

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEILA LIMA DE SOUZA SANTANA

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ESTRATÉGIAS E
AÇÕES DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS/ DIAF
NA UFMS**

**CAMPO GRANDE – MS
2016**

LEILA LIMA DE SOUZA SANTANA

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ESTRATÉGIAS E
AÇÕES DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS/ DIAF
NA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para à obtenção do título de Mestre. Orientadora: Prof.^a. Dr. Carina Elisabeth Maciel.

**CAMPO GRANDE – MS
2016**

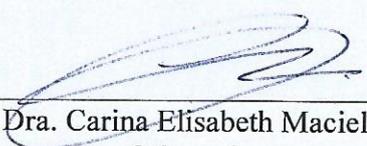
“A sabedoria é a coisa principal; adquiere, pois, sabedoria, emprega tudo o que possuis na aquisição de entendimento. Exalta-a, e ela te exaltará; e, abraçando-a tu ela te honrará. ”
(Provérbios 4:7-8)

Leila Lima de Souza Santana

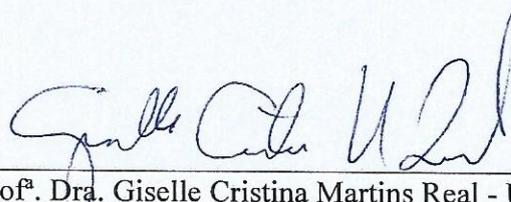
ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - ESTRATÉGIAS E AÇÕES
DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS/DIAF NA UFMS

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

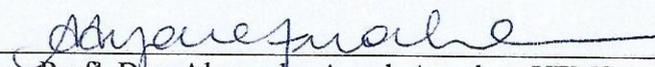
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^ª. Dra. Carina Elisabeth Maciel - UFMS
Orientadora



Prof.^ª. Dra. Giselle Cristina Martins Real - UFGD
Membro Titular



Prof.^ª. Dra. Alexandra Ayach Anache - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 26 de abril de 2016

*Dedico este trabalho a minha família,
em especial ao meu marido e filhos que
me aguardaram confiante,
pacientemente enquanto eu passava por
este caminho de descoberta crescimento
e sacrifício pessoal.*

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me concedido a oportunidade de estudar, e ter capacidade e conhecimento para desenvolver este trabalho, para honra e glória de Seu nome!

À minha orientadora, amiga e professora Dra Carina Elisabeth Maciel, por toda a paciência e cuidado dedicado a mim. Obrigada por ter me oportunizado o conhecimento, e vontade de estudar cada vez mais para tentar chegar a ser um “pedacinho” do que você é no meio acadêmico.

Aos amigos de turma 2014-1 que dividiram comigo as horas de estudos nas disciplinas, os momentos de “desespero” para realização dos trabalhos, e o companheirismo, solidariedade e ajuda mútua, compartilhando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Obrigada a estes novos amigos de carreira, hoje mestres!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), que ensinaram, além de todo o conhecimento que possuem, os caminhos para eu me tornar uma pesquisadora cada vez melhor.

Aos secretários do Programa por todo o auxílio durante o Curso de Mestrado.

Aos amigos e parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEs – MB), que participaram de toda a minha caminhada no mestrado. À Ana Luiza pelo cafezinho que espantava o sono nas tardes de estudo. Á todos os colegas por demonstrarem força como a de uma família comprometida em continuar unida na longa jornada que terá o GEPPEs – MB.

À Comissão Examinadora composta pelas Professoras Doutoras Carina Elisabeth Maciel e Profa e Alexandra Ayache Anache, ambas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Professora Doutora Giselle Cristina Martins Real da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Aos nossos representantes no colegiado de curso (corpo discente) que se mostraram preocupados com o programa de mestrado em educação. Muito obrigada pelas iniciativas e meus parabéns!

A uma pessoa especial que me incentivou a realizar a seleção do programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu) da UFMS. Minha amiga Katiuscia Camargo, obrigada!

Aos meus amigos e colegas de trabalho na tutoria EAD/UFMS, Christiane Caetano e Alex Barbosa, que sempre me deram força com palavras de incentivo e demonstrando confiança que eu seria capaz de obter essa vitória. Muito obrigada!

Ao cara do sorriso largo, voz tranquila e olhar calmo, meu companheiro e amigo de orientação, o mestrando Felipe Gimenez, parceiro de viagens em congressos. Obrigada pelo apoio!

Ao meu marido Reginaldo Santana, por me entender nos dias de nervosismo, correria e por assumir inúmeros compromissos. Obrigada meu amor, por ser quem sempre foi para mim. Meu alicerce e de minha família.

Aos meus queridos e amados filhos Érika Lima e Reginaldo Santana Filho, por entender minhas ausências. Amo vocês! Minhas bênçãos de Deus.

“Regozijai-vos sempre no Senhor; outra vez digo, regozijai-vos. Não estejais inquietos por coisa alguma; antes as vossas petições sejam em tudo conhecidas diante de Deus pela oração e súplica, com ação e graças. ”
(Filipenses 4: 4 -6)

RESUMO

SANTANA, Leila Lima De Souza. Acesso e Permanência na Educação Superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS. 2016. 156p., Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS). Campo Grande – MS.

Esta Dissertação apresenta como objetivo analisar a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na UFMS. Vincula-se à Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Esta investigação faz parte da Pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, financiada pela FUNDECT”, coordenada pela minha orientadora Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel; e relacionada também à pesquisa “Política de Expansão da Educação Superior no Brasil” (OBEDUC-CAPES-INEP), sob a Coordenação Nacional da Professora Doutora Deise Mancebo (UERJ). Tem como objetivos específicos: i) Identificar os Programas de Acesso e Permanência relacionando os mesmos com a Política de Inclusão; ii) apresentar a relação entre o Programa Incluir e a DIAF; iii) relacionar e analisar documentos que regulamentam a DIAF, identificando as principais ações desenvolvidas nessa Divisão; iv) realizar levantamento sobre acadêmicos e cursos atendidos pela DIAF, relacionando os dados obtidos com suas ações e as Políticas de Inclusão na Educação Superior. Como procedimento metodológico, utilizamos levantamento de produções relevantes ao tema, análises de material bibliográfico e documental que permitam o entendimento do objeto de estudo. Assim esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, com perspectiva hermenêutica dentro dos procedimentos metodológicos reflexivos. Os resultados demonstram que a disponibilização de recursos para as instituições públicas por meio dos editais do Programa INCLUIR, contribuíram para a implantação dos núcleos de acessibilidade nas Universidades. No entanto, para receber o financiamento do Programa, as instituições deveriam sempre relacionar suas necessidades em objetivos que se adequassem às propostas definidas nos editais. Os recursos disponibilizados pelo Programa INCLUIR promoveram o interesse das instituições públicas para a efetivação das ações relacionadas ao acesso e a permanência desses alunos na educação superior. Concluímos que a DIAF é um instrumento que colabora com a UFMS para efetivar o atendimento das pessoas com deficiência, buscando atender as exigências estabelecidas na legislação nacional. Os alunos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul são atendidos no Laboratório, que consiste em um espaço institucional que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão. A atuação da DIAF significa um avanço para a UFMS no sentido de executar o atendimento às pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Acesso e Permanência. Educação Superior. Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas.

ABSTRACT

SANTANA. Leila Lima de Souza. Access and Stay in College Education – strategies and actions of division of accessibility and assertive actions/ DIAF in UFMS. 2016. 156p., Dissertation (Master's Degree in Education) Program of Postgraduate in Education (PPGEdu) – Federal University of Mato Grosso do Sul – (UFMS). Campo Grande – MS.

This dissertation has the goal to analyse the Division of the Accessibility and Assertive Actions, as an strategy to ensure the access and stay of students of graduation in college at UFMS. In the research line there are History, Policies and Education of the Program of Postgraduate/ Master's degree on Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul and of the Group of Study and Public Researches of College Education/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). This research is a part of the research "Policy of College Education in Brazil after LDB/1996: Impacts on the Midwest Region" funded by FUNDECT, coordinated by my guiding Professor Dra. Carina Elisabeth Maciel; and related as well to the research "Policy of expansion of College Education in Brazil" (OBEDUC-CAPES-INEP), under the National Coordination of the Professor Dra. Deise Mancebo – UERJ. Has as specific goals: i) identify the Programs of Access and Stay relating the same with the Policy of Inclusion; ii) present the relation between the Include Program and the DIAF; iii) relate and analyse documents that regulate the DIAF, identifying the most import actions developed in this Division; iv) make a search of the academics and courses attended by DIAF, relating the obtained data with its actions and the Inclusion Policies in the College Education. As a methodological procedure, were used a search of relevant productions to the theme, analyses of bibliographic and documental material that allows the understanding of the study's object. Therefore this research is classified as bibliographic and documental, with a hermeneutic perspective inside the thinkable methodological procedures. The results show that giving resources to the public institutions by the Program INCLUIR, provided to the installation of the accessibility nucleus in the Universities. However, to receive the financing of the Program the institutions had to relate their needs with objects related with its proposals. The resources given by the Program Incluir made the institutions effect actions related to the access and stay of these students in the College Education. We conclude that DIAF is a tool that collaborates with UFMS to effect the attendance of the people with disability, aiming to attend the requirements in the national legislation. The students of the Federal University of Mato Grosso do Sul are attended in the Laboratory, that is an institutional space with projects of education, search and extension. The acting of DIAF shows an advance to UFMS, in the execution of the attendance of people with disability in this educational level.

Keywords: Access and Stay. College Education. Division of Accessibility and Assertive Actions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxas de escolarização na educação superior em relação à cor/raça.....	80
Gráfico 2 - Evolução dos Recursos PNAES durante os anos 2008 até 2013.....	95
Gráfico 3 – Total de acadêmicos por classificação de Cotas, SISU de verão.....	110
Gráfico 4 - Total de acadêmicos por classificação de Cotas, ingressantes pelo SISU de Inverno (todos os campus) 2013.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais destaques dos PPAs (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) sobre educação superior.....	50
Quadro 2 - Programas/ ações ano de implementação.....	57
Quadro 3 - Centros adaptados às condições de acessibilidade.....	73
Quadro 4 - Programas de Permanência, público alvo e critérios de acesso.....	87
Quadro 5 - Distribuição da reserva de vagas em todos os Campus, SISU de Verão e Inverno.....	109
Quadro 6 - Registro do tipo de atendimento educacional especializado por acadêmico com necessidade educacional especial.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Região Geográfica – Brasil – 2012.....	81
Tabela 2 - Distribuição das vagas por centro acadêmico/ Campus, SISU de Verão e Inverno.....	109
Tabela 3 – Apresenta o comparativo por Cotas de ingressantes pelo SISU de verão 2013.1.....	111
Tabela 4 –Reprovações e matrículas não renovadas por Centros de 2013.....	112
Tabela 5 - Comparativo por Cota, ingressantes pelo SISU de inverno, 2013.2.....	114
Tabela 6 – Comparativo por centro acadêmico, ingressante pelo SISU de inverno 2013.1.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de Pessoas que Frequentam ou já Concluíram a Educação Superior, por Região Geográfica, segundo a Faixa Etária Brasil – 2012.....	82
Figura 2 - Organograma institucional e acadêmico da UFMS.....	85
Figura 3 – Organograma das previsões de ofertas de vagas para cotistas.....	108
Figura 4 - Fluxograma da DIAF.....	116
Figura 5 - Fluxograma das Ações de Acessibilidade.....	121

LISTA DE SIGLAS

AAs - Ações Afirmativas

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ALCA - Associação do Livre Comércio das Américas

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BEP - Base de Estudos do Pantanal

BM - Banco Mundial

CAE – Centro de Atendimento Estudantil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnologias

CCHS - Centro de Ciências Humanas e Sociais

CED - Coordenadoria de educação a distância

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP - Coordenadoria de Estudos do Pantanal

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COUN - Conselho Universitário

COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPAC – Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica

CPAN - Campus do Pantanal

CPAQ - Campus de Aquidauana

CPAR - Campus de Paranaíba

CPBO - Campus de Bonito

CPCS - Campus de Chapadão do Sul

CPCX - Campus de Coxim

CPDO - Campus de Dourados

CPNA - Campus de Nova Andradina

CPNV - Campus de Navirai

CPPP - Campus de Ponta Porã

CPTL - Campus Três Lagoas

DIAA - Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica

DIAF - Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas

DIOI - Divisão de Orientação e Informação

DIPE - Divisão de Monitoramento da Política de Assistência Estudantil

ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES - Educação Superior

ESB-Educação Superior Brasileira

FACOM - Faculdade de Computação

FADIR - Faculdade de Direito

FAENG - Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia

FAMED - Faculdade de Medicina

FAMEZ - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia

FAODO - Faculdade de Odontologia

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

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

GEPPES/MB - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar

GT - Grupo de Trabalho

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICBCG - Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande

IES - Instituições de Educação Superior

IF - Institutos Federais

IFES - Institutos federais de Ensino Superior

INMA - Instituto de Matemática

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFI - Instituto de Física

INQUI - Instituto de Química

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LBDN - Lei de Diretrizes e Bases Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação

OBEDUC-Observatório da Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGs -Organização Não Governamental

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNEEPE -Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPA - Planos Plurianuais

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PREAE – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

PREG - Pró – Reitoria de Ensino de Graduação

PROEXT - Programa de Extensão Universitária

PROMISAES - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

PROPP – Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROUNI -Programa Universidade para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades

SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMT – Universidade Estadual do Mato Grosso

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UNB – Universidade de Brasília

UNE - União Nacional de Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Capítulo 1 - As políticas de Educação Superior: Brasil e organismos internacionais	34
1.1 - História da Educação Superior.....	34
1.2 – Políticas de Educação Superior no Brasil.....	38
1.3 – A Educação Superior nos Planos Plurianuais nos governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.....	41
1.4 - Políticas de Inclusão na Educação Superior.....	51
1.4.1 - Programas de Acesso e Permanência na Educação Superior.....	59
2 - Capítulo 2 – Acesso e Permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	65
2.1 - Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior.....	65
2.2 - História da UFMS e a busca pela acessibilidade.....	69
2.3 - Acesso e Permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	75
2.3.1 - Programa INCLUIR.....	83
3 - Capítulo 3 – Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) como Estratégia de Permanência	97
3.1 –O Programa INCLUIR e a DIAF: uma relação em construção.....	97
3.2 –A DIAF na UFMS: organização e estratégias para permanência.....	106
3.3 - Alunos atendidos pela DIAF: a permanência como objetivo.....	122
Considerações Finais	126
Referências	130
Anexo 1 - Registro do quantitativo de atendimento realizado na DIAF	139
Anexo 2 - Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais	150
Anexo 3 - Formulário de Identificação de Estudantes com Deficiência, Transtornos e Altas Habilidades	153

INTRODUÇÃO

Este estudo pertence à Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB) e está relacionado com a temática desenvolvida no GT 11-Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Também faz parte do Projeto de Pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, coordenado pela minha orientadora Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel; também a pesquisa “Política de Expansão da Educação Superior no Brasil” (OBEDUC-CAPES-INEP), sob a Coordenação Nacional da Profa. Dra. Deise Mancebo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O interesse pelo tema iniciou-se a partir do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como resultado do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bem como da monografia escrita para o Curso de Especialização em Pedagogia Crítica em Educação Física na mesma Universidade. Ambos os trabalhos têm em comum a temática da Educação Inclusiva e a pessoa com deficiência.

Diante do exposto, e como meio de aprofundar acerca da temática, optei para esta investigação, analisar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na educação superior, especificamente na UFMS. Importa destacar que a Universidade em questão possui uma Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), que tem como uma de suas responsabilidades acompanhar pessoas com deficiência que lá estudam.

A Educação Superior (ES) historicamente privilegiou determinada parcela de estudantes, e com isso veio restringindo o acesso de outras, seja por discriminação, preconceito ou fatores econômicos, sendo a representatividade destas, mínima em comparação ao perfil total da população brasileira (CASTRO, 2011).

Como forma de tentar corrigir essa condição vem sendo adotadas Políticas de Ações Afirmativas (AAs), com o objetivo de minimizar as desigualdades de oportunidades. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) define Ações afirmativas como,

medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (MEC/SESU, 2007, p.35).

A Legislação Nacional é de suma importância, no entanto, por si só, não garante a efetivação de políticas e programas inclusivos. Existe toda uma atenção voltada à necessidade de investimentos em materiais e humanos, além da infraestrutura adequada para o acesso, permanência e sua conclusão, aplicado a todos os estudantes, inclusive os que apresentam deficiências.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na UFMS, e, como específicos: i) Identificar os Programas de Acesso e Permanência relacionando-os com a Política de Inclusão; ii) Apresentar a relação entre o Programa INCLUIR e a DIAF; iii) Relacionar e analisar documentos que regulamentam a DIAF, identificando as principais ações desenvolvidas nessa Divisão; iv) Realizar um levantamento sobre os acadêmicos e os cursos atendidos pela DIAF, relacionando os dados obtidos com suas ações, e as Políticas de Inclusão na Educação Superior.

A execução da pesquisa abrange os anos de 2014 a 2015, período concomitante ao do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS. Para a construção da dissertação retomei o percurso da DIAF, desde a sua criação em 2013, até o ano vigente, descrevendo suas ações e estratégias no processo de apoio aos acadêmicos.

Trata-se de uma pesquisa com perspectiva hermenêutica dentro dos procedimentos metodológicos reflexivos, que segundo Ghedin, (2011) se fazem necessários para a compreensão e considerações ideológicas, políticas e científicas, possibilitando saber mais da interdependência e influências mútuas do complexo processo de construção do conhecimento científico em Educação.

A intenção do método hermenêutico é possibilitar a busca de uma compreensão que possa partir de dada particularidade e chegar à sua universalidade com base nas relações instauradas pelos sujeitos da realidade a investigar, pois, são estas compreensões que se tornam significativas para a pesquisa, (GHEDIN, 2011).

De modo geral, uma pesquisa que emprega o referencial marxista ou histórico dialético, tem um enfoque teórico que contribui para revelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singular e universal. Essa abordagem tende a meditar sobre o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua origem e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, para a análise das políticas educacionais (ALVES, 2003).

Esta pesquisa também se caracteriza como o estudo de caso que no entendimento de Ventura (2007), tem interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger. O autor (2007) chama a atenção para o fato de que nem tudo pode ser considerado um caso, visto que um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. No entanto, em relação aos estudos de caso, deve haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso.

Segundo Gil (1995), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Por compreender um levantamento de produções relevantes ao tema, análises de material bibliográfico, bem como de documentos que permitiram o entendimento do objeto de estudo, esta pesquisa se caracteriza além de documental, bibliográfica, um ‘Estado do Conhecimento’.

O “Estado do conhecimento” ou o ‘Estado da Arte’ tem por finalidade elaborar um mapeamento de produções acadêmicas em diversos campos, permitindo assim, obter um conhecimento amplo sobre inúmeros temas, isto é, apreender sobre o que vem sendo produzido no meio acadêmico. Sendo assim, são considerados partes importantes de um trabalho científico (FERREIRA, 2002).

O ‘Estado da Arte’ tem o papel de coletar o maior número possível de informações relevantes sobre o assunto que se pretende estudar, sendo definido então como de caráter bibliográfico. Tenta responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado,

publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

O recorte temporal escolhido para o levantamento das produções acadêmicas que subsidiaram esta dissertação compreendeu os anos de 2007 à 2013 e os quatro bancos de acervo bibliográfico investigados foram: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd).

Para delimitar a problemática da pesquisa, foi realizado um levantamento sobre o conhecimento produzido, com base nas seguintes categorias: Políticas de Educação Superior, Programa INCLUIR, Acesso e Permanência na Educação Superior, Políticas de Inclusão e Ações Afirmativas na Educação Superior. O total de arquivos mapeados nos bancos digitais totalizou 177. Destes, 57 foram selecionados por títulos, e após leitura dos resumos, somente 13 foram eleitos. Porém, 1 destes por ser repetido, foi descartado. Assim, restaram no total 12 documentos, pois, eram estudos que apresentavam uma relação mais direta com o objeto desta pesquisa.

Entre tais estudos encontramos Silva (2013) que analisou o Programa INCLUIR como mecanismo de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2005 a 2010. Vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, mais diretamente ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB).

Esse estudo apresenta aspectos relacionados ao acesso e a permanência na Educação Superior. Apresenta concepções históricas e legais para organização do atendimento de pessoas com deficiência, possibilitando maior compreensão do objeto de pesquisa, ou seja, a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF). Destaca que o Programa INCLUIR, por ser considerado uma política de governo, responde às determinações das legislações voltadas para o acesso dessas pessoas, que de certa forma, mesmo tendo um período determinado de execução, proporcionou a compreensão da proposta de inclusão.

Diante do exposto, a pesquisa de Silva (2013) contribuiu para este estudo, no sentido da análise de todo o processo de implantação da DIAF, e ainda as suas relações com o processo de atendimento e adaptação na universidade.

Santos (2013) desenvolveu uma análise sobre a organização da IFES (Instituições Federais de Educação Superior) no Brasil e Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face as demandas por acesso e permanência na Educação Superior. A pesquisa contribui para a compreensão dos encaminhamentos dados nos processos de inclusão Institucional.

O acesso à educação superior conforme Santos (2013), não é garantido em instituições com processo de ingresso amplamente seletivo e excludente, além de não existirem vagas suficientes para os alunos egressos do ensino médio.

Para, além disso, a premissa de educação para todos e os caminhos trilhados no Brasil, tem se chocado com o caráter excludente e conservador de um sistema de ensino que impõe entraves àqueles considerados diferentes em nossa sociedade (SANTOS, 2013). O autor, na mesma obra, menciona o fator socioeconômico como condicionante ao acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior,

[...] um dos aspectos que levam o aluno com deficiência escolher estudar da IFES é a gratuidade. Isso revela as dificuldades desse aluno a ingressar nessas instituições considerando as dificuldades apresentadas pela deficiência e a situação econômica desfavorecida que, segundo a Declaração de Caracas (2002), essas pessoas se encontram nos estratos sociais mais pobres, (SANTOS, 2013, p.149).

Contudo, salienta Santos (2013), que a democratização do acesso à educação superior de pessoas com deficiência se concretiza por meio da expansão privada, na qual as instituições, em sua maioria são apenas de ensino, não caracterizadas com a tríade do ensino, pesquisa e extensão. Estas instituições acabam por utilizar-se de meios criativos para atrair essa clientela, como vestibulares não seletivos e apenas classificatórios para preencher as vagas ofertadas, parcelamento ou ausência de cobrança das taxas de matrículas para os que passam em primeiros lugares nos exames, entre outros.

Quando se agrega os referidos meios utilizados pelas Instituições de Educação Superior (IES) privadas, ao programa de governo federal, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), este acaba colaborando com o seu fortalecimento, à medida que utiliza vagas ociosas transformando-as em bolsas de estudos integrais e/ou parciais destinadas a professores que não possuem educação superior e a alunos carentes, negros e com deficiência (SANTOS, 2013).

Santos (2013) comenta que apenas o acesso à Educação Superior não consiste em uma política de inclusão, pois entender o acesso somente enquanto ingresso, não significa atender o princípio básico que é a universalização desse nível de ensino.

Almeida (2009) analisou como o discurso de inclusão é apresentado no conjunto de documentos referentes à educação superior do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008). O estudo ofereceu informações pertinentes sobre os programas de governo desenvolvidos no período pesquisado, e os programas identificados como sendo de inclusão.

O discurso de inclusão no governo Lula sustenta um conjunto de ações orientadas por uma política de governo, cujos programas seguem o disposto nos PPAs, utilizando-se das políticas focais e universais para desenvolver uma educação superior cujas características sejam cada vez mais vinculadas à expansão das IES públicas e ao acesso de grupos considerados excluídos aos cursos de graduação do país e sua permanência neles (ALMEIDA, 2009, p. 171).

Almeida (2009) em sua pesquisa identificou o objetivo principal do Programa INCLUIR, lançado em 2005, assim como informações dos Programas implantados nos mandatos do governo Lula. Diante disso, permitiu verificar a influência do processo da globalização e das políticas neoliberais na educação de modo geral, e na educação superior de modo específico.

O trabalho de Ferreira (2012) apresentou a análise sobre como foram construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esta pesquisa fornece subsídios ao processo de implementação dos Programas de Apoio e Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), além do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).

Segundo Ferreira (2012) o REUNI, não faz menção específica as pessoas com deficiência, mas aponta como princípio básico o fator socioeconômico. A autora esclarece que estas pessoas podem ser incluídas então pela questão socioeconômica desfavorável, que nesse sentido podem ser contempladas com igualdade de oportunidades.

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à

inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes do projeto de nação (BRASIL, 2007, P.6).

Mesadri (2008) investigou as dificuldades de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes de classes menos favorecidas economicamente. Apresenta a necessidade de se considerar o fator socioeconômico dos estudantes que ingressam na graduação.

Conforme Mesadri (2008) a educação é um direito incontestável e inviolável de todo ser humano. Mas ter acesso a todos os níveis de ensino sofre a interferência do fator econômico. Assim sendo, uma vez inserido em um sistema capitalista, acaba por fazer a pessoa se afastar da formação educacional. Ainda que exista a conquista do acesso e ingresse na educação superior, ele enfrentará o desafio de permanecer nela.

O estudante para permanecer necessitará de condições preexistentes e em especial do capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964), adquirido ao longo da trajetória de vida e escolar, e não de um momento para outro (MESADRI, 2008).

Kowalski (2012) apresentou de que modo a política educacional de assistência estudantil se efetiva na garantia de direitos aos alunos que ingressam nas Instituições de Ensino Superior (IES). O estudo tem relevância, pois complementa a sequência dos três últimos trabalhos apresentados sobre o processo de implementação, as políticas de Educação, a assistência ao estudante, e o desenvolvimento dos núcleos de apoio¹. E, ainda aponta o percurso histórico da política de educação, as origens da assistência estudantil, seus programas e sua efetivação nas instituições federais de educação superior.

Ponto relevante foi o momento de implementação dos núcleos de apoio e seu desenvolvimento nas Ifes, mostrando as possibilidades e os limites encontrados na assistência estudantil. Segundo Kowalski (2012) a expansão por meio da interiorização das universidades públicas, além de gerar um acréscimo discente, promove a diversificação dos perfis e possibilita o acesso de jovens que vivem em zonas rurais

¹ É um órgão de assessoramento ligado à Coordenação de Inclusão do campus que visa supervisionar, orientar e interagir nas atividades universitárias que abrangem o campo cultural, social e assistencial, facilitando a permanência do estudante na universidade (KOWALSKI, 2012).

bastante afastadas dos centros urbanos ou ainda em outros estados (KOWALSKI, 2012).

Existe um processo de democratização da educação superior, agregado ao aumento de vagas e à ampliação da oferta de cursos noturnos nas instituições federais (aumento de 28% dos cursos noturnos nas IFES de 2001 para 2010 – INEP/MEC, 2010). Isso, de certa forma, poderá representar uma oportunidade concreta no acesso à educação superior, principalmente para os estudantes trabalhadores, muitos dos quais também necessitam da assistência estudantil, a fim de garantir sua permanência na instituição.

Do mesmo modo, o incentivo à política de interiorização universitária é um meio de permitir que jovens que vivem no interior e que não têm condições de se deslocar para os grandes centros urbanos em busca do ensino superior, possam ingressar na universidade (KOWALSKI, 2012). Entretanto, essas ações por si só não garantirão de forma eficaz a permanência desses alunos se os governos não aumentarem sua participação orçamentária na manutenção da política de assistência estudantil.

Pereira (2008) avaliou as condições dos alunos com deficiência que acessaram a Universidade por meio do sistema de cotas. Esse trabalho contribuiu no sentido de mostrar as dificuldades que eles enfrentam no cotidiano acadêmico, e demonstrou que as universidades precisam ir além das cotas para garantir a permanência destes estudantes.

Assim, o significado do termo ação afirmativa gera inúmeras conotações, além de abranger um grande número de práticas.

Ação afirmativa é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação[ões] negativas, sejam elas presentes ou passadas (MENEZES, 2001, p. 27).

Rocha e Miranda (2009) analisaram as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência numa universidade federal, situada na região nordeste do Brasil. Enfatizaram a importância de se adotar uma política institucional que proporcione a construção de práticas inclusivas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Diante das determinações legais, diretamente relacionadas à sua autorização de funcionamento, muitas universidades começaram a criar ações que garantem acessibilidade em sua estrutura arquitetônica. Contudo, o atendimento apenas a infraestrutura espacial, não consegue minimizar a exclusão destes alunos na educação superior (ROCHA; MIRANDA, 2009).

[...] aspectos como as condições didático-pedagógica de trabalho de professores, comprometido pela falta de tecnologias de ajuda para operacionalização de um processo de aprendizagem e inclusão deste aluno de modo pleno, se encontra entre as principais obstáculos verificadas em seu estudo. (ROCHA; MIRANDA, 2009, p.200).

A pesquisa de Guarnieri e Melo-Silva (2007) apresentou uma revisão de literatura sobre as ações afirmativas na educação superior nos últimos cinco anos (2000-2005) e contribuiu para a compreensão das políticas públicas na Educação Superior. Os autores (2007) esclarecem que as Ações Afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais, como emprego e educação, por parte da população em geral. O principal objetivo destas medidas consiste em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista dos referidos meios.

No Brasil as ações afirmativas são representadas essencialmente enquanto programas de cotas, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) por meio da reserva de vagas. (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007).

Haas e Linhares (2012) analisaram o sistema de cotas, uma das ações afirmativas de políticas públicas que visam a assegurar o ingresso na educação superior, de segmentos sociais discriminados.

Anache (2013) realizou um trabalho que apresentou considerações sobre a compreensão das ações afirmativas. Segundo a autora (2013) as Ações foram formadas em respostas aos problemas advindos das desigualdades sociais que lesaram o direito de viver com dignidade de parcelas significativas da população brasileira e também de países da América Latina, África e Oriente Médio.

Surgido nos Estados Unidos nos anos de 1960, o termo “Ações Afirmativas”, veio atender as reivindicações de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, sobretudo para a população negra. Vários países tomaram a iniciativa de construir

políticas tendo como base as ações afirmativas na intenção de minimizar as injustiças sociais.

Segundo Anache (2013), em 1930 no Brasil, ocorreu uma das primeiras preocupações em garantir direitos à participação de brasileiros em empresas e postos de trabalhos, em poder de imigrantes que discriminavam os nativos, direito este assegurado com a criação da Lei dos Dois Terços, no governo de Getúlio Vargas.

Em 1968 pelo Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, foi aprovada a percentagem de reserva de vagas para empregados negros (10%, 15%, ou 20%), podendo esta ser vista como primeiro registro de discussão e considerada como ação afirmativa (SANTOS, 1999).

Infelizmente esta Lei não entrou em vigor, pois não havia sido elaborada. A primeira formulação de um projeto de Lei nestes termos ocorreu nos anos 1980, mas também não foi aprovado no Congresso Nacional. Com a Constituição Federal (CF) de 1988, existiram discussões com a temática de desigualdades sociais da sociedade brasileira, fortalecendo assim, os debates dos movimentos sociais.

A partir desse momento, determinada por movimentos sociais nacionais e internacionais, as ações afirmativas ampliaram-se e ganharam força, sobretudo porque as políticas neoliberais aprofundaram as desigualdades sociais entre os povos, aumentando fraturas e conflitos na sociedade.

Rechico e Freitas (2008) estudaram a implementação de uma proposta de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na educação superior, e a criação de um núcleo na Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 2007, que viabilizou ações de acessibilidade neste nível de ensino. Contribuiu com a pesquisa, relatando esta caminhada de implementação de um núcleo de acessibilidade na universidade, e suas estratégias e ações adotadas para a legitimá-lo.

Algumas ações preliminares traçadas para a prática institucional na UFRR, destacam-se:

- a) Criar um núcleo na UFRR, apoiar as ações políticas da instituição;
- b) Jornal informativo, com intenção de sensibilizar a comunidade universitária frente os aspectos da temática;
- c) Seminários de discussões para abordar as questões mais salientes na realizada da UFRR;
- d) Evento com convidados da área de educação inclusiva, conhecidos nacionalmente afim de possibilitar momentos de reflexão e atualização na área;
- e) Curso de extensão e encontros de produção na área de educação especial/ educação inclusiva, envolvendo pesquisadores a nível de graduação e especialização;
- f) Grupos de estudos e

relatório final das ações realizadas no programa sobre como foi, as metas alcançadas e reflexões que trouxe em âmbito de universidade. (RECHICO; FREITAS, 2008, p. 134).

Siqueira e Santana (2010) descreveram as ações contidas nas propostas contempladas pelo “Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior” nos anos 2005-2008. Neste estudo as autoras concluíram que as ações propostas mostravam que a inclusão de pessoas com deficiência neste nível de ensino, diz respeito a tudo que envolve o sujeito em suas relações cotidianas, e devem estar voltadas para as atitudes frente à pessoa com deficiência, às políticas de inclusão e à aquisição de produtos e tecnologias assistivas. Sendo assim, este estudo fornece elementos que podem ser incorporados em um capítulo desta dissertação que aborda a DIAF e suas estratégias e ações desenvolvidas na UFMS.

A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração mundial de educação para todos, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e do Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1993).

A Declaração mundial de educação para todos propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

De acordo com o documento em questão, o conceito de “necessidades educacionais especiais” (NEE) refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Esse conceito é abrangente, tornando-se importante que a instituição esteja alerta para que não sejam projetadas nelas, limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno.

O conceito de NEE passou a ser conhecido a partir da formulação do relatório de Warnock² apresentado ao Parlamento do Reino Unido pela Secretaria de Estado para

² O Relatório de Warnock foi elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Inglaterra, Escócia e País de Gales — propõe que se abandone o

Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este conceito foi redefinido a partir da Declaração de Salamanca em 1994, ampliando o público, incluindo todas as crianças que não conseguiam se beneficiar com a escola seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que experimentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

Conforme a Declaração em questão

[...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994).

Sendo assim, esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial.

No Brasil a população antes identificada pelo termo “pessoa com necessidades especiais”, agora é definida como público alvo da educação especial e, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constitui-se em: pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. No entanto a DIAF também presta atendimento aos acadêmicos indígenas, pretos, pardos e quilombolas.

A política que preconiza a inclusão tem como uma de suas ações, o desenvolvimento de programas e ações que favoreçam a permanência de estudantes na educação superior. Esse é um dos principais objetivos da DIAF, que consiste em nosso objeto de pesquisa, e que se apresenta como elemento importante no desenvolvimento destas políticas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Cabe pontuar a diferença que existe ao utilizar a palavra *acesso* e *acessibilidade*, esta última conforme o decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, está relacionada à:

[...] condições para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços

paradigma médico (classificação pela deficiência) e se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais).

de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por “pessoa portadora de deficiência” ou com mobilidade reduzida. (BRASIL,2004, p. 45-46).

A fim de haver uma compreensão didática, Sasaki (2009), reforça o conceito de *acessibilidade* com a divulgação da inserção de outros conceitos, com um arranjo em seis dimensões:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p 11).

Manzini e Corrêa (2014), concluem que ao se ter como parâmetro a definição adotada (Brasil, 2004), as condições de acessibilidade devem estar fora da pessoa ou do usuário.

A própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 utilizou a palavra *acesso* como garantia legal para obtenção aos serviços da educação, como acesso aos níveis de ensino e a educação profissional. Nesse sentido é possível discutir as questões de direito e luta pelas minorias para ter acesso à educação. É possível criar leis de cotas para que pessoas com deficiência tenham acesso ao mercado de trabalho ou a educação superior. Trata-se de lutas para garantia de direito, iguais para todas as pessoas.

Neste trabalho a palavra *Acesso*, é compreendida de forma ampla e não corresponde apenas ao ingresso da pessoa à Educação Superior por meio de um processo seletivo, mas também a permanência dela após matrícula, a qual deveria garantir os recursos para conclusão do curso escolhido (CASTRO, 2011).

Compartilham desse entendimento amplo sobre o acesso, Silva e Veloso (2010). As autoras (2010) admitem que acesso, e permanência, apesar de serem elementos distintos, possuem relação recíproca, o que justifica estudá-los de forma integrada.

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso na proporção do crescimento quantitativo [...] e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a eles articulados, como financiamento e evasão. Tais afirmações convergem para a afirmação de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (SILVA; VELOSO, 2010, p. 222).

Para apresentar a pesquisa, no capítulo 1 analisamos as políticas de educação superior no Brasil, e como os organismos internacionais interferem na lógica que determina a política educacional, principalmente no que se refere à educação superior. A interferência dos organismos internacionais determina a política educacional, principalmente no que se refere à educação superior. Condescendentemente as Instituições de Educação Superior tem as funções desenvolvidas de acordo com as diretrizes internacionais, assim como as políticas que preconizam a inclusão.

O segundo capítulo abrange a história de criação da UFMS e o reconhecimento de buscar a acessibilidade que é a prevista na perspectiva do desenho universal. Desta forma, a construção de políticas educacionais que possam solucionar os problemas de acesso à educação superior, é uma forma de compensar as fraturas deixadas pelo sistema capitalista. Apresento o Programa INCLUIR no contexto da política de inclusão na educação superior, destacando seus objetivos, sua implantação para a criação dos núcleos de acessibilidade nas IES.

No terceiro capítulo discorro sobre a implementação do Programa INCLUIR na UFMS e do Laboratório de Educação Especial, destacando os objetivos do Núcleo de Acessibilidade, sua implantação e atuação no atendimento das pessoas com deficiências nos campi. Apresento a DIAF, as ações e estratégias de permanência na UFMS, e quais as suas principais ações de atendimento ao seu público.

Nas considerações finais, abordo o Programa INCLUIR na efetivação das ações desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Especial da UFMS, relacionadas ao acesso e a permanência de alunos com deficiência. Percebemos que esse Programa desenvolvido por meio de chamadas públicas, foi o início das ações sistematizadas e voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Neste capítulo realizamos uma breve descrição do percurso histórico da educação superior. Este percurso não se resume à simples repetição dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. Ele serve como instrumento de conscientização dos homens para a tarefa de construir um mundo e uma sociedade mais justa. No entanto, é por meio da influência dos organismos internacionais que se determina a política educacional, principalmente no que se refere à educação superior. E suas funções são desenvolvidas de acordo com as diretrizes internacionais, assim como as políticas que preconizam a inclusão

1.1 - História da Educação Superior

A história da educação superior e suas origens no Brasil constituem um fator imprescindível quando falamos em pesquisa no âmbito educacional. A importância de revisitarmos as origens deste nível de ensino está na tentativa de entender o retrato que está posto na atualidade ao falamos em educação no domínio nacional.

Conforme Cunha (1980), desde o século XVI, os espanhóis estabeleceram universidades em suas colônias na América, e estas eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. No caso do Brasil Colônia, quase três séculos mais tarde, foram criadas as primeiras instituições de educação superior.

Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, Academias Militares, a Escola de Belas Artes, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista (CUNHA, 1980).

A primeira universidade brasileira segundo Cunha (1980) foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente,

Faculdades profissionais pré-existent sem oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

No período de (1930-1945) o presidente Getúlio Vargas, criou o Ministério de Educação e Saúde. Em 1931, com Francisco Campos, seu primeiro titular, foi aprovado o **Estatuto das Universidades Brasileiras**, que vigorou até 1961: a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica. (CUNHA, 1980).

Cunha (1980) explicita que o movimento para a criação da universidade, liderado por Fernando de Azevedo e incentivado pelo jornal O Estado de São Paulo, recebeu o apoio do governo estadual. Por ser o estado mais rico do país, criou sua própria universidade pública estadual, livre do controle direto do governo federal, constituindo-se numa tentativa de reconquistar a hegemonia política, que gozara até a Revolução de 1930.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior, pois conforme seu Decreto nº 6.283/ 34, e art. 2º, ela surgiu com as seguintes finalidades: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

A partir da década de 1940, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio (CUNHA, 1980).

Durante a Nova República foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Em 1961, após um período

de 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país, e atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente (FÁVERO, 2000). A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado.

De acordo com Cunha (1988), a estrutura e o funcionamento da educação brasileira tiveram a sua definição num momento histórico importante, com a aprovação da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária. Muitas das medidas adotadas pela reforma de 1968 continuam, ainda hoje, a orientar e conformar a organização da educação superior. Vejamos os dispositivos mais importantes por ela implementados:

- a organização das universidades passou a atender às seguintes características: extinção do antigo sistema de cátedras e introdução da estrutura fundada em departamentos; unidade de patrimônio e administração; estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e estabelecida a racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos; flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.
- o departamento passou a constituir-se na menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, devendo englobar as disciplinas afins. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, devem ser desvinculados de campos específicos de conhecimentos.
- a introdução da matrícula semestral por disciplinas e do sistema de créditos.
- a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu*, por meio dos cursos de mestrado e doutorado no país.
- a instituição do vestibular unificado e classificatório, como forma de racionalizar a oferta de vagas.

Conforme Cunha (1988), ainda sob caráter da Reforma, as universidades deveriam ter autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, exercida conforme a Lei e seus estatutos. Entretanto, até o presente momento, as universidades públicas federais ainda não gozavam de autonomia financeira e de gestão de pessoal.

A reforma universitária preconizava que a educação superior deveria ser ministrada em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados,

organizados como instituições de direito público ou privado. As universidades deveriam oferecer ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o que ocorreu, na década de 1970, foi a expansão do sistema de educação superior, em função do aumento do número de instituições privadas e estabelecimentos isolados (CUNHA, 1988).

Em 1981, o Brasil já reunia 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos (CUNHA, 1988). A estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), como também pela Lei n° 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções. Na Constituição Federal (CF) de 1988, a educação superior é tratada na seção 1 do capítulo 3 do Título VIII – Da Ordem Social, nos artigos 206 até 214.

Ficou estabelecido que uma instituição de ensino pode ser considerada Universidade e gozar de autonomia para abrir e/ou fechar cursos, ofertar números de vagas, etc., desde que a composição de um terço do seu corpo docente tenha titulação de mestre ou doutor, e um terço contratado em tempo integral.

A Constituição Federal de 1988 no seu art. 5° estabelece que a educação – é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho, (BRASIL, 1988).

O ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas; garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público, (art. 206, inciso I a VII).

O Sistema de Educação do Brasil foi redefinido pela atual LDB, que estabeleceu os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas referentes finalidades, e estrutura do Sistema de Educação do Brasil: a educação básica e a educação superior. A estrutura na educação básica compreende a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2012, a Educação Superior conforme a categoria administrativa tem a seguinte estruturação: Federal, Estadual, Municipal e Privada; e conforme a

organização acadêmica apresenta-se como: Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Para Neves (2002) a educação superior brasileira compreende um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com distintos tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*. A CF bem como a LDB nº 9394/96, acrescida de um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares, formalizam e normatizam esse amplo sistema.

A Lei em questão redefiniu a tipologia das IES, que provocou alterações na educação superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. No que concerne à organização acadêmica, constata-se que ela foi definida por decretos complementares, como os Decretos nº 3.860/01 e 2.406/97.

Vale mencionar que foram criados mais dois novos tipos: a universidade especializada e os centros universitários. Além disso, criaram-se outros tipos de cursos e programas, tais como os cursos sequenciais (no nível da graduação), os mestrados profissionais (no nível da pós-graduação) e a regulamentação da educação a distância.

1.2 - Políticas de Educação Superior no Brasil

No Brasil, as IES estão dispostas segundo a natureza jurídica ou categorias administrativas, como públicas e privadas. As instituições públicas podem ser federais, estaduais ou municipais, dependendo da instância que as cria e as mantém (INEP, 2007). As IES privadas podem ser: i) instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito; ii) IES privadas sem fins lucrativos.

As IES sem fins lucrativos se dividem em:

Comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; **Confessionais:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; **Filantrópicas:** são as instituições de educação ou assistência social que prestem os serviços para quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (INEP, 2009, p.39).

Quanto à sua organização acadêmica as IES nacionais são divididas em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, escolas e institutos; centros federais de educação tecnológicos (CEFET) e faculdades tecnológicas.

De acordo com Fávero (2000) a estrutura e o funcionamento da educação superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal (CF) de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), como também pela Lei nº 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções. Na CF de 1988, a educação superior é tratada na seção 1 do capítulo 3 do Título VIII – Da Ordem Social, nos artigos 206 até 214.

Onde se define que a oferta da educação superior é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade, pelo Poder Público; as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público. É dever do estado, garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e é estabelecido que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A LDB nº 9394/96 trata da educação superior no capítulo IV, nos artigos 43 a 57. Tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; promover a extensão.

A Lei nº 9.131/95 define as atribuições do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior; institui, também, o Exame Nacional de Cursos como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação; extingue os mandatos dos membros do Conselho Federal de Educação (CFE); e estipula um prazo de 90 dias para a instalação do CNE.

O acesso à educação superior no Brasil, tradicionalmente, ocorria por meio do Exame Vestibular realizado, anualmente, em cada universidade e o número de vagas para cada curso é estabelecido pela administração de cada instituição de ensino superior pública ou particular, e atualmente outras formas de acesso têm sido introduzidas pelas universidades: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a avaliação seriada nesta etapa da educação básica, teste ou provas de conhecimentos ou avaliação de dados pessoais ou profissionais, entrevistas ou exame curricular/ do histórico escolar, (SOARES, 2002).

Batista (2002) exemplifica que em relação ao ingresso de estudantes nas universidades, o artigo 51 da LDB nº 9394/96 prevê a autonomia das universidades no estabelecimento de critérios que regerão o processo de seleção. Nesse sentido, a Lei em questão, propõe uma maior integração entre o ensino médio e o ensino superior, que deverá, ao estabelecer esses critérios, levar em consideração as características do ensino médio, responsáveis pela preparação dos candidatos para o ingresso na educação pós-secundária. Algumas faculdades e universidades têm estimulado essa integração, incorporando os resultados alcançados pelos estudantes no ENEM, como um dos critérios para admissão aos cursos de graduação.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de educação superior que utilizarão a nota do ENEM como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no ENEM. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, em seu art. 1º vem garantir que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

1.3 – A educação superior nos Planos Plurianuais nos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

A partir da revolução de 1930, o caráter elitista da educação superior no Brasil, começou a ser alterado, dentre outros motivos, devido ao desenvolvimento urbano-industrial do país que demanda mão-de-obra especializada para sustentar o processo de modernização/industrialização em curso.

Nas décadas seguintes, intensificaram-se as demandas populares pelo acesso à educação superior, marcadas pelas mobilizações estudantis acerca da ampliação das vagas nas universidades. No entanto, é no período ditatorial brasileiro (1964-1985) que a educação superior, com destaque para as universidades públicas, passa por intensa refuncionalização, (NETTO, 2004).

Formou-se na década de 1960, um “Movimento de Reforma Universitária”, questionador da dimensão política da universidade. Este Movimento visou romper com o elitismo universitário e combater o distanciamento do conhecimento produzido nestas Instituições das questões nacionais mais gerais – promovendo a aproximação da universidade com as demandas das classes subalternas, pela via do estreitamento de sua relação com os movimentos sociais e a garantia da ampliação das vagas nesta modalidade de ensino, (FERNANDES, 1975).

O “Movimento de Reforma Universitária” foi cooptado pelo governo militar dando lugar ao que Fernandes (1975) denominou de “Reforma Universitária consentida”, ou seja, uma agenda de “reformas” funcionais aos interesses políticos e econômicos dos governos militares. Neste processo, o governo através de um projeto de Reforma Universitária instituído pela Lei n.5.540/68 buscou:

[...] responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2010, p. 9).

O termo reforma responde às necessidades do capital de restringir os gastos sociais, de limitar o acesso da classe trabalhadora aos serviços sociais, de implementar políticas compensatórias de renda mínima e redefinir critérios de administração pública em consonância com os princípios mercadológicos. Ou seja, restringir direitos conquistados pela classe trabalhadora no período do Welfare State, que países periféricos como o Brasil, mesmo não tendo vivenciado, conseguiu aproveitar-se dos seus ares para definir importantes instrumentos democráticos como a Constituição Federal de 1988 (SENNA, 2003).

Partindo de tais pressupostos, nos valeremos da categoria *contrarreforma* como uma mediação para apreensão das mistificações da intervenção do Estado brasileiro nas questões educacionais. Neste sentido, no caso específico da universidade pública federal, nos referiremos ao processo de “reforma” universitária conduzida pelo governo como sendo uma contra-reforma universitária.

Nos governos Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, a contra-reforma da educação superior ganhou maior visibilidade por conta da institucionalização da LDB/1996; entretanto, nos governos seguintes também foram aprofundadas essas transformações, culminando numa segunda fase de reformulação que foi ordenado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995 à 1998, dando continuidade no segundo mandato de 1999 à 2002.

A identificação da educação como um serviço público não-estatal foi operacionalizada uma crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior, por meio da redução de verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, do estímulo ao empresariamento deste nível de ensino, sob a aparência de democratização do acesso à educação (LIMA, 2007, p.126).

A terceira fase de contra-reforma da educação foi seguida pelo governo Luís Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010). Nela, não apenas se aprofundaram as ações dos governantes anteriores como também, os meios para dar continuidade a política privatista, sob a aparência de democratização ao acesso as IES. Segundo Boschetti (2008), nos governos de FHC e Lula, a “reforma” toma seu ápice de visibilidade, sendo ordenadas pela atual LDB/1996:

As mudanças do ensino superior estão indicadas na LDB, mas foram as propostas de reforma universitária do governo FHC e governo Lula que materializaram e agudizaram as propostas da LDB. Todas as medidas ali previstas – exame nacional de curso, mestrado profissionalizantes,

substituições dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, cursos sequenciais, ensino a distância em todos os níveis – seguem diretivas dos organismos internacionais, no sentido da privatização das políticas sociais, de favorecimento da expansão dos serviços privados, de diversificação e massificação do ensino e de reconfiguração das profissões (BOSCHETTI, 2008, p.07).

O governo Lula continua com a lógica neoliberal, mas dá outro rumo às políticas sociais. Mesmo sem uma ruptura com as políticas desenvolvidas no governo anterior, o governo Lula tem incluído o compromisso pela minimização das desigualdades sociais e pela inclusão social, conforme se verifica nos dados investigados dos Planos Plurianuais (PPAs), no PPA 2004 a 2007 (Gestão Pública para um Brasil de Todos) a premissa para criação do documento mencionado apontava:

[...] por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: **inclusão social** e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam esse crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia (BRASIL, 2004, p.89).

Santos e Cerqueira (2009) salientam que a Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva iniciou oficialmente o seu curso, com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O GTI foi composto por 12 membros, sendo dois representantes para cada órgão: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda.

O relatório final do GTI foi divulgado, extraoficialmente, em dezembro de 2003. O documento é composto de quatro partes, enfocando: ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e etapas para a implementação da Reforma Universitária. O texto do relatório tem início com o reconhecimento da crise na educação superior brasileira, em especial das universidades

federais, mas atribui o problema à crise fiscal do Estado, sem maiores aprofundamentos de sua origem (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Por meio do documento do GTI, constatamos que a crise já estava atingindo também as instituições privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, e agora se encontram ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas. Após esse preâmbulo, aponta as seguintes soluções: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003).

A reforma passa pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento que, segundo o GTI, resolveriam o problema das instituições federais de educação superior.

Como defendemos a ideia de que o relatório do GTI serviu de base para os demais que orientam a Reforma da Educação Superior brasileira e direcionou medidas legais, já implantadas oficialmente, analisaremos detalhadamente seus princípios (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

De acordo com o documento anteriormente citado, a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com a ampliação de recursos, não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça em curto e médio prazos. Por este motivo, apresenta a educação a distância como um caminho viável e necessário.

A educação a distância foi defendida por Cristovam Buarque, primeiro Ministro da Educação do governo Lula da Silva. No documento intitulado “Universidade numa Encruzilhada” Buarque (2003) fala da importância de uma revolução no conceito de universidade, e essa revolução passa pela educação a distância que possibilitaria a implantação da universidade aberta, sem muros e campus fisicamente definidos. A universidade do século XXI será aberta a todo planeta. As aulas serão transmitidas pela televisão, pelo rádio e na internet (BUARQUE, 2003).

Otranto (2006), no entanto pede atenção para uma análise detalhada do discurso que defende a adoção da educação a distância de forma indiscriminada, como o caminho mais viável para a ampliação de vagas na educação superior.

Cabe destacar que o documento do GTI, que tinha como meta, até 2007, a ampliação de 600 mil vagas na educação superior, ao se referir a educação a distância,

indica que 500 mil alunos seriam por ela atendidos, deixando passar a ideia de que apenas 100 mil estudantes seriam em cursos presenciais, o que abriria, definitivamente, o mercado da educação a distância às multinacionais e aos governos que exportam tais serviços, e vêm exercendo pressão nos chamados “mercados emergentes de serviços”.

Para Otranto (2006), esse foi um importante ponto de pauta da Associação do Livre Comércio das Américas (ALCA) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). A OMC lucra com os chamados serviços educacionais e os países membros, com destaque especial para os Estados Unidos, exercem pressão para a adoção de regras comerciais no campo educacional.

Este setor de serviços é considerado o maior da economia americana e já vem recebendo atenção especial também do governo brasileiro. Atrelando a educação ao setor de serviços, já que, segundo a OMC, ela deve ser vista como mercadoria, a abertura de um mercado emergente como o Brasil pode representar muito lucro. Por esse motivo o interesse do governo americano em integrar o Brasil na ALCA e na OMC (OTRANTO, 2006).

De acordo com o Plano Plurianual (PPA) de 2004 a 2007, a educação é vista como necessária ao desenvolvimento social. Em relação à educação superior, a questão do acesso é a mais destacada, juntamente com a questão das novas tecnologias, imprescindíveis à expansão da educação e ao seu acesso: “Democratização do acesso à educação, em todos os níveis, para atendimento dos segmentos excluídos”. (BRASIL, 2004, p.27)

Os governos ditos progressistas, como é o caso do ex-governo Lula da Silva (2003-2010), redefiniram suas agendas para a intervenção na questão social incorporando o pensamento da “terceira via” (GUIDDENS, 2007). Neste ideário, as propostas para o combate das desigualdades sociais concentram-se no estímulo aos programas de transferência de renda, ao empreendedorismo e ao investimento no chamado capital humano.

Segundo Kowalski, (2012), durante o governo Lula, foi sustentada a premissa de que a educação estava e está inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado. A redefinição das IES, em especial as públicas, que se reconfiguram com metas claras de reorganização segundo a lógica de serviço.

Esse intento foi intensificado durante a gestão do governo Lula (2003-2010) o qual promoveu mudanças extremas, ainda que paulatinas, como bem referiu o Ministro

da Educação à época, Fernando Haddad, em “conta-gotas” e assim, de forma contínua, mas não necessariamente lenta, o processo avança com o propósito de reordenar a Educação superior brasileira (ESB) e, cada vez mais, estreitam-se os vínculos e as respostas para as demandas advindas do mercado.

Na prática, essa premissa se apresenta por meio das alterações cotidianas tanto das IES públicas quanto das privadas, a cujos efeitos, faz-se menção que segue:

- Aumento desigual de oferta de vagas na privada em relação às instituições de ensino público;
- Acepção de novas modalidades de ensino: cursos tecnológicos, ensino a distância, mestrados profissionalizantes;
- Precarização e esgotamento do trabalho docente: A exigência de um trabalhador polivalente;
- A emergência de novos projetos de formação profissional;
- Novo perfil profissional compatível com a lógica atual (competitivo, empreendedor, qualificado para atuar no mercado), (KOWALSKI, 2012, p.76).

No período seguinte, no PPA de 2008 a 2011 (Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade) identificamos nova referência à Inclusão, desta vez associada à educação, demonstrando tal ênfase no próprio título do documento.

O Governo do Presidente Lula assumiu o compromisso com a Nação, de recuperar a universidade pública e democratizar o acesso à educação superior no Brasil. A criação do Programa Universidade para todos (ProUni) permitiu oferecer 414,8 mil bolsas de estudo nos anos de 2005, 2006 e 2007 para a educação superior, beneficiando jovens de baixa renda (BOSCHETTI, 2002).

Como projeto de expansão da educação superior pública, houve recomposição do quadro de pessoal das universidades desde 2003, com a contratação de 5,6 mil professores e 13 mil técnicos administrativos. Foram criadas quatro novas universidades, seis faculdades tornaram-se universidades e estavam sendo implantados ou consolidados 48 campi em todo o País, concretizando a política de interiorização da universidade pública (BOSCHETTI, 2002).

Com a expansão, 30 mil novas vagas passaram a ser oferecidas nas universidades públicas na modalidade de ensino presencial. Soma-se ainda 97.210 vagas criadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) para formação superior na modalidade semipresencial e 31.500 vagas do Programa de Formação Inicial para

Professores do Ensino Fundamental e Médio **Pró-licenciatura**, oferecidas para formação em nível superior de professores das séries finais do ensino fundamental do e ensino médio. (PPA, 2008 – 2011).

Segundo Almeida (2009) no Plano Plurianual (PPA) do governo Lula, as premissas que caracterizaram a Reforma do Estado do governo FHC continuam presentes, como a divisão de responsabilidade entre o Estado, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e o setor privado mercantil.

Ao evitar um paralelismo, identifica-se que, mesmo argumentando a favor da intervenção do Estado em relação às políticas públicas, os programas apresentados para o desenvolvimento da educação superior consideram, respeitam e até propõem grande ênfase nas IES privadas, como é o caso do ProUni e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), uma vez que são programas que visam financiar estudos de alunos em IES privadas.

O discurso de inclusão no governo Lula sustenta um conjunto de ações para desenvolver uma educação superior cujas características sejam cada vez mais vinculadas à expansão das IES públicas e ao acesso de grupos considerados excluídos aos cursos de graduação do país e sua permanência neles (ALMEIDA, 2009).

Nos PPAs, o discurso de inclusão presente, refere-se a Programas voltados à educação superior e fomentam políticas de acesso e a permanência de acadêmicos nesse nível de educação. A coerência entre o planejamento identificado nos PPAs e o texto que apresenta a inclusão como objetivo a ser alcançado, explicam que a minimização das desigualdades sociais vem sendo, aparentemente, combatida por meio de políticas articuladas, dentro dos limites do sistema capitalista.

Importante destacar que o conceito de inclusão presente nos discursos oficiais desse governo, não destoam do sistema em que está inserido. O objetivo de minimizar as fraturas sociais mantendo o sistema capitalista, que gera tais condições, é propalado ao mesmo tempo em que grupos específicos, considerados excluídos, são favorecidos pelas políticas identificadas como sendo de inclusão. Assim, a inclusão defendida nesse contexto tem como objetivo manter o sistema capitalista, minimizando as desigualdades sociais que ele mesmo gera (ALMEIDA, 2009).

Na educação superior as políticas de inclusão são desenvolvidas favorecendo o acesso e a permanência dos estudantes. Tal fato pode ser observado por meio dos Programas publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Para Kowalski (2012), o Estado, por meio das ações do MEC vem buscando institucionalizar legalmente a política de contra-reforma universitária. A primeira versão do Projeto de Lei (PL) da Reforma Universitária foi apresentada à população brasileira em dezembro de 2004; a segunda versão foi divulgada em maio de 2005; e a terceira versão em agosto de 2005, e ainda culminou numa quarta versão, encaminhada pelo Executivo ao Congresso Nacional em 2006 (PL nº 7.200/06) e a proposta (PL nº 5.175/09) foi apresentada pela Comissão de Legislação Participativa por sugestão da União Nacional de Estudantes (UNE).

Assume em 2011 o Governo, a Presidenta Dilma Rousseff, que deu continuidade às diretrizes do governo anterior. Destaca-se, a partir de então, a instituição do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), política voltada ao ingresso na educação superior.

Um primeiro desafio que se colocou no PPA 2012 – 2015, (Mais Brasil, mais desenvolvimento, mais igualdade, mais participação), do governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi a continuidade da expansão da oferta de vagas e matrículas na graduação, de forma a atender a necessidade de formação de trabalhadores qualificados, necessários ao desenvolvimento industrial, tecnológico e sustentável do país. Além da dimensão econômica, a expansão da oferta em condições adequadas para o acesso de todos os segmentos populacionais é um importante instrumento de inclusão social.

Segundo desafio enfrentado foi a manutenção e ampliação das medidas que garantissem condições de acesso à educação superior para todos, como a expansão e interiorização da rede pública federal gratuita, da concessão de bolsas de estudo e de financiamentos estudantis, além do apoio à permanência dos estudantes de baixa renda, de forma a reduzir a evasão (PPA, 2012 – 2015).

Kowalski (2012) explica, que as atuais políticas públicas da educação superior que são implementadas pelos governos brasileiros estão relacionadas à estratégia de inserção da economia do país e às grandes transformações que vêm ocorrendo na base produtiva do sistema capitalista em âmbito mundial. Isso significa, em outras palavras, que a imposição da presença constante dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) – determina um conjunto de medidas que impacta na redução de custos com as políticas sociais e nas restrições orçamentárias das IFES.

Assim, essas instituições se adequam às novas condições e buscam meios alternativos de financiamento, a fim de atender às exigências desses organismos internacionais, os quais, por sua vez, condicionam a consecução de recursos das mais diversas ordens, perpassando pela redução dos custos, pelo aumento da competitividade e pela formação de recursos humanos mais produtivos e competitivos.

Eles estabelecem diretrizes para a educação superior na América Latina e também a necessidade de implantar, nas universidades públicas, o modelo de gestão gerencial, diversificando as formas de financiamento e instituindo instrumentos de avaliação pautados nos resultados quantitativos.

Os organismos internacionais, sob o discurso da lógica gerencialista, buscam novos mercados para a venda de produtos e serviços, pressionando os governos latino-americanos para a liberalização da exploração comercial do ensino.

Kowalski (2012) alerta que esses “acordos” sugerem ainda uma padronização da política econômica que promova a diversificação e diferenciação dos sistemas de ES, sendo que há um processo visível de incorporação dessas recomendações, principalmente nas universidades públicas, em que fomentam parcerias com o mercado, mediante a flexibilização das estruturas e organização institucional de atendimento às demandas do setor produtivo.

As recomendações dos organismos internacionais provocam uma reestruturação da ESB, que atualmente incide no papel do Estado e sua retração frente ao sistema público; na diversificação e diferenciação do financiamento das IFES; e na *expansão da educação* seja pública quanto privada. Esses e outros acontecimentos não são meras coincidências que estão de acordo com o projeto da contra-reforma da educação, ao contrário, intencionalmente são implementados na *escuridão da cegueira* daqueles que não podem ou não conseguem enxergar (KOWALSKI, 2012).

Quadro 1 - Principais destaques dos PPA's (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) sobre educação superior.

Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)	Governo Dilma Rousseff (2010- 2016)
Estabelecimento de parcerias público privadas para o financiamento e execução da educação; abertura do setor para participação de grupos estrangeiros; estímulo ao EAD; autonomia significa o autofinanciamento da IFES.	A expansão universitária tem significado e é gerenciada como expansão quantitativa
Cristovam Buarque (2003/04): O acesso à educação superior e o seu financiamento; o EAD como democratização do acesso e estratégias de formação de professores e formação continuada; o debate sobre a inclusão social; a refundação da universidade; a participação do capital estrangeiro; política de avaliação do MEC.	Aumento de matrículas, tanto em IES públicas ou privadas, em que se obteve um incremento de 425 mil vagas somente entre o ano de 2009 e 2010 (INEP/MEC 2010);
Tarso Genro (2004/05): construção do pacto social na educação; aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privado não-estatal apresentado por Bresser Pereira (governo FHC); diversificação do sistema para garantia do acesso e permanência viabilizada por meio da concessão de bolsas aos alunos carentes via financiamento da Loteria Federal;	Aumento do número e diversificação dos estudantes, os quais advêm de várias localidades, do interior aos grandes centros urbanos e até mesmo de outros países e regiões (MERCOSUL);
É aprovado o SINAES; GED-MP nº 208/2004 ProUni MP nº213/04.	Aumento da demanda para a ESB que não é proporcional ao aumento da infraestrutura institucional e também do quadro profissional de TAE/docentes;
É aprovado o PL nº 3627/04 – referente à reserva de vagas para negros, índios e egressos de escolas públicas (Política de Cotas) ;	Encolhimento dos gastos públicos e, em contrapartida, incentivos de ampliação do setor privado;
Lei da Inovação Tecnológica (nº 10973/04);	Abertura de novos cursos e a criação desenfreada de IES (a diversificação de universidades e instituições não universitárias);
Dez/04 -1º versão do anteprojeto de lei da Reforma da Educação Superior.	Proliferação da educação à distância; sendo que de 2001 a 2010, cresceu dez vezes chegando a 780 mil alunos matriculados (INEP/MEC, 2010).
Fernando Haddad (2005/10): Proposta de Reforma a “conta-gotas”. É apresentado aos brasileiros uma 4ª versão do Projeto de Lei da Reforma Universitária – PL nº 7.200/2006, que tramitou no congresso em 2011.	Promoção do crescimento da economia brasileira, pautada na expansão do mercado interno, mediante a inserção das classes pertencentes aos níveis inferiores de renda no mercado de consumo de massa (2012 - 2015)
É instituído o REUNI, pelo Decreto nº 6096 de 24/04/2007;	O maior volume de recursos foi destinado para a área social , chegando a corresponder a 56,8% de todo o montante projetado, mais precisamente, chegando a valores na ordem de R\$ 2,6 trilhões. (2012 - 2015)
Assistência estudantil é “coroada” como política por meio da promulgação do PNAES – portaria normativa nº 39 de 12/12/2007;	Criação de 4 novas universidades e 47 campi federais; (2012 - 2015)
Aprovado em 2008 o PL nº 3627/2004 que regulamenta a reserva de 50% do total vagas nas IFES para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, é reservada uma	A ampliação da participação proporcional dos grupos historicamente excluídos (como negros e índios) na educação superior; a elevação do número de campi da Rede Federal de Educação Superior para 321 e do número de Universidades

quantia mínima de vagas para o aluno que se autodeclarar negro ou indígena.	para 63; a elevação das taxas de matrículas; a elevação do número de mestres e doutores titulados e em exercício no corpo docente das universidades; (2012 - 2015)
Informatização no sistema de seleção em que as IFES selecionam os novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no ENEM. O SISU é regulamentado pela PL nº 2, de 26/01/2010.	Expansão das instituições de ensino e de suas vagas em todos os níveis, objetivando o alcance de uma realidade caracterizada por altos patamares educacionais no país. (2012 - 2015)
Concretizada a política de expansão na educação superior através da abertura desmedida de IFES que, não são exatamente novas, mas, sim o desmembramento das instituições já existentes.	O avanço das políticas públicas na área social é significativo (2012 - 2015).

Fonte: (Adaptado pela autora (2016), com base na versão elaborada por Aline Viero Kowalski (2012).

Percebemos de que forma a política de expansão e democratização da educação superior vem sendo concretizada ao longo destes governos, e isso incluiu auxílio das mais diversas fontes de financiamentos (fontes privadas), que visa à formulação de uma política econômica em escala mundial, conforme orientação da OMC, em parceria com outros órgãos.

Nesse processo de expansão intensa do setor privado, a inserção da educação superior no paradigma empresarial resulta em larga medida do aproveitamento do potencial de exploração e lucratividade gerado pelos serviços educacionais.

Segundo o MEC, um dos fatores fundamentais para explicar o crescimento do número total de alunos matriculados na educação superior no Brasil, foi o aumento da oferta de cursos à distância e tecnologias oferecidos, (INEP/MEC, 2011).

1.4 - Políticas de Inclusão na Educação Superior

Para começarmos a falar em políticas educacionais é preciso discutir sobre as políticas públicas que se configuram, e como ocorre a intervenção do Estado no contexto social, regulando a oferta de bens e serviços, bem como o acesso aos direitos sociais (SILVA, 2013). Nesse sentido, Morosini e Bittar (2006, p. 165) definem políticas públicas como as que são:

[...] de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil (HOFLING, 2001). As políticas públicas, via de regra, são

formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir seus direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência social. Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter ‘público’, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. É o Estado em ação.

Silva (2013) explana que, as políticas públicas estão presentes em todos os segmentos da sociedade e regulam a maneira como os indivíduos devem conduzir o processo de desenvolvimento das ações que as envolvem.

Tais políticas podem ser reconhecidas também como uma espécie de “luta” que usa a percepção dos conflitos gerados entre as ações esperadas pela sociedade civil e as ações colocadas em prática pelo Estado. Pode-se caracterizar o Estado pela presença ou pela omissão do poder público, na introdução de novos arranjos no processo produtivo e na formulação da política econômica, ao nível de setores de produção, das regiões econômicas, ou da nação (IANNI, p.5, 1965). Para Martins (1994) a política educacional,

[...] também não pode receber uma definição terminal. Como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social. [...] A política educacional é um processo que só existe enquanto a educação assume uma forma organizada, sequencial ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo, (MARTINS, 1994, P. 8).

Segundo Kowalski (2012) a política pública vem sendo difundida em todos seus aspectos, associada aos conceitos de necessidades sociais e direitos de cidadania. Parte-se do conceito clássico de política, a qual remete à origem grega e romana, e associações à *polis*, estando ligadas a cidade e a atividade humana, a qual tinha como referência a esfera social pública e cidadã. De acordo com o autor (2012) a política representava o exercício da coletividade e não a vontade pessoal de um governante.

Seguindo a mesma perspectiva, a palavra pública, que sucede a palavra política, não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina de *res publica*, isto é, *res* (coisa), *pública* (de todos) e, por isso, constitui algo que compromete tanto o Estado quanto à sociedade. É em outras palavras,

ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos de decisão do governo (PEREIRA, 2008).

Assim como a política, a liberdade também se encontrava na esfera pública, onde todos eram iguais: “[...] ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera onde não existia governo e nem governados” (ARENDR, 1997, p. 42).

Os gregos e romanos, além de definirem os direitos e deveres dos cidadãos, também criaram as instituições públicas para a aplicação das leis e garantia de direitos, isto é, os tribunais e os magistrados (CHAUI, 1999). Assim sendo, a política concebida por esses povos se constituiu como mecanismo de resposta para dirimir as diferenças, os conflitos e as contradições existentes entre o público e o privado, o que além de caracterizar uma sociedade em um determinado momento histórico, também propiciou o desenvolvimento da relação entre a política pública, o Estado e a sociedade civil (KOWALSKI, 2012).

As políticas públicas são construídas conforme as necessidades demandadas pelos sujeitos, os quais colocam em pauta os problemas que lhes pareçam mais pertinentes, a fim de poderem acessar algum tipo de benefício social. Contudo, precisam anteriormente despertar o interesse dos gestores das políticas, para que assim, a sociedade exerça um papel decisivo na existência e na formulação de políticas públicas.

Conforme Kowalski (2012) a construção de uma política pública é pautada nos interesses comuns da sociedade, regulada pela organização estratégica do Estado que intervém nas relações sociais.

As políticas públicas significam um conjunto de decisões e ações que envolvem o Estado e a sociedade civil, entretanto, nem sempre o reconhecimento de um problema pelo Estado constitui a agenda nas formulações das políticas, sendo necessário, acima de tudo, que o problema seja entendido socialmente como algo que necessite de uma intervenção na sociedade.

No esquema de Pereira (2008) a política pública se constitui como:

- i) Um marco ou linha de orientação para ação pública, sob a responsabilidade de uma autoridade também pública (um organismo que aloca e administra bens públicos, como saúde, educação, assistência, entre outros) sob o controle da sociedade.

- ii) Visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporada nas leis. Ou melhor, os direitos sociais declarados e garantidos nas leis são, de regra, conquistas da sociedade e só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços. São os serviços sociais que tornam evidente uma política pública.
- iii) Guia-se pelo interesse comum, ou público, e da soberania popular, e não do interesse particular e da soberania dos governantes.
- iv) Deve visar à satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada (p.95-96).

Essas mudanças redimensionaram a atual função e o papel do Estado, o que resultou em novos desafios para a sociedade. Também vem incidir nas universidades públicas e privadas, que se reconfiguram, a fim de atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho, levando em consideração o atual estágio de desenvolvimento capitalista mundial e as demandas daí resultantes para a política pública de educação superior.

Como processo que se estabelece em determinado período histórico, a política de educação acompanha as transformações sociais e é influenciada pelo contexto onde se aplica. Assim, encontram-se diferentes tipos de políticas públicas que regulam segmentos específicos da sociedade, tais como: educação, saúde, previdência, economia, entre outras.

Cada um dos segmentos anteriormente citados recebe uma regulamentação detalhada, e realizada com base na elaboração de Leis, Decretos, Resoluções, Planos, Programas e Projetos, dentre outros aspectos. Segundo Vieira (1992) é a estratégia de governo que busca as diretrizes para cada área. Desse modo, o governo consolida intervenções para as políticas.

A política educacional que faz parte da política social, também se vincula com a política econômica, pois, se relacionam com a acumulação do capital. Portanto, não podemos pensar em política social sem pensar na política econômica, pois essas podem significar mudanças nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

A respeito desse movimento intrínseco, Saviani (2008) esclarece que independente desta ou daquela conjuntura, é possível detectar uma constante determinação estrutural capitalista: a separação entre política econômica e política social e sua subordinação. Isso se deve em consequência do montante de recursos manipulados pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores.

O sistema capitalista tem uma grande capacidade de geração de riquezas, embora de forma desigual, pois não distribui renda de maneira justa a todas as camadas da sociedade. Nesse sistema, a maior parte da renda se concentra na mão dos empregadores, que correspondem a uma pequena parte da sociedade. A grande maioria da população, os trabalhadores, recebe apenas o chamado salário, que na maioria das vezes é insuficiente para sua sobrevivência.

Souza Junior (2010) comenta que apesar das inúmeras contribuições econômicas, tecnológicas, de conforto que o capitalismo proporcionou, ele produz diversos aspectos negativos nas sociedades, como a desarmonia entre capital e trabalho: processo derivado da luta pelos interesses da classe proletária que constantemente busca melhorias em diversos aspectos, como aumento salarial, diminuição da jornada de trabalho, melhores condições de trabalho, aquisição de um maior grau de ensino, entre outras reivindicações trabalhistas, na intenção de se alcançar a mobilidade social. Do outro lado estão os detentores dos capitais e dos meios de produção que exploram a mão-de-obra com objetivo de adquirir lucratividade maior e assim acumular mais capitais.

O capitalismo, ao mesmo tempo em que segrega grupos no desenvolvimento do seu sistema, ele permite que esses grupos busquem soluções para minimizar tais condições desfavoráveis (SOUZA JUNIOR, 2010). Tais sujeitos que contemplem pensamentos críticos em prol de melhores condições, e que possuem um entendimento de sociedade para além do que é ofertado pelo sistema (SOUZA JUNIOR, 2010).

As conquistas que possam ser alcançadas pelos embates entre os interesses de grupos específicos considerados excluídos, e o capital, não conseguem reconfigurar o próprio sistema, pelo contrário estas conquistas, bem como algumas políticas sociais existentes, só reforçam a premissa de que o aparelho é excludente, e desta forma acaba por permitir tais ações que servem para minimizar as fraturas sociais e dar direitos aos grupos socialmente e economicamente excluídos, ou seja, vivem à margem do próprio capital.

Uma das formas encontradas pelo sistema para formular os direitos de grupos historicamente e socialmente excluídos é a elaboração de políticas públicas específicas para os sujeitos que constituem esses grupos.

O Estado se confirma como uma “instituição fundamental do sistema social global, está na base e na cúpula do sistema de apropriação e dominação” (IANNI, P. 55, 1965).

De acordo com Almeida (2009, p. 155)

Na educação superior, a inclusão é tida como sinônimo de expansão de vagas e de acesso a esse nível de ensino, como se desprende das análises dos programas destinados a esse nível. [...] o acesso na educação superior dá-se por meio de processo seletivo e gera um número grande de sujeitos que não têm acesso à educação superior pública.

As discussões sobre educação tornaram-se mais intensas sob os conceitos de multiculturalidade, pluralidade cultural e interculturalidade. Inicialmente podemos apresentar o termo “diversidade” como um conjunto complexo de diferentes significados. A palavra “diversidade” deriva do latim *diversitate*, que significa diferença (BUARQUE, 1999).

As palavras diversidade, igualdade social e inclusão têm sido cada vez mais presentes nos discursos oficiais dirigidos à educação. São discursos que ressaltam a igualdade de oportunidade de acesso à educação básica e ao ensino superior. A escola é considerada um meio de atingir toda a sociedade.

Para falar em políticas públicas de educação a favor da diversidade torna-se necessário apresentar seu significado. Para Bispo dos Santos (2012, p. 3) políticas educacionais correspondem a:

Toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

As políticas públicas visam acabar com as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Elas não são ações neutras porque interferem diretamente na cultura e na sociedade de um país. Determinam as organizações administrativas e normativas, e, portanto, responsáveis também pela regulação da educação formal (LIMA et al, 2015).

No Brasil o que se tem feito pela diversidade, principalmente a partir da década de 1990 foi a elaboração e implementação de políticas públicas de educação, projetos e programas de iniciativa do Governo Federal, voltados para a inclusão social. Ações que devem ser desenvolvidas pela escola para a intervenção social (LIMA et al., 2015), com bases legais na Constituição Federal (CF) de 1988, que representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva, sendo reflexo dos movimentos sociais que lutam contra a opressão.

A partir dos anos de 2003, as políticas para a diversidade, voltaram-se para o acesso a bens e serviços por uma minoria de grupos específicos, e para programas de educação formativos para produzir conhecimentos em diversidade cultural.

Nesse período foram criados alguns programas/projetos/ações do Ministério da Educação, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Programas/ações ano de implementação

Programas/ projetos/ ações	Ano de Criação
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	2003
Programa de Apoio à Educação Especial	2003
Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2003 e 2006
Programa Brasil Quilombola	2003
Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2003 - 2006
Elaboração do Projeto de Lei n.7.200/06: Reforma da Educação Superior	2004
Comitê Interministerial de Políticas de Ações Afirmativas	2004 – 2005
Projeto de extensão universitária para a inclusão	2004
Monitoramento ações afirmativas nas IES	2004
Projeto Educar na Diversidade	2004
Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas	2004
Programa Diversidade na Universidade	2004
Programa Ética e Cidadania	2004
Programa Universidade para Todos. Lei n. 11.096/05	2004
Projeto Conexões de Saberes	2004
Programa de Integração de Ações Afirmativas para Negros	2004
Programa Incluir	2005
Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas	2005

Programa de Ações Afirmativas para a População Negra	2005
Programa Educação para a Diversidade e Cidadania	2005
Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual	2005 – 2006
Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	2005
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (viver s/ limites)	2013

Fonte: (<http://prouniportal.mec.gov.br/>).

A partir do quadro anterior percebemos que programas/projetos/ações do Ministério da Educação não se limitam a educação básica, mas a educação como um todo. As políticas para diversidade aparecem com termos e sentidos diferentes, de acordo com a concepção de diversidade que orientam essas propostas (LIMA at all, 2015).

Existem políticas de inclusão social, de ações afirmativas e políticas de diferenças. Trata-se também de políticas de diversidade, de cunho universal, como é o caso das políticas compensatórias, voltadas para pessoas de situação econômica desfavorecida. São discursos permeados da concepção de que o acesso à educação pode diminuir as desigualdades sociais.

De acordo com o Documento base para o Fórum Nacional de Educação Superior, publicado em fevereiro de 2009:

A **política de inclusão** de população de diferentes origens e condições sociais é um direito humano e bem público social, devendo ser garantida pelo Estado e legitimada por processos de avaliação de mérito, considerando diferenças culturais e regionais dentre outras (BRASIL/MEC, 2009, p. 10, grifo nosso).

Confirma-se que o discurso de inclusão vem sendo disseminado, favorecendo ações mais abrangentes, destinando-as, gradativamente, à permanência e ao respeito à diversidade no que se refere ao acesso ao conhecimento (ALMEIDA, 2009).

A declaração de Caracas, de 2002, também apresenta amplo conceito de inclusão e aponta que:

É compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho; criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social equitativa, **inclusão escolar**, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho,

entre outros; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária (UNESCO, 2002, grifos nossos).

Almeida (2009) explicita que o uso da palavra “inclusão” nas declarações internacionais (Declaração de Caracas e Salamanca), demonstra que esse termo é um dos que atendem e reforçam o enunciado “educação para todos”, significando a luta de sujeitos pelo acesso aos seus direitos, dentre eles o direito a educação, que implica garantia de acesso, educação de qualidade e diminuição das desigualdades sociais.

1.4.1 - Programas de Acesso e Permanência na Educação Superior

Na Educação Superior a democratização tem sido discutida pela sociedade brasileira durante as últimas décadas como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a equidade (CAON E FRIZZO, 2009).

Com a Reforma Universitária de 1968 até os dias de hoje, a Educação Superior tem sido alvo de modificações, sempre acompanhando as políticas educacionais nacionais. Em consonância com as orientações dos organismos internacionais, a educação nacional desenvolve políticas que possibilitem o recebimento de recursos para que haja desenvolvimento.

Como apresentado nos itens anteriores, os PPAs dos dois últimos governos nacionais priorizam políticas para favorecer o acesso e a permanência de estudantes na educação superior, inclusive por meio da expansão de vagas no setor público, sem reduzir a expansão do setor privado.

Segundo Caon e Frizzo (2009) o processo de democratização da educação superior está diretamente relacionado ao contexto capitalista do país. No entanto, a concepção de que a educação é um bem público e, portanto, algo que deveria ser subvencionado pelo Estado, opõe-se tanto à tendência geral de mercantilização de pessoas e coisas (que é inerente ao capitalismo) quanto à privatização do público, os quais não são processos paralelos, mas mutuamente imbricados (OYAMA, 2006).

A concepção de educação oferecida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) alinha-se aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil, como: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a

pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; e reduzir desigualdades sociais e regionais que se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (BRASIL, 2009).

O governo na condução das reuniões de elaboração do PDE precisou direcionar algumas ações que foram descritas especificamente para a educação superior: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Programa Universidade para Todos (ProUni) (CAON E FRIZZO, 2009). Além dessas ações, existem outras medidas, como: programas de cotas, que priorizam a inserção de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007) e programas pré-vestibulares gratuitos.

Segundo Caon e Frizzo (2009) o ministro da educação Fernando Haddad pronunciou, em maio de 2008, durante entrevista coletiva concedida em Brasília, em evento do governo Federal, no qual fazia um balanço do primeiro ano do plano, que o Reuni iria duplicar as vagas das universidades federais. As modificações no (Fies) e no ProUni garantiriam aumento no número de jovens no sistema privado. E a UAB ampliaria o acesso à Educação Superior pública.

As ações do Plano contribuiriam de alguma maneira, com o crescimento da oferta e, conseqüentemente, com a meta do PDE. Esses objetivos, segundo o governo, contemplam as proposições do PDE.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi lançado em abril de 2007, com duração prevista de cinco anos. O programa ofereceu R\$ 2 bilhões para distribuir entre as universidades, que, em contrapartida, deveriam melhorar a qualidade dos seus cursos de graduação, a infraestrutura física e os recursos humanos.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) é um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao Fies, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não-

gratuitas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC. O Fies é operacionalizado pela Caixa Econômica Federal (BRASIL, 2008).

O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de acordo com Caon e Frizzo (2009) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Os cursos de licenciaturas na modalidade Ead no caso da UFGD também oferecem bolsas PIBID. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2008).

Com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado em 2006, o governo federal implantou um sistema nacional de educação superior a distância com a participação de instituições públicas de educação superior e em parceria com estados e municípios (BRASIL, 2008), enquanto o Programa Universidade para todos (ProUni), anunciado pelo governo como carro-chefe na democratização da educação superior brasileira, foi criado em 2004, e vem operando desde o início de 2005.

Esse Programa concede bolsas integrais de 100% da mensalidade a estudantes com renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio (R\$ 622,50); e bolsas parciais de 50% da mensalidade a estudantes com renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos (R\$ 1.245) (BRASIL, 2008). Desde o seu lançamento, esse Programa sofreu diversas alterações, influenciadas pelas IES particulares e beneficentes (CATANI et al., 2006; CARVALHO, 2006). Quando o projeto de lei chegou ao Congresso, as mantenedoras propuseram modificações no ProUni.

No caso das instituições lucrativas e sem fins lucrativos e não-beneficentes, as regras são bem mais flexíveis e a adesão é voluntária. A barganha dá-se na concessão de bolsas integrais ou na redução, de forma significativa, das bolsas integrais tendo como parâmetro para a concessão de bolsas parciais (50% e 25%) a receita bruta (...) Um segundo ponto importante é a homogeneização proposta pelo programa na isenção de tributos (CARVALHO, 2006, p. 986-987).

Segundo Carvalho (2006), nesse ponto, o programa fere o artigo 213 da Constituição Federal de 1988, uma vez que a Carta Magna não permite a destinação de recursos públicos para instituições com fins lucrativos, e apenas admite bolsas de estudo

para o ensino fundamental e médio e, nesse caso, para as instituições sem fins lucrativos.

Conforme Caon e Frizzo (2009) o acesso ao ensino superior, embora tenham sido ampliados, muitos estudiosos questionam a efetividade do programa enquanto instrumento de democratização, uma vez que o processo ocorre, sobretudo, pelo sistema privado, o que dificulta a permanência do aluno e compromete a qualidade, especialmente em relação à pesquisa, promovendo uma democratização antagônica.

Refletir sobre as desigualdades vivenciadas pelos alunos oriundos de camadas populares no ingresso na educação superior, tem sido foco de vários pesquisadores, como é possível exemplificar por meio da Rede Universitas³ e o GT 11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O acesso foi facilitado com os programas do governo, mas a permanência não é garantida.

[...] a ampliação do acesso, bem como a implantação das políticas de inclusão resultaram numa expansão especialmente pelo sistema privado. Isto ensejou uma situação controversa, uma vez que, além do ensino ser pago favorecendo uma inclusão instável, a formação oferecida pelo sistema privado é muito criticada pela sua baixa qualidade (Neves et al., 2007, p. 125).

Em relação à educação superior, Silva (2013) explica que o governo Lula desde sua campanha para eleição a presidente, afirmava que daria prioridade a ampliação de vagas e matrículas especialmente em instituições públicas. Em seu governo vários Programas para a educação superior foram implantados como o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), com a finalidade de avaliar as instituições de ensino superior, por meio de eixos específicos que englobam a estrutura física, recursos humanos, avaliação do corpo discente, auto avaliação, avaliação do corpo docente, entre outros aspectos.

Com relação às pessoas com deficiência, não há definição específica para esse atendimento, apenas a identificação de que as instituições, obrigatoriamente, serão avaliadas pela responsabilidade social, que dentre outros aspectos, reconhecerá as políticas de inclusão social que a instituição efetiva.

³ Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. A Rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de várias IES do país (<http://www.redeuniversitas.com.br/>).

O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e é utilizado para avaliar o estudante ingressante e concluinte dos cursos de graduação, pois a partir desse exame também se pode avaliar a instituição na qualidade de ensino (BRASIL, 2004).

Mais do que avaliar as instituições de educação superior, no governo Lula, observamos a implantação de programas e ações que favoreceram a ampliação do acesso a esse nível de ensino. Tais ações foram efetivadas tanto no setor privado quanto no setor público.

Silva (2013) pontua que o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) favorece a permanência do aluno de baixa renda, por meio da implantação/implementação de ações de assistência estudantil, como moradia, alimentação, transporte, apoio pedagógico, entre outros. Para o atendimento às pessoas com deficiência, destina um artigo específico que determina o “[...] acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010).

Desta forma o Programa de governo (2007 – 2010), as estratégias para a Educação Superior consistiriam em desenvolver-se com vistas a,

- Estruturar a Rede Nacional de Formação de Educadores para a capacitação inicial e continuada. Ampliar, para tanto, a Universidade Aberta do Brasil, fruto da cooperação entre União, estados, municípios e universidades federais.
- Fortalecer o **caráter inclusivo** e não-discriminatório da educação, aumentando investimentos na **educação especial** e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero.
- Aprofundar a ampliação do ensino superior de qualidade: continuidade do PROUNI, criação de novas universidades e de mais vagas nas Universidades Federais existentes; aprovação da Reforma Universitária, desenvolvimento de Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).
- Assegurar o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, por meio do PROUNI e outros programas de permanência nas universidades públicas (PLANO DE GOVERNO 2007 / 2010, p. 16, 29, grifos nossos).

Foi no governo Lula que várias legislações foram implantadas, bem como foi o que mais destinou legislações para o acesso e permanência, favorecendo as pessoas de frequentar a educação superior. Tal fato incorreu em avanços no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições públicas e/ou privadas da Educação Superior, com a implantação de Núcleos de acessibilidade, com recursos na estrutura

física, materiais didáticos, métodos de ensino, e equipamentos específicos para o atendimento.

A criação destes núcleos destina-se a promoção do acesso e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. O programa INCLUIR foi organizado e implantado com este propósito.

CAPÍTULO 2

ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo abrange a história de criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o reconhecimento de buscar a acessibilidade prevista na perspectiva do desenho universal.

Desta forma a construção de políticas educacionais, que possam solucionar os problemas de acesso à educação superior, configura-se como uma forma de compensar as fraturas deixadas pelo sistema capitalista.

Apresento o Programa INCLUIR no contexto da política de inclusão na educação superior, destacando seus objetivos, e sua implantação para a criação dos núcleos de acessibilidade nas IES.

2.1 - Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 vem garantir o direito que todos têm à educação pública. Esse documento contribuiu intensamente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil.

Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de pessoas com deficiências.

A atual LDB nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O capítulo V foi dedicado à educação especial que diz: a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer de preferência na rede regular de ensino. Isso nos dá um novo direcionamento na forma de entender como ofertar educação para essas pessoas.

O artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 2º, inciso V) e

“[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a integração de pessoa com deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

No cenário brasileiro, as autoridades vêm reproduzindo o discurso de que o princípio da igualdade é fundamental, para que um país se desenvolva. A configuração da sociedade, entretanto, permanece incapaz de conter a desigualdade social. Para isto, basta um olhar, no mapa das desigualdades, das minorias e dos grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, que apresentam alto índice, em um país como o nosso. Por isso, o tema merece maiores debates e aprofundamento, na busca de alternativas que possibilitem a equiparação de oportunidades.

O inciso I do art. 5º da CF de 1988 (BRASIL, 2008) aplica o princípio da igualdade, a partir do qual: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Há um acervo histórico de vários acordos e documentos no panorama educacional mundial direcionado a viabilizar o acesso à educação superior: a Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade, Salamanca (UNESCO, 1994); o Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2001); a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006); a Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2009).

No cenário educacional do Brasil, a inclusão está amparada na LDB 9.394/96, no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.192/2001, nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE), aprovada em 2008, pelo Decreto do Legislativo nº 186.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos

direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Tendo importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos níveis mais avançados da escolarização.

Além disso, depois da expansão do sistema de educação superior brasileiro que promoveu o mais alto grau de privatização da América Latina e certamente um dos mais altos do mundo. No entanto, esse processo proporcionou uma transformação nesse nível de ensino, e mesmo que sem ampla cobertura, a oferta ampliou-se, com a diversificação do público quanto à renda, faixa etária etc. (CUNHA, 1988; MANCEBO, 2004).

Mesmo com o passar dos anos, percebemos a desigualdade e a hierarquização do sistema de educação superior em pesquisas, e por órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em estudos realizados a aproximadamente 25 anos, já vinham revelando e denunciando essas desigualdades raciais e de cor na universidade brasileira. Na população de 25 anos em diante, da qual 56,5% é considerada branca e 42,3% é formada por indígenas e pessoas pardas ou pretas, verificou-se que, dentre os que concluíram o ensino superior, 83% eram brancos, enquanto que somente 14,4% pertenciam aos demais grupos (SALES, 2008).

As políticas de ação afirmativa, como reserva de vagas em universidades públicas para afrodescendentes, indígenas e para alunos oriundos de escolas públicas, ganharam considerável destaque na agenda política brasileira. No entanto a implementação dessas políticas encontra dificuldades, e se realiza em meio a polêmicas, particularmente na definição dos grupos a serem beneficiados, tendo a configuração desses grupos, variado de acordo com contextos históricos, sociais e políticos (SALES, 2008).

Tais políticas vêm fomentando debates na sociedade. Contudo é a reserva de vagas para afrodescendentes, principalmente nas universidades públicas que vem gerando polêmica entre os obstinados defensores e opositores da medida. A divergência em opiniões ocorre devido à distribuição social de um bem desejado, neste caso o acesso à universidade (SALES, 2008).

Sales (2008) comenta que as ações afirmativas (AAs) provocam uma discussão que envolve questões importantes para a sociedade brasileira, promove o debate sobre aspectos étnico-raciais na educação e na sociedade, gera cobranças, e destaca a

importância de elementos que combatam o preconceito na implementação de políticas públicas, contribui com a eficácia das instituições educativas para resolver conflitos sociais, a distribuição de bens e recursos, entre outros.

Vale mencionar que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foram as primeiras a implantar cotas, no ano de 2003, seguidas de outras como a Universidade de Brasília (UNB).

Também o PROUNI, prevê a reserva de vagas para alunos negros oriundos de escolas públicas em universidades privadas, e a Lei de cotas nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

A Lei de cotas nº 12.711/2012 traz em seu art. 6º a menção sobre acompanhamento e avaliação dos beneficiados,

O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai), (MEC, 2012).

Como de característica das ações afirmativas (AAs) tem-se o art. 7º que estipula um prazo de revisão

O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior, (MEC, 2012).

Nenhuma AAs estará ileso de discussões, isso porque como já mencionado, elas envolvem questões, no mínimo, de conflitos sociais. E mesmo com as limitações e problemas de toda AAs, em especial a das cotas, cumpre o objetivo de promover o acesso à universidade de um número maior de afrodescendentes.

2.2 –A História da UFMS e a busca pela acessibilidade

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), esta teve sua origem em 1962, e foram criadas a Faculdade de Farmácia e Odontologia localizada na cidade de Campo Grande/MS, sendo o início da educação pública superior no sul do então Estado de Mato Grosso.

Com a Lei Estadual nº 2.620 de 26 de julho de 1996, esses cursos foram concentrados no novo Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG) que reformulou a estrutura anterior, instituiu departamentos e criou o curso de Medicina.

O Governo do Estado de Mato Grosso em 1967 criou em Corumbá o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando assim a rede pública estadual de ensino superior. Integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, a Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, criou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Em 1970, originaram-se os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados e incorporados à UEMT.

Com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da instituição que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Lei Federal nº 6.674 de 05 de julho de 1979.

O Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis/MT, passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O Campus de Dourados (CPDO) foi transformado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com a sua instalação realizada em 01/01/2006, de acordo com a Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.

Destacam-se, ainda, os Núcleos do Hospital Universitário e o de Informática, órgãos suplementares que prestam serviços assistenciais e técnicos à comunidade, bem como outras unidades como a Base de Estudos do Pantanal, o Hospital Veterinário, a Fazenda Escola, as piscinas, as quadras, os ginásios e Estádio Pedro Pedrossian, ainda o Teatro Glauce Rocha. Estes complexos têm por escopo apoiar às atividades de ensino, pesquisa, extensão e possibilitar o desenvolvimento de atividades técnica, cultural, desportiva e recreativa, além de oferecer laboratórios que servem de suporte ao ensino, pesquisa e extensão.

A Coordenadoria de Estudos do Pantanal (CEP/PROPP) é o órgão responsável pela administração e funcionamento da Base de Estudos do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (BEP/UFMS).

Desde a criação da UFMS em 1979, pesquisadores entendiam que o Pantanal era um dos ambientes mais importantes para estudos no Estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, essa região apresentava grande dificuldade de acesso e locomoção, o que justificava plenamente a criação de um posto avançado de apoio aos pesquisadores que desenvolviam atividades científicas naquela área.

Desta forma, em 1987 a UFMS obteve a doação de uma área de 21,5 hectares da Fazenda São Bento, município de Corumbá - MS. Ainda nesse ano, foi iniciado tanto o projeto para a construção da BEP, como para o acesso ao local, a partir da Rodovia MS-184. No início da década de 1990, a BEP entrou em operação.

Em 2001, ocorreu a implantação dos Câmpus nas cidades de Coxim e Paranaíba, e, ainda, outros dois foram criados, de Naviraí e de Camapuã, mas na época ainda não tinham sido implantados.

O campus da UFMS no município de Campo Grande abrange uma extensa área geográfico-educacional que resulta num raio de mais de 500 km; abarcando cerca de cem municípios, incluindo os estados limítrofes de São Paulo, Paraná, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso, e os países vizinhos Paraguai e Bolívia, atingindo diretamente um público alvo de aproximadamente 100 mil pessoas, e indiretamente três milhões de pessoas beneficiadas com o resultado de suas ações e programas.

A sede em Campo Grande engloba 12 unidades setoriais acadêmicas: sendo dois centros, seis faculdades, três institutos e a coordenadoria de educação a distância (CED/PREG), responsável exclusivamente pelos cursos a distância, em nível de graduação e de pós-graduação; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), Faculdade de Computação (Facom), Faculdade de Direito (Fadir), Faculdade de Medicina (Famed), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (Famez), Faculdade de Odontologia (Faodo) e Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (Faeng); Instituto de Matemática (INMA), Instituto de Química (INQUI) e Instituto de Física (INFI).

A UFMS mantém Campus nas cidades de Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas,

descentralizando o ensino para atender aos principais pólos de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

A Universidade em questão possui cursos de graduação e pós-graduação, ambos presenciais e a distância. Os cursos de pós-graduação conglomeram os cursos de especialização e os programas de mestrado e doutorado. Oferece cento e dois cursos de graduação, noventa e quatro presenciais e oito à distância, abrangendo cento e quatorze modalidades e/ou habilitações e trinta cursos de pós-graduação, sendo vinte e dois de mestrado e oito de doutorado, além da Residência Médica e Residência Integrada Multiprofissional em Saúde.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2015 - 2019) no ano de 2013, o contingente de docentes do quadro regular da UFMS, considerando os docentes em exercício e os afastados, correspondeu a 1.140 profissionais. Deste total, 8 (0,70%) são graduados, 41(3,59%) especialistas, 399 (35%) mestres e 692 doutores (60,70%). O nível de qualificação do corpo docente, como apresentado, reflete as políticas direcionadas ao aprimoramento profissional levadas a termo pela administração, em estrita consonância com a missão institucional.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo governo federal por meio do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, e tem como um dos seus objetivos “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”.

Em 2013, foram criados o Instituto de Física (INFI), o Instituto de Química (INQUI) e o Instituto de Matemática (INMA), bem como a Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (FAENG), em razão do desmembramento e desativação do CCET.

As formas de acesso aos cursos de graduação da UFMS estão regulamentadas no Art. 35 do Regimento Geral da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aprovado pela Resolução COUN nº 78/2011. Poderão ingressar nos cursos de graduação da Universidade:

- a) portadores de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente que tenham sido classificados em processo seletivo específico;
- b) acadêmicos regulares, por transferência para cursos afins, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo;

- c) acadêmicos regulares, por transferência compulsória para cursos afins, mediante comprovação de atendimento à legislação específica;
- d) portadores de diploma de curso de graduação, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo;
- e) portadores de diploma de curso de graduação reconhecido, na condição de aluno especial, desde que satisfaça os requisitos definidos em norma específica;
- f) acadêmicos regulares de outras instituições, mediante convênios ou outros instrumentos jurídicos de mesma natureza, com instituições nacionais ou internacionais;
- g) portadores de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, mediante convênios ou outros instrumentos jurídicos de mesma natureza firmados com outros países;
- h) acadêmicos da UFMS, por movimentação interna entre cursos afins, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo;
- i) acadêmicos da UFMS, por permuta interna entre cursos afins, desde que satisfaçam os requisitos definidos em norma específica;
- j) portadores de diploma de curso de graduação, para complementação de estudos para fins de revalidação de diploma, desde que satisfaçam os requisitos definidos em norma específica. (PDI, 2015-2019, P.101).

Conforme o PDI (2015 – 2019) tornar a UFMS acessível é um desafio a ser enfrentado, considerando que as estruturas prediais e urbanísticas foram planejadas e edificadas, em sua maioria, na década de 1970.

A acessibilidade que se tem buscado é a prevista na perspectiva do desenho universal, a qual prevê uma arquitetura direcionada para todas as pessoas indistintamente, atendendo-as em suas necessidades específicas, favorecendo o desempenho de suas atividades cotidianas com autonomia, segurança e conforto. Espera-se permitir aos usuários do espaço público o direito de ir e vir, conforme o disposto no Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

A acessibilidade na UFMS está organizada a partir das orientações oferecidas pelo Ministério da Educação, que, por meio do Programa INCLUIR vem assegurando a implantação de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, por meio de financiamento para aquisição de materiais adaptados e reformas dos espaços institucionais.

Ainda que incipiente, os recursos disponibilizados, somados aos recursos destinados pela UFMS tem viabilizado construções, reformas, adaptações de ambientes externos e internos da cidade universitária e de seus câmpus. (PDI, 2015-2019).

Quadro 3 - Centros adaptados às condições de acessibilidade.

Unidade	Piso tátil ¹⁶	Elevador	Banheiro adaptado	Rampas de acesso	Outros (Citar) ¹⁷
CCBS	6	5	62	22	4
CCHS	6	2	24	6	0
CPAN	3	4	20	13	0
CPAQ	0	0	2	2	0
CPAR	0	0	4	2	0
CPBO	0	0	0	0	0
CPCS	0	0	5	3	0
CPCX	1	0	5	2	0
CPNA	0	0	2	0	0
CPNV	0	0	1	1	0
CPPP	0	0	4	2	0
CPTL	1	3	18	3	0
FACOM	1	1	6	1	0
FADIR	1	0	1	0	0
FAENG	0	2	10	4	0
FAMED	0	1	4	0	0
FAMEZ	0	0	1	15	0
FAODO	0	1	8	5	0
INFI	0	1	1	1	0
INMA	1	1	0	0	0
INQUI	0	0	2	1	0
PROINFRA	17	3	12	10	0
TOTAL	37	24	192	93	4

Fonte PDI (2015-2019)

Observamos que das 22 unidades apresentadas no quadro, 9 receberam o piso tátil e 11 foram contempladas com elevadores. O destaque maior em benfeitorias nas unidades foram os banheiros adaptados e as rampas de acesso.

Conforme elementos do PDI (2015-2019) o público-alvo para o qual se destinam as ações do Programa INCLUIR é integrado por acadêmicos com deficiências, no entanto, a UFMS tem atendido outros acadêmicos que na legislação brasileira têm sido considerados como público-alvo da educação especial. Com destaque para aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e que requerem apoios especiais para que permaneçam e concluam seus respectivos cursos.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) apresenta as seguintes definições:

Deficiência: é aquela pessoa que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. No caso de um estudante com deficiência, as barreiras que podem impedir sua escolarização e participação plena localizam-se no espaço escolar; Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um

quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição os alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo, psicose infantil. Altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotricidade, artes e criatividade (BRASIL, INEP, 2010, p.7).

De acordo com o PDI (2015-2019), a estruturação de uma rede de apoio para consolidar a acessibilidade, promove resultados mais amplos e exitosos, pois, exige o envolvimento de todas as Pró-reitorias, Unidades Setoriais, comunidade acadêmica e Reitoria. Nesse sentido, a construção de diálogos, políticas e ações, deve propiciar a articulação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a integração da comunidade universitária, demonstrando os esforços que a UFMS tem empreendido para promover e assegurar o desenvolvimento pleno das pessoas com necessidades educacionais especiais.

O PDI (2015-2019) também traz recomendações para que nos próximos anos haja investimentos para a ampliação das ações em prol do acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação.

Conforme subsídios do referido Plano, a política de inclusão da UFMS, destinadas a esse público-alvo, destacam-se algumas das diretrizes gerais:

- Acompanhar o ingresso, permanência e conclusão dos discentes, visando a lhes proporcionar os apoios educacionais necessários para o sucesso acadêmico;
- Fomentar a articulação dos diferentes setores e áreas de formação da UFMS, com a finalidade de promover condições de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão;
- Realizar ações que objetivem eliminar as barreiras de natureza arquitetônica, comunicacional, pedagógica, instrumental, legal (políticas) e atitudinal;
- Contribuir na atualização e elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação com conteúdos ou disciplinas que abordam assuntos relacionados às necessidades educacionais dos estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação;
- Fomentar ações com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas para propiciar condições de acessibilidades para os profissionais que apresentam deficiências; (PDI, 2015-2019, p. 185-186).

Além disso, consideramos importante estimular parcerias interinstitucionais em prol da construção de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão direcionada aos estudantes. E também ampliar a oferta de cursos de formação de recursos humanos para atender às necessidades educacionais de estudantes, e com isso o estímulo da contratação de professores e técnicos especializados por meio de concursos públicos, bem como criar e participar de fóruns de discussões que abordem assuntos relacionados à educação de acadêmicos.

2.3 - Acesso e Permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

O governo brasileiro vem implementando políticas de ampliação da rede de ensino, devido ao aumento da demanda pelo acesso à educação superior, fomentando assim o segmento público e incentivando o acesso ao setor privado (INEP, 2012).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp), oferece diversos Programas de inclusão e acessibilidade em escolas de todos os níveis de ensino. Por meio desses programas é oferecido tanto apoio técnico quanto financeiro aos sistemas públicos de ensino.

A construção de políticas educacionais que possam solucionar os problemas de acesso à educação superior, é uma forma de compensar as fraturas deixadas pelo sistema capitalista. Dessa maneira é que se configuram os programas existentes, elaborados ou reestruturados pelos governos que colaboram para a permanência dos acadêmicos que ingressam em uma IES pública.

Conforme dados do MEC/Sesu, existem, por exemplo: a) Programa de Educação Tutorial (PET); b) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); c) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); f) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) h) O Programa de Extensão Universitária (ProExt); i) Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Em 1979, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PET somente foi criado e instituído oficialmente pela Lei 11.180 do ano de

2005, e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006, nº 1.046/2007, nº 591/2009 e 976/2010. O Programa foi criado tanto para as universidades privadas quanto para as públicas, designado para apoiar as atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Propicia aos alunos a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica, e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. O estudante e o professor tutor recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G⁴), também proposto as IES privadas e públicas, foi criado de acordo com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81), e oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais.

De acordo com o MEC, o PEC-G foi desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) tem o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura.

O PROMISAES foi regulamentado por meio das diretrizes que estabelecem a sua execução, lançadas por meio da Portaria nº 3.167, e publicadas em 15 de setembro de 2005, conforme a página do MEC. O PROMISAES oferece o valor de um salário mínimo mensal a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação de instituições federais participantes do PEC-G, após passarem por seleção.

O auxílio visa **cooperar com a manutenção dos estudantes durante o curso**, já que muitos vêm de países pobres, o que se entende como colaborar para sua permanência. No entanto esta ajuda, está condicionada ao bom desempenho acadêmico de acordo com as exigências da universidade em que ele estuda (D.O, 2012).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é destinado aos alunos de graduação, sem vínculo empregatício. Este programa pertence ao CNPq

⁴ PEC-G: Portal do MEC. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 12/jan. 2016.

cujo princípio é contribuir para a formação de novos talentos em todas as áreas do conhecimento, por meio da concessão de cotas de bolsas de iniciação científica diretamente às instituições de educação superior que mantem programas de pesquisa, informado na página.

O programa de iniciação científica visa também estimular os pesquisadores da UFMS a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico – cultural. A Instituição conta com três modalidades: Bolsas CNPq, Bolsa UFMS e Voluntários. (SOUZA, 2012).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de acordo com o site da CAPES tem como objetivo a “Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID e demais despesas a ele vinculadas”.

Souza (2012), o objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, onde as IES devem firmar convênio ou acordo de cooperação com as redes públicas de educação básica, tanto dos municípios quanto estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nessas escolas. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, de acordo com as Diretrizes Gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O REUNI tem por objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada à diversidade do sistema de ensino superior.

Contudo, Souza (2012) aponta que:

Tanto o programa REUNI como o programa INCLUIR, são programas que em seus relatórios, Decretos, editais encontramos a categoria **permanência**, porém, não podemos deixar de relatar que a permanência que esses programas garantem não são de caráter socioeconômico para os acadêmicos, os recursos recebidos não são disponibilizados e repassados aos acadêmicos como forma de bolsas. São recursos destinados as IES da qual, por meio de

melhoramentos na infra-estrutura, aumento de vagas no caso do REUNI especialmente no período noturno como afirma o Art 2º do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, entre outros, possibilitam o combate à evasão e contribuem para a permanência do acadêmico (SOUZA, 2012, p.88) (grifo do autor).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), regulamentado pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, lança, desde 2005, editais para cumprir o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, onde propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Seu objetivo principal é fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidades 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.

Segundo Silva (2013), o Programa INCLUIR, em seu início procurou colocar em prática a política de ação afirmativa, que no contexto histórico, visava reduzir os efeitos da desigualdade social. Desse modo, o Programa, ao utilizar essa ação, determinou seu período de execução, indicou o público alvo e contribuiu para a equiparação do acesso à educação superior entre as pessoas consideradas “normais” daquelas com deficiência.

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) instituído pelo Decreto n. 6.495, de 30 junho de 2008, tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. O ProExt abrange a extensão universitária com destaque na inclusão social.

O ProExt visa aprofundar uma política de fortalecimento e institucionalização das atividades de extensão nas instituições públicas de ensino superior. Entre os recursos orçamentários destacados anualmente pelo MEC para cobertura dos projetos e programas contemplados, há rubrica para o pagamento de bolsas de extensão a alunos de graduação que participem dos projetos selecionados (BRASIL, 2008).

Souza (2012), o ProExt garante a Extensão como parte integrante do Tripé Universitário composto por Ensino, Pesquisa e Extensão, da qual, apresentam-se no âmbito das universidades brasileiras, como uma das suas maiores virtudes e expressão de compromisso social.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de acordo com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, **apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior**. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos eles e contribuir para melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O PNAES é o programa que possibilita à IFES definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados com recursos financeiros para colaborar na permanência, e, a utilização dos recursos repassados, é feito de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial (SOUZA, 2012).

Todos esses programas se caracterizam como de permanência, alguns disponibilizando recursos financeiros para o acadêmico e, outros, recursos financeiros para a Instituição com o objetivo de melhorar as condições estruturais da IES de forma que também garanta a permanência do acadêmico.

Cada programa tem o seu critério de elegibilidade definido, os acadêmicos que desejam ser beneficiados, além de passarem pelos processos seletivos para entrarem na IES, precisam também passar por mais um crivo avaliativo, o de ter suas características pessoais como caráter socioeconômico, de acordo com as exigências para concessão da bolsa.

O Aumento de matrículas em cursos de nível superior em instituições públicas se eleva cada vez mais, cerca de 7,9% no último ano em todo o Brasil. Essa porcentagem se refere a 6.739.689 pessoas matriculadas em cursos de graduação no ensino superior do país e deste total, 1.032.936 estão em instituições federais. Este ritmo é bastante significativo, pois a procura de vagas em instituições de ensino superior no Brasil também ocorre por meios de incentivos do governo, que são implementados por meios de bolsas de estudos distribuídas por todo o país,

segundo o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, e o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Luiz Cláudio Costa. políticas de indução, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) sustentam as taxas de crescimento na educação superior. Nos últimos

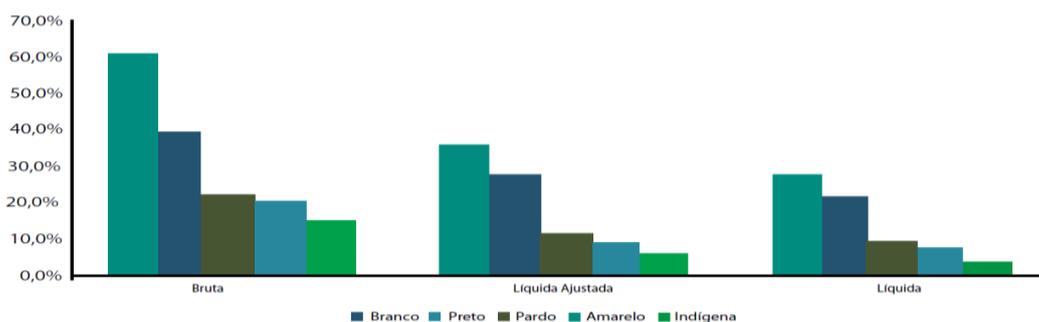
anos, o MEC já concedeu mais de um milhão de bolsas integrais e parciais do ProUni, além de 570 mil contratos do Fies. (MEC, 2012, p.24).

De acordo com os dados mencionados no INEP 2012, nos últimos dois anos a matrícula na rede federal cresceu 10%, e possui mais de 58% das matrículas das universidades públicas de câmpus estaduais e municipais. Estas porcentagens representam cerca de um milhão de matrículas na graduação, totalizando 59 universidades federais, e a expectativa é que esse número chegue a 63 universidades federais com 321 câmpus em 272 municípios. A previsão é que esta marca seja alcançada até 2014. É válido lembrar que ao aumentar o número de vagas oferecidas, conseqüentemente as políticas de cotas de vagas para nível superior também terão um percentual de vagas aumentado.

A política de cotas é uma iniciativa de cunho institucional incentivada pelo Governo Federal. As universidades possuem autonomia para a definição de suas políticas afirmativas, inclusive em relação à adoção de sistemas de cotas. O Projeto de Lei nº 3913/2008 que institui o sistema de cotas nas instituições federais de educação profissional, tecnológica e superior encontra-se em tramitação no Congresso Nacional. (MEC, 2012, p.54).

O aumento do acesso e da permanência que tem ocorrido, observado por meio do levantamento desses programas implementados ou reformulados para as IFES, é que as mudanças necessárias na realidade da educação superior são possíveis com o amparo das políticas educacionais, por meio de maior investimento do Estado, no sentido de implementar políticas públicas que efetivamente possibilitam inclusão, entendida como acesso e a permanência, na educação superior.

Gráfico 1 - Taxas de escolarização na educação superior em relação à cor/raça.



Fonte: (INEP, 2012)

Para a variável cor/raça, as categorias, “amarela” e “indígena” possuem baixa representatividade amostral na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o que justifica a grande variabilidade ao subdividi-las segundo a escolarização na educação superior e segundo as faixas etárias.

É notável a maior presença relativa de indivíduos amarelos na educação superior, com taxas superiores à população branca (especialmente na taxa bruta). A baixa participação relativa de pretos, pardos e índios com relação às demais categorias, conforme evidenciado na PNAD demonstra o prejuízo histórico dessas etnias, confirmando a importância das políticas públicas de inserção e de cotas que vêm sendo adotadas (INEP, 2012).

Tabela 1 – Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Região Geográfica – Brasil – 2012.

Brasil/Região Geográfica	Taxa de Escolarização		
	Bruta	Líquida Ajustada	Líquida
Brasil	28,7%	18,8%	15,1%
Região Nordeste	24,5%	12,9%	10,8%
Região Norte	22,4%	13,0%	11,2%
Região Sudeste	30,9%	21,1%	16,6%
Região Sul	34,5%	25,0%	19,8%
Região Centro-Oeste	35,3%	24,3%	19,2%

Fonte: (INEP, 2012)

Observando a tabela anterior, a região Centro-Oeste tem a maior taxa de escolarização bruta da educação superior, com 35,3% mesmo tendo taxas líquida, e líquida ajustada, inferiores às da região Sul. Isso implica dizer que no Centro-Oeste há mais pessoas estudando na educação superior fora da faixa etária de 18 a 24 anos. As menores taxas estão nas regiões Norte e Nordeste, e a região Sul se destaca pelas melhores taxas líquidas.

De acordo com o banco de dados do INEP (2012) no âmbito da educação superior brasileira, na PNAD é possível calcular três taxas principais para a análise sócio demográfica e populacional do País:

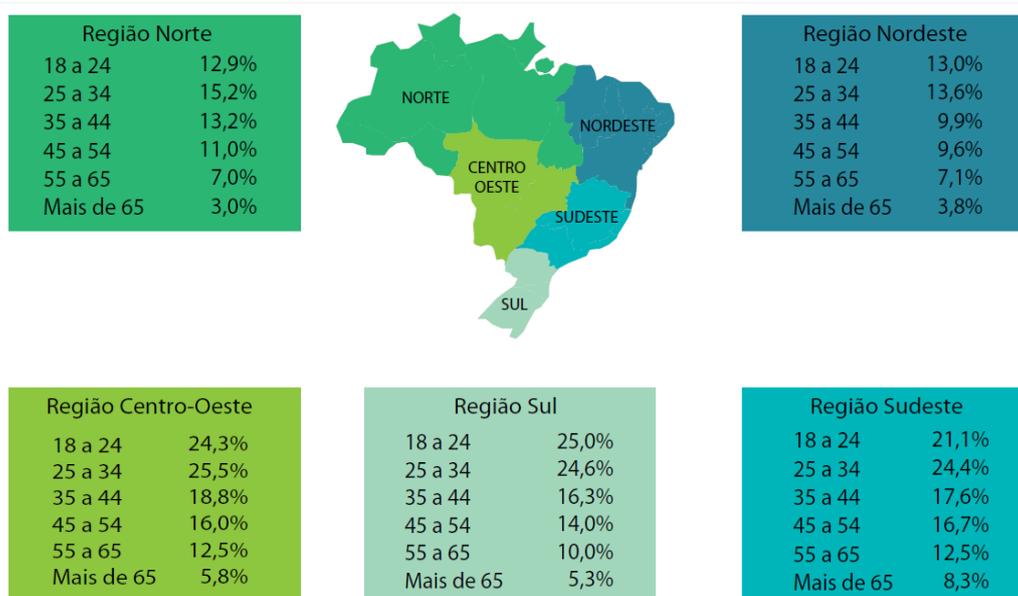
(i) **Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior** – Percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.

