

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Filosofia Sociologia e Política
Programa de Pós-Graduação em Sociologia



**Da inclusão a conclusão: uma análise quantitativa da situação acadêmica de
estudantes com deficiência na UFPel**

Aline dos Santos Pereira

Pelotas, 2022

Aline dos Santos Pereira

**Da inclusão a conclusão: uma análise quantitativa da situação acadêmica de
estudantes com deficiência na UFPel**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Sociologia do Instituto de
Filosofia Sociologia e Política da Universidade
Federal de Pelotas, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Rodrigo Cantu de Souza

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P436d Pereira, Aline dos Santos

Da inclusão a conclusão : uma análise quantitativa da situação acadêmica de estudantes com deficiência na UFPel / Aline dos Santos Pereira ; Rodrigo Cantu de Souza, orientador. — Pelotas, 2022.

88 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Deficiência. 2. Educação superior. 3. Inclusão. 4. Políticas públicas. I. Souza, Rodrigo Cantu de, orient. II. Título.

CDD : 371.9046

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

Aline dos Santos Pereira

Da inclusão a conclusão: uma análise quantitativa da situação acadêmica de estudantes com deficiência na UFPel

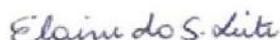
Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 21 de agosto de 2022.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Rodrigo Cantu de Souza (Orientador). Doutor Sociologia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.



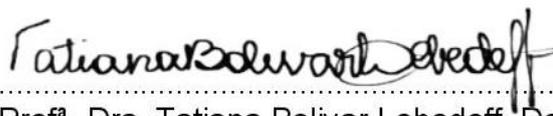
Prof.ª. Dra. Elaine da Silveira Leite. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos.

Documento assinado digitalmente



RAQUEL GUILHERME DE LIMA
Data: 15/09/2022 17:03:38-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.ª. Dra. Raquel Guilherme de Lima. Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.



Prof.ª. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dedico esse trabalho à minha mãe Neusa e à minha irmã Marina, por serem aquelas pessoas que sempre acreditaram no meu potencial e que sempre me apoiaram e apoiam em todas as minhas empreitadas, independentemente de quais sejam. Sem o apoio de vocês nada disso seria possível. Vocês são os meus exemplos de mulher, mãe, profissional e ser humano. Amo vocês e obrigada por tanto.

Agradecimentos

Muitos foram aqueles que contribuíram, mesmo que minimamente, com a realização desse Mestrado e que espero que consiga enumera-los aqui de forma justa sem esquecer de ninguém.

Primeiramente quero agradecer a minha família, minha mãe Neusa que foi sempre incansável em fazer com que seus filhos estudassem e tivessem uma vida diferente da dela, objetivo esse que foi alcançado com sucesso. Aos meus irmãos, em especial à Marina que certamente foi a pessoa que mais me incentivou e motivou a correr atrás dos meus objetivos mesmo quando eu mesma não acreditava que os alcançaria. Aos meus irmãos Felipe e o Gabriel por sempre me provocarem a ser melhor e evoluir como pessoa e profissional, vocês são os meus exemplos de persistência e de sucesso.

Ao meu orientador Rodrigo, que aceitou o desafio de me auxiliar com esse tema que era novo e desconhecido tanto para ele quanto pra mim. Também pela paciência interminável com as minhas crises de ansiedade e por sempre estar acessível nos momentos em que precisei de apoio. Nesse sentido, gostaria de parabeniza-lo pelo profissionalismo e dedicação ao trabalho.

Preciso agradecer aqui também aos meus amigos, não vou nomeá-los porque certamente esquecerei de alguém, mas que foram fundamentais nos momentos em que eu precisava de apoio, não só quando precisava espairer, mas também nos desabafos intermináveis de uma acadêmica em “surto”.

Aos meus colegas da UFPel os quais foram exaustivamente pacientes com as minhas “falhas” devido a dedicação que precisava dar ao mestrado e que as vezes prejudicava o trabalho. Além das ajudas com a escrita dessa dissertação, onde cada um deles contribuiu de alguma forma com construção o texto final.

Aos membros da minha banca professoras Elaine, Raquel e Tatiana por aceitarem fazer parte dessa etapa final do processo e pelas contribuições com o trabalho.

*Lutar pela igualdade sempre
que as diferenças nos discriminem,
lutar pelas diferenças sempre que
a igualdade nos descaracterize.*

Boaventura de Souza Santos

*Se nossa opção é progressista,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça,
do direito e não do arbítrio,
da convivência com o diferente e não de sua negação,
não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.*

Paulo Freire

Resumo

As políticas públicas de inclusão deram um grande salto nas duas últimas décadas, um dos objetivos dessas políticas tangencia tanto a educação quanto a formação profissional do público PcD. Nesse sentido, o papel da Universidade e da formação superior ganha dupla atribuição na construção de uma sociedade inclusiva. Baseada nos pressupostos bourdieusianos sobre a educação, os quais apontam as dificuldades enfrