com deficiências deve considerar a interseccionalidade de elementos intrinsecamente interligados quando se deseja ter um parâmetro de uma dada realidade social. Nesse caso, quando falamos de pessoas com deficiências, falamos também, por exemplo, de outros marcadores sociais das desigualdades como, da pessoa negra e de diferentes identidades de gênero.

Quando voltamos nosso olhar especificamente às pessoas com deficiências, os marcadores sociais nos levam as mesmas categorias em que se constituíram as pessoas negras e também as mulheres, ou seja, indicadores de

segregação, exclusão e de desigualdade em diferentes contextos. No que tange a educação a realidade não foi diferente.

No contexto capitalista em que se desenvolve a sociedade, o ser humano tem seu valor pela sua potencialidade de produção e de contribuição com esse sistema, por isso, as pessoas com deficiência foram muito tardiamente sendo introduzidas na vida cidadã, na educação, por exemplo, inicia-se com o modelo “especial” apenas em finais do século XX.

Quando falamos especificamente do ensino superior, os avanços são mais recentes e ainda incipiente, como demonstram os dados. Nesse contexto, embora percebemos um ligeiro aumento no número de matrículas de estudantes com deficiências no ensino superior no Paraná, por exemplo, ainda sim, percebe-se que trata-se de uma quantidade ainda muito inferior ao número de pessoas com deficiência no Brasil (23,9% da população brasileira em geral).

Aqui novamente a importância de políticas públicas e Ações Afirmativas de expansão de acesso e permanência para propiciar de fato o processo de democratização no ensino superior público, mesmo que seja ainda uma medida ainda inexpressiva diante das desigualdades sociais que afetam todas as instituições, não só as educacionais.

Além disso, afirma-se que o gênero e a raça são fatores principais entre pessoas com e sem deficiência, pela trajetória e marcas históricas tanto da questão escravocrata quanto patriarcal. Porém, ainda faltam mais estudos, nas áreas de Ciências Sociais e de Educação, que articulem a conexão dessas categorias quanto à sua participação efetiva em diferentes áreas sociais, sobretudo nas instituições escolares.

Na continuidade dessa reflexão, inserimos o debate da deficiência na correlação com a categoria turno de estudo, sabendo que no Brasil grande parte dos estudantes são trabalhadores e estudam no período noturno. De acordo com dados do CENSUP “Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010”, organizado pelo INEP em outubro de 2011, sobre a participação percentual das matrículas presenciais por turno, considerando o atendimento oferecido por categoria administrativa para os anos de 2000 a 2010, há um aumento progressivo na participação dos cursos noturnos. As matrículas presenciais noturnas passam de 56,1% em 2000 para 63,5% em 2010.

Tabela 14 - Turno de Estudo

Turno	Ano	Nacional		Paraná		Estaduais (PR)	
		#	%	#	%	%	#
Matutino	2012	5106	18,2%	336	17,4%	43	11,2%
	2013	5882	19,4%	197	16,5%	45	12,7%
	2014	5924	16,8%	327	18,8%	58	14,3%
	2015	6774	16,6%	420	19,4%	66	14,7%
	2016	7138	18,3%	525	19,8%	77	15,4%

	2017	8356	20,9%	453	19,9%	76	15,6%
	2018	9821	22,0%	510	20,3%	84	15,7%
	2019	10559	21,4%	585	21,4%	82	14,0%
Vespertino	2012	1070	3,8%	18	0,9%	10	2,6%
	2013	1139	3,7%	21	1,8%	9	2,5%
	2014	1298	3,7%	42	2,4%	15	3,7%
	2015	1556	3,8%	59	2,7%	20	4,5%

	2016	1746	4,5%	73	2,8%	23	4,6%
	2017	2111	5,3%	60	2,6%	29	6,0%
	2018	2385	5,3%	53	2,1%	31	5,8%
	2019	2649	5,4%	56	2,0%	37	6,3%
Noturno	2012	18056	64,2%	1369	70,9%	208	54,3%
	2013	18852	62,1%	776	65,0%	172	48,7%
	2014	19516	55,4%	1130	64,8%	188	46,4%

	2015	22267	54,5%	1399	64,5%	208	46,3%
	2016	21226	54,5%	1654	62,4%	233	46,6%
	2017	22159	55,3%	1482	65,2%	221	45,4%
	2018	24067	54,0%	1617	64,3%	245	45,7%
	2019	26526	53,7%	1714	62,7%	273	46,6%
Integral	2012	3881	13,8%	209	10,8%	122	31,9%
	2013	4506	14,8%	200	16,8%	127	36,0%

2014	8504	24,1%	244	14,0%	144	35,6%
------	------	-------	-----	-------	-----	-------

2015	10263	25,1%	291	13,4%	155	34,5%
------	-------	-------	-----	-------	-----	-------

2016	8858	22,7%	400	15,1%	167	33,4%
------	------	-------	-----	-------	-----	-------

2017	7431	18,6%	278	12,2%	161	33,1%
------	------	-------	-----	-------	-----	-------

2018	8321	18,7%	335	13,3%	176	32,8%
------	------	-------	-----	-------	-----	-------

2019	9704	19,6%	377	13,8%	194	33,1%
------	------	-------	-----	-------	-----	-------

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

Observamos que nos dados nacionais e nas instituições do Paraná como um todo, o turno noturno, é o turno de maior incidência, nas instituições nacionais, por exemplo, girando de 64,2% a 53,7%. No Estado do Paraná, há uma maioria já mais enfática, de 70,9% em 2012 a 62,7% em 2019. Um número que chama a atenção nas universidades estaduais do Paraná é que essa

porcentagem é menor, se comparada aos dados do Paraná e aos dados nacionais, apesar de ainda ser a maioria no turno noturno.

Chama a atenção nas universidades estaduais do Paraná, a incidência de pessoas com deficiência em cursos de período integral, variando de 31,9 em 2012 a 33,1 em 2019 chegando a 36% em 2013. Esse dado do turno merece algumas considerações: se a maior incidência está no turno noturno, significa que podemos inferir que boa parte desses estudantes com deficiência são estudantes trabalhadores, porque temos o maior índice de matrículas noturno por causa das pessoas, da necessidade de as pessoas trabalharem enquanto estudam.

Por outro lado, quando pegamos essa incidência nas instituições gerais do Paraná, nós observamos também, que a maior parte das matrículas de turno noturno, se concentra em instituições privadas. Então, os dados nacionais e os dados paranaenses podem mostrar uma tendência de que esse grupo de sujeitos está matriculado em instituições privadas.

No entanto, na rede estadual nós temos também essa maior concentração no noturno, o que nos faz refletir em relação às condições que essas pessoas se encontram. O fato deles estarem numa condição de curso integral, sendo a segunda maior incidência na rede estadual do Paraná e sendo em cursos integrais, também mostra uma condição de melhor acesso, uma vez que, via de regra, cursos integrais são cursos muito mais concorridos nos processos seletivos de ingresso nas universidades estaduais. Isso denota também uma questão de classe social, porque na população com deficiência que acessa cursos de tempo integral, provavelmente há mais pessoas oriundas de classes sociais economicamente mais favorecidas.

Sabemos que, a predominância do número de matrículas no ensino superior serem noturno, advém da realidade brasileira caracterizada pelos estudantes que precisam trabalhar durante o dia, inclusive, muitas vezes, para que possam possuir o recurso financeiro que pague a faculdade. Tendo em vista que a LDB (1996) orienta sobre a qualidade dos cursos noturno, serem iguais a ofertadas no curso diurno. Barreiro, Terribile, (2007) também nos lembra que não há um sistema ou uma política de controle específico que avalie essa qualidade, em relação as matrículas nesse período de ensino, se deve, portanto:

compatibilizar a relação de vagas oferecidas entre o sistema público e o privado em função das demandas da sociedade,

avaliar a oferta de vagas para as diferentes áreas de conhecimento, garantir e controlar a qualidade do ensino noturno, visando a um projeto maior de desenvolvimento do país, ordenado pelo Estado e alicerçado na valorização da Educação. (BARREIRO, TERRIBILE FILHO, 2007, p. 98).

Outra categoria trazida para essa pesquisa, a fim de compreender a caracterização sociológica das pessoas com deficiência no Brasil, no Paraná e nas universidades estaduais do Paraná foi a de modalidades de estudo. Isso posto, porque há um aumento da oferta de cursos e vagas na modalidade à distância no país, o que pode impactar no número de matrícula das pessoas com deficiência e também na qualidade dos cursos de ensino superior ofertados.

TABELA 15 – Modalidade de Estudo

Modalidade	Ano	Nacional		Paraná		Estaduais (PR)	
		#	%	#	%	#	%
Presencial	2012	28113	81,1%	1932	66,2%	383	79,3%
	2013	30379	80,4%	1194	47,7%	353	83,5%
	2014	35242	78,2%	1743	48,3%	405	76,9%

	2015	40860	79,1%	2169	42,0%	449	78,0%
	2016	38968	78,2%	2652	42,5%	500	80,5%
	2017	40057	76,2%	2273	35,0%	487	74,6%
	2018	44594	75,0%	2515	33,7%	536	76,1%
	2019	49438	74,1%	2732	32,6%	586	76,8%
À distância	2012	6543	18,9%	986	33,8%	100	20,7%
	2013	7417	19,6%	1307	52,3%	70	16,5%

2014	9846	21,8%	1863	51,7%	122	23,1%
<hr/>						
2015	10825	20,9%	2991	58,0%	127	22,0%
<hr/>						
2016	10845	21,8%	3591	57,5%	121	19,5%
<hr/>						
2017	12485	23,8%	4230	65,0%	166	25,4%
<hr/>						
2018	14902	25,0%	4939	66,3%	168	23,9%
<hr/>						
2019	17312	25,9%	5651	67,4%	177	23,2%

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

Em relação à modalidade de ensino, sejam eles à distância ou presencial, destacamos que, enquanto nos dados nacionais, nos anos correspondentes da análise, houve oscilação entre 70% e 80% de estudantes com deficiências matriculados no ensino presencial.

Nas IEES-PR os dados nos mostram uma porcentagem de acima de 80% até praticamente 2016 e depois chegando próximo ao 80% em 2019. Já no Estado do Paraná, que inclui todas as instituições de ensino superior a modalidade presencial em 2012 que era de quase 70%, cai para quase 32,6% e a modalidade a distância que em 2012 era por volta de 30% aumenta para quase 70%. São mudanças bastante expressivas nos dados apresentados.

Consideramos este dado preocupante, pois nos mostra que a grande maioria dos estudantes de graduação no Paraná tem se matriculado no ensino EaD. Então, nós temos algumas estaduais no Paraná que tem uma maior incidência de cursos a distância, como a UEPG e a UEM. Podemos perceber, que nas universidades estaduais a política pública colocou e incentivou, uma ampliação das matrículas dessa população no EaD.

A situação é alarmante, se pensamos na composição do grupo de estudantes de uma maioria com baixa visão, e assim por diante. Então, é uma condição que merece um estudo mais aprofundado de cursos, mostrando dados de números exatos de cursos, onde frequentam essas pessoas. Ainda que não seja uma realidade geral, pois em âmbito nacional a modalidade presencial prevalece mesmo que de forma decrescente, no estado do Paraná é um dado preocupante.

“Entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período”. (INEP-Censo do Ensino Superior, 2018, p.18) Há de se considerar ainda que estamos tratando de um contexto educacional onde 90,6% das vagas ofertadas no Ensino Superior do Brasil em 2018 estavam nas instituições privadas, enquanto apenas 9,4 das vagas estavam nas instituições de ensino públicas.

Lembramos uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE 2014-2024) que é alcançar o percentual da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. O PNE anterior (BRASIL, PNE, 2001-2010) anterior também tinha como meta o aumento no número de

matrículas no ensino superior público. Mesmo não fazendo menção ao ensino a distância, essa modalidade tem transformado em termos de expansão o número de matrículas na educação superior, com economia de tempo e de recursos.

Seria, portanto, a EaD uma parte de uma medida de democratização do ensino superior no Brasil quanto ao acesso?

Portanto, compreendemos a Educação a distância, como um movimento no contexto das políticas públicas que possibilitou a ampliação das matrículas no ensino superior, inclusive das pessoas com deficiências. Porém, partimos de uma premissa de que a educação, para além de ser um direito humano, possibilitando acesso, permanência e sucesso acadêmico, se constitui também na responsabilidade do Estado ofertar um ensino de qualidade. Nesta tese, não reunimos dados específicos para responder a esta questão, mas destacamos aqui este debate, uma vez que é neste contexto educacional que as pessoas com deficiência são inseridas e acolhidas quando tratamos de políticas públicas educacionais no Brasil e no Paraná.

Mencionamos que essa forma de expansão de vagas no ensino superior, não caracterizada como processo de democratização, pode trazer contradições no crescimento da expansão se pensamos pela perspectiva de que, a maioria dos cursos em EaD se referem a instituições de ensino privada inseridas na lógica do funcionamento capitalista cujas preocupações principais podem não serem geridas pela ótica da qualidade e sim da quantidade.

No que tange ao ensino a distância público, temos variáveis diferentes a considerar no âmbito do tripé ensino/pesquisa/extensão, mas também há de se considerar as dificuldades e desafios que o ensino não presencial acarreta ao acompanhamento, ao acolhimento e à permanência de estudantes, especialmente os estudantes trabalhadores, reunidos, como mostraram os dados acima, em grande medida no turno noturno.

Quando levamos essas mesmas contradições para pensar as dificuldades sofridas pelos estudantes com deficiência, mais uma vez, pode-se afirmar que tal modalidade se constitui em um dos tantos outros obstáculos deste contexto, permeado pela exclusão digital, a falta de recursos financeiros para estudantes nessa modalidade, ausência de bolsas, a desvalorização das atividades de pesquisa/extensão, incidência do estágio curricular não presencial

e demais desigualdades a serem enfrentadas no percurso do Ensino Superior. Há de ressaltar ainda os prejuízos no que tange às experiências de socialização e de sociabilidades, retirando dos estudantes o direito à convivência concreta com as diferenças, diversidades e multiplicidade de pertencimentos étnicos, sociais, raciais, territoriais, geracionais, culturais e de marcadores de deficiência.

O sistema Universidade Aberta do Brasil é o melhor exemplo dos problemas oriundos da expansão da EaD pública: sua forma de funcionamento e financiamento não exigem qualquer nível de institucionalização. O aluno dessa modalidade é considerado distinto em todos os direitos estudantis, haja vista que o Programa Nacional de Financiamento Estudantil (PNAES) indica, em sua regulamentação, não direcionar qualquer recurso financeiro para alunos dessa modalidade. As ações em pesquisa e extensão não são financiadas pelo mesmo motivo exposto anteriormente: o aluno da EaD, em função de ser oriundo de um programa governamental, como o sistema UAB, não é integrado às políticas de pesquisa e extensão e, por conseguinte, não vivencia experiências universitárias completas. A EaD, nessa perspectiva, ao invés de representar a ampliação da igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, acaba por recrudescer as características intrínsecas do capitalismo, no seu pressuposto da distinção econômica e no fetiche da mercadoria como produtora de sentidos e de socializações, em um claro movimento de desvalorização do humano frente ao técnico. (ARRUDA; PIMENTA, 2015, p. 333).

Além disso, conforme as análises de Melo e Souza (2009), a UAB, como política pública, parece não considerar a diversificação do ingresso, ou seja, as desigualdades sociais, econômicas e raciais da sociedade, ficando sob a responsabilidade de outras políticas públicas educacionais a utilização de mecanismos de inclusão de minorias sociais no ensino superior de maneira geral.

Outro ponto de destaque quanto à acessibilidade, agora do ponto de vista de sua permanência e das relações não democráticas presentes nesses cenários, são as diferentes barreiras no processo de ensino-aprendizado vivenciadas pelas pessoas com deficiências.

Levando em consideração que uma boa parte dos alunos com deficiência matriculados no ensino superior, tanto nacional, no Paraná e nas IEES-PR são de as pessoas com deficiências visuais, elas podem ser mais diretamente afetadas pelas barreiras comunicacionais, como mostram os estudos de Silva e Souza (2011).

Os usuários com baixa visão, por exemplo, podem utilizar softwares ampliadores de tela; já os usuários cegos frequentemente usam softwares chamados “leitores de tela”.

Esses softwares leitores de tela leem em voz alta os conteúdos que estão na tela do computador, permitindo que as pessoas cegas ouçam os conteúdos, porém um leitor de tela não lê as imagens e as animações. Para que isso aconteça, é necessário que estes elementos gráficos sejam associados a descrições textuais que o software possa ler, garantindo assim o acesso a todo o conteúdo da página web. (SILVA; SOUZA, 2011, p.8).

Enfatizamos que boa parte dos estudantes, em geral estudantes trabalhadores ou filhos da classe trabalhadora, podem não ter acesso a estes recursos digitais e tecnológicos, além de que nem sempre nas universidades públicas tais recursos, mesmo de âmbito assistivo, são usados sob a ótica de metodologias inclusivas. Lembrando que faltam conteúdos nos currículos das licenciaturas e das atividades extensionistas de formação inicial de professores sobre tais debates, assim são raros ainda os cursos de formação continuada que qualificam os profissionais para trabalhar com a demanda da educação especial.

Sabemos que, embora o discurso da acessibilidade também tem se fortalecido nos últimos anos, ainda são minorias as ferramentas adaptativas as diferentes necessidades educacionais nos âmbitos presenciais e a distância para alunos com deficiências, o que compromete a aprendizagem desse sujeito. Levando em consideração, a baixa visão como predominantes entre os tipos de deficiências que prevalecem nas matrículas das universidades estaduais do Paraná, conforme dados apresentados nesta pesquisa, a título de exemplo, recordamos que o Decreto nº 5296/2004, no capítulo VI “Do acesso a informação e comunicação”, em seu artigo nº 47, preconiza que no prazo de doze meses a contar da data de publicação “será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (Internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis”. (BRASIL, 2004).

Mesmo com a garantia do referido Decreto, infelizmente, sabemos que faltam ainda muitas ações afirmativas de inclusão digital, bem como novas adaptações tecnológicas que respondam às necessidades individuais dos estudantes caracterizados por outros tipos de deficiência.

Neste debate sobre a expansão de matrículas no ensino superior, a tabela 16, apresenta a categoria “Tipos de Ingresso e Reserva de Vagas” nos

anos de 2012 e 2019, pois a reserva de vagas são tipos de políticas públicas que muitas vezes se materializam em ações afirmativas para ampliarem o acesso das pessoas com e sem deficiências nas universidades.

Tabela 16 – Tipos de Ingresso e Reservas de vagas

2012	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	5	0,0%
2012	Ingresso por outras formas	771	1,9%
2012	Ingresso por outra forma	2392	5,9%
2012	Ingresso por outro tipo de seleção	2409	5,9%
2012	Ingresso pelo ENEM	7578	18,7%
2012	Ingressante por vestibular	27443	67,6%

2013	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	15	0,0%
-------------	--	----	------

2013	Ingresso por transferência ex-officio	17	0,0%
-------------	---------------------------------------	----	------

2013	Ingresso por decisão judicial	35	0,1%
-------------	-------------------------------	----	------

2013	Ingresso em avaliação seriada	1009	2,3%
-------------	-------------------------------	------	------

2013	Ingresso por outro tipo de seleção	2124	4,9%
-------------	------------------------------------	------	------

2013	Ingresso por outra forma	3151	7,2%
-------------	--------------------------	------	------

2013	Ingresso pelo ENEM	8915	20,4%
-------------	--------------------	------	-------

2013	Ingressante por vestibular	28493	65,1%
-------------	----------------------------	-------	-------

2014	Ingresso por transferência ex-officio	43	0,1%
-------------	---------------------------------------	----	------

2014	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	49	0,1%
-------------	--	----	------

2014	Ingresso por decisão judicial	77	0,2%
-------------	-------------------------------	----	------

2014	Ingresso em avaliação seriada	174	0,4%
-------------	-------------------------------	-----	------

2014	Ingressante por vaga em programa especial	187	0,4%
-------------	---	-----	------

2014	Ingresso por seleção simplificada	2348	4,7%
-------------	-----------------------------------	------	------

2014	Ingressante por vaga remanescente	4088	8,2%
-------------	-----------------------------------	------	------

2014	Ingresso pelo ENEM	12078	24,4%
-------------	--------------------	-------	-------

2014	Ingressante por vestibular	30530	61,6%
-------------	----------------------------	-------	-------

2015	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	56	0,1%
-------------	--	----	------

2015	Ingresso por decisão judicial	65	0,1%
-------------	-------------------------------	----	------

2015	Ingresso por transferência ex-officio	67	0,1%
-------------	---------------------------------------	----	------

2015	Ingressante por vaga em programa especial	236	0,4%
-------------	---	-----	------

2015	Ingresso em avaliação seriada	655	1,2%
-------------	-------------------------------	-----	------

2015	Ingresso por seleção simplificada	2910	5,3%
-------------	-----------------------------------	------	------

2015	Ingressante por vaga remanescente	4836	8,8%
-------------	-----------------------------------	------	------

2015	Ingresso pelo ENEM	13812	25,1%
-------------	--------------------	-------	-------

2015	Ingressante por vestibular	32323	58,8%
-------------	----------------------------	-------	-------

2016	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	28	0,1%
-------------	--	----	------

2016	Ingresso por transferência ex-officio	40	0,1%
-------------	---------------------------------------	----	------

2016	Ingresso por decisão judicial	69	0,1%
-------------	-------------------------------	----	------

2016	Ingressante por vaga em programa especial	239	0,4%
-------------	---	-----	------

2016	Ingresso em avaliação seriada	604	1,1%
-------------	-------------------------------	-----	------

2016	Ingresso por seleção simplificada	3523	6,6%
-------------	-----------------------------------	------	------

2016	Ingressante por vaga remanescente	5220	9,8%
-------------	-----------------------------------	------	------

2016	Ingresso pelo ENEM	12520	23,5%
-------------	--------------------	-------	-------

2016	Ingressante por vestibular	30953	58,2%
-------------	----------------------------	-------	-------

2017	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	24	0,0%
-------------	--	----	------

2017	Ingresso por ser egresso	47	0,1%
-------------	--------------------------	----	------

2017	Ingresso por transferência ex-officio	55	0,1%
-------------	---------------------------------------	----	------

2017	Ingresso por decisão judicial	62	0,1%
-------------	-------------------------------	----	------

2017	Ingressante por vaga em programa especial	225	0,4%
-------------	---	-----	------

2017	Ingresso em avaliação seriada	361	0,6%
-------------	-------------------------------	-----	------

2017	Ingresso por seleção simplificada	3653	6,5%
-------------	-----------------------------------	------	------

2017	Ingressante por vaga remanescente	6052	10,8%
-------------	-----------------------------------	------	-------

2017	Ingresso pelo ENEM	13230	23,7%
-------------	--------------------	-------	-------

2017	Ingressante por vestibular	32188	57,6%
-------------	----------------------------	-------	-------

2018	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	22	0,0%
-------------	--	----	------

2018	Ingresso por transferência ex-officio	42	0,1%
-------------	---------------------------------------	----	------

2018	Ingresso por ser egresso	46	0,1%
-------------	--------------------------	----	------

2018	Ingresso por decisão judicial	122	0,2%
-------------	-------------------------------	-----	------

2018	Ingressante por vaga em programa especial	183	0,3%
-------------	---	-----	------

2018	Ingresso em avaliação seriada	314	0,5%
-------------	-------------------------------	-----	------

2018	Ingresso por seleção simplificada	4157	6,6%
-------------	-----------------------------------	------	------

2018	Ingressante por vaga remanescente	6495	10,3%
-------------	-----------------------------------	------	-------

2018	Ingresso pelo ENEM	16812	26,8%
-------------	--------------------	-------	-------

2018	Ingressante por vestibular	34594	55,1%
-------------	----------------------------	-------	-------

2019	Ingresso por convênio para estudantes estrangeiros	20	0,0%
-------------	--	----	------

2019	Ingresso por transferência ex-officio	44	0,1%
-------------	---------------------------------------	----	------

2019	Ingresso por ser egresso	47	0,1%
-------------	--------------------------	----	------

2019	Ingresso por decisão judicial	150	0,2%
-------------	-------------------------------	-----	------

2019	Ingressante por vaga em programa especial	233	0,3%
-------------	---	-----	------

2019	Ingresso em avaliação seriada	321	0,5%
-------------	-------------------------------	-----	------

2019	Ingresso por seleção simplificada	4800	6,8%
-------------	-----------------------------------	------	------

2019	Ingressante por vaga remanescente	7438	10,6%
-------------	-----------------------------------	------	-------

2019	Ingresso pelo ENEM	20671	29,3%
-------------	--------------------	-------	-------

2019	Ingressante por vestibular	36774	52,2%
-------------	----------------------------	-------	-------

Ingresso – Paraná

2012	Ingresso por outras formas	53	1,7%
-------------	----------------------------	----	------

2012	Ingresso por outro tipo de seleção	104	3,3%
-------------	------------------------------------	-----	------

2012	Ingresso por outra forma	153	4,9%
-------------	--------------------------	-----	------

2012	Ingresso pelo ENEM	273	8,8%
-------------	--------------------	-----	------

2012	Ingressante por vestibular	2523	81,2%
-------------	----------------------------	------	-------

2013	Ingresso por transferência ex-officio	1	0,0%
-------------	---------------------------------------	---	------

2013	Ingresso em avaliação seriada	16	0,6%
-------------	-------------------------------	----	------

2013	Ingresso por outra forma	82	3,1%
-------------	--------------------------	----	------

2013	Ingresso por outro tipo de seleção	136	5,2%
-------------	------------------------------------	-----	------

2013	Ingresso pelo ENEM	205	7,9%
-------------	--------------------	-----	------

2013	Ingressante por vestibular	2167	83,1%
-------------	----------------------------	------	-------

2014	Ingresso por decisão judicial	1	0,0%
-------------	-------------------------------	---	------

2014	Ingresso por transferência ex-officio	2	0,1%
-------------	---------------------------------------	---	------

2014	Ingressante por vaga em programa especial	16	0,4%
-------------	---	----	------

2014	Ingresso em avaliação seriada	26	0,7%
-------------	-------------------------------	----	------

2014	Ingresso por seleção simplificada	75	2,0%
-------------	-----------------------------------	----	------

2014	Ingressante por vaga remanescente	124	3,4%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2014	Ingresso pelo ENEM	309	8,4%
-------------	--------------------	-----	------

2014	Ingressante por vestibular	3147	85,1%
-------------	----------------------------	------	-------

2015	Ingresso por decisão judicial	1	0,0%
-------------	-------------------------------	---	------

2015	Ingresso por transferência ex-officio	2	0,0%
-------------	---------------------------------------	---	------

2015	Ingressante por vaga em programa especial	9	0,2%
-------------	---	---	------

2015	Ingresso em avaliação seriada	33	0,6%
-------------	-------------------------------	----	------

2015	Ingresso por seleção simplificada	84	1,6%
-------------	-----------------------------------	----	------

2015	Ingressante por vaga remanescente	208	4,0%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2015	Ingresso pelo ENEM	414	7,9%
-------------	--------------------	-----	------

2015	Ingressante por vestibular	4471	85,6%
-------------	----------------------------	------	-------

2016	Ingresso por decisão judicial	1	0,0%
-------------	-------------------------------	---	------

2016	Ingresso por transferência ex-officio	2	0,0%
-------------	---------------------------------------	---	------

2016	Ingressante por vaga em programa especial	8	0,1%
-------------	---	---	------

2016	Ingresso em avaliação seriada	44	0,7%
-------------	-------------------------------	----	------

2016	Ingresso por seleção simplificada	55	0,9%
-------------	-----------------------------------	----	------

2016	Ingressante por vaga remanescente	328	5,2%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2016	Ingresso pelo ENEM	476	7,6%
-------------	--------------------	-----	------

2016	Ingressante por vestibular	5365	85,4%
-------------	----------------------------	------	-------

2017	Ingressante por vaga em programa especial	3	0,0%
-------------	---	---	------

2017	Ingresso por transferência ex-officio	5	0,1%
-------------	---------------------------------------	---	------

2017	Ingresso em avaliação seriada	48	0,7%
-------------	-------------------------------	----	------

2017	Ingresso por seleção simplificada	94	1,4%
-------------	-----------------------------------	----	------

2017	Ingressante por vaga remanescente	325	5,0%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2017	Ingresso pelo ENEM	530	8,1%
-------------	--------------------	-----	------

2017	Ingressante por vestibular	5524	84,6%
-------------	----------------------------	------	-------

2018	Ingressante por vaga em programa especial	2	0,0%
-------------	---	---	------

2018	Ingresso por decisão judicial	2	0,0%
-------------	-------------------------------	---	------

2018	Ingresso em avaliação seriada	52	0,7%
-------------	-------------------------------	----	------

2018	Ingresso por seleção simplificada	197	2,6%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2018	Ingressante por vaga remanescente	417	5,6%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2018	Ingresso pelo ENEM	772	10,3%
-------------	--------------------	-----	-------

2018	Ingressante por vestibular	6029	80,7%
-------------	----------------------------	------	-------

2019	Ingresso por decisão judicial	2	0,0%
-------------	-------------------------------	---	------

2019	Ingresso por transferência ex-officio	4	0,0%
-------------	---------------------------------------	---	------

2019	Ingressante por vaga em programa especial	8	0,1%
-------------	---	---	------

2019	Ingresso em avaliação seriada	53	0,6%
-------------	-------------------------------	----	------

2019	Ingresso por seleção simplificada	196	2,3%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2019	Ingressante por vaga remanescente	710	8,4%
-------------	-----------------------------------	-----	------

2019	Ingresso pelo ENEM	948	11,2%
-------------	--------------------	-----	-------

2019	Ingressante por vestibular	6534	77,3%
-------------	----------------------------	------	-------

Ingresso – Paraná Estaduais

2012	Ingresso por outro tipo de seleção	1	0,2%
-------------	------------------------------------	---	------

2012	Ingresso por outras formas	6	1,2%
-------------	----------------------------	---	------

2012	Ingresso por outra forma	17	3,5%
-------------	--------------------------	----	------

2012	Ingressante por vestibular	465	95,1%
-------------	----------------------------	-----	-------

2013	Ingresso pelo ENEM	1	0,2%
-------------	--------------------	---	------

2013	Ingresso por transferência ex-officio	1	0,2%
-------------	---------------------------------------	---	------

2013	Ingresso por outra forma	6	1,4%
-------------	--------------------------	---	------

2013	Ingresso em avaliação seriada	15	3,5%
-------------	-------------------------------	----	------

2013	Ingresso por outro tipo de seleção	31	7,3%
-------------	------------------------------------	----	------

2013	Ingressante por vestibular	369	87,2%
-------------	----------------------------	-----	-------

2014	Ingresso por decisão judicial	1	0,2%
-------------	-------------------------------	---	------

2014	Ingresso por transferência ex-officio	1	0,2%
-------------	---------------------------------------	---	------

2014	Ingresso pelo ENEM	4	0,8%
-------------	--------------------	---	------

2014	Ingresso por seleção simplificada	9	1,7%
-------------	-----------------------------------	---	------

2014	Ingressante por vaga remanescente	12	2,3%
-------------	-----------------------------------	----	------

2014	Ingressante por vaga em programa especial	13	2,5%
-------------	---	----	------

2014	Ingresso em avaliação seriada	26	4,9%
-------------	-------------------------------	----	------

2014	Ingressante por vestibular	461	87,5%
-------------	----------------------------	-----	-------

2015	Ingresso por transferência ex-officio	1	0,2%
-------------	---------------------------------------	---	------

2015	Ingresso por seleção simplificada	4	0,7%
-------------	-----------------------------------	---	------

2015	Ingressante por vaga em programa especial	9	1,6%
-------------	---	---	------

2015	Ingresso pelo ENEM	15	2,6%
-------------	--------------------	----	------

2015	Ingressante por vaga remanescente	18	3,1%
-------------	-----------------------------------	----	------

2015	Ingresso em avaliação seriada	33	5,7%
-------------	-------------------------------	----	------

2015	Ingressante por vestibular	496	86,1%
-------------	----------------------------	-----	-------

2016	Ingresso por seleção simplificada	3	0,5%
-------------	-----------------------------------	---	------

2016	Ingressante por vaga em programa especial	5	0,8%
-------------	---	---	------

2016	Ingresso pelo ENEM	16	2,6%
-------------	--------------------	----	------

2016	Ingressante por vaga remanescente	23	3,7%
-------------	-----------------------------------	----	------

2016	Ingresso em avaliação seriada	44	7,1%
-------------	-------------------------------	----	------

2016	Ingressante por vestibular	530	85,3%
-------------	----------------------------	-----	-------

2017	Ingressante por vaga em programa especial	3	0,5%
-------------	---	---	------

2017	Ingresso por transferência ex-officio	5	0,8%
-------------	---------------------------------------	---	------

2017	Ingresso por seleção simplificada	9	1,4%
-------------	-----------------------------------	---	------

2017	Ingresso pelo ENEM	17	2,6%
-------------	--------------------	----	------

2017	Ingressante por vaga remanescente	29	4,4%
-------------	-----------------------------------	----	------

2017	Ingresso em avaliação seriada	47	7,2%
-------------	-------------------------------	----	------

2017	Ingressante por vestibular	543	83,2%
-------------	----------------------------	-----	-------

2018	Ingressante por vaga em programa especial	2	0,3%
-------------	---	---	------

2018	Ingresso por seleção simplificada	5	0,7%
-------------	-----------------------------------	---	------

2018	Ingressante por vaga remanescente	34	4,8%
-------------	-----------------------------------	----	------

2018	Ingresso pelo ENEM	34	4,8%
-------------	--------------------	----	------

2018	Ingresso em avaliação seriada	52	7,4%
-------------	-------------------------------	----	------

2018	Ingressante por vestibular	577	82,0%
-------------	----------------------------	-----	-------

2019	Ingressante por vaga em programa especial	3	0,4%
-------------	---	---	------

2019	Ingresso por seleção simplificada	9	1,2%
-------------	-----------------------------------	---	------

2019	Ingressante por vaga remanescente	45	5,9%
-------------	-----------------------------------	----	------

2019	Ingresso pelo ENEM	46	6,0%
-------------	--------------------	----	------

2019	Ingresso em avaliação seriada	53	6,9%
-------------	-------------------------------	----	------

2019	Ingressante por vestibular	607	79,6%
-------------	----------------------------	-----	-------

Nacional	Paraná	Estaduais (PR)
----------	--------	----------------

Reserva	Ano	#	%	#	%	#	%
Reserva de Cunho Ético	2012	158	8,8%	5	5,2%	5	7,4%
	2013	276	10,9%	8	7,1%	4	5,8%
	2014	556	14,3%	11	8,0%	5	6,2%
	2015	860	14,2%	15	5,5%	4	4,8%
	2016	1481	16,9%	42	11,7%	3	3,0%
	2017	1623	16,0%	17	8,8%	2	2,3%
	2018	3045	16,6%	15	6,1%	4	4,3%

	2019	4554	17,6%	15	5,0%	7	5,8%
--	------	------	-------	----	------	---	------

Reserva para pessoas com deficiência	2012	978	54,7%	4	4,2%	5	7,4%
---	------	-----	-------	---	------	---	------

	2013	1292	51,1%	7	6,3%	1	1,4%
--	------	------	-------	---	------	---	------

	2014	1797	46,1%	26	18,8%	3	3,7%
--	------	------	-------	----	-------	---	------

	2015	2344	38,8%	119	43,6%	1	1,2%
--	------	------	-------	-----	-------	---	------

	2016	2698	30,8%	33	9,2%	1	1,0%
--	------	------	-------	----	------	---	------

	2017	3608	35,5%	19	9,8%	2	2,3%
--	------	------	-------	----	------	---	------

	2018	6450	35,2%	41	16,6%	2	2,2%
--	------	------	-------	----	-------	---	------

	2019	9112	35,3%	49	16,4%	4	3,3%
--	------	------	-------	----	-------	---	------

Reserva para egressos da escola pública	2012	461	25,8%	40	41,7%	18	26,5%
--	------	-----	-------	----	-------	----	-------

	2013	674	26,7%	40	35,7%	13	18,8%
--	------	-----	-------	----	-------	----	-------

	2014	1069	27,4%	39	28,3%	19	23,5%
--	------	------	-------	----	-------	----	-------

	2015	2138	35,4%	65	23,8%	18	21,7%
--	------	------	-------	----	-------	----	-------

	2016	3131	35,8%	168	46,8%	33	33,0%
--	------	------	-------	-----	-------	----	-------

	2017	3268	32,2%	86	44,3%	31	36,0%
--	------	------	-------	----	-------	----	-------

	2018	5963	32,6%	115	46,6%	33	35,9%
--	------	------	-------	-----	-------	----	-------

	2019	8298	32,1%	149	49,8%	57	47,1%
--	------	------	-------	-----	-------	----	-------

Reserva de cunho social/renda familiar	2012	91	5,1%	42	43,8%	0	0,0%
---	------	----	------	----	-------	---	------

	2013	175	6,9%	56	50,0%	0	0,0%
--	------	-----	------	----	-------	---	------

	2014	359	9,2%	59	42,8%	0	0,0%
--	------	-----	------	----	-------	---	------

	2015	597	9,9%	73	26,7%	0	0,0%
--	------	-----	------	----	-------	---	------

	2016	1283	14,7%	115	32,0%	0	0,0%
--	------	------	-------	-----	-------	---	------

	2017	1467	14,4%	70	36,1%	0	0,0%
--	------	------	-------	----	-------	---	------

	2018	2630	14,4%	74	30,0%	0	0,0%
--	------	------	-------	----	-------	---	------

	2019	3751	14,5%	82	27,4%	0	0,0%
--	------	------	-------	----	-------	---	------

Outro tipo	2012	100	5,6%	5	5,2%	40	58,8%
-------------------	------	-----	------	---	------	----	-------

	2013	110	4,4%	1	0,9%	51	73,9%
--	------	-----	------	---	------	----	-------

	2014	120	3,1%	3	2,2%	54	66,7%
--	------	-----	------	---	------	----	-------

	2015	105	1,7%	1	0,4%	60	72,3%
--	------	-----	------	---	------	----	-------

	2016	154	1,8%	1	0,3%	63	63,0%
--	------	-----	------	---	------	----	-------

	2017	192	1,9%	2	1,0%	51	59,3%
--	------	-----	------	---	------	----	-------

	2018	230	1,3%	2	0,8%	53	57,6%
--	------	-----	------	---	------	----	-------

2019	134	0,5%	4	1,3%	53	43,8%
------	-----	------	---	------	----	-------

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

São várias as políticas de expansão de matrículas no ensino superior brasileiro. Os estudos de (CABRAL, ORLANDO, MELETTI, 2020) , revelaram que políticas públicas de expansão nos dados gerais como :

o Programa Universidade para Todos (ProUni), leis de ação afirmativa (para estudantes pretos e pardos, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas), ReUni (um programa para o apoio, reestruturação e expansão de universidades federais brasileiras), entre outros. Como demonstram os dados, tais políticas públicas tiveram, apesar dos limites, um impacto no acesso ao ensino superior; ao mesmo tempo, elas ainda são limitadas ao considerarmos as porcentagens em comparação à população total. (CABRAL, ORLANDO, MELETTI, 2020, p. 9).

Nas principais formas de ingresso temos o maior aumento, ao longo do período, em nível nacional do ingresso pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Sabemos que essa é uma tendência que nacionalmente se manterá por algum tempo, especialmente após mudança política na direção do governo federal, a partir de janeiro de 2023.

Destacamos que o ingresso maior dos estudantes com deficiências, em âmbito nacional, ocorre pela via do Processo Seletivo Vestibular, um dado que em nível nacional está coerente com a maior entrada dessa população em instituições privadas de ensino e não em instituições públicas.

O ingresso no Paraná pelo ENEM não oscila durante o período de análise. E, quando adicionamos à análise a categoria dependência administrativa da universidade, observamos que no Paraná o ingresso pelo ENEM está muito focado na Universidade Federal do Paraná e nas universidades tecnológicas. Ao longo do período ele oscila muito pouco, ou seja, mais de 10%.

Isso nos revela que a política pública do ENEM tem propiciado a ampliação das formas de ingresso de estudantes com deficiências no Ensino

Superior no Paraná. Contudo, não observamos uma expansão expressiva das taxas de matrículas dessas pessoas com deficiência nas IEES-PR.

Especificamente nos dados que correspondem juntos as setes IEES-PR, o ingresso pelo Processo Seletivo Vestibular é o processo de acesso mais frequente e de maior incidência, assim como nas instituições privadas, mas também por uma adesão tardia, por parte das universidades estaduais ao ENEM.

Nas universidades estaduais do Paraná, observamos o ingresso pelo ENEM, sobretudo a partir de 2018. Além disso, há o ingresso por meio da Avaliação Seriada (PAS) como é o caso de formas de acesso adotados pela UEM e pela UEPG. Esta forma de ingresso corresponde a utilização das provas realizadas no decorrer dos três anos do Ensino Médio, que somadas as pontuações finais podem levar à aprovação. Os dados de ingresso de estudantes com deficiências nas IEES-PR, por esta categoria do PAS são maiores que as taxas de ingresso pelo ENEM.

Ainda assim, mantem-se a predominância de ingresso por Processo Seletivo Vestibular dos estudantes com deficiências nas IEES-PR. Quanto à reserva de vagas, observamos um aumento de ingresso das pessoas com deficiências por esse meio de ingresso, sobretudo a partir de 2015, como mostram os dados nacionais.

No Paraná, nas instituições de um modo geral, há a maior incidência em 2015 e 2016. Porém, com um percentual muito baixo. Já nas IEES-PR observamos a maior incidência dos três conjuntos, com uma porcentagem de 14,1% em 2012, passando em 2016 em 16% e chegando a 15,9% em 2019. Então, as universidades estaduais do Paraná, se olharmos a tendência ao longo do período, são as que mantêm um maior de acesso com reserva de vagas.

Em geral, em relação aos dados nacionais e do Paraná, o único ano em que os dados nacionais de reserva de vagas superam os dados do Paraná, foram nos anos de 2018 e 2019. Quando computamos os dados, com reserva de vagas, não necessariamente nos referimos à reserva de vagas para pessoas com deficiência. O que chama muito a atenção nas políticas públicas de reservas de vagas é que as pessoas com deficiência, ainda que não tivessem acesso à reserva de vagas para deficiência, se beneficiam de outras modalidades de reserva.

Deste modo, a política de cotas, a política de ações afirmativas e política de reserva de vagas para o ingresso nas universidades, beneficiam muito as pessoas como um todo, independente das suas condições, de ter ou não a deficiência.

Ainda quanto ao tipo de reserva de vagas para pessoas com deficiência, observamos que até 2019, não existia reserva de vagas nas universidades estaduais do Paraná. O que se tinha eram as reservas por renda familiar, o que não se aplica em todas as IEES-PR, como é o caso da UEL. Porém, evidentemente se observa que a reserva por escola pública aparece como dado de maior incidência, tanto nos dados do Paraná de um modo geral, quanto nos dados nacionais.

Outro ponto importante é que na reserva de vagas de cunho étnico, para pessoas com deficiências pretas, pardas, observamos uma maior incidência nos dados nacionais, aumentando sucessivamente ao longo do período. Isso se mantém a baixo dos índices nacionais no Paraná. Este dado pode estar relacionado à condição das federais, pois ela é um percentual muito baixo de pessoas com deficiência pretas e pardas nas estaduais do Paraná.

Isso indica que precisamos ampliar quantidade de pessoas negras nas IEES/PR, quando lembramos os índices dos dados de raça que caracterizam a realidade étnico-racial no Brasil. Significa afirmar que, apesar das políticas públicas de igualdade racial, temos uma baixa representatividade de pessoas pretas e pardas com deficiência no ensino superior, logo tem-se uma baixa incidência pelo acesso por meio de reserva de vagas.

Para além do debate do acesso, entendemos a principal relevância sobre as condições de permanências dos estudantes para que de fato a inclusão seja efetiva. Nesse sentido que políticas de apoio estudantil das universidades vão de encontro com tais pressuposto. Nas palavras de Cabral, Orlando, Meletti:

Durante décadas, as políticas públicas têm promovido e defendido práticas educacionais inclusivas, mas, apesar de algumas melhorias, o sistema educacional ainda parece ter dificuldades para acomodar alunos com deficiência. Consideramos tais ações como apoio alimentação, transporte, bolsas, moradias como fundamentais para a redução de evasão de estudantes em muitos casos. (CABRAL, ORLANDO, MELETTI, 2020, pg.10)

Por isso, na tabela 17, “Tipo de Apoio” trazemos um parâmetro dessas políticas nas IES.

Tabela 17 - Tipo de apoio

	Ano	Nacional		Paraná		Estaduais (PR)	
		#	%	#	%	#	%
Apoio Social							
Apoio Alimentação	2012	1729	38,0%	14	6,6%	4	57,1%
	2013	1826	32,2%	13	2,2%	0	0,0%
	2014	1294	21,4%	18	3,4%	1	20,0%
	2015	1433	23,0%	30	2,0%	4	80,0%
	2016	2337	25,8%	76	3,7%	2	50,0%

	2017	2325	26,9%	65	2,6%	50	94,3%
	2018	2742	29,2%	104	3,8%	71	92,2%
	2019	3567	33,9%	132	4,6%	101	86,3%
Auxílio Financeiro/Bolsa Permanência	2012	219	4,8%	12	5,7%	0	0,0%
	2013	341	6,0%	18	3,1%	0	0,0%
	2014	763	12,6%	30	5,7%	0	0,0%
	2015	760	12,2%	28	1,9%	0	0,0%
	2016	887	9,8%	64	3,1%	0	0,0%

	2017	1152	13,3%	13	0,5%	0	0,0%
	2018	1273	13,6%	25	0,9%	0	0,0%
	2019	1594	15,1%	28	1,0%	0	0,0%
Remuneração/Bolsa de Trabalho	2012	158	3,5%	16	7,6%	0	0,0%
	2013	191	3,4%	2	0,3%	0	0,0%
	2014	568	9,4%	12	2,3%	0	0,0%
	2015	627	10,1%	71	4,8%	0	0,0%
	2016	393	4,3%	108	5,2%	0	0,0%

	2017	459	5,3%	155	6,2%	0	0,0%
	2018	570	6,1%	291	10,5%	0	0,0%
	2019	1140	10,8%	860	30,2%	0	0,0%
Apoio para aquisição de Material Didático	2012	1619	35,6%	161	76,3%	2	28,6%
	2013	2429	42,8%	542	93,0%	1	50,0%
	2014	2159	35,7%	455	86,0%	2	40,0%
	2015	2112	33,9%	1330	89,4%	1	20,0%
	2016	3889	43,0%	1761	85,4%	0	0,0%

	2017	3240	37,4%	2264	90,0%	0	0,0%
	2018	3250	34,7%	2311	83,7%	0	0,0%
	2019	2485	23,6%	1794	63,0%	0	0,0%
Apoio Moradia	2012	212	4,7%	3	1,4%	0	0,0%
	2013	233	4,1%	3	0,5%	0	0,0%
	2014	450	7,4%	6	1,1%	0	0,0%
	2015	505	8,1%	14	0,9%	0	0,0%
	2016	750	8,3%	33	1,6%	0	0,0%

	2017	519	6,0%	9	0,4%	3	5,7%
	2018	584	6,2%	17	0,6%	6	7,8%
	2019	701	6,7%	18	0,6%	7	6,0%
Apoio para Transporte	2012	617	13,5%	5	2,4%	1	14,3%
	2013	652	11,5%	5	0,9%	1	50,0%
	2014	807	13,4%	8	1,5%	2	40,0%
	2015	794	12,7%	14	0,9%	0	0,0%
	2016	795	8,8%	19	0,9%	2	50,0%

2017	960	11,1%	9	0,4%	0	0,0%
------	-----	-------	---	------	---	------

2018	956	10,2%	14	0,5%	0	0,0%
------	-----	-------	----	------	---	------

2019	1042	9,9%	16	0,6%		
------	------	------	----	------	--	--

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

O tipo de apoio é um dos dados que temos como categoria de análise nesta tese e que nos chama bastante a atenção. Nas instituições nacionais, temos poucas pessoas com deficiência com bolsa trabalho e muito pouca incidência, tanto nos dados nacionais quanto paranaenses em geral quanto nas universidades estaduais. Nas IEES-PR em específico, é extremamente baixo o número de apoio específico que essas pessoas recebem para garantir a permanência acadêmica.

Tanto no nível nacional, quanto paranaense, constatamos que o material didático é o maior índice de o maior tipo de apoio que eles recebem enquanto que das IEES-PR o maior nível de apoio é o de alimentação. Enquanto que o apoio à moradia é praticamente ausente nas IEES-PR.

Há também um baixíssimo índice de auxílio de transporte. Considerando que a maior incidência das deficiências são as de deficiência física e baixa visão, pressupõem-se duas condições de deficiência que se destacam pela dificuldade de mobilidade. Portanto, sem que haja um apoio também de transporte para esse grupo de sujeitos, isso dificulta o acesso desses sujeitos às universidades.

No rol das políticas institucionais de apoio às pessoas com deficiência há de se destacar a existência dos núcleos de acessibilidade em cada uma das

IEES/PR, pois se constituem como políticas de amparo e permanência voltados a estudantes com deficiências, são elas: UEM: Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiências e Necessidades Educativas Especiais”; UENP- Diretoria de Acompanhamento Acadêmico (DAA); UEPG – Comissão Permanente de Apoio aos Acadêmicos com Necessidades Especiais (CAD); UNESPAR- Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI); UNICENTRO– Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA); UNIOESTE- Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) e UEL – Núcleo de Acessibilidade (NAC).

Além disso, menciona-se a recriação em setembro de 2014, do Fórum Estadual de Educação Especial das IES do Paraná recriado em setembro de 2014, cujo, embora não esteja fortemente ativo, o compreendemos como um espaço de reflexões, deliberações, reivindicações coletivas e ainda aproximações entre os serviços de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior do Paraná , por meio dos seus núcleo, programas e dos escassos recursos humanos. (SILVA, 2017) e o que nos denota uma preocupação de grupos das IEES-PR sobre a demanda dos estudantes com deficiências.

Na tabela a seguir, temos os dados quanto a “Atividades Extracurriculares” desenvolvidas pelos estudantes com deficiências nas IES, além das atividades extracurriculares poderem ser também outra forma de incentivo e apoio acadêmico, podem ser compreendidas como:

aquelas que não apresentam um caráter obrigatório, ou seja, não constam como disciplinas para conclusão do curso de graduação, como é apresentado em um currículo formal, mas fazem parte do processo formativo. Elas geralmente são percebidas como um currículo paralelo ou suplementar, pois são realizadas à medida que o/a estudante vivencia as atividades obrigatórias, ao mesmo tempo em que expande o seu repertório intelectual, como um complemento para as discussões apresentadas no currículo formal. SANTOS FILHO; JACINTO, pg. 395)

Tabela 18 - Atividades Extracurriculares

		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nacional	Não realiza ativ. Extra	30752	33749	39016	44024	41932	44706	51001	57122
		88,7%	89,3%	86,5%	85,2%	84,2%	85,1%	85,7%	85,6%
	Realiza ativ. Extra	3904	4047	6072	7661	7881	7836	8495	9628
		11,3%	10,7%	13,5%	14,8%	15,8%	14,9%	14,3%	14,4%
Paraná	Não realiza ativ. Extra	2634	2249	3206	4371	5270	5518	6183	6523
		90,3%	89,9%	88,9%	84,7%	84,4%	84,9%	82,9%	77,8%
	Realiza ativ. Extra	284	252	400	789	973	985	1271	1860

		9,7%	10,1%	11,1%	15,3%	15,6%	15,1%	17,1%	22,2%
Paraná Estaduais	Não realiza ativ. Extra	408	345	457	494	537	540	552	618
		84,5%	81,6%	86,7%	85,8%	86,5%	82,7%	78,4%	81,0%
	Realiza ativ. Extra	75	78	70	82	84	113	152	145
		15,5%	18,4%	13,3%	14,2%	13,5%	17,3%	21,6%	19,0%

FONTE: Elaboração própria com base nos microdados do Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2012-2019)

Um ponto de muita importância e destaque são os dados referentes às atividades extracurriculares. Os dados permitem retratar a falta de política pública que garanta minimamente as condições de permanência dessas pessoas com deficiências nas instituições de ensino superior. Compreendemos as atividades extracurriculares como complementares que beneficiam muito a formação de qualquer estudante em nível superior. Esse é um dado importante, porque os dados das universidades estaduais do Paraná, seguem, infelizmente, a tendência dos dados estaduais e nacionais, quanto à realização dessas atividades extracurriculares. A tendência é a não realização, ao longo de todo o período, em todos os três conjuntos de dados que esta tese analisa.

Observamos que nas universidades paranaenses, de um modo geral, atingimos o maior índice em 2019 de apenas 22,2% dos estudantes com deficiência realizando atividades extracurriculares e nas estaduais do Paraná teremos o ano com maior incidência sendo o ano de 2018, com 21,6%. Os dados analisados nesta tese antecedem a realidade da pandemia da Covid-19. Então, não há justificativa para a não participação de estudantes com deficiência nessas atividades extracurriculares.

E dentro das atividades extracurriculares que eles realizam, nos dados nacionais, quanto nos estaduais, as atividades de extensão pela maioria desses sujeitos. O estágio extracurricular também tem uma grande incidência, porém é ainda muito abaixo daquilo que poderia ser. Os estágios extracurriculares indicam uma ampliação também do acesso à prática profissional ao longo da graduação. Então, os estágios extracurriculares poderiam ser mais intensos, tanto nos dados nacionais, quanto nos dados paranaenses.

Quando apuramos os dados nacionais, em relação à participação nas atividades de pesquisa. Por exemplo, vemos que o ano de 2013 eles aparecem com maior incidência, com 14,5 apenas, chegando a 9,2 em 2019. Tem-se uma atividade muito pouco acessada pelas pessoas com deficiência. E isso pode ser também justificado pela baixa oferta de atividades de pesquisa em instituições privadas.

Nas universidades paranaenses, observamos exatamente a mesma tendência nacional em relação ao estágio extracurricular. Há muito pouco estágio realizado e maior incidência de extensão, assim como uma baixíssima incidência de monitoria, apesar de ser acima do índice nacional e uma ampliação do índice de participação em atividades de pesquisa, se comparados aos índices nacionais.

O principal destaque em relação às estaduais do Paraná é a alta incidência de atividades de pesquisa ao longo do período, apesar de termos uma queda entre 2014, que é a maior incidência de 45,1% caindo para 19% e 20% e em 2019. Mas, um índice ainda assim que chama atenção se comparado ao estado do Paraná e aos índices nacionais.

Temos uma maior uma maior entrada de atividades extracurriculares de pesquisa nas instituições estaduais e uma menor incidência de atividades de extensão, apesar de elas serem também bastante frequentes. Destacamos, em

comparação aos outros dois conjuntos de dados, a incidência em estágio de extracurricular nas estaduais do Paraná.

Atinge-se, ao longo do período todo, uma maior incidência que nos dados nacionais e os dados estaduais chegando 41% em 2017. Em relação às atividades extracurriculares, uma coisa que chama a atenção são as atividades com bolsa. Destacando que temos estágio extracurricular com bolsa, monitoria com bolsa, extensão com bolsa e pesquisa com bolsa.

Nesse contexto, quando tomamos os dados, tanto das universidades estaduais, quanto das instituições paranaenses no modo geral e relacionamos com bolsa de estudo, observamos que as atividades que mais remuneram pessoas com deficiência nestas universidades é o estágio extracurricular, seguido das atividades de pesquisa.

Pontua-se que as atividades extracurriculares podem ser utilizadas como forma de ação afirmativa de mudança socioeconômica, tendo em vista que as estudantes destacam a sua importância nas experiências de contato com profissionais especializados, além de funcionarem como diferencial para o mercado de trabalho. Pensando no acesso das minorias raciais, étnicas e socioeconômicas aos espaços de nível superior, existe a possibilidade desses grupos não possuírem suporte financeiro suficiente para investir em formações e especializações que demandam custos financeiro e, com isso, estarem privados de maior preparação acadêmica, profissional e possibilidade de contabilizar maiores pontuações em processos seletivos. Por esse motivo, ao investir em atividades extracurriculares, a universidade pública favorece a equidade em oportunidades aos discentes. (SANTOS FILHO; JACINTO, pg.395)

Além disso, como mencionamos, as atividades extracurriculares, podem ser como parte de manutenção dos estudantes nas IES, quando remuneradas. Em nível nacional, a atividade que mais remunera é a atividade de extensão, seguida pela atividade de estágio com bolsa e pelas atividades de pesquisa.

Chama atenção tanto nas universidades do Paraná em geral, quanto na estaduais do Paraná, um número baixíssimo de pessoas que recebe bolsas de extensão, apesar de ser a atividade extracurricular mais frequente para esse sujeito. Temos aqui, infelizmente, uma condição de participação dessas pessoas com deficiência em atividades extracurriculares, mas que não as remunera.

Nesse sentido, as atividades extracurriculares disponíveis nas IES contribuem como parte na formação e experiência acadêmica, porém ainda não contemplam como políticas de incentivo, de apoio e manutenção acadêmica, quando não tratadas de atividades remuneradas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, destacamos como considerações dessa pesquisa a inexpressivas publicações e trabalhos desenvolvidos nas instituições de ensino superior em Programas de Pós-graduação, principalmente nos departamentos de Educação sobre os alunos com deficiências no Ensino Superior.

Podemos também considerar que, as políticas públicas de acesso e de expansão ao Ensino Superior, tem impactado no aumento das matrículas de alunos com e sem deficiência, contudo os números estão distantes da democratização efetiva do acesso à universidade.

Além disso, menciona-se que o ensino EAD tem se destacado como modalidade nessa expansão e do crescimento ter ocorrido sobretudo nas instituições privadas, o que pode ser resultado de canalização dos investimentos públicos para as instituições privadas. Concluimos também que, expandir não é o mesmo que democratizar o ensino, o acesso e a permanência estudantil.

Portanto em dados gerais, é inquestionável a expansão do acesso ao ensino superior e também da relação público/privado nesse processo, porém mais importante que expandir é compreender a quem essas matrículas estão beneficiando. Diante de tais fatos consideramos sim um avanço nas políticas inclusivas, mas ainda recentes e insuficientes.

Podemos afirmar pelo conjunto de dados apresentados, que as políticas específicas para as universidades estaduais do Paraná, beneficiam sim o acesso dessas pessoas à instituição de ensino superior, mas elas ainda são incipientes e muito tímidas, no que se refere a dar condições efetivas de permanência dessas pessoas. Então, quando pensamos numa política de acesso a uma universidade, não podemos pensar apenas na ampliação das formas de entrada desse sujeito na universidade. Temos que conseguir garantir políticas que consigam manter essa pessoa na universidade.

Não dá para deixar esse sujeito entrar na universidade e achar que já se democratizou o acesso. Uma outra questão que podemos destacar em relação aos dados é que essas políticas se limitam à ampliação dos índices quantitativos de entrada. Mas, elas têm que, a partir de agora, privilegiarem não só a ampliação das condições de acesso desses sujeitos, mas também privilegiar mecanismos que garantam a permanência dessas pessoas.

Há um fio condutor entre todos esses dados. Essas políticas públicas beneficiam mais homens que mulheres, mais brancos que pretos e pardos, mais deficiências que requerem ajustes menores, mesmo não menos importantes, mas ajustes menores no cotidiano institucional, privilegiando o acesso ao apoio na oferta de materiais didáticos, não na oferta de apoios amplos.

Tem-se uma política pública que não privilegia até 2019 o acesso ao ensino superior por meio da reserva de vagas e que ainda tem como principal forma de acesso o Processo Seletivo Vestibular, que é uma das formas que mais discrimina a população com deficiência que está fora de determinadas classes sociais, de uma determinada condição de formação no nível médio dada a desvalorização das escolas públicas das universidades e dada a discrepância entre número de vagas e demanda na procura pelos candidatos.

Temos essa população com deficiência se beneficiando pouco, apesar de se beneficiar da política de reserva de vagas para escola pública, o que revela que são pessoas provavelmente oriundas de uma formação privada em nível médio.

Neste percurso, temos uma condição na Universidade Estadual Paranaense, que ainda que tenhamos uma ampliação do número de matrículas ao longo do período analisado, ainda são bastante tímidos em relação às políticas de permanência. E, um outro destaque configura-se na incidência das matrículas em ensino à distância, podendo ser entendidas como uma escolha de alguns sujeitos, mas que se comparados com os outros dados, vemos que o acesso ao EaD impede de uma forma muito mais contundente a participação em qualquer atividade extracurricular, a participação no cotidiano e institucional das universidades, que seria fundamental para que esse sujeito se relacione, se interaja com outras pessoas, e com outras políticas públicas institucionais conquistadas pelas sete universidades estaduais do Paraná.

Referências

ALMEIDA, J. G. A.; BELLOSI, T. C.; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 643-660, 2015.

ALMEIDA, J. G. A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. esp., p. 67-75, 2018.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A Entrevista na Investigação Educacional. In: *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A Entrevista na Investigação Educacional. In: *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ARRUDA; PIMENTA, educação à distância no brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educ. rev.* 31 (3). Set 2015

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos 217 [III] A. Paris, 1948. Disponível em:
<<https://www.ohchr.org/en/udhrdocuments/udhrtranslations/por.pdf>>

AZEVEDO. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Abr*, v.8 - n.2 2017

BALLESTRI, Luciana* América Latina e o giro decolonial *Decolonial turn and Latin America*. 2013

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1998.

BONACCHI, Gabriella, e GROPPPI, Angela. *O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: Unesp.1995

BRASIL. *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 art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Subchefia para*

Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>

BRASIL, IBGE-2010 Cartilha do Censo 2010 pessoas com deficiências,. Luiza Maria Borges Oliveira. SDH-PR/SNPD, 2012

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Subchefias de Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília : 2014.

BRASIL. Aviso Circular nº 277/MEC/GM. *Ministério da Educação*. 1996.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

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

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. Prestação de contas ordinárias anual - relatório de gestão do exercício de 2016. Brasília: MEC/Sesu/FIES, 2017. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66631-relatorio-gesta-FIES-exercicio-2016-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Portaria n. 1.793, de 27 dezembro de 1994. Brasília, DF, 28 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.

BRASIL. Portaria n.º 09, de 05 de maio de 2017. Brasília, DF, 05 maio 2017.

Disponível

em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL-INEP, Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2 Brasília-DF Inep/MEC 2022

_____. Decreto nº 5.296/04 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000. *Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília, 2004*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica. Caderno de instruções. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

_____. Ministério da Educação. Referências de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação

_____. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

_____. Resolução, CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília, dez 2012. Brasília jul, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf

_____. 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. *Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil*, Brasília. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

_____. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil*. Brasília 24 de abr de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília, dez 2012*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Subchefias de Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília :, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>

_____. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>

_____. Lei nº 12.711, de 20 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. Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> .

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>

[option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>](http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/decreto_7612.pdf)

_____. Decreto nº 7.612/11 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. *Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil*. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/decreto_7612.pdf>

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Educação Superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

CABRAL, ORLANDO, MELETTI. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. *Educ. Real*. 45 (4) • 2020

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. Políticas Públicas: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CARLOS, Euzeneia; DOWBOR, Monika; ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. Movimentos sociais e seus efeitos nas políticas públicas: balanço do debate e proposições analíticas. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 17, p. 360-378, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Centro de Educação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 27, Santa Maria, RS, 2005.

Castel, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. *Caderno CRH*, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997

CENSUP. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. INEP, outubro de 2011. Inserido em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf
[cumentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)

DAL-FARRA, R. A. P.; LOPES, T. C. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DALLARI, Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. p.14

DANTAS, Taísa; CARVALHO, Jackeline Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento Interlace. • Rev. bras. educ. espec. 20 (4) , dez 2014

Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (Org.). Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

GOHN, Maria da Glória. 2002. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Novas teorias dos Movimentos Sociais. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GONCALVES, T. G. L. ; MELETTI, SILVIA MÁRCIA FERREIRA ; SANTOS, N. G. . Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil.. CRÍTICA EDUCATIVA, v. 1, p. 24-39,

GUERREIRO RAMOS, Patologia social do branco brasileiro". Jornal do Comércio, jan 1955.

INEP. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

NAPOLITANO, C. Os tortuosos caminhos de uma mina de dinheiro. In: MARINGONI, G. (org.). O negócio da educação: aventurar na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água/FEPESP, 2017. p. 11-26.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público Brasília*, n.56, v.2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

JANNUZZI, P. M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. *Rev. Brasileira de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.36, n.1, p.51-72, jan./fev. 2002.

Luiza Maria Borges Oliveira. Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência 2012. <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>

MARTINS, José de Souza. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. In: *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELLO; NUERNBERD. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas. *Rev. Estud. Fem.* 20 (3) • Dez 2012

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 38, n. 3, p. 259-269, jul./set. 2016.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Declaração Universal dos direitos humanos. Brasília, DF, Brasil, 18 de set. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-0br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

NUNES, Edson. *A gramática política do Brasil: clientelismo e Insulamento Burocrático*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003.

NUSSBAUM, Martha. Capacidades e justiça social. *In: Deficiência e igualdade*. DINIZ,

SANTOS FILHO; JACINTO. O impacto das atividades extracurriculares no desenvolvimento estudantil. v. 2 n. 3 *Educação para a Diferença*, 2021

PETRUCELLI, José Luis. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. 2013.p.13-29. In: PETRUCELLI, J L; SABOIA *Características Étnicos Raciais da População Classificações e Identidades*. Rio de Janeiro. Ibge. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>

PONTEA, Aline; SILVA, Aline. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015

QUEIROZ, Maria Isaura P. Cap. VI e VII. In *Variações sobre a temática de gravador no registro de informação viva*. São Paulo: T. A. QUEIROZ, 1991.

QUIJANO, Anibal *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina* 2005 p. 117-146. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005

QUIJANO, Anibal. *Qué tal raza! América Latina en Movimiento*, Quito: Agência Latinoamericana de Información - ALAI, n. 320, sept. 2000. Disponível em: Acesso em: jan. 2013.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. Número 4, Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá. maio de 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 83-129.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 10, n. 2, p. 332-242, ago./dez. 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. vol.8, n. 16, pp. 20-45, 2006.

VIEIRA, Wilson. O universalismo dos direitos: uma introdução ao debate. In: *5º Colóquio Internacional Marx e Engels*, 2007.

ANEXOS

ANEXO A_ BDTD (Banco de teses e Dissertações)

Instituição	Referencia Completa	Autor
UNIJUÍ	BORGSMANN, Marta. Reconhecimento Da Diferença: Desafios Para A Inclusão Dos Estudantes Com Deficiência No Ensino Superior. 2016 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul – UNIJUÍ, 2016	MARTA (2016)
(UFRN)	MARTINS, Lisie Marlene Da Silveira Melo. Inclusão Do Estudante Com Deficiência No Ensino Superior E A Formação Continuada Do Docente Universitário. 2019. 276. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN), Campus Natal/RN, 2019	MARTINS (2019)
Ufscar	GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Avaliação Da Satisfação Do Aluno Com Deficiência No Ensino Superior: Estudo De Caso Da Ufscar. 2011. 231 F. Tese (Doutorado) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2011.	GUERREIRO (2011)
(UTALCA), (UFPR)	NASCIMENTO, N. Políticas De Acesso Ao Ensino Superior Para Estudantes Com Deficiência No Chile E No Brasil (1990-2015). Tese (Doutorado em Educação) Universidade De Talca(UTALCA), No Chile, E Na Universidade Federal Do Paraná 2016.	NASCIMENTO (2016)
(UNESP)	CORRÊA, Priscila Moreira. Acessibilidade No Ensino Superior: Instrumento Para Avaliação, Satisfação Dos Alunos Com Deficiência E Percepção De Coordenadores De Cursos. 2014. 281 F. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade De Filosofia E Ciências De Marília, 2014.	CORRÊA (2014)
(UFC)	OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira De. Acessibilidade E Ensino Superior: Desvendando Caminhos Para O Ingresso E Permanência De Alunos Com Deficiência Visual Na Universidade Regional Do Cariri – URCA Sob A Perspectiva Da Avaliação Educacional. 2017. 241f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal Do Cearpa, Programa De Pós-Graduação Em Educação, Fortaleza (CE), 2017.	OLIVEIRA (2017)
UFSCAR	OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira E. Alunos Com Deficiência No Ensino Superior: Subsídios Para A Política De Inclusão Da UNIMONTES. 2011. 182 F. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos,	OLIVEIRA (2011)

	2011.	
UFRGS	<u>ROSSETTO, Elisabeth</u> . Sujeitos Com Deficiência No Ensino Superior :Vozes E Significados, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE, 2009	ROSSETTO (2009)
Ufscar	ZANONI. L. F. N. Educação Superior E Inclusão: Trajetórias De Estudantes Universitários Com Deficiência E A Intervenção Da Terapia Ocupacional. 2019. Tese (Doudorado em Terapia Ocupacional) Universidade Federal De São Carlos Câmpus São Carlos-Ufscar	ZANONI (2009)
UFAL	SANTOS, Soraya Dayanna. Docência No Processo De Inclusão Do Estudante Com Deficiência Em Cursos De Educação Física: Análise Do Contexto Universitário Brasileiro E Português, 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas UFAL	SANTOS (2016)
UFSM	SOUZA, Carmen. Um Estudo Sobre Práticas Avaliativas Direcionadas Aos Estudantes Com Deficiência No Ensino Superior: A Meta-Avaliação Como Processo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal De Santa Maria Centro De Educação-UFSM, 2019	SOUZA (2019)
Ufscar	CASTRO, Sabrina Fernandes De. Admissão E Permanência De Alunos Com Deficiência Em Universidades Públicas Brasileiras. 2011. 278 F. Tese (Doutorado Em Educação Especial) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2011.	CASTRO (2011)
(UNESP)	SANTANA, Eder Da Silva. Atitudes De Estudantes Universitários Frente Aos Alunos Com Deficiência Na UNESP De Presidente Prudente. 2013. 188 F. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Faculdade De Filosofia E Ciências De Marília, 2013.	SANTANA (2013)
FIOCRUZ	COMARÚ, Michele Waltz. A Facilitação Do Acesso De Alunos Com Deficiência Visual Ao Ensino Superior Na Área Biomédica: Pesquisa Para O Desenvolvimento E Avaliação De Materiais E Métodos Aplicáveis Ao Estudo De Disciplinas Morfológicas. 2012. 126 F. Tese (Doutorado Em Ensino Em Biociências E Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio De Janeiro, 2012.	COMARÚ (2012)
UNB	FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues. Dinâmicas De Significação E Trajetórias De Desenvolvimento: Experiências De Estudantes Com Deficiência Autodeclarada Na Universidade. 2015. 238 F. Tese (Doutorado Em Processos De Desenvolvimento Humano E Saúde)—Universidade De Brasília, Brasília, 2015.	FERNANDES (2015)
UFSM	PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro. Inclusão De	PIECZKOWSKI

	Estudantes Com Deficiência No Ensino Superior: Efeitos Na Docência Universitária. 2014. 208 F. (Doutorando Em Programa De Pós-Graduação Em Educação) - Universidade Federal De Santa Maria. 2014. Orientadora: Maria Inês Naujorks	(2014)
Ufrgs	MOZZI, G. Universidade(S) E Deficiência(S) :Interfaces, Tensões E Processos, 2020.Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul-Ufrgs, 2020.	MOZZI (2020)
FIOCRUZ	FREITAS, César Gomes De. Realidade E Perspectivas Do Ensino Tecnológico Para Pessoas Com Deficiência Na Amazônia OcidentalCaso Do Instituto Federal Do Acre. 2017. 137 F. Tese (Doutorado Em Ensino Em Biociências E Saúde)-Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio De Janeiro, 2017	FREITAS (2017)
(UNESP)	SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Estratégias De Ensino E Recursos Pedagógicos Para O Ensino Do Aluno Com Deficiência Visual Na Atividade Física Adaptada. 2008. 2V. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Faculdade De Filosofia E Ciências De Marília, 2008.	SEABRA (2008)
Unicamp	SALERNO, Marina Brasileiro. A Formação Em Educação Física E O Trabalho Com A Pessoa Com Deficiência: Percepção Discente. 2014. 184 P. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual De Campinas, Faculdade De Educação Física, Campinas, SP.	SALERNO (2014)
Ufpe	MELO, Flávia. Mulheres Com Deficiência No Ensino Superior: Tendências A Partir De Trajetórias No Contexto Da Universidade Pública, 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal De Pernambuco-Ufpe, 2018.	MELO (2018)
Ufsc	PEREIRA, F. C. B. Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.	PEREIRA (2013)
Unb)	ALVES, Denise De Oliveira. Inclusão De Pessoas Com Deficiência Na Educação Superior: Representações Sociais Que Produzem Sentidos E (Re)Desenham Cenários. 2015. Xxi, 311F., II. Tese (Doutorado Em Educação)—Universidade De Brasília, Brasília, 2015.	ALVES (2015)
Ufsc	MAZZONI, Alberto. Deficiência X Participação: Um Desafio Para As Universidades. 2003. Tese (Engenharia de Produção) Universidade Federal de São Carlos Ufsc, 2003	MAZZONI
UFRJ	GÓES, Eliane. Inclusão De Estudantes Com Deficiência Na Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná UNIOESTE, 2015. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) Universidade Do Estado	GÓES (2015)

	Do Rio De Janeiro UFRJ, 2015.	
UNICAMP	SILVEIRA, Fernanda RomaneziDa. A Evasão De Estudantes No Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De São Paulo: Uma Contribuição Ao Conhecimento Das Dificuldades Na Identificação De Seus Determinantes. 2017. 1Recurso Online (209 P.). Tese (Doutorado) - Universidade Estadual De Campinas, Faculdade De Educação, Campinas, SP.	SILVEIRA (2017)
UFSM	BREINTENBACH, Fabiane. A Aprendizagem Do Estudante Com Deficiência Intelectual Na Educação Superior: Obstáculos E Possibilidades, 20218. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal De Santa Maria Centro De Educação UFSM, 2018	BREINTENBAC (2018)
UNICAMP	ALCOBA, Susie De Araujo Campos. Estranhos No Ninho: A Inclusão De Alunos Com Deficiencia Na Unicamp. 2008. 246 P. ; +. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual De Campinas, Faculdade De Educação, Campinas, SP.	ALCOBA (2008)
(UNESP	PEREIRA, Carlos. Inclusão No Ensino Superior: Percepções De Servidores Públicos Docentes E Não Docentes No Brasil E Em Portugal, 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016.	PEREIRA (2016)
Unisinos	SILVA, Vera. O Estabelecimento De Políticas Públicas E A Cidadania Das Pessoas Com Deficiência Por Meio Do AEE Na UNIOESTE/PR, 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, 2019	SILVA (2019)
UFC	SOARES, Ana Cristina Silva. A Inclusão De Alunos Com Deficiência Visual Na Universidade Federal Do Ceará: Ingresso E Permanência Na Ótica Dos Alunos,Docentes E Administradores. 2011. 237f. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Programa De Pós-Graduação Em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.	SOARES (2011)
UFPeI	SILVA, J. Bento Selau Da. Fatores Associados À Conclusão Da Educação Superior Por Cegos: Um Estudo A Partir De L. S. Vygotski. 2013. 288 F. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2013.	SILVA (2013)
(UNESP)	RODRIGUES, Marlene. Formação Docente Para Inclusão De Estudantes Público Alvo Da Educação Especial Em Cursos De Licenciaturas Da Universidade Federal De Rondônia, 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018	RODRIGUES (2018)

UFPR	STROPARO, Eliane. Políticas Públicas De Inclusão E Indicadores De Acessibilidade Para Estudantes Com Deficiência :Uma Análise Nas Bibliotecas Universitária, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná	STROPARO (2018)
UFPe	ARAÚJO, Fernanda. As Reprsentações Sociais De Pessoa Com Deficiência Dos Estudantes Dos Cursos De Pedagogia: Quando A Educação Inclusiva Interroga A Formação Docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal De Pernambuco, 2016	ARAUJO (2016)
UFSM	FIORIN, Bruna. Reestruturação Da Educação Superior E Ações Direcionadas À Permanência E Diplomação Do Estudante Com Necessidades Educacionais Especiais, 2019. Tese(Doutorado em Educação). Universidade Federal De Santa Maria Centro De Educação, 2018.	FIORIN (2019)

ANEXO B_ DISSERTAÇÕES NOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO NAS IEES-PR

ANO	INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIA COMPLETA	ORIENTADOR(A)
2016	UEL	GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto. As Trajetórias Escolares de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Instituto Federal do Paraná. Uma Análise dos Indicadores do Censo Escolar. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.	Silvia Ferreira Márcia Meletti
2020	UEL	SANTOS, Angélica dos. Balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores da Educação Especial sobre formação de professores. 2020. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.	Silvia Ferreira Márcia Meletti
2021	UEL	ECHES, Elisabete Cristina Pereira. Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior: Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros. 2021. 793 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.	Silvia Ferreira Márcia Melett
2016	UEM	BURCI, Taissa, Vieira. O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil. Universidade Estadual de Maringá UEM, Maringá, 2016.	Maria Luisa Furlan costa.
2020	UEM	MARIN, Daniela. Educação inclusiva no brasil e na colômbia: pesquisa comparativa sobre políticas públicas. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2020	Eliane Rose Maio
2017	UEPG	KENDRICK, Denielli, A disciplina de LIBRAS na formação do pedagogo da Universidade Estadual do Centro-Oeste. UNICENTRO: constituição, lócus e contribuição. 2017, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.	Gilmar de Carvalho Cruz
2015	UNICENTRO	INGLES, Maria Amélia. As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de licenciatura em letras/português da Unicentro/Irati. 2015.	Marisa Schneckenberg

2014	UNIOESTE	PIN, Aline Keryn. Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná.. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014.	Bastos, Célia Correia Carmen Barradas
2015	UNIOESTE	MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.	Bastos, Celia Correia Carmen Barradas
2018	UNIOESTE	PADUA, Iva José de. O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE. 2018. 159 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.	Zanardini, Isaura Monica Souza
2018	UNIOESTES	DALGALO, Vanderlize Simone. A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.	Malacarne, Vilmar

TESE – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS IEES-PR

ANO	INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIA COMPLETA	ORIENTADOR(A)
2016	UEM	CEREZUELA, Cristina. Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. Universidade Estadual de Maringá UEM, Maringá, 2016.	Nerli Nonato Ribeiro Mori
2015	UEPG	CIRINO, Roseneide M. Batista. Atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos. 2015. 244 f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.	Gilmar de Carvalho Cruz