(ii) **Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior** – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.

(iii) **Taxa Líquida Ajustada de Escolarização na Educação Superior** – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior ou já concluíram um curso de graduação em relação à população de 18 a 24 anos. (p.36)

Segundo a PNAD de 2012, analisamos o impacto das políticas públicas e da expansão da educação superior, fazendo um estudo do percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram a educação superior por gerações, estruturada na figura a seguir.

Figura 1 – Percentual de Pessoas que Frequentam ou já Concluíram a Educação Superior, por Região Geográfica, segundo a Faixa Etária Brasil – 2012.



Fonte: (INEP, 2012)

Verificamos menor quantitativo de pessoas que frequentam ou já concluíram a educação superior na faixa etária de “18 a 24 anos” em relação à faixa de “25 a 34 anos”, com exceção da região Sul.

Esse fato pode ser admitido em virtude de a taxa de escolarização bruta ser substancialmente maior do que a taxa de escolarização líquida (Tabela 1), indicando que

muitas pessoas estão na educação superior, em faixas etárias superiores à ideal (18 a 24 anos), em especial na faixa de 25 a 34 anos.

Outro ponto interessante constatado na figura 1 é que o percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram a educação superior diminuiu da faixa etária de 25 a 34 anos em diante, em todas as regiões. Portanto, evidenciamos que o acesso à educação superior vem aumentando, evidenciando a expansão da educação superior no Brasil.

Com o aumento das vagas nas Instituições de Educação Superior e com as estratégias destas, para favorecer o acesso de alunos que historicamente não tinham a oportunidade de frequentar esse nível de educação, as ações para favorecer a permanência ganham destaque nas IES por meio de Programas específicos, corroborando com o disposto nos PPAs dos últimos governos (Lula e Dilma). O Programa INCLUIR é uma das estratégias para favorecer tal condição de permanência.

2.3.1 - Programa INCLUIR

Segundo Silva (2013) em 2005, o Programa INCLUIR veio cumprir o disposto no Decreto nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, que é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior.

Em 2006, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) anunciou os números relacionados à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação Superior, indicando quais os tipos de deficiência mais atendidos nesse nível de educação. Identificando assim, que a expansão das matrículas desses alunos foi estimulada por meio da implementação de políticas públicas do governo vigente (SILVA, 2013).

Silva (2013) comenta que o Programa INCLUIR em suas ações colocava em prática parte da política de ação afirmativa, que no contexto histórico, tem como objetivo a redução da desigualdade social.

Uma das formas de materialização do INCLUIR foi a orientação dada pelo Programa para a implantação dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), como espaços destinados ao atendimento das pessoas com deficiência na educação superior.

Vale ressaltar, que cada instituição implanta seu núcleo de acordo com suas especificidades, não sendo padronizado em todas as instituições públicas que participam dos editais do Programa (BRASIL, 2005).

Deste modo, o INCLUIR 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, além de favorecer a integralização dos estudantes de forma a ter acesso aos recursos materiais didáticos, aos espaços com acessibilidade, possibilitando a sua permanência na educação superior (SILVA, 2013).

Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para sua inclusão educacional e social. Os Núcleos de Acessibilidade foram implantados nas instituições públicas com recursos do Programa.

O programa INCLUIR, ao contrário dos anteriores que se destinavam à Educação Básica, tem como foco a Educação Superior e constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial que visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior.

O INCLUIR tem como objetivos:

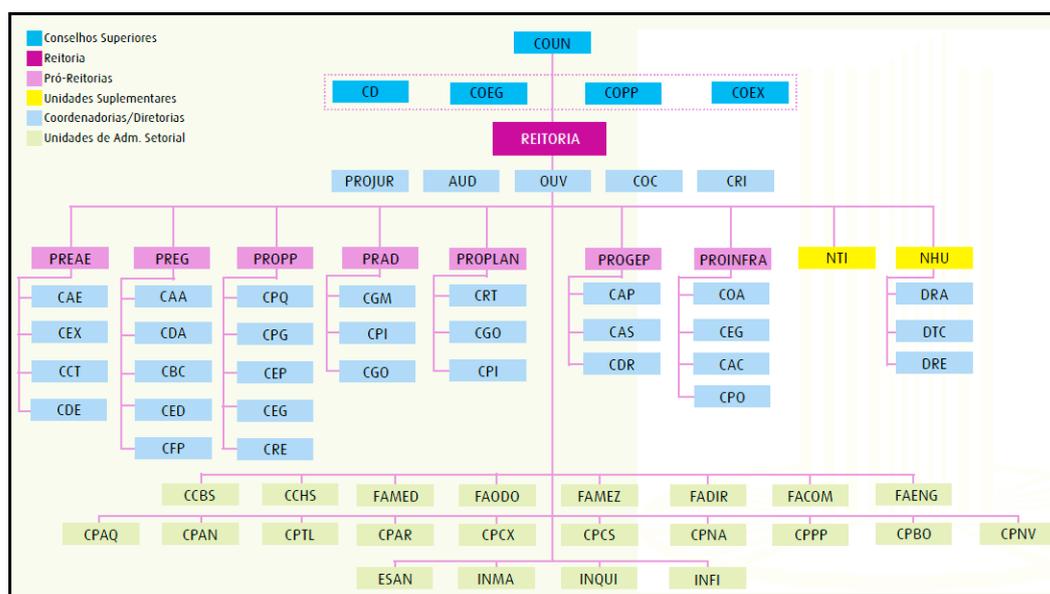
- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior;
- 1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2008)

O programa funciona desde 16 de maio de 2005, cumpre os decretos nº 5.296/2004 e nº 5,626/2005, no início, por meio de editais dos quais puderam participar universidades e institutos federais de educação superior. A cada ano as propostas vinham sendo submetidas à avaliação e eram selecionadas as instituições as quais receberiam recursos financeiros do MEC para implementar núcleos de acessibilidade.

Embora, tivesse sido criado em 2005, o programa foi implementado até 2011, e a partir de 2012, o MEC assumiu por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Superior, permanecendo com o mesmo nome inicial, Programa INCLUIR, passando então a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições. Com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos:

- a) Infraestrutura;
- b) Currículo, comunicação e informação;
- c) Programas de extensão;
- d) Programas de pesquisa. (BRASIL, 2013)

Figura 2 - Organograma institucional e acadêmico da UFMS



Fonte: (PDI, 2015 – 2019)

Embora o organograma não apresente em explícito a DIAF, ela está lotada no Centro de Atendimento Estudantil (CAE), que por sua vez está subordinada a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE). No entanto, a UFMS apresenta uma Divisão de acessibilidade, e não um núcleo, o que por sua vez possibilitaria maior autonomia para executar suas ações planejadas. A conquista da criação da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) se deu em meio a

arranjos e concessões entre a coordenação do laboratório e a reitoria, (DIAF, 2005). Um exemplo é o retrocesso de alocar em um só setor responsável todos os públicos que atualmente a DIAF atende. Não existem políticas de acesso e permanência na UFMS, mas sim estratégias.

De acordo com Borsato (2015) a concepção de permanência na UFMS está basicamente relacionada às ações de assistência estudantil e, conseqüentemente segue as normas preconizadas pelo PNAES.

A concepção de Assistência Estudantil passou a constar nos documentos institucionais a partir de 2009. O primeiro documento institucional que faz menção a este conceito é o Projeto Político Institucional, aprovado pela Resolução, Coun, nº 27, de 7 de maio de 2009. O conteúdo desse documento (princípios e objetivos) apresenta o mesmo constantes no Plano Nacional de Assistência Estudantil encaminhado pela Andifes para o MEC em 2007 (ANDIFES, 2007).

As ações de Assistência Estudantil são administradas pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, por meio da Coordenadoria de Assuntos Estudantis. Essa coordenadoria é composta por quatro divisões: Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA), Divisão de Orientação e Informação (DIOI), Divisão de Acessibilidade e Políticas Afirmativas (DIAF) e Divisão de Monitoramento da Política de Assistência Estudantil (DIPE). As competências e atribuições de cada um desses setores são disciplinadas pela Resolução, Coun, nº 36, de 16 de abril de 2013 (UFMS, 2013).

Nos Campus, as atividades de orientação, execução e acompanhamento das ações de Assistência Estudantil são de responsabilidade da Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC) e são regulamentadas pela Resolução, Coun, nº 10, de 24 de abril de 2009 (UFMS, 2009).

Existem coordenadorias na Universidade Federal que praticam ações que auxiliam na permanência dos graduandos da UFMS. E de acordo com o portal da instituição/ PREAE, a universidade contempla Divisões como à: - **Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF)**; - Divisão de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil; - Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica; - Divisão de Orientação e Informação.

Além disso, algumas das ações prestadas pela assistência estudantil estão presentes na página como:

- Auxílio Alimentação;
- Auxílio Emergencial;
- Atendimento Psicoeducacional;
- Bolsa Permanência do MEC;
- Bolsa Permanência;
- Bolsa PROMISAES;
- Suporte Instrumental/Kit;
- Incentivo à Participação em Eventos;

Estas ações da Assistência Estudantil são baseadas e estão em consonância com o PNAES, que por sua vez é uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elaborado e implantado no primeiro mandato do governo Lula, tendo como objetivo atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, das IFES, visando a promover o apoio **à permanência e conclusão dos alunos de baixa condição socioeconômica**. Esse programa oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento.

Quadro 4 - Programas de Permanência, público alvo e critérios de acesso

Programa/Descrição	Público Alvo	Critérios de acesso
<p>Bolsa Permanência. Consiste no repasse financeiro com a finalidade de favorecer a permanência e diplomação dos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a contribuir com as suas despesas básicas durante o período de graduação na Universidade.</p> <p>Sector responsável: Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA).</p> <p>Resolução nº 7, Coun, de 6 de fevereiro de 2014.</p>	<p>Destina-se aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em curso de graduação, presencial, da UFMS.</p>	<p>I-Estar regularmente matriculado em curso de graduação, presencial, na UFMS; II - possuir renda familiar per capita não excedente a um salário mínimo e meio nacional vigente; III - não possuir outra bolsa oferecida pela UFMS ou outra bolsa paga por programas oficiais com a mesma finalidade, prevista no art. 5º, desta Resolução, com exceção do Auxílio-Alimentação.</p>

<p>Bolsa Permanência do MEC. É uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício.</p> <p>Setor responsável: Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF)</p> <p>Resolução - Portaria MEC nº 387/2013 Manual do Programa.</p>	<p>Indígenas e quilombolas; Acadêmicos com renda per capita de até um salário mínimo, dos seguintes cursos de graduação: enfermagem, farmácia, medicina, odontologia, nutrição, curso superior em tecnologia em alimentos, Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, Saneamento Ambiental. Todos em Campo Grande.</p>	<p>I – Possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio; II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias; III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar; IV – ter assinado Termo de Compromisso; IV – Ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa.</p>
<p>Auxílio-Alimentação. Visa oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica dos estudantes, prioritariamente em condição de vulnerabilidade socioeconômica, viabilizado por meio de Restaurantes Universitários (RUs) ou repasse financeiro onde não houver Restaurante Universitário.</p> <p>Setor responsável: Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA). Resolução nº 6, Coun, de 6 de fevereiro de 2014.</p>	<p>Acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em curso de graduação, presencial, nos Campus da UFMS onde não existe Restaurante Universitário.</p>	<p>I - Estar regularmente matriculado em curso de graduação, presencial, nos Campus da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; II – Possuir renda per capita de até um salário mínimo e meio vigente.</p>
<p>Auxílio-Emergencial. Consiste em repasse financeiro por até três meses, podendo ser prorrogado por igual período, correspondente ao valor vigente da Bolsa Permanência da UFMS. Resolução, Coun, nº 26, de 4 de abril de 2014, alterada pela</p> <p>Setor responsável: Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA).</p> <p>Resolução - Coun, nº 8, de 6 de fevereiro de 2015.</p>	<p>Destina-se, prioritariamente, aos acadêmicos do primeiro semestre dos cursos de graduação presenciais da UFMS, moradores de cidade diferente da localização do Campus correspondente ao seu curso, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e que apresentem os requisitos.</p>	<p>Possuir renda per capita de até um salário mínimo vigente; Não ser detentor de diploma de curso superior; Não receber benefício/bolsa da UFMS ou outra Bolsa ou bolsa paga por programas oficiais com a mesma finalidade; e ter sido aprovado na análise feita pela Equipe Técnica.</p>
<p>Incentivo à participação em eventos. Tem por objetivo contribuir com a formação dos acadêmicos dos cursos de graduação presencial, em</p>	<p>Acadêmicos com renda per capita comprovada de até um salário mínimo e meio vigente.</p>	<p>Não estar recebendo apoio financeiro da UFMS ou de outra Instituição para o evento; estar envolvido em atividades de extensão, ensino e/ou pesquisa</p>

<p>situação de vulnerabilidade socioeconômica, na participação em conferências, congressos, cursos e outros eventos, que versem sobre temas de cunho científico, cultural, técnico, artístico ou equivalente, mediante a concessão de um auxílio financeiro, correspondente ao valor de passagens terrestres (ida e volta) para o destino onde se realiza o evento, dentro do País.</p> <p>Setor responsável: Divisão de Orientação e Informação (DIOI).</p> <p>Resolução nº 3, Coun, de 30 de janeiro de 2015.</p>		<p>que tenham ligação com o evento, independentemente de estar ou não recebendo bolsa destas atividades correlatas, ou auxílios de caráter continuado das ações de assistência estudantil.</p>
<p>Suporte Instrumental – kit. Consiste no empréstimo por semestre letivo, com possibilidade de renovação por tempo necessário, aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de kit de materiais indispensáveis para a realização de disciplinas dos seguintes cursos de graduação da Cidade</p> <p>Universitária (Campo Grande): Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Medicina, Música e Odontologia.</p> <p>Setor responsável: Divisão de Orientação e Informação (DIOI)</p> <p>Resolução nº 2, de 3 de abril de 2013.</p>	<p>Acadêmicos com renda per capita comprovada de até um salário mínimo e meio vigente.</p>	<p>Acadêmicos com renda per capita comprovada de até um salário mínimo e meio vigente. Acadêmicos matriculados nos cursos atendidos pela ação. Ter sido selecionado em processo de seleção.</p>

Fonte: (GEPPE/MB, 2015)

Na intenção de suprir a demanda de atendimento das assistências estudantis foram criadas comissões nos campus da UFMS, conforme seu art. 1º,

Será constituída, em cada Câmpus, uma Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC) como extensão da Coordenadoria de Assuntos Estudantis/CAE da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, com a finalidade de possibilitar aos acadêmicos da UFMS atendimentos descentralizados, diretos, individualizados e ágeis. (Resolução, COUN, nº10/2009).

A criação da Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC), qual tem como função, apoiar as ações de assistência acadêmica nos 10 Campus da UFMS: Campus de Aquidauana / CPAQ; Campus de Bonito / CPBO; Campus de Chapadão do Sul / CPCS; Campus de Coxim / CPCX; Campus de Navirai / CPNV; Campus de Nova Andradina / CPNA; Campus de Paranaíba / CPAR; Campus de Ponta Porã / CPPP; Campus Três Lagoas / CPTL; Campus do Pantanal / CPAN. A CPAC está apoiada na Resolução, COUN, nº10/2009 – que aprova o seu Regulamento, disponível na página virtual da PREAE.

Destacamos que apenas os acadêmicos atendidos pelas ações Bolsa permanência e Auxílio-Alimentação são acompanhados.

A DIAF é a unidade responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade e as políticas afirmativas na UFMS. A DIAF desenvolve as seguintes ações:

- Planeja, gerencia e executa as atividades relacionadas à Bolsa Permanência/MEC;
- Realiza atendimento psicoeducacional aos acadêmicos;
- Realiza avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- Promove acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras;
- Acolhe, atende e acompanha os alunos ingressantes por reserva de vagas;
- Coordena planos, programas e projetos de acessibilidade do Governo Federal no âmbito da Universidade;
- Orienta, acompanha e contribui na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade;
- Articula, participa e desenvolve ações na Universidade relacionadas às Políticas Afirmativas;
- Acompanha o funcionamento, avalia os resultados, identifica aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, sugeri ajustes e modificações necessárias. (PDI, 2015-2019)

Segundo Silva (2013) o setor implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul traz o nome Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), que consiste em um espaço institucional que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando a investigar formas de oferecimento de apoio pedagógico às pessoas que

apresentam necessidades educacionais especiais no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

De acordo com o Jornal Eletrônico da UFMS, “Primeira Notícia”, com a necessidade de instituir uma unidade para efetivar as políticas de inclusão foi oficializada a implantação da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) na Pró - reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE) em 2013.

Segundo portal eletrônico da UFMS, a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) tem como chefe a Prof. Dra. Alexandra Ayach Anache, lotada no Centro de Atendimento Estudantil (CAE) / PREAE, esta divisão tem a missão de promover ações de acessibilidade física e pedagógica às pessoas com deficiência e seus familiares, bem como, o corpo técnico e pedagógico da UFMS.

Conforme dados do relatório do monitoramento acadêmico, dos ingressantes pelo sistema de Cotas em 2013 na UFMS a DIAF, tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Para Moreira (2005), a universidade tem o compromisso social e acadêmico de buscar um acesso mais democrático e de garantir a permanência de todos os estudantes.

Desta forma, faz-se necessário, a adoção de medidas que propiciem criar condições para o melhor aproveitamento da trajetória acadêmica dos estudantes ingressos pelas cotas na Educação Superior. Uma vez existindo diferentes grupos beneficiados pelas AAs, determina-se a necessidade de diferentes tipos de apoio para atender a diversidade dos sujeitos que constituem esses grupos.

Examinar as políticas de permanência torna-se, neste momento, um ponto fundamental para que as AAs possam cumprir a função para a qual foram criadas. No apoio aos estudantes há que considerar aspectos sociais e aspectos acadêmicos. Estudantes que se dedicam a cursos integrais, implica em apoio específico para a permanência ao longo do período de formação.

Da mesma forma, muitos cursos têm exigências de material didático, cujo custo torna-se restritivo para estudantes de baixa renda (FREITAS, 2008; ROCHA e MIRANDA, 2009; SILVA, 2013).

Portanto, na falta de políticas efetivas de permanência, pode-se correr o risco de se fazer fracassar as AAs e, mais grave, imputar aos beneficiários a responsabilidade

por esse fracasso no desempenho acadêmico, como se, a inclusão pudesse ser resolvida somente com o acesso. É preciso que as Instituições assumam conjuntamente suas responsabilidades e garantam as condições necessárias para que todos possam desenvolver suas habilidades e concluir os cursos para os quais foram selecionados.

Com base no exposto, destacamos a DIAF como elemento fundamental para favorecer a permanência de estudantes na educação superior, e nesta pesquisa especificamente na UFMS, que criou tal Divisão como um diferencial no desenvolvimento da política de inclusão.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) executado no âmbito do Ministério da Educação tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

A auto avaliação institucional, processo desenvolvido pela comunidade acadêmica da UFMS, foi executada com o intuito de promover a qualidade da oferta educacional em todos os sentidos, e de acordo com o Projeto de Auto avaliação elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFMS).

A Assistência Estudantil se consolida com a implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho 2010, cujo objetivo é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, além de agir preventivamente nas situações de repetência e evasão escolar decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento destas ações.

Os critérios de seleção dos estudantes levam em consideração o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com o contexto de cada instituição. Criado em 2008, o programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram R\$ 203,8 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das IFES. Em 2010, a previsão foi de R\$ 304 milhões (PNAES, 2013)

O PNAES apresenta quatro objetivos: I – democratizar as condições de permanência nas IFES; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As ações de permanência por meio da Assistência Estudantil são destinadas aos estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação e devem ser desenvolvidas pelas Ifes de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (PNAES, 2013).

As linhas de ação são apresentadas de forma generalizadas, resguardando a autonomia universitária na definição de suas ações conforme o que já existia ou na implantação de novas ações.

No que se refere à seleção das ações, o decreto definiu como competência das universidades e institutos federais a criação de seus critérios e mecanismos de seleção, conforme suas particularidades. Contudo, indica que os serviços e benefícios sejam ofertados prioritariamente a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de educação superior e a acadêmicos de graduação, preferencialmente, de primeira graduação. (BRASIL, 2010).

Assim, o PNAES indica a prioridade do atendimento de um determinado público: estudantes de graduação presencial, preferencialmente de primeira graduação,

oriundos de escola pública e com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Entretanto, não restringe o atendimento somente a este público, permitindo que as Ifes definam outros requisitos (BORSATO, 2015).

Com relação ao financiamento destinado à Assistência Estudantil, a LDB define que:

Art. 70 Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: [...] V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a acadêmicos de escolas públicas e privadas; [...] VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Posteriormente, no art. 71 retiram das despesas de manutenção e desenvolvimento de ensino os gastos com programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social:

Art. 71 Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: [...] V- programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

Percebemos na interpretação dos trechos da LDB nº 9394/96, que é permitido utilizar recursos financeiros do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação com atividade-meio, concessão de bolsas de estudo de acadêmicos em escolas públicas e privadas, aquisição de material escolar e transporte público. Porém, a referida LDB limita o uso deste recurso com programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (BORSATO, 2015).

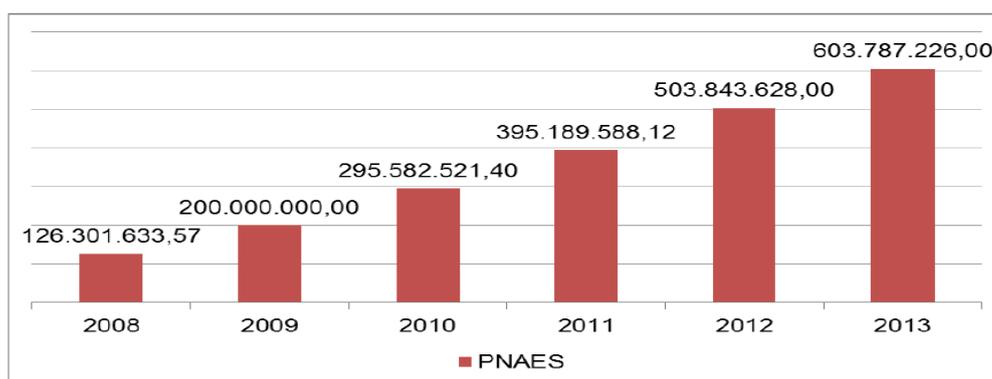
Importante ressaltar que antes da aprovação do PNAES, era responsabilidade de cada Universidade definir, no momento da elaboração de seu orçamento, uma parte do total de recursos estipulados a ela pelo MEC, para a Assistência Estudantil contribuindo para a permanência. Sendo assim, as despesas do programa - correram à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de educação superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a

quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL, 2010).

Para o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), o repasse financeiro para as Instituições federais para custear as ações de Assistência Estudantil inicia-se em 2008, logo após a emissão da Portaria MEC nº 39/2008. Porém, houve restrição na utilização dos recursos financeiros em Bolsas por falta de legislação específica, o que seria resolvido com aprovação do Reuni e com o decreto que regulamenta o PNAES, em 2010 (FONAPRACE, 2012).

O quadro a seguir mostra que os recursos financeiros anuais destinados à Assistência Estudantil, em 2013, foram quase cinco vezes maiores que o valor em 2008, e que o valor dos recursos financeiros foram aumentando progressivamente.

Gráfico 2 - Evolução dos Recursos PNAES durante os anos 2008 até 2013.



Fonte: (MEC, 2013).

O PNAES foi um importante instrumento para possibilitar a permanência de estudantes de graduação e contribuiu para a regulação da Assistência Estudantil no País, principalmente quanto ao uso dos recursos financeiros de forma exclusiva para as ações de Assistência Estudantil.

Menezes (2012) aponta que a Assistência Estudantil nas Ifes não teve como marco somente o PNAES, mas que o - programa contribuiu fortemente para reconfigurar suas ações e inseri-las na estrutura organizacional das universidades federais. Para a autora (2012), a democratização prevista na reestruturação das universidades proposta pelo Reuni, não se efetiva apenas pelo acesso, mas também por mecanismos que preconizam a permanência. É nessa perspectiva que a - [...] Assistência

Estudantil passa a ser um instrumento que pretende dar efetividade às ações de permanência, apoiando as metas da reestruturação e expansão pretendidas (MENEZES, 2012, p. 108).

Para Borsato (2015) as diversas pesquisas do Fonaprace (FONAPRACE, 2007, 2010) apontaram as questões socioeconômicas como os principais ocasionadores da evasão e retenção, assim como desconstruíram a ideia da universidade elitizada no século XXI, reforçando a necessidade de investir e regulamentar a Assistência Estudantil.

Sendo assim, esses resultados contribuíram para o reordenamento da funcionalidade da Assistência Estudantil (e sua regulamentação), de forma que suas ações se organizem de maneira focalizada, emergencial e restrita a atender as questões de ordem financeira dos estudantes que ingressaram na universidade devido à implantação das propostas de massificação do ensino superior público.

CAPÍTULO 3

DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS (DIAF) COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA

Neste capítulo apresento o Programa INCLUIR e a caminhada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para implantação da Divisão de Acessibilidade e Ações afirmativas (DIAF). Destaco as ações desenvolvidas pela DIAF e os apoios e atendimento acadêmicos que colaboram para sua permanência na educação superior.

3.1 - O Programa INCLUIR e a DIAF: uma relação em construção

De acordo com a apresentação de o Programa INCLUIR, seu principal objetivo é fomentar a **criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições públicas** (BRASIL, 2005). O setor implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) traz o nome de Divisão de Acessibilidade e Ações afirmativas (DIAF), que consiste em um espaço institucional que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão, com vistas a investigar formas de oferecimento de apoio pedagógico às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais no âmbito da UFMS (DIAF, 2015).

Assim o Programa, cumpre o disposto do Decreto nº 5.296/94, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, com ênfase na **Promoção de Acessibilidade**. No artigo III deste decreto evidencia-se a composição do Programa ao estabelecer que,

[...] a aprovação de financiamento de projetos com a utilização de recursos públicos, dentre eles os projetos de natureza arquitetônica e urbanística, os tocantes à comunicação e informação e os referentes ao transporte coletivo, por meio de qualquer instrumento, tais como convênio, acordo, ajuste, contrato ou similar (BRASIL, 1994).

O Programa INCLUIR colaborou para que os gestores das instituições de educação superior pudessem adaptar as instalações e comprar equipamentos para o atendimento desses alunos que ingressam a cada dia nas universidades e necessitam de espaços e materiais específicos para o seu atendimento (SILVA, 2013).

Este Programa, por ser considerado uma política de governo, responde às determinações das legislações voltadas para o acesso das pessoas com necessidades

educacionais especiais, que de certa forma, mesmo tendo um período determinado de execução, proporcionou a compreensão da proposta de inclusão.

Na UFMS, o processo inicial de implantação de um Laboratório de Educação Especial ocorreu com a promulgação de o Programa INCLUIR, que iniciou a movimentação por parte das instituições na organização de seus Núcleos por meio da participação dos editais do Programa, lançados pelo governo federal.

Na UFMS, o laboratório foi efetivamente consolidado em setembro de 2010. Antes, as participações nos editais do Programa INCLUIR eram feitas pelos professores, elaborando as propostas, executando as ações e aplicando os recursos financeiros (SILVA, 2013).

O Laboratório desenvolve estudos por grupos de pesquisas, especificamente pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação Especial (UFMS/CNPq) que contribui de forma direta e imediata no processo de aprendizagem desses alunos.

Participaram da implantação do Laboratório de Educação Especial, a atual coordenadora do Laboratório, o grupo da Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), três pessoas do Grupo de Atendimento Biopsicossocial (GABS) e um técnico administrativo (*in memoriam*) (SILVA, 2013).

Segundo Silva (2013) mesmo as universidades tendo a oportunidade de receber os recursos advindos de o Programa INCLUIR para o atendimento dos alunos com deficiência, existe uma falsa autonomia. Pois, os projetos enviados têm que atender as especificações contidas nos editais, o que causa descontinuidades das ações que eram desenvolvidas, principalmente quando o seu projeto não for aprovado, esbarrando sempre na burocracia organizacional de distribuição de recursos (organização de cima para baixo), não evidenciando as particularidades de cada universidade.

No caso da UFMS a coordenadora do Laboratório já desenvolvia estratégias para atender as pessoas com deficiência antes mesmo de o Programa INCLUIR.

Conforme o edital nº 2 de 16 de maio de 2005, de o Programa INCLUIR, quando iniciou a distribuição dos recursos para as instituições públicas, as propostas e/ou projetos tinham que estar ligados aos seguintes eixos:

- a) Programas inovadores que promovam a inclusão de alunos com deficiência, incluindo a acessibilidade à comunicação, em todos os espaços acadêmicos.
- b) Projeto de aquisição de equipamentos. Projetos para aquisição

de equipamentos para garantia do direito à educação em igualdade de oportunidades. c) Projetos de reformas estruturais. Projetos para implementar reformas estruturais que atendam aos requisitos do Decreto nº 5.296/2004 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2005, p. 39).

Vale destacar que mesmo o Programa INCLUIR não tendo em seus itens a capacitação de professores teve a participação de um número expressivo de propostas enviadas das instituições públicas para receber recursos e dar prosseguimento ao projeto de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. Porém, o que percebemos é que as ações são voltadas mais para a questão do espaço físico.

Cabe mencionar que a relação de acesso bens e serviços é limitada, pois mesmo que o Programa tenha como objetivo principal “acesso e permanência”, ainda não contempla todos os acessos.

Neste sentido, o Programa INCLUIR, ao mesmo tempo em que oferece recursos para a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, condiciona as universidades para que se adequem aos critérios estabelecidos pelo Programa.

Fato que contribui para uma inclusão limitada, pois os critérios definidos para a concessão de recursos devem estar de acordo com os interesses dessa “[...] sociedade capitalista [que], exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica (PEIXOTO, 2010, p. 241).

Desse modo, a intenção em oferecer oportunidade de acesso às pessoas com deficiência na Educação Superior veio acontecendo de forma lenta, bem como a qualificação dos novos educadores nos cursos de Licenciaturas, disponibilizando o conhecimento por meio das disciplinas de Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (ANACHE, 2014).

Na educação superior a formação é importante, mas ainda não é fator determinante. Contudo, a falta de formação específica e continuada dos professores para atuar com alunos com deficiência, de alguma forma gera incertezas, receio por parte dos professores para atendê-los.

A legislação vigente garante a orientação para o profissional (professores, pessoal administrativo, entre outros) atuar com os alunos deficientes. Todavia é recente, e muitos professores desde a educação básica até o ensino superior, não tiveram essas orientações. Assim, se preconiza a inclusão desses alunos, mas não se intensifica a formação/capacitação continuada específica do professor nesse atendimento, que

atualmente seria pelos Núcleos, bem como não há contratação de pessoas especializadas.

Referente ao Programa INCLUIR, é a partir do edital nº 8 de 3 de junho de 2006, que percebemos a preocupação em capacitar e contratar pessoas para esse atendimento. Nesse edital, as propostas e/ou projetos contemplavam a formação profissional de professores e técnicos para atuação com alunos com deficiência e contratação de pessoal para os serviços de atendimento educacional especializado.

A UFMS, no edital anteriormente citado, **foi contemplada com recursos para: acessibilidade à comunicação de alunos com deficiência**, em todas as atividades acadêmicas, aquisição e adaptação de mobiliários para acessibilidade de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes ou compartimentos da Instituição e formação profissional de professores e técnicos para atuação com alunos com deficiência (UFMS, 2006).

Sobre o Programa INCLUIR, observamos em todos os editais, no campo Condições de Participação, item b, que o projeto e/ou proposta deveria ser elaborado por um professor (a) coordenador (a) da instituição, responsável por sua execução. Isso demonstra que a participação do professor não é importante somente no atendimento do aluno, mas, também, no processo de elaboração e execução dos trabalhos.

Por isso, no decorrer da implantação da DIAF na UFMS, as propostas foram elaboradas por alguns docentes. Isso não quer dizer que todos eles fizeram, mas apenas quem tinha afinidade com a temática e disponibilidade para participar da implantação da divisão de acessibilidade (SILVA, 2013).

Silva (2013) comenta que em relação aos obstáculos encontrados no processo de implantação do DIAF na UFMS, essas barreiras no setor público são constantes, pois a efetivação das intervenções não depende somente dos anseios daqueles que elaboram os projetos, mas perpassa a estrutura burocrática das próprias instituições públicas e do Estado, que às vezes limita as intervenções.

Conforme Silva (2013), transcorridos todo o processo de elaboração das propostas, e disponibilização dos recursos financeiros para o Laboratório de Educação Especial, ele foi aberto ao público acadêmico em setembro de 2010. Antes dessa data todas essas participações aos editais do Programa INCLUIR ocorreram por meio das propostas elaboradas pelos professores envolvidos em programas de inclusão na UFMS.

O local onde se instalou o Laboratório é semelhante a uma sala de aula; de acordo com o Ministério da Educação (MEC): sala de recurso multifuncional tipo II⁵.

A sala é equipada com materiais que favorecem o atendimento dos alunos com deficiência, bem como ajudam os professores nesse processo. Esses materiais foram disponibilizados pelo MEC, por meio de solicitação da Universidade à extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), e enviado para o Laboratório; que conta com verba do Programa INCLUIR para ampliar suas necessidades. Todo processo para adquirir recursos pelo Programa acontece por meio dos editais, e as propostas são desenvolvidas de acordo com especificadas nos editais (SILVA, 2013).

Para que os alunos utilizem os equipamentos disponibilizados pelo Laboratório deve haver profissionais especializados para atendê-los e ser oferecidos cursos de capacitação profissional. Porém, como no momento não há colaboradores capacitados no Laboratório, o atendimento ao aluno está limitado ao uso de alguns equipamentos.

Percebemos que todos esses equipamentos oferecidos pelo MEC de alguma forma ajudam na construção da educação inclusiva na educação superior. O Programa está de acordo com a legislação atual.

Assim de acordo com Souza (2010)

[...] o modelo de Educação Especial propagado pela política nacional na educação básica e cuja proposição hegemônica atual é a sala de recursos como estratégia de serviço educacional especializado, estão sendo utilizados como base para que a política de inclusão de sujeitos com deficiência na Educação Superior assuma contornos de Educação Especial na Educação Superior, (SOUZA, 2010, p. 46).

Silva (2013) pontua que mesmo o Laboratório tendo uma estrutura física montada em 2010, o recurso financeiro que recebia ainda era insuficiente, mas foi um começo. Também não possuía número suficiente de pessoas qualificadas, capacitadas e efetivas para atender aos alunos. Com isso, não tinham a disponibilidade de pessoas para sua aprendizagem em período integral (matutino, vespertino e noturno) contemplando o funcionamento de todos os cursos na Universidade.

⁵ As salas de Tipo II, de acordo com o Manual de Implantação do MEC, são salas de **Recursos Multifuncionais**, constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos. A descrição dos equipamentos que compõem a sala de tipo II esta disponibilizada em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Acesso em: 2 set. 2015.

A estrutura física do Laboratório está montada de acordo com o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Esta Lei dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Desse modo, o Laboratório conta com rampas, mesas adaptadas, acessibilidade para cadeirantes, assim como toda a Universidade está se adaptando para melhor atender aos alunos.

Além dos recursos já mencionados, o Laboratório conta com um *site*, para que os alunos tenham acesso às informações sobre os serviços ofertados, tais como cursos, seminários e filmes relacionados às pessoas com deficiência.

A partir da criação da DIAF em 2013, o acadêmico, ao adentrar a Universidade, é conduzido à informação de como poderá participar do atendimento do Laboratório, recebendo por meio do *site* todas as informações.

Entretanto, ainda são precários os recursos humanos no atendimento. O Laboratório conta somente com a coordenadora que também é alocada como professora de disciplinas, (1) Arquiteta Responsável; (1) Assistente de Administração; (1) Técnica de Assuntos Educacionais; (1) Técnico de Assuntos Educacionais; (4) Estagiários do Programa do Vale Universidade.

A seguir algumas competências da DIAF, conforme *site*⁶ da PREAE-UFMS:

Planeja, gerencia e executa as atividades relacionadas à Bolsa Permanência/Mec; Realiza atendimento psicoeducacional aos acadêmicos, realiza avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais; Promove acesso à comunicação e informação, oferece serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras; Acolhe, atende e acompanha os alunos ingressantes por reserva de vagas; Coordena planos, programas e projetos de acessibilidade do Governo Federal no âmbito da Universidade; Orienta, acompanha e contribui na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade; Articula, participa e desenvolve ações na Universidade relacionadas às Políticas Afirmativas; Acompanha o funcionamento, avalia os resultados, identifica aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, sugeri ajustes e modificações necessárias.

Da mesma forma, o Laboratório apresenta seus objetivos no *site*. São eles:

⁶PREAE-UFMS: Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://preae.sites.ufms.br/coordenadorias/assistencia/acessibilidade-e-aco-es-afirmativas/>>; Acesso em: 10/08/2015.

- 1 – Criar espaço para atendimento Educacional Especializado: avaliação, orientação pedagógica e acompanhamento do acadêmico com necessidades educacionais especiais.
- 2 – Promover eventos científicos, palestras, seminários, debates e estudos sobre educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.
- 3 – Fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, visando à avaliação e orientação das práticas pedagógicas inclusivas.
- 4 – Oferecer assessoria, cursos de extensão e especialização a profissionais que desejam construir ações transformadoras na área da educação e que atendam os alunos com necessidades educacionais especiais em diferentes níveis de ensino.
- 5 – Garantir acessibilidade à informação e ao conhecimento, proporcionando a permanência e a promoção da aprendizagem a todos os acadêmicos. (Disponível em: < <http://lee.ufms.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2015).

Percebemos que os objetivos da PREAE, os da DIAF, e os do Laboratório convergem para o mesmo foco, a promoção e efetivação da acessibilidade na universidade.

Desta forma, os objetivos do Laboratório contemplam aqueles expressos no Programa INCLUIR, garantindo que os recursos financeiros sejam viáveis para que possa atender não somente o acesso desse aluno, mas, também, promover sua permanência.

A esse respeito, o Programa INCLUIR não tem delimitado o período de vigência, por não ser institucionalizado, ou seja, faz parte de um Programa de governo a qual é conferido o atributo de caráter institucional. O governo passa a ter a obrigação de executar permanentemente sem sofrer nenhuma descontinuidade mediante legislação (SILVA, 2013). Portanto, os objetivos tanto do Programa INCLUIR quanto do Laboratório por si só, ainda não garantem que a permanência desses alunos seja concretizada, a falta de condição é o que justifica a falta de garantia da permanência.

Os editais de o Programa INCLUIR contemplaram um item que dispõe sobre a reforma nas edificações para acessibilidade física, possibilitando que os alunos tenham acesso nas dependências da universidade com mais facilidade, e também se locomovam sem ajuda de terceiros, fazendo com que tenham mais autonomia em diferentes espaços da instituição.

A ABNT NBR 9050 (2004) é a principal norma que regulamenta a acessibilidade, atendendo ao Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, citadas anteriormente. Essas legislações proporcionaram o acesso mais autônomo desses acadêmicos, pois faz parte das legislações do Programa INCLUIR.

Na UFMS para ter atendimento pelo Laboratório, os alunos com deficiência devem atender aos critérios definidos de acordo com as políticas vigentes de acessibilidade e a especificada pelo Programa INCLUIR. Esses critérios também foram utilizados para justificar a implantação do Laboratório.

Silva (2013) destaca que na medida em que o aluno está regularmente matriculado, deve preencher um formulário de Perfil Socioeconômico e Pré-Matrícula, mas esse preenchimento não garante as informações necessárias para que o Laboratório faça o seu atendimento. Por isso, há necessidade da triagem da coordenadora do Laboratório para que esse aluno tenha realmente o acesso. A partir da triagem realizada pela DIAF, e supervisão da coordenação, ele será atendido pelo Laboratório.

A representação do Laboratório para a comunidade educacional especial, procura responder as necessidades desses alunos. O Laboratório conta com o apoio dos professores, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) e da Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE) que são parceiros no seu desenvolvimento (ANACHE, 2014).

Essas parcerias são importantes, pois a PREAE tem como objetivos:

Implementar a Política de Extensão na UFMS; contribuir para formação do profissional cidadão; Sistematizar, apoiar e acompanhar ações que favoreçam a integração Universidade-Sociedade; promover e apoiar, por meio da Extensão, a inserção da UFMS no processo de desenvolvimento da região Centro-Oeste; promover a articulação e a integração entre extensão, ensino e pesquisa em várias áreas, envolvendo Departamentos e Cursos, objetivando abrir espaços para uma reflexão rigorosa e a apresentação de alternativas, provenientes da pesquisa e do ensino, para soluções dos problemas da comunidade; prover um espaço de discussão e desenvolvimento de programas e projetos coletivos que contribuam para uma inserção mais efetiva dos grupos sociais organizados em luta pela sua inclusão social; possibilitar uma ambiência universitária aos estudantes que contribua com o processo de formação de qualidade nas dimensões técnico-científico, cultural, artística, assim como para a melhoria das relações interpessoais; construir um ambiente universitário que favoreça um convívio saudável da comunidade interna e externa em termos de cultura, lazer e esporte e integrar os Projetos de Extensão desenvolvidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campo dos direitos humanos e sociais, em especial as ações destinadas ao aprimoramento de políticas públicas voltadas às áreas da criança e do adolescente, do trabalho, emprego e renda, do controle social e das minorias étnicas e raciais⁷.

⁷ Disponível em: < <http://www.prae.ufms.br/index.php?section=institution>>. Acesso em: 18 agosto. 2015.

Os objetivos da PREAE, de forma geral, favorecem o desenvolvimento das ações da DIAF, em prol da acessibilidade na UFMS, bem como a empregabilidade do Laboratório na disponibilização de recursos para o atendimento dos alunos com deficiência, pois sem esses recursos e o apoio da referida PREAE, ficaria difícil a concretização dos atendimentos.

Portanto, a PREAE disponibiliza recursos financeiros para que o Laboratório possa atender aos alunos matriculados em todos os campi da UFMS. Esses recursos são disponibilizados por meio de editais próprios e divulgados nos campi da UFMS, para ampliação e/ou manutenção de Programas e Projetos da extensão.

Desse modo, o Laboratório pode participar desses editais para receber os recursos (financeiros, materiais, humanos, entre outros) que auxiliarão na manutenção das ações quando ele não se beneficiar pelos editais do Programa INCLUIR (SILVA, 2013).

Antes de o Laboratório ter um espaço determinado, a atual coordenadora já participava dos editais da PREAE para o atendimento dos alunos com deficiência, sendo que essa participação complementava os recursos recebidos pelo Programa INCLUIR. O Laboratório participou deste Programa nos editais de 2006, 2009 e 2010, sucedendo o término das ações em 2011.

Para que os alunos com deficiência possam ter atendimento na UFMS, em primeiro lugar, precisam participar do processo seletivo, e caso necessitem de algum atendimento especializado, devem obter informações na Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE). Ao efetivar sua matrícula, preenchem um formulário com dados informativos sobre sua deficiência para que o Laboratório possa identificá-lo e saber qual atendimento necessita.

Muitas vezes, esse aluno quando não é abordado corretamente para o preenchimento desse formulário, acaba transcrevendo informações desnecessárias. Essas informações são consideradas desnecessárias, quando na maioria das vezes os alunos não entendem o que é realmente uma deficiência. Cabe então ao responsável pelo DIAF fazer a triagem para identificar se eles necessitam ou não do atendimento disponibilizado pelo Laboratório.

Nesse sentido, a construção de diálogos, políticas e ações deve propiciar a articulação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a integração da comunidade universitária, demonstrando porquanto os esforços que a UFMS tem empreendido para

promover e assegurar o desenvolvimento pleno das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Conforme o PDI (2015- 2019) recomenda-se que para os próximos anos haja investimentos para a ampliação das ações em prol do acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação. A UFMS, possui diretrizes gerais destinadas a esse público-alvo. A seguir algumas delas:

- a) acompanhar o ingresso, permanência e conclusão dos discentes, visando a lhes proporcionar os apoios educacionais necessários para o sucesso acadêmico; b) fomentar a articulação dos diferentes setores e áreas de formação da UFMS, com a finalidade de promover condições de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão; c) estimular parcerias interinstitucionais em prol da construção de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão direcionada aos estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas [...] d) realizar ações que objetivem eliminar as barreiras de natureza arquitetônica, comunicacional, pedagógica, instrumental, legal (políticas) e atitudinal; e) ampliar a oferta de cursos de formação de recursos humanos para atender às necessidades educacionais de estudantes[...] f) fomentar ações com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas para propiciar condições de acessibilidades para os profissionais que apresentam deficiências; g) criar e participar de fóruns de discussões que abordem assuntos relacionados à educação de acadêmicos que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/ intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação no ensino superior. (PDI, 2015-2019)

Percebemos que tanto o Programa INCLUIR, o Laboratório e a PREAE, estão em consonância para o desenvolvimento das ações de acessibilidade para os alunos da UFMS.

3.2 – A DIAF na UFMS: organização e estratégias para permanência

Durante o Fórum de Ações Afirmativas realizado na UFMS em 2015, a coordenação da DIAF, apresentou o relatório parcial do monitoramento acadêmico dos ingressantes pelo sistema de Cotas em 2013 na referida Universidade, o qual tem por objetivo:

Viabilizar a igualdade de oportunidade entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (MEC/ PNAES)

Para tal a Lei de Cotas, ou seja, a reserva de vagas foi instituída nacionalmente pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

A partir de 2013, a UFMS aderiu ao sistema de reserva de vagas, em atendimento a Lei supracitada, incidindo sobre as entradas via Sisu e demais processos seletivos dos cursos presenciais e à distância.

A adesão ocorreu por meio da Resolução nº 58, Coun, de 19 de novembro de 2012, que estabeleceu o percentual de 12,5% de reserva das vagas disponíveis nos processos seletivos no primeiro semestre de 2013. Esta resolução também previa o aumento gradativo de 12,5% a cada ano, até completar 50% das vagas ofertadas em 4 anos. Porém, a Resolução nº17, Coun, de 16 de abril de 2013 alterou a Resolução nº 58, prevendo 25% de reserva das vagas já para o processo Seletivo de Inverno em 2013, e seguindo o aumento de 12,5% nos anos seguintes.

Antes da implantação do sistema de reserva de vagas na UFMS, havia uma comissão (instituída pela portaria nº 339, de 25 de maio de 2012) para formular uma proposta de implantação de Sistema de Cotas.

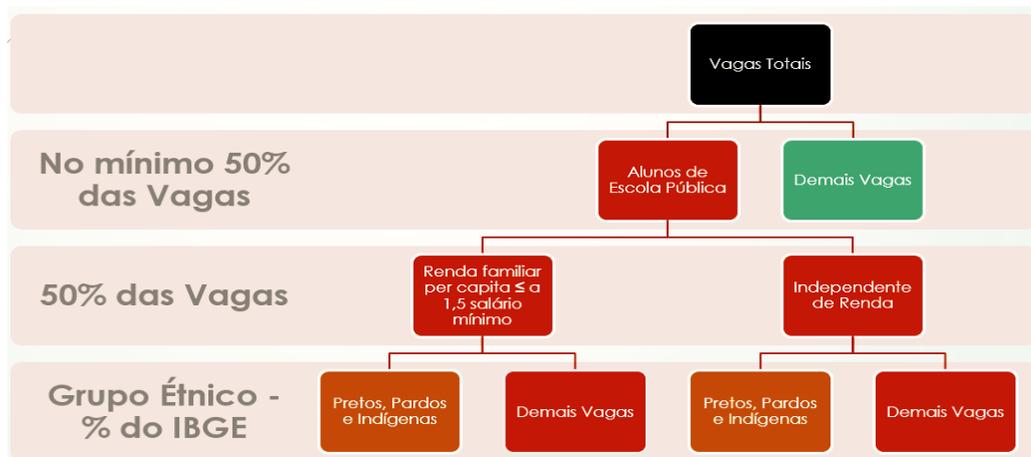
As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas, metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com a Lei de Cotas, em 2013 teriam de ser reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas. A implantação das cotas ocorreria de forma progressiva ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal.

Segundo INEP/MEC (2012) as universidades precisariam adotar a cada ano 25% das vagas previstas para cotistas em 2016, ou seja, 12,5% do total de vagas para 2013, 25% para 2014, 37,5% para 2015, até chegar aos 50% em 2016. No entanto, as instituições federais têm liberdade para adotar os 50% antes do prazo.

Figura 3 – Organograma das previsões de ofertas de vagas para alunos cotistas.



Fonte: (MEC, Lei nº 12.711/12)

A Lei de Cotas estabelece uma legenda: **L1** para os candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); **L2** - candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); **L3** - candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); **L4** - candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

No ano de 2013 ao todo, foram reservadas 682 vagas e efetivadas 536 matrículas, sendo 520 vagas no primeiro semestre e efetivadas 427. E no segundo foram ofertadas 126 e efetivadas 109 matrículas.

Quadro 5 - Distribuição da reserva de vagas em todos os Campus, SISU de Verão e Inverno.

Campus	Verão	Inverno		Centro	Verão	Inverno
Aquidauana	31	9	→	CCBS	37	0
Campo Grande	233	45		CCHS	67	21
Chapadão do Sul	6	0		FACOM	30	0
Corumbá	59	11		FADIR	8	13
Coxim	7	6		FAENG	46	11
Naviraí	11	0		FAMED	8	0
Nova Andradina	11	0		FAMEZ	11	0
Paranaíba	5	14		FAODO	7	0
Ponta Porã	8	7		INFI	6	0
Três Lagoas	56	17		INMA	6	0
Total	427	109		Total	233	45

Fonte: Copve, Siscad (2013)

Conforme o quadro 3 identificamos que o campus com maior reserva de vagas Sisu verão e inverno é o campus Campo Grande, com 233 vagas, e o centro é o CCHS com 67.

Os dados apresentados indicam que a capital e os cursos na área de humanas representam elementos que destacam a existência de alunos com maior necessidade de apoio para favorecer sua permanência nos cursos.

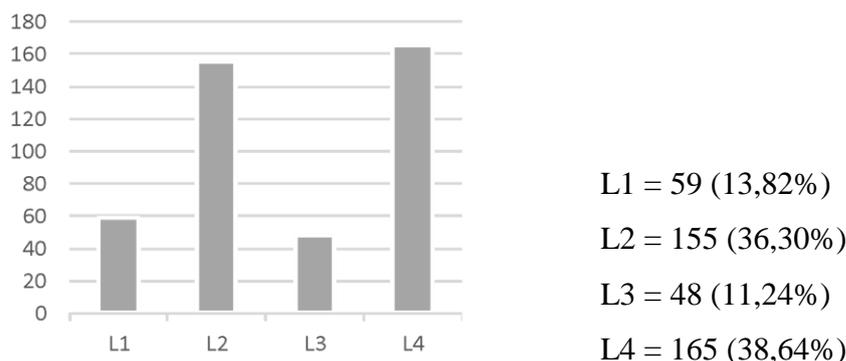
Tabela 2 - Distribuição das vagas por centro acadêmico/ Campus, SISU de Verão e Inverno.

Campus	Verão	%	Inverno	%
Aquidauana	31	7,26	9	8,26
Campo Grande - CCBS	37	8,66	0	0
Campo Grande - CCHS	67	15,69	21	19,26
Campo Grande - FACOM	30	7,03	0	0
Campo Grande - FADIR	8	1,87	13	11,93
Campo Grande - FAENG	46	10,77	11	10,1
Campo Grande - FAMED	8	1,87	0	0
Campo Grande - FAMEZ	11	2,58	0	0
Campo Grande - FAODO	7	1,64	0	0
Campo Grande - INFI	6	1,41	0	0
Campo Grande - INMA	6	1,41	0	0
Campo Grande - INQUI	7	1,64	0	0
Chapadão do Sul	6	1,41	0	0
Corumbá	59	13,81	11	10,1
Coxim	7	1,64	6	5,5
Naviraí	11	2,58	0	0
Nova Andradina	11	2,58	0	0
Paranaíba	5	1,17	14	12,84
Ponta Porã	8	1,87	7	6,42
Três Lagoas	56	13,11	17	15,59
Total	427	100	109	100

Fonte: (DIAF, 2013)

De acordo com o relatório de monitoramento acadêmico de 2013, a distribuição de vagas de ingressantes pelo Sisu de verão, em todos os campus, foi de 427 ingressantes. Destes, 242 declararam-se do sexo feminino, e 185 do sexo masculino.

Gráfico 3– Total de acadêmicos por classificação de Cotas, SISU de verão.



Fonte: Siscad (2013)

De acordo com os dados recolhidos no SISCAD, identificamos por meio de um levantamento realizado manualmente pela equipe da DIAF (estudantes do grupo de estudos, bolsistas, colaboradores, etc), sobre os candidatos cotistas (ingressantes pelo Sisu de verão) que obtiveram reprovações, ou seja, destes **427** acadêmicos, que ingressaram pelo sistema de cotas, **258** deles, ou seja, **60,42%**, obtiveram **reprovação em alguma disciplina no primeiro semestre de 2013**.

Com relação à renovação de matrícula dos 427 acadêmicos que ingressaram pelo sistema de cotas pelo Sisu de Verão, 98 deles, ou seja, 22,95%, não renovaram suas matrículas para o **segundo semestre de 2013**.

Já no segundo semestre, 2013.2, dos 427 acadêmicos que ingressaram pelo sistema de cotas, pelo Sisu de Verão, **98 não renovaram suas matrículas**, restando 329. Destes, 196 matriculados, ou seja, 59,57% obtiveram **reprovação em alguma disciplina no segundo semestre de 2013**.

Dos **427** acadêmicos que ingressaram pelo sistema de cotas, pelo Sisu de Verão, **144** deles, ou seja, **33,72%**, não renovaram suas matrículas para o **primeiro semestre de 2014**.

Tabela 3 – Apresenta o comparativo por Cotas de ingressantes pelo SIISU de verão 2013.1

Cota	Matriculados	%	Reprovaram	%	Desistiram	%
L1	59	100	40	67,80	20	33,90
L2	155	100	91	58,71	26	16,77
L3	48	100	34	70,84	12	25,00
L4	165	100	95	57,57	43	26,06

Reprovações		
	Cotas	%
1º	L3	70,84
2º	L1	67,80
3º	L2	58,71
4º	L4	57,57

Não Renovaram		
	Cotas	%
1º	L1	33,90
2º	L4	26,06
3º	L3	25,00
4º	L2	16,77

Fonte: (SISCAD, 2013)

A partir da tabela 3, constatamos que os maiores índices de matrícula foram dos ingressantes L4 e L2, seguidos dos cotistas L1 e L3. Contudo **70,84%** dos ingressantes por cotas L3 foram reprovados em 2013.1 (mais alto índice) e destes, outros 25% não renovaram suas matrículas.

Com os demais ingressantes por cotas não houve diferença, em que, L1 teve 67,80% de reprovação, e **33,90%** de não renovação de matrículas (mais alto índice). Com a mesma característica 58,71% dos cotistas L2 reprovaram e 16,77% não renovaram matrícula. Os cotistas L4 obtiveram 57,57% de reprovações, e 26,06% de não renovação de matrículas.

Consideramos estes índices preocupantes, e assim, necessitam de uma maior análise e intervenção, a fim de encontrar as causas para buscar uma estabilidade para ajustar o acesso à permanência dos acadêmicos nos cursos de graduação na educação superior.

Nesse sentido, faz-se indispensável a existência da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) para conduzir estratégias de acompanhamento que possam reduzir estes índices ao ponto de alcançar uma melhor qualidade de permanência dos acadêmicos de graduação. Enfatizamos também que a parceria DIAF, CAE e PREAE é de suma importância para que os objetivos sejam comuns a cada área de competência.

Tabela 4 –Reprovações e matrículas não renovadas por Centros de 2013.

Centro	Matrículas	%	Reprovaram	%	Desistiram	%
Aquidauana	31	100	15	48,39	7	22,58
Campo Grande - CCBS	37	100	25	67,57	8	21,62
Campo Grande - CCHS	67	100	41	61,19	15	22,39
Campo Grande - FACOM	30	100	28	93,33	12	40
Campo Grande - FADIR	8	100	3	37,5	2	25
Campo Grande - FAENG	46	100	34	73,91	11	23,91
Campo Grande - FAMED	8	100	0	0	0	0
Campo Grande - FAMEZ	11	100	8	72,72	1	9,09
Campo Grande - FAODO	7	100	4	57,14	1	14,29
Campo Grande - INFI	6	100	2	33,33	1	16,67
Campo Grande - INMA	6	100	4	66,67	3	50
Campo Grande - INQUI	7	100	7	100	2	28,57
Chapadão do Sul	6	100	3	50	2	33,33
Corumbá	59	100	30	50,85	9	15,26
Coxim	7	100	6	85,71	0	0
Naviraí	11	100	4	36,36	3	27,27
Nova Andradina	11	100	5	45,45	5	45,45
Paranaíba	5	100	2	40	2	40
Ponta Porã	8	100	3	37,5	2	25
Três Lagoas	56	100	35	62,5	14	25

Reprovações			Não Renovaram		
	Campus/Centro	%		Campus/Centro	%
1º	Campo Grande - INQUI	100	1º	Campo Grande - INMA	50
2º	Campo Grande - FACOM	93,33	2º	Nova Andradina	45,45
3º	Coxim	85,71	3º	Campo Grande - FACOM	40
4º	Campo Grande - FAENG	73,91	4º	Paranaíba	40
5º	Campo Grande - FAMEZ	72,72	5º	Chapadão do Sul	33,33
6º	Campo Grande - CCBS	67,57	6º	Campo Grande - INQUI	28,57
7º	Campo Grande - INMA	66,67	7º	Naviraí	27,27
8º	Três Lagoas	62,5	8º	Campo Grande - FADIR	25
9º	Campo Grande - CCHS	61,19	9º	Ponta Porã	25
10º	Campo Grande - FAODO	57,14	10º	Três Lagoas	25
11º	Corumbá	50,85	11º	Campo Grande - FAENG	23,91
12º	Chapadão do Sul	50	12º	Aquidauana	22,58
13º	Aquidauana	48,39	13º	Campo Grande - CCHS	22,39
14º	Nova Andradina	45,45	14º	Campo Grande - CCBS	21,62
15º	Paranaíba	40	15º	Campo Grande - INFI	16,67
16º	Campo Grande - FADIR	37,5	16º	Corumbá	15,26
17º	Ponta Porã	37,5	17º	Campo Grande - FAODO	14,29
18º	Naviraí	36,36	18º	Campo Grande - FAMEZ	9,09
19º	Campo Grande - INFI	33,33	19º	Campo Grande - FAMED	0
20º	Campo Grande - FAMED	0	20º	Coxim	0

Fonte: (SISCAD,2013)

Os centros/campus acadêmicos com maiores índices de matriculados são: Campo Grande (CCHS) com 67 matriculados, Corumbá com 59, Três Lagoas com 56 e Campo Grande (FAENG) com 46 matriculados. Porém os índices mais elevados de reprovação foram nos centros de Campo Grande (INQUI) **100%**, Campo Grande (FACOM) obtiveram **93,33%**, Coxim com **85,71%**, Campo Grande (FAENG) **73,91%** e Campo Grande (FAMEZ) com **72,72%**.

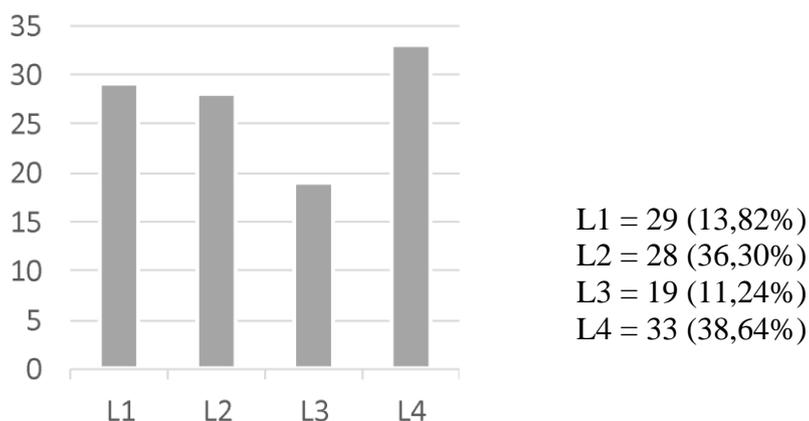
Os centros com taxas altas de desistência são: Campo Grande (INMA) **50%**, Nova Andradina **45,45%**, Campo Grande (FACOM) **40%**, Paranaíba **40%** e Chapadão do Sul **33,33%**.

Mas, existem os casos dos centros com taxas animadoras, como Campo Grande (FAMED) sem reprovações e sem desistências, e Coxim sem desistências.

De modo geral, os centros/ campus tem índices que não são animadores, o que significa mais pesquisa e análises para buscar justificativas destes dados da realidade do percurso dos acadêmicos de graduação da UFMS.

Segundo o relatório de monitoramento acadêmico de 2013, a distribuição de vagas de ingressantes pelo Sisu de Inverno (todos os campus), teve um total de 109 acadêmicos. Destes 47 se declararam do sexo feminino, e 62 do sexo masculino.

Gráfico 4 - Total de acadêmicos por classificação de Cotas, ingressantes pelo SISU de Inverno (todos os campus) 2013.



Fonte: (SISCAD, 2013)

Levantamento dos dados dos Cotistas que obtiveram reprovações, ingressantes pelo Sisu de inverno 2013.1. Dos **109** acadêmicos, que ingressaram pelo sistema de cotas, pelo Sisu de Inverno, **59** deles, ou seja, **54,13%** obtiveram **reprovação em alguma disciplina no segundo semestre de 2013.**

Com relação aos Cotistas que não renovaram matrículas, ingressantes pelo Sisu de verão para 2013.2: **109** acadêmicos que ingressaram pelo sistema de cotas, pelo Sisu de Verão, **23** deles, ou seja, **21,10%**, não renovaram suas matrículas para o **primeiro semestre de 2014.**

Tabela 5 - Comparativo por Cota, ingressantes pelo SISU de inverno, 2013.2.

Cota	Matriculados	%	Reprovaram	%	Desistiram	%
L1	29	100	14	48,27	6	20,69
L2	28	100	16	57,14	4	14,28
L3	19	100	10	52,63	5	26,31
L4	33	100	19	57,57	8	24,24

Reprovações		
	Cotas	%
1º	L4	57,57
2º	L2	57,14
3º	L3	52,63
4º	L1	48,27

Não Renovaram		
	Cotas	%
1º	L3	26,31
2º	L4	24,24
3º	L1	20,69
4º	L2	14,28

Fonte: (SISCAD, 2013)

Conforme a tabela 5, anteriormente apresentada, os maiores índices de matrícula foram dos ingressantes L4 e L1, seguidos dos cotistas L2 e L3. Contudo **57,57%** dos ingressantes por cotas L4 foram reprovados em 2013.2 (índice mais alto) e destes, outros 24,24% não renovaram suas matrículas.

Com os demais ingressantes por cotas não ocorreu de forma diferente, pois, L2 teve 57,14% de reprovação e 14,28% de não renovação de matrículas. Com mesma característica 52,63% dos cotistas L3 reprovaram e **26,31%** (índice mais alto), não renovaram matrícula. Os cotistas L1 obtiveram 48,27% de reprovações e 20,69% de não renovação de matrículas.

Da mesma forma que os dados de 2013.1 chamaram atenção, os de 2013.2 não podem ser ignorados. Pois, também necessitam de mais pesquisas e uma maior análise para desenvolver intervenções, a fim de encontrar os motivos e buscar uma possível

solução que favoreça o acesso e a permanência dos acadêmicos nos cursos de graduação na educação superior.

Tabela 6 – comparativo por centro acadêmico, ingressante pelo SISU de inverno 2013.1

Centro	Matrícula dos	%	Reprovaram	%	Desistiram	%
Aquidauana	9	100	8	88,89	5	55,56
Campo Grande - CCBS	0	100	0	0	0	0
Campo Grande - CCHS	21	100	11	52,38	1	4,76
Campo Grande - FACOM	0	100	0	0	0	0
Campo Grande - FADIR	13	100	0	0	1	7,69
Campo Grande - FAENG	11	100	8	72,73	0	0
Campo Grande - FAMED	0	100	0	0	0	0
Campo Grande - FAMEZ	0	100	0	0	0	0
Campo Grande - FAODO	0	100	0	0	0	0
Campo Grande - INFI	0	100	0	0	0	0
Campo Grande - INMA	0	100	0	0	0	0
Campo Grande - INQUI	0	100	0	0	0	0
Chapadão do Sul	0	100	0	0	0	0
Corumbá	11	100	4	36,36	1	9,09
Coxim	6	100	3	50	2	3,33
Naviraí	0	100	0	0	0	0
Nova Andradina	0	100	0	0	0	0
Paranaíba	14	100	4	28,57	1	7,14
Ponta Porã	7	100	6	85,71	1	14,29
Três Lagoas	17	100	9	52,94	4	23,53

Reprovações

	Campus/Centro	%
1º	Aquidauana	88,89
2º	Ponta Porã	85,71
3º	Campo Grande - FAENG	72,73
4º	Três Lagoas	52,94
5º	Campo Grande - CCHS	52,38
6º	Coxim	50
7º	Corumbá	36,36
8º	Paranaíba	28,57
9º	Campo Grande - CCBS	0
9º	Campo Grande - FACOM	0
9º	Campo Grande - FADIR	0
9º	Campo Grande - FAMED	0
9º	Campo Grande - FAMEZ	0
9º	Campo Grande - FAODO	0
9º	Campo Grande - INFI	0
9º	Campo Grande - INMA	0
9º	Campo Grande - INQUI	0
9º	Chapadão do Sul	0
9º	Naviraí	0
9º	Nova Andradina	0

Não Renovaram

	Campus/Centro	%
1º	Aquidauana	55,56
2º	Três Lagoas	23,53
3º	Ponta Porã	14,29
4º	Corumbá	9,09
5º	Campo Grande - FADIR	7,69
6º	Paranaíba	7,14
7º	Campo Grande - CCHS	4,76
8º	Coxim	3,33
9º	Campo Grande - FAENG	0
9º	Campo Grande - CCBS	0
9º	Campo Grande - FACOM	0
9º	Campo Grande - FAMED	0
9º	Campo Grande - FAMEZ	0
9º	Campo Grande - FAODO	0
9º	Campo Grande - INFI	0
9º	Campo Grande - INMA	0
9º	Campo Grande - INQUI	0
9º	Chapadão do Sul	0
9º	Naviraí	0
9º	Nova Andradina	0

Fonte: (SISCAD, 2013).

Os centros/campus acadêmicos com maiores índices de matriculados são: Campo Grande (CCHS) com 21 matriculados, Três Lagoas com 17, Paranaíba com 14 matriculados e Campo Grande (FADIR) com 13. Porém os índices mais elevados de reprovação foram nos centros de Aquidauana com **88,89%**, Ponta Porã com **85,71%**, Campo Grande (FAENG) com **72,73%**, Três Lagoas com **52,94%** e Campo Grande (CCHS) com **52,94%**.

Os centros com taxas altas de não renovação de matrículas foram: Aquidauana com **55,56%**, Três Lagoas com **23,53%**, Ponta Porã com **14,29%**, Corumbá com **9,09%** e Campo Grande (FADIR) com **7,69%**.

Mas, tem centros com taxas animadoras: Campo Grande (CCHS) que mesmo existindo reprovações, apresentou somente 1 (uma) desistência, e isso ocorreu em outros 4 centros/campus, e o centro de Campo Grande (FAENG) que não houve desistências.

De certo modo, os centros/ campus apresentaram índices que não são os esperados para uma trajetória acadêmica que garanta não somente o acesso efetivado pela matrícula, mas a permanência, de forma a favorecer e garantir os recursos para conclusão do curso escolhido no tempo regular.

De acordo com o relatório da DIAF de 2015, a Divisão se organiza mediante as orientações oferecidas pelo Ministério da Educação, que por meio do Programa INCLUIR vem assegurando a implantação de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, por meio de financiamento para aquisição de materiais adaptados e reformas dos espaços institucionais. Ainda que simples, os recursos disponibilizados, somados aos recursos destinados pela UFMS tem viabilizado construções, reformas, adaptações de ambientes externos e internos da cidade universitária e de seus Campus.

Figura 4- Fluxograma da DIAF



Fonte: (DIAF, 2015).

O relatório da DIAF traz as características de seu atendimento, como o **acolhimento aos acadêmicos**, e apresenta como objetivo, identificar as suas necessidades, com atenção às suas condições físicas, psicológicas, sociais, educacionais e econômicas.

Por meio de uma entrevista livre, identificam-se as necessidades, com o intuito de planejar os encaminhamentos e atendimentos adequados para contribuir com o seu sucesso no processo de aprendizagem. E quando necessário oferece-se avaliação de natureza, educacional, social, psicológica e médica para a realização dos apoios. Para tal a DIAF conta com uma psicóloga e uma técnica de assuntos educacionais (TAE). Os outros atendimentos são realizados por profissionais de outros setores da PREAE e da UFMS.

O **atendimento psicoeducacional** é de natureza experimental e vem sendo realizado na Faculdade de Medicina do Campus de Campo Grande/UFMS, sob a coordenação de uma TAE. E tem por objetivo: oferecer condições de adaptação e permanência aos estudantes de medicina da UFMS por meio do atendimento das demandas relacionadas à vida acadêmica. É desenvolvido por meio de uma entrevista livre, onde se identificam as necessidades do acadêmico, visando planejar os atendimentos adequados para contribuir com o seu sucesso no processo de aprendizagem.

Para esse fim, são utilizados questionários, entrevistas individuais, semiestruturadas, rodas de conversas, grupos focais, debates, entre outros. Também conta com os seguintes profissionais: uma técnica de assuntos educacionais e estagiários do curso de Psicologia/CCHS.

O **atendimento psicológico** se caracteriza por ser uma intervenção breve, focada na queixa situacional, com o objetivo de proporcionar condições para mudança de comportamento do acadêmico, com relação à sua integração às atividades da vida universitária, de maneira a contribuir para a sua permanência e conclusão do curso. Este tem a finalidade de oferecer atendimentos psicológicos para o acadêmico da UFMS, auxiliando na promoção da sua saúde.

Em atenção ao Edital PROGEP n. 05, de 15 de janeiro de 2014 p. 23, são considerados objetivos do Psicólogo na UFMS:

- Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação;
- Diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões acompanhando (s) paciente (s) durante o processo tratamento ou cura;
- Investigar os processos inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes;
- Desenvolver pesquisas experimentais teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins;
- Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o relatório da DIAF (2015), os atendimentos psicológicos são realizados por meio de: **Aconselhamento** que visa facilitar a mudança de comportamento do acadêmico a respeito da queixa trazida inicialmente, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. **Orientação:** visa promover o conhecimento individual e profissional para que o acadêmico tenha acesso às diversas informações necessárias para o seu desenvolvimento pessoal. **Acompanhamento** de acadêmicos em situação de vulnerabilidade social e psicológica. **Avaliação** das condições psicológicas do acadêmico, com o intuito de oferecer-lhe encaminhamento e atendimento necessários, para prevenir e reduzir riscos à sua saúde.

Os atendimentos podem ser individuais e em grupo. Priorizam-se os atendimentos grupais em situações que requeiram orientações profissionais e/ou temas específicos, como prevenção ao uso de álcool, drogas, etc.

Atualmente, está sendo testado o atendimento online aos acadêmicos que apresentam deficiências. A DIAF possui uma psicóloga e conta com o apoio de:

- a) Psicóloga da Divisão de Assistência Acadêmica da PREAE;
- b) Duas Psicólogas lotadas no Serviço Escola de Psicologia do CCHS
- c) Três Psicólogas lotadas nos Campus de Paranaíba, Corumbá e Três Lagoas, respectivamente.
- d) Atendimento Educacional Especializado

No que tange ao AEE, vale mencionar que a Educação Especial é compreendida como campo de conhecimento e modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, cabendo a ela realizar o atendimento educacional

especializado e disponibilizar o conjunto de serviços e estratégias específicas, como na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade (DIAF, 2015).

A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, dispôs sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de educação superior.

O Decreto nº 6.571, de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentou o parágrafo único do art. 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescentou o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, o qual **assegurou apoio técnico e financeiro à oferta do atendimento educacional especializado e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.**

Os programas governamentais têm contribuído na efetivação da inclusão e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior. O Ministério da Educação (MEC) possui dois programas na área de educação especial relativos a este nível de ensino: o programa de acesso à universidade para estudantes com deficiência (INCLUIR) e o programa de apoio do MEC às Universidades Públicas (PROESP).

O Decreto nº 6.571/08 assegurou que,

[...] na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão,(BRASIL, 2008).

Entendemos que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas nas salas de recursos multifuncionais (SRMs), sendo elas do tipo I e II. O parágrafo primeiro define como sala de recursos multifuncionais, aqueles ambientes “[...] dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008). Assim também tem afirmado no parágrafo segundo que,

§ 2º, A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para

comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.(BRASIL, 2008).

Desta forma, o AEE tem como cerne identificar as necessidades educacionais dos acadêmicos, público alvo da Educação Especial, com vistas a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social. Executa sua ação por meio de uma entrevista semiestruturada, onde se identificam as necessidades educacionais do acadêmico, e, em seguida, planejam os atendimentos adequados para contribuir com o seu sucesso no processo de aprendizagem

O AEE se caracteriza por:

- a) Adaptação de recursos pedagógicos;
- b) Adaptação de recursos pedagógicos para o público alvo da educação especial e disponibilizar softwares, tecnologias assistivas e outros;
- c) Subsidiar as mudanças curriculares necessárias para proporcionar condições educacionais ao público alvo da educação especial;
- d) Orientar os coordenadores, professores e funcionários, visando para proporcionar condições educacionais ao público alvo da educação especial.
- e) Orientar as ações relacionadas às mudanças arquitetônicas e mobiliárias, visando proporcionar condições de acesso nos diversos ambientes da UFMS;
- f) Assessorar os órgãos gestores sobre assuntos pertinentes à educação do público alvo da educação especial nos cursos da UFMS;
- g) Promover eventos que orientem a comunidade universitária sobre as necessidades educacionais do público alvo da educação Especial;
- h) Articular ações que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva da educação inclusiva. (DIAF, 2015).

Esse serviço conta atualmente com uma psicóloga e dois técnicos em assuntos educacionais (TAEs), todos especializados em Educação Especial. Além disso, de acordo com o relatório da DIAF (2015), há um técnico em Língua Brasileira de Sinais (Libras), lotado no Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) que oferece apoio educacional para acadêmicos com deficiência auditiva e surdos.

Cabe aqui um parêntese, para buscar a origem deste técnico em Libras lotado no CCHS, assim como os demais, e de acordo com os programas listados no quadro 2 da página 57, em específico o programa viver sem limites, este sugere que o técnico possa ser oriundo deste programa. O que implica em novas investigações a respeito, pois, é importante buscar tais dados, para saber a efetividade dos programas nas IES. Bem como esclarecer se suas atividades estão de acordo com as propostas dos programas.

Consta também no relatório da Divisão, a contratação de 10 Técnicos em Libras para os Campus da UFMS, objetivando oferecer apoio educacional para os acadêmicos, público alvo da educação especial.

No que se refere à Infraestrutura, a DIAF conta com o apoio da Professora Dra, Eliane Guaraldo e estagiários do curso de Arquitetura para colaborar no processo de adequação do espaço físico tanto de ambiente externo, quanto interno. A seguir o fluxograma desta intervenção conforme relatório da Divisão (2015).

Figura 5 - Fluxograma das Ações de Acessibilidade



Fonte: (DIAF, 2015)

Vale registrar que a DIAF tem oferecido orientações à comunidade universitária sobre assuntos relacionados às necessidades educacionais do público alvo da educação especial, e dos acadêmicos que entraram pela reserva de vagas.

3.3 - Alunos atendidos pela DIAF: a permanência como objetivo

A DIAF realizou o levantamento dos dados referentes ao ano de 2015, e foram registrados 228 (duzentos e vinte oito) acadêmicos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Esses acadêmicos foram contactados, mas nem todos se identificaram com pessoas com necessidades educacionais especiais. No que se refere aos acadêmicos que entraram pela reserva de vagas, foram identificados um total de 1.532. Este quantitativo será visualizado no anexo 1.

O anexo 1 registra o quantitativo de atendimento realizado pela DIAF enquanto que o quadro 6, informa sobre o tipo de atendimento realizado nesta Divisão no ano de 2015.

Quadro 6 - Registro do tipo de atendimento educacional especializado por acadêmico com necessidade educacional especial.

Nº de acadêmicos atendidos	Curso	Deficiência, transtornos mentais, transtornos globais do desenvolvimento e outros. (Limitação física ou mental)	Tipos atendimento/apoio educacional especializado
2	Nutrição	- Baixa visão	- Orientação ao corpo docente; atendimento especializado no Laboratório de Educação Especial; Atendimento Psicoeducacional
		- Transtornos mentais e dificuldade de comunicação	- Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
2	Medicina Veterinária	Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
1	Economia	Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
1	Direito (Noturno)	Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
2	Ciências Econômicas	- Transtorno Mental (psicose)	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional; Tutoria
		- Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento

			psicoeducacional
2	Ciências biológicas / Licenciatura	- Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
2	Química / Licenciatura	- Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
1	Turismo	Distonia Muscular	Orientação ao corpo docente; atendimento especializado no Laboratório de Educação Especial; Atendimento Psicoeducacional Tutoria
1	Medicina	Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
1	Engenharia Elétrica	Deficiência física e baixa visão	Orientação ao corpo docente; atendimento especializado no Laboratório de Educação Especial; Atendimento Psicoeducacional; Tutoria
2	Enfermagem	- Transtorno Mental	Orientação ao corpo docente; atendimento especializado no Laboratório de Educação Especial; Atendimento Psicoeducacional
		- Deficiência Auditiva	Orientação ao corpo docente, adequação de recursos adaptados, como concessão de notebook e tutorias para as aulas. Acompanhamento do desempenho acadêmico pelo corpo docente.
1	Farmácia	Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
1	Ciências da Computação	Transtorno Mental	Orientação educacional ao aluno e ao corpo docente e atendimento psicoeducacional
1	Jornalismo	Deficiência física (Cadeirante)	Adaptação de mobiliário
1	Engenharia Ambiental	Distrofia Muscular	Adaptação de mobiliário
1	Pedagogia/C EPAQ	Deficiência visual (Baixa visão)	Adaptação de material didático Curso de Braille Orientação ao corpo docente.
1	Geografia - CPTL	Deficiência Auditiva	Orientação ao corpo docente, adequação de recursos adaptados. Acompanhamento do desempenho acadêmico pelo corpo docente.

Fonte: (DIAF, 2015)

Os dados apresentados pela DIAF, e levantados por meio do Núcleo da Tecnologia da Informação (NTI) (anexo 2) requerem atenção, pois muitos acadêmicos

que se auto declararam com cegueira e com baixa visão não confirmaram essa informação quando foram entrevistados pela Divisão.

Segundo informações presentes no relatório da DIAF, essa situação vem se repetindo desde o ano de 2013, o que carece de mais pesquisa. Mediante isto, o núcleo da DIAF, guia - se por duas hipóteses: a primeira se refere às dificuldades de auto declaração mediante as vivências de preconceito e discriminação durante a vida acadêmica, e a segunda é de que a ficha de matrícula preenchida online deve ser reformulada, mediante o detalhamento deste público.

Para esse fim, a DIAF consultou o Professor José Brás Barreto de Oliveira, Coordenador da Comissão de Acessibilidade da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), e a Professora Lucia Pereira Leite que coordena o Observatório de Educação Especial no Ensino Superior da mesma Universidade. Estes responsáveis encaminharam a DIAF, as informações presentes no anexo 3.

A DIAF também desenvolve ações relacionadas à infraestrutura, e segundo seu relatório, pretende dar continuidade nos diagnósticos e acompanhamento na construção da rota acessível, além do levantamento das sinalizações necessárias nos espaços do campus. As rotas são os trajetos contínuos, desobstruídos e sinalizados, os quais propiciam o livre caminhar de todas as pessoas, no ambiente escolar (BRASIL, 2004; AUDI; MANZINI, 2006).

O relatório abordou a necessidade de implementar novo núcleo central, a fim de ser mais eficaz em apoiar aos públicos diversificados.

- Fomentar junto às instâncias superiores da UFMS para implantação e instalação do Núcleo Central para o apoio ao acadêmico indígena, negro e quilombola no Ensino Superior nos Campus da UFMS e na Cidade Universitária;
- Construção do Projeto do Núcleo Central de o apoio ao acadêmico indígena, negro e quilombola no Ensino Superior nos Campus da UFMS e na Cidade universitária (DIAF, 2015).

No item relativo ao currículo, comunicação e informação, destacamos a relevância mencionada pela própria DIAF em aperfeiçoar o instrumento para identificação das necessidades educacionais do acadêmico; Identificação e avaliação das necessidades educacionais dos acadêmicos que apresentarem algum tipo de deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos mentais (DIAF, 2015).

Segundo o Relatório de 2015, muitos objetivos apresentados neste item estão em fase de elaboração, para execução no decorrer dos trabalhos desenvolvidos pela DIAF.

Ao se tratar da tríade, programas de ensino, pesquisa e extensão, a finalidade principal é fomentar ações articuladas de ensino, pesquisa e de extensão que abordem temáticas relacionadas à acessibilidade na perspectiva da inclusão, por meio de:

- a) Elaboração de cursos de formação continuada;
- b) Promoção de estágios supervisionados;
- c) Participações em cursos de formação continuada na UFMS e outros eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais eventos científicos;
- d) Participação do Fórum de Ações Afirmativas: pela democratização da Educação superior – realizado nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2015;
- e) Envolvimento em grupos de pesquisa ligados às outras instituições de ensino superior;
- f) Formação de equipes nos campus do interior para instalação dos serviços de atendimento educacional especializado;
- g) Participação em atividades de representação no programa viver sem limites entre outros; (DIAF, 2015)

Considerações Finais

O Programa INCLUIR atendeu parcialmente seus objetivos, uma vez que seus responsáveis, na UFMS, conseguiram criar o Laboratório de Educação Especial e a Divisão de Acessibilidade, de forma a favorecer a permanência de estudantes atendidos por essa ação.

O Laboratório da DIAF foi desenvolvido por meio da disponibilização de recursos para aquisição de tecnologias assistivas, desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis, aquisição de mobiliário e adequação arquitetônica.

Parte destes recursos está disponibilizada no Laboratório de Educação Especial, construído em 2010, com o propósito de desenvolver estratégias de ensino e oferecer apoio educacional para os estudantes com tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação.

Para fortalecer as ações desenvolvidas pela assistência estudantil, a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) oferece atendimentos psicológicos e educacionais para os estudantes da UFMS que deles necessitarem.

No processo de implantação da DIAF, o Programa INCLUIR colaborou para que os gestores das instituições de educação superior pudessem adaptar as instalações e comprar equipamentos para o atendimento desses alunos que ingressam a cada dia nas universidades, e necessitam de espaços e materiais específicos para o seu atendimento o que veio corroborando com as ações realizadas pela DIAF.

Contudo, mesmo as universidades tendo a oportunidade de receber os recursos advindos do Programa INCLUIR para o atendimento dos alunos com deficiência, existe uma falsa autonomia, pois os projetos enviados tinham que atender as especificações contidas nos editais. O que implica nas IES terem estratégias para implementarem as políticas de acesso e permanência. No caso da UFMS, esta não possui uma política, mas possui estratégias.

Tal fato vem causando a descontinuidade das ações que eram desenvolvidas, principalmente quando o seu projeto não era aprovado nos editais do programa INCLUIR, esbarrando sempre na burocracia organizacional de distribuição de recursos (organização de cima para baixo), não evidenciando as particularidades de cada

universidade. No caso da UFMS, a coordenadora do Laboratório desenvolvia estratégias para atender as pessoas com deficiência, antes mesmo de o Programa INCLUIR.

No decorrer da implantação do Laboratório na UFMS, as propostas foram organizadas por alguns professores. Entretanto, participavam apenas os docentes que tinham afinidade com a temática, e disponibilidade para se envolver na implantação dos núcleos de acessibilidade.

De forma alguma desmerecemos o trabalho realizado, mas percebemos que existiram barreiras para a implementação da Divisão de acessibilidade, não só por dificuldades de financiamento, mas também por falta de apoio efetivo da própria Universidade.

Além de não existirem políticas de acesso e permanência na UFMS, foi por meio de arranjos, concessões entre a coordenação e a reitoria que a DIAF, foi criada. Um exemplo é o retrocesso de alocar em um só setor responsável todos os públicos que atualmente a DIAF atende. Com isso, a UFMS deixa de atender as práticas do MEC, se favorecendo de arranjos, para mascarar o seu cumprimento em atender tais especificações dadas pelo MEC.

No entanto, estas barreiras no setor público são constantes, pois a efetivação das intervenções não depende somente dos anseios daqueles que elaboram os projetos, mas perpassa a estrutura burocrática das próprias instituições públicas e do Estado, que as vezes limita as intervenções.

O acadêmico, ao adentrar na Universidade, é conduzido à informação de como participar do atendimento do Laboratório, recebendo por meio do site todas as informações. Todavia, precisa participar do processo seletivo, e caso necessite de algum atendimento especializado deve obter informações na Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE).

Após o aluno estar regularmente matriculado, deve preencher um formulário de Perfil Socioeconômico e Pré-Matrícula, mas infelizmente esse preenchimento não garante as informações necessárias para que o DIAF faça a seu atendimento. Assim, há necessidade da triagem da coordenadora da Divisão, para que esse aluno tenha realmente o acesso no Laboratório de Educação Especial. Com base na triagem, os alunos com deficiência são atendidos pelo Laboratório.

Ponto relevante apresentado pela DIAF foi a existência da necessidade de realização da entrevista com os alunos, a fim de diagnosticar e confirmar as informações

prévias obtidas mediante preenchimento do questionário on line. A entrevista é um instrumento relevante, pois algumas vezes as informações coletadas pelo questionário, não são confirmadas no ato da entrevista. Outro problema é a dificuldade de se contactar os acadêmicos no decorrer do curso de graduação, visto que não existe tempo hábil para acontecerem estas entrevistas.

Não podemos deixar de comentar os resultados obtidos nas entrevistas, e os disponibilizados pelo registro no Sistema Acadêmico (SISCAD), pois não são os mesmos em sua totalidade. Isso certamente dificulta e inviabiliza o desempenho da DIAF em aplicar suas ações aos acadêmicos.

Um fator apresentado pela própria Divisão, que justificaria este problema é a dificuldade dos alunos em se autodeclararem deficientes, pois não desejam ser estigmatizados no meio acadêmico. Mas por outro lado, os ingressantes realizam a solicitação de vaga mediante a auto declaração.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015- 2019) apontou e recomenda que para os próximos anos haja investimentos para a ampliação das ações em prol do acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação. Esse posicionamento da instituição vem consolidar ainda mais o seu posicionamento de colaborar com as ações de acessibilidade desenvolvidas pela DIAF.

Quando analisados os programas de acesso e permanência relacionados com a Política de Inclusão na UFMS, percebemos que todos esses programas se caracterizam como de permanência, alguns disponibilizando recursos financeiros para o acadêmico, e outros, recursos financeiros para a Instituição, com o objetivo de melhorar as condições estruturais da IES de forma que também garanta a permanência do acadêmico.

Cada programa tem o seu critério de seleção definido, os acadêmicos que desejam ser beneficiados, além de passarem pelos processos seletivos para entrarem na IES, precisam também apresentar características pessoais como caráter socioeconômico, de acordo com as exigências para concessão da bolsa.

A DIAF está organizada sob as orientações oferecidas pelo Ministério da Educação, que, por meio do Programa INCLUIR vem assegurando a implantação de Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior.

As ações desenvolvidas na DIAF são: Diagnóstico das condições de acessibilidade da própria instituição, UFMS; avaliação de projetos de acordo com os “resultados” do diagnóstico; avaliação da execução das obras de acessibilidade; avaliação pós-obra e manutenção. Todas estas ações estão em conformidade com os objetivos de o Programa INCLUIR.

A pesquisa demonstrou que o levantamento de acadêmicos e cursos atendidos pela DIAF, foi fundamental para diagnosticar uma dificuldade: a não realização da auto declaração nas entrevistas, bem como o impedimento em realizá-la antes do semestre letivo.

Contudo a DIAF, vem desenvolvendo seu trabalho da melhor forma possível, mesmo com os contratempos encontrados, seja pela burocracia, pela falta de recursos humanos, ou ainda por estar atuando em duas ações distintas, e com públicos com necessidades educacionais diferenciadas.

Por isso a DIAF apresentou em seu relatório de 2015, a necessidade de criação de outra Divisão, porém para atender a população indígena e preta, parda e quilombola. Ou ainda a ampliação da autonomia da própria DIAF, para então ser um núcleo, que proporcionaria maiores amplitudes de decisões e menores burocracias.

A pesquisa confirmou que a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) se configura como uma estratégia para garantir o acesso e a permanência de estudantes de graduação na UFMS. Contudo, o acesso somente se consolidará se um conjunto de ações favorecerem a permanência dos alunos de modo que garanta o término de seu curso. Para tal, as IES precisam proporcionar subsídios para arcar com os estudos, como por exemplo, os programas caracterizados como de permanência.

Acreditamos que ainda existe muito a ser abordado sobre o assunto escolhido para esta pesquisa. Apontamos possíveis desdobramentos dessa investigação como: verificar quais motivos levam os acadêmicos contemplados pela reserva de vagas não realizarem a entrevista; averiguar as condições de acessibilidade na UFMS, e se estão em conformidade com a norma 9050, “acessibilidade a edificações, mobiliário, espaço e equipamento urbanos”; registrar, descrever e avaliar a qualidade das rotas de acessibilidade da universidade.

Referencias:

ALMEIDA, C. E. M. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS-PPGEdu. Centro de Ciências Humanas e Sociais. - Campo Grande, MS, 2009. 186f.

ALVES, G. L. O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.

ANACHE, A. A. **Desigualdade Regional e as Políticas Públicas: Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência / organização de Artur Zimmerman** — Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

_____. Relatório de monitoramento Acadêmico, dos Ingressantes pelo Sistema de Cotas em 2013 na UFMS. (Power pointer). 2013.

_____; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Rev. Educação Especial**. V.27, n.49; p.299-312; maio/agosto, 2014. Santa Maria. Disponível em:<<http://www.ufms.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 10 de nov. 2015.

ARENDT, H. Que é Liberdade? In: **Entre o Passado e o Futuro**. 4^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997. p. 198.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores**. Marília: ABPPE, 2006.

BATISTA, B. da S. R. A relação da educação superior com a sociedade. IN:SOARES, M. S. A. (Coord.). at all. **A Educação Superior No Brasil: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC – Unesco – Caracas**. Porto Alegre – Brasil, novembro de 2002.

BORSATO, Francieli Piva. **A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. 2015, 210 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015). BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2008.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995.

_____. Presidência Da República – Grupo De Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003.

_____. **Decreto nº 5.296**, 2 de dezembro de 2004 (Regulamenta as **Leis nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000, e nº. **10.098**, de 19 de dezembro de 2000). Brasília, DF, 2004.

_____. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em:
<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/cordec/ABNT/NBR9050-31052004.PDF>>. Acesso em: 10 de out. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. MEC/SEsu. **Políticas e Programas na Educação Superior**. 2007. Disponível em: <http://poratl.mec.gov.br/sesu/index>. Acesso em: 27 de jul. 2015.

_____. **Decreto n. 6096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 03 de abr. 2015.

_____. **Decreto nº. 6.571** de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF.

_____. **Decreto n. 6.495**, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária (PROEXT). Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Decreto/D6495.htm>. Acesso em: 03 de abr. 2015.

_____. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 03 de jun. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Documento Orientador Programa Incluir:** acessibilidade na educação superior SECADI/SESu, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 23 de abril de 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2008.

_____. **Portaria Nº 745, de 5 de Junho de 2012**. Diário Oficial da União nº 109, de 06/06/2012, Seção 1 páginas 41 e 42. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/promisae>>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

_____. MEC. Fonte disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 10 de abril de 2015.

_____. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 de nov. 2015.

BUARQUE, H. A. **Aurélio século XXI**: o dicionário da língua Portuguesa. 3 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CAON, G. e FRIZZO, H. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior:** desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. UFTM/MG, 2009.

CAPES/CnPq. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>> Acesso em: 10 de maio. 2015.

CARVALHO, C. H. A. de. O Prouni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br> 03/04/2014.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de Alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CATANI, A. M. et al. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? Curitiba, **Educar em Revista**, n. 28, jul./dez. 2006.

CHAUÍ, M. de S.. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999.

Coordenadorias de assistência na UFMS. Disponível em:<
preae.sites.ufms.br/coordenadorias/assistencia/cpacs/bs-4553_-regulamento-cpac/>.
Acesso em: 28 de jun. 2015.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez;
Niterói, RJ, 1995.

_____. **A Universidade Temporã** - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio
de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1988.

DIAF. **Relatório de atividades 2015**. P.29; dez. 2015.

ESTUDOS DO PANTANAL. Fonte disponível em: < <http://www.propp.ufms.br/index.php?section=estudospantanal&itemId=10>> Acesso em: 19 de jul. 2015.

FÁVERO, M. de L. **Universidade no Brasil: das origens a construção**. Rio de Janeiro,
UFRJ, COMPED/MEC/INEP. 2000.

FERNANDES, F. **A Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-
Omega, 1975.

FERREIRA, N. M. C. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de Políticas
educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**,
2012. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – graduação em
Educação – Universidade Federal do Maranhão.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e
Sociedade**, (2002). Vol.23,n.79, p.257-272.

FONAPRACE : Revista Comemorativa 25 Anos : histórias, memórias e múltiplos
olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e
Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX : 2012. Disponível em:
<<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>>. Acesso em: 23 de Dez. 2015.

GHEDIN, E. ; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa
em educação**. 2ed. São Paulo; Cortez, 2011. (coleção docência em formação).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GUARNIERI, F. V. ; MELO-SILVA, L. L. **Ações Afirmativas na Educação Superior:
Rumos da Discussão nos Últimos Cinco Anos**. Universidade de São Paulo, São Paulo,

Brasil. **Psicologia & Sociedade**; 19 (2): 70-78, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a10v19n2.pdf> . Acesso em: 11 de agosto, 2015.

GIDDENS, A. (org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

HAAS, C. M. ; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./ dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v93n235/v93n235a15.pdf>>>. Acesso em: 14 de set. 2014.

HISTORIA DA CRIAÇÃO DA UFMS. Disponível em:< <http://www.famed.ufms.br/index.php?inside=2&comp=124&see=3>>. Acesso em: 19 de jul. 2015.

HISTÓRIA da UFMS. Disponível em: <http://www.cbc.ufms.br/Biblioteca/sibi/historia.php>>. Acesso em: 19 de jul.2015.

IANNI, O. **Estado e Capitalismo: Estrutura Social e Industrialização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1965.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 de jun. 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2009. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 de jun. 2015

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 de jun. 2015

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 05 de jul. 2015.

IV Seminário Integrado de Projetos de Pesquisa Fapemat, CNPq, Capes – Inep – OBEDUC (Observatório de Educação). Políticas e programas de permanência de estudantes na educação superior: fundamentos, implementação e impactos. UFMS. Cuiabá, MT, **GEPPE/MB**, 2015.

Jornal Eletrônico da UFMS. **Primeira Notícia**. Disponível em: <http://www.-nt.ufms.br/>. Acesso em: 14 de mar. 2014.

KOWALSKI, A. V. **Os (Des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em serviço social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS. 2012. 179f.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA at all. As Políticas para diversidade na educação superior. **Anais, II CONEDU** - (2015) - Volume 2, Número 1, ISSN 2358-8829. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

MANCEBO, D. Reforma Universitaria: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e sociedade**. Campinas, V.25, n.88, p. 845-866, especial - Out. 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 de Out. 2015.

MARTINS, C. **O que é Política Educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MANZINI, E. J. ; CORRÊA, P. M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Editora MM e ABPEE, 2014.

MENEZES, P. L. de. **A Ação Afirmativa (AffirmativeAction) no Direito Norte Americano**. São Paulo: RT.2001.

MENEZES, S. C. **Assistência Estudantil na Educação Superior Pública**: o programa de Bolsa implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. 181f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MESADRI, F. E. **Políticas Educacionais**: a trajetória de estudantes para o acesso à educação superior. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba/ PR. 2008. 169f.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais**. Caxambu: GT Educação Especial, 2005

MOROSINI, M. C.; BITTAR, M. Políticas Públicas. In: MOROSINI, M. C. (Editora Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 165.

NEVES, C. E. B.. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. IN: SOARES, M. S. A. (Coord.). at all. **A Educação Superior No Brasil**: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre – Brasil, Novembro de 2002.

NEVES, C. E. B. ; RAIZER, L. and FACHINETTO, R. F.. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira.

Sociologias [online]. 2007, n.17, pp. 124-157. ISSN 1517-4522. Disponível em: Acesso em: 05 maio de 2015.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OYAMA, E. R. A democratização do ensino com Anísio Teixeira versus educação brasileira em tempos de neoliberalismo. **Trabalho Necessário**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Ano 5, número 5, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20OYAMA,%20E.pdf>> Acesso em: 22 de jun. 2014.

OTRANTO, C. R. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Revista Universidade e Sociedade do ANDES-SN**, ano XVI, nº 38, jun. 2006, p. 18 a 29.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em: 02 de Jun. 2015.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 03 de Jun. 2015

PROMISAES/MEC. **Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior**.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12284:promisaes&catid=256:promisaes&Itemid=545>. Acesso em: 02 de Jun. 2015.

RECHICO, C. F.; FREITAS, V. G. G. de. UFRR E O PROGRAMA INCLUIR: uma parceria na inclusão de alunos com NEE no ensino superior. Universidade Federal de Roraima. **Revista ACTA Geográfica**, ANO II, nº3, jan./jun. de 2008.

<<http://revista.ufrb.br/index.php/actageo/article/view/189/369>>. Acesso em: 10 março de 2015.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em:

<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 07 de agosto de 2014.

SALLES. S. R. Acordos e Tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. cap. 5.p 117- 133. 2008. In: MANCEBO, D.; SIVA JÚNIOR, J. dos R. ; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: SP Editora Alínea, 2008. (coleção políticas universitárias)

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. **Ensino Superior**: trajetória histórica e políticas recentes. Florianópolis, 2009.

SANTOS, C. da S. **Políticas de Acesso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas**. 2013. 389 p., Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, MG. Disponível em:http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4872 Acesso: 10 de out. 2014.

SOUZA, D. J. N. de. **Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas** – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. – Campo Grande- MS, 2012.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU,1999. [Relatório ONU]

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Revista Poiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17

SENNA, E. **Trabalho, Educação e Política pública**. Ed. UFMS, 2003.

SILVA, C. S. Sartori. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005-2010)**. 2013. 129p., Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), MS.

SILVA, M. das G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Proposta de Acessibilidade para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, Jan.-Abr., 2010. <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/10.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2015.

SOARES, M. S. A. (Coord.). et al. **A Educação Superior No Brasil**: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre – Brasil, novembro de 2002.

SOUZA JUNIOR, J. de. **Marx e a Crítica da Educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressiva destrutiva do capital. Aparecida, SP, Ideias e Letras, 2010.

UFMS. **Resolução Coun nº 27, de 7 de maio de 2009**. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPI/UFMS). Disponível em: <<http://www.pdi.ufms.br/index.php?section=download&itemId=20>>. Acesso em 20 maio de 2015.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Conferência Mundial De Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**. Set/ out. 2007; p. 383-386. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf> Acesso em: 16 de dez. De 2015.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Viver sem Limite – **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – SDH-PR/SNPD, 2013. 92 p. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_genrico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 10 maio de 2016.

QUADRO ESTATÍSTICO 2014

ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS

UNIDADES	ACESSIBILIDADE*		POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS*		BOLSA PERMANÊNCIA/MEC*	
	Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	Nº DE ATENDIMENTOS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	Nº DE ALUNOS INGRESSANTES PELA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS (1º e 2º SEMESTRE)	Nº DE ATENDIMENTOS	Nº DE ACADÊMICOS ATENDIDOS	Nº DE BOLSAS CONCEDIDAS
CCBS	11	10	103			2
ESAN	-	-	92			1
CCHS	64	70	217			
FACOM	22	23	89			
FADIR	7	6	54			
FAMED	3	2	29			17
FAMEZ	3	3	34			
FAODO	0	0	19			
FAENG	22	23	159			1
INFI	2	1	16			
INMA	0	1	19			
INQUI	6	6	12			
CPAN	15	15	148			
CPAQ	6	6	89		77	211
CPAR	7	7	38			
CPBO	0	0	0			
CPCS	2	2	22			
CPCX	4	4	33			
CPNA	11	10	39			
CPNV	5	5	30			
CPPP	3	3	47			
CPTL	28	29	243			5
TOTAL	228	226	1532		77	237

* Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

00 - -

9999 - ALUNO ESPECIAL

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.9999.003-2	[REDACTED]	Cegueira	I

04 - CPAQ - CÂMPUS DE AQUIDAUANA

0446 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0446.026-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0443 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0443.012-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0457 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0457.007-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0464 - TURISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0464.020-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

13 - CPCS - CÂMPUS DE CHAPADÃO DO SUL

1303 - AGRONOMIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1303.044-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

1302 - ENGENHARIA FLORESTAL - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1302.002-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

08 - CPCX - CÂMPUS DE COXIM

0803 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0803.006-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0803.025-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

17 - CPNV - CÂMPUS DE NAVIRAÍ

1701 - CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1701.004-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

1702 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1702.049-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.1702.022-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

2015.1702.025-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1702.051-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

14 - CPNA - CÂMPUS DE NOVA ANDRADINA

1405 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1405.031-5	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I

1406 - GESTÃO FINANCEIRA - TECNOLÓGICO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1406.039-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

1404 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1404.013-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.004-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.027-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.010-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.045-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.018-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.009-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.029-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1404.023-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

09 - CPAR - CÂMPUS DE PARANAÍBA

0904 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0904.017-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0903 - PSICOLOGIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0903.014-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0903.012-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0903.006-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

18 - CPPP - CÂMPUS DE PONTA PORÃ

1801 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1801.001-6	[REDACTED]	Deficiência auditiva, Visão subnormal ou baixa visão	I

1802 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1802.022-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.1802.011-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

07 - CPTL - CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

0793 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0793.042-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0795 - CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0795.027-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0781 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0781.036-9	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I
2015.0781.018-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0781.029-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0798 - ENFERMAGEM - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0798.014-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0796 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0796.022-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0796.031-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0783 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0783.006-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0784 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0784.006-3	VANESSA DE JESUS SOUZA RODRIGUES	Deficiência física	E

0740 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/LITERATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0740.012-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0789 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0789.013-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0789.006-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0728 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0728.033-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0728.025-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0743 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0743.023-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0743.004-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0743.018-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

2015.0743.019-1 [REDACTED] Visão subnormal ou baixa visão I

05 - CPAN - CÂMPUS DO PANTANAL

0547 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0547.014-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0552 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0552.012-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0552.035-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0552.010-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0541 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0541.068-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0541.056-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0541.045-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0549 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0549.001-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0525 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0525.026-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0553 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0553.031-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0553.012-1	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I

0562 - PSICOLOGIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0562.018-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0562.030-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0562.028-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0570 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0570.003-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

01 - CCBS - CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

0110 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0110.007-6	[REDACTED] A	Visão subnormal ou baixa visão	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

0118 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0118.036-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0108 - ENFERMAGEM - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0108.026-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0108.074-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0108.014-8	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I
2015.0108.045-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0113 - FARMÁCIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0113.048-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0113.004-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0114 - FISIOTERAPIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0114.013-2	[REDACTED]	Deficiência física	I

0116 - NUTRIÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0116.026-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0116.017-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

03 - CCHS - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

0334 - ARTES VISUAIS - BACHARELADO - HAB. EM ARTES PLÁSTICAS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0334.013-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0334.021-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0334.016-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0325 - ARTES VISUAIS - LICENCIATURA - HAB. EM ARTES PLÁSTICAS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0325.019-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0325.001-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0325.032-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0335 - CIÊNCIAS ECONÔMICAS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0335.042-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0335.039-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0335.016-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0335.036-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0335.013-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0335.032-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

0344 - CIÊNCIAS SOCIAIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0344.006-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0363 - CIÊNCIAS SOCIAIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0363.018-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0363.026-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0363.034-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0360 - EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM LINGUAGENS E CÓDIGOS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0360.018-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0360.032-7	[REDACTED]	Deficiência física	I
2015.0360.039-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0360.001-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0361 - EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0361.043-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0361.024-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0333 - EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0333.019-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0333.008-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0333.023-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0353 - FILOSOFIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0353.023-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0353.047-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0353.069-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0353.032-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0353.044-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0353.049-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0353.033-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0353.019-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0347 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0347.041-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0347.027-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0347.084-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0347.002-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0347.063-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0347.075-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0347.044-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

0362 - JORNALISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0362.036-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0362.006-9	[REDACTED]	Deficiência física, Visão subnormal ou baixa visão	I

0336 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/ESPANHOL

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0336.004-0	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I

0364 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/ESPANHOL

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0364.008-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0364.020-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0364.018-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.0364.024-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0331 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0331.010-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

0365 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0365.012-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0365.024-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0322 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0322.051-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0322.034-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

25 - ESAN - ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS

2501 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2501.068-9	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I
2015.2501.016-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2501.069-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

2502 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2502.009-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.2502.008-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2502.036-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

2504 - CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2504.005-7	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

2505 - PROCESSOS GERENCIAIS - TECNOLÓGICO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2505.034-6	[REDACTED]	Deficiência auditiva, Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2505.033-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2505.018-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2503 - TURISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2503.026-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

19 - FACOM - FACULDADE DE COMPUTAÇÃO

1903 - ANÁLISE DE SISTEMAS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1903.002-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1903.046-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1903.032-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1903.038-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

1902 - ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS - TECNOLÓGICO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1902.006-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1902.023-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1902.063-5	[REDACTED]	Deficiência física	I

1904 - CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1904.046-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1904.035-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1904.039-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1904.006-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1904.009-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1904.042-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1904.034-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

1905 - ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1905.037-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1905.011-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1905.030-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1905.015-1	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I

1906 - ENGENHARIA DE SOFTWARE - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1906.012-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1906.028-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1906.035-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

2015.1906.032-7 [REDACTED] Visão subnormal ou baixa visão E

20 - FADIR - FACULDADE DE DIREITO

2001 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2001.026-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2001.028-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2001.058-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2001.062-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

21 - FAENG - FACULDADE DE ENGENHARIAS, ARQUITETURA E URBANISMO E GEOGRAFIA

2101 - ARQUITETURA E URBANISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2101.025-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2101.010-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2107 - CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS - TECNOLÓGICO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2107.009-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.2107.079-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2107.014-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2107.022-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2107.047-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2105 - ELETROTÉCNICA INDUSTRIAL - TECNOLÓGICO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2105.006-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2104 - ENGENHARIA AMBIENTAL - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2104.030-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2104.070-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2106 - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2106.071-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2106.017-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2106.046-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2103 - ENGENHARIA ELÉTRICA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2103.058-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2103.003-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.2103.004-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

2109 - GEOGRAFIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2109.042-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2108 - SANEAMENTO AMBIENTAL - TECNOLÓGICO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2108.038-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2108.015-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2108.018-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

10 - FAMED - FACULDADE DE MEDICINA

1002 - MEDICINA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1002.075-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1002.067-5	[REDACTED]	Deficiência auditiva	E
2015.1002.064-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

12 - FAMEZ - FACULDADE DE MEDICINA VETERINÁRIA E ZOOTECNIA

1201 - MEDICINA VETERINÁRIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1201.021-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1201.059-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

1203 - ZOOTECNIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1203.017-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E

24 - INFI - INSTITUTO DE FÍSICA

2402 - FÍSICA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2402.017-6	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2401 - FÍSICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2401.019-7	[REDACTED]	Deficiência auditiva	E

23 - INQUI - INSTITUTO DE QUÍMICA

2302 - QUÍMICA - BACHARELADO EM QUÍMICA TECNOLÓGICA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2302.013-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2302.020-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

2301 - QUÍMICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2301.028-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2301.027-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	E



Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/1

Ingresso: 2015/1

2015.2301.018-5	██	Visão subnormal ou baixa visão	E
2015.2301.036-3	██	Visão subnormal ou baixa visão	I

Total de Acadêmicos: 200

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/2

Ingresso: 2015/2

04 - CPAQ - CÂMPUS DE AQUIDAUANA

0451 - GEOGRAFIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0451.025-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0451.020-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

08 - CPCX - CÂMPUS DE COXIM

0801 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0801.025-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0805 - LETRAS PORTUGUÊS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0805.009-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

09 - CPAR - CÂMPUS DE PARANAÍBA

0901 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0901.035-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0901.054-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0901.011-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

07 - CPTL - CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

0739 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0739.009-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0799 - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0799.017-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0799.005-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0799.063-4	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0799.065-0	[REDACTED]	Deficiência física	I
2015.0799.068-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0744 - MEDICINA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0744.021-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0744.050-2	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0744.012-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

03 - CCHS - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Relatório de Acadêmicos Portadores de Necessidades Especiais

Ocorrência: 2015/2

Ingresso: 2015/2

0358 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0358.036-9	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0358.009-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0358.037-7	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

0348 - PSICOLOGIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0348.031-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0348.015-1	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0348.047-0	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0348.013-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

20 - FADIR - FACULDADE DE DIREITO

2002 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2002.019-8	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I
2015.2002.029-5	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2002.036-8	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I

21 - FAENG - FACULDADE DE ENGENHARIAS, ARQUITETURA E URBANISMO E GEOGRAFIA

2111 - ENGENHARIA CIVIL - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2111.026-3	[REDACTED]	Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2111.010-7	[REDACTED]	Deficiência auditiva	I

Total de Acadêmicos: 28

MARTINS, S.E.S.O.; LEITE, L.P.; SILVA, K.C.; HASHIMOTO, M.S. **Formulário de Identificação de Estudantes com Deficiência, Transtornos e Altas Habilidades**. Seção de Graduação. Faculdade de Ciências/Unesp -Obeduc/CAPES, 2014 (documento interno)

Caro(a) aluno(a),

Tendo em vista o desenvolvimento de políticas de apoio ao acesso e permanência de estudantes na Universidade, solicitamos que indique abaixo se possui alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Ressaltamos a importância do seu compromisso no preenchimento dos dados, pois subsidiarão a efetivação de políticas afirmativas no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes da Unesp. Tal levantamento contribuirá para promoção da Educação Inclusiva e para a remoção das barreiras de acessibilidade na Universidade, nos diferentes âmbitos – infraestrutural, metodológico, comunicacional, atitudinal, dentre outros.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, “[...] consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2007).

Diante da definição acima, você se declara em alguma destas condições?

Não Sim

Clicando em "Sim" o sistema mostra as opções abaixo:

		Definições mostradas ao lado do nome, passando o mouse no ícone ⓘ	Definições mostradas ao clicar/selecionar a opção
<input type="checkbox"/>	Cegueira	Caracteriza-se pela acuidade inferior a 0,005 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ausência total de visão, ou perda da percepção luminosa	Você faz uso de leitor de tela, teclado em Braille e/ou de programa de voz para acessar o conteúdo na web por conta da impossibilidade de enxergar?
<input type="checkbox"/>	Visão subnormal	Caracteriza-se pela acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no melhor olho, com a melhor correção óptica; situações nas quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.	Você consegue ler textos impressos ampliados com o uso recursos ópticos (lupas, telas ampliadas, reglete, soroban, entre outros)
<input type="checkbox"/>	Surdez	Perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz.	Você utiliza Língua Brasileira de Sinais e necessita de intérprete para se comunicar com os ouvintes nesta modalidade linguística?
<input type="checkbox"/>	Deficiência auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, e 3000 Hz.	Você se comunica oralmente com o uso de aparelho de amplificação sonora individual e/ou implante coclear?

()	Deficiência física	Caracteriza-se pela alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplasia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.	Você apresenta dificuldades motoras para se locomover na universidade, faz uso de cadeira de rodas e/ou utiliza equipamentos eletrônicos adaptados (ponteira de cabeça, mouse, canetas etc.) para acessar o conteúdo da web? Faz uso de sistemas de comunicação alternativa Se sim, qual tipo possui? _____
()	Transtorno do Espectro Autista - TEA	Transtorno do Espectro do Autismo - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V - American Psychiatric Association – APA, 2014) A fim de receber um diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, uma pessoa deve ter os três seguintes déficits: a. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; b. Falta de reciprocidade social; c. Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento. Além disso, o indivíduo deve apresentar pelo menos dois destes comportamentos: a. Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas b. Fala ou movimentos repetitivos c. Interesses intensos e restritiva d. Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais. muito mais difícil.	
()	Altas habilidades/superdotação	Caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de auto-percepção e empatia, entre outras.	
()	Surdocegueira	Deficiência única, denominada pela perda parcial e/ou total da audição e visão concomitantemente.	Você faz uso de Língua Brasileira de Sinais reduzida (uso deste sistema na palma da mão) e de braille para se comunicar?
()	Deficiência intelectual	Caracterizada por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.	
()	Deficiência múltipla	Caracteriza-se pela associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/ visual/ auditiva/ física).	Por favor, marque os tipos/opções listadas acima
()	Síndromes		Possui outras Síndromes? Se sim, informe qual: _____
()	Outras		Possui outros tipos de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação? Se sim, especificar: _____

Caso você tenha assinalado uma das alternativas descreva em ordem de prioridade qual a sua necessidade especial:

1

2

3

4

Referências:

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5.ed.:* DSM-5. Artmed/Porto Alegre-RS, 2014.
2. BRASIL. *Censo da Educação Superior 2013 - Manual do Usuário - Módulo IES*. Elaborado pelo Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais/Coordenação Geral do Censo da Educação Superior. Brasília, 2013 Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/manual_ies_censup_2013.pdf
3. BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2014.
4. W3C BRASIL; MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Cartilha de Acessibilidade para Web W3C*. Fascículo I. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html> Acesso em: 09 dez. 2014

Período Letivo: 1º sem/2015 - FC

Caro(a) aluno(a),

Tendo em vista o desenvolvimento de políticas de apoio ao acesso e permanência de estudantes na Universidade, solicitamos que indique abaixo se possui alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Ressaltamos a importância do seu compromisso no preenchimento dos dados, pois subsidiarão a efetivação de políticas afirmativas no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes da Unesp. Tal levantamento contribuirá para promoção da Educação Inclusiva e para a remoção das barreiras de acessibilidade na Universidade, nos diferentes âmbitos – infraestrutural, metodológico, comunicacional, atitudinal, dentre outros.

De acordo com a Política Nacional da Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, "[...] consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2007).

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2014.

Diante da definição acima, você declara em alguma destas condições?

Não Sim

Aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação?**Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação**

- Cegueira 
- Visão Subnormal 
- Surdez 
- Deficiência auditiva 
- Deficiência física 

Você apresenta dificuldades motoras para se locomover na universidade, faz uso de cadeira de rodas e/ou utiliza equipamentos eletrônicos adaptados (ponteira de cabeça, mouse, canetas etc) para acessar o conteúdo da web? Faz uso de sistemas de comunicação alternativa

Qual tipo possui?

Deficiência auditiva

Deficiência física

Você apresenta dificuldades motoras para se locomover na universidade, faz uso de cadeira de rodas e/ou utiliza equipamentos eletrônicos adaptados (ponteira de cabeça, mouse, canetas etc) para acessar o conteúdo da web? Faz uso de sistemas de comunicação alternativa

Qual tipo possui?

Transtorno do Espectro Autista - TEA

Altas habilidades / Superdotação

Surdocegueira

Deficiência intelectual

Deficiência múltipla

Você possui mais de um tipo de deficiência?

Síndromes

Informe qual:

Outras

Especificar:

Caso você tenha assinalado uma das alternativas descreva em ordem de prioridade qual a sua necessidade especial:

1

2

3

4

Perfil da Banca

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel - Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolve atividades na educação a distância e em cursos de graduação presenciais na mesma instituição. Desenvolve Pós-doutorado em Educação pela UNEMAT. Doutora em Educação pela UFMS em 2009. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB em 2005. Atua na área de educação, com ênfase em políticas de educação superior e educação especial. Pesquisadora da Rede Universitas/Br na qual participa do Projeto Integrado Políticas de Expansão da Educação Superior (OBEDUC/CAPES). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar- GEPPE/MB; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial - GEPIEE.

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache - Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em educação especial. É professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, e avaliação psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência intelectual, educação, psicologia e educação inclusiva. Coordena a Divisão de Acessibilidade e ações afirmativas da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UFMS.

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988), graduação em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Realizou, em 2011, estágio de pós-doutoramento na Universidade de São Paulo. Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados, atuando na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente com os temas avaliação e educação superior.

Profa. Dra. Maria Diléia Espíndola Fernandes - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1987), mestrado em Educação pela mesma universidade (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Foi Secretária de Educação do Município de Dourados/MS de 2001 a 2003. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS de 2008 a 2010. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação. Foi vice-coordenadora (2010-2012) e coordenadora (2012-2015) do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT 05) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Atualmente é Diretora de Publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Vice-Presidente Região Centro-Oeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando nas seguintes temáticas: gestão educacional, formação de professores e financiamento da educação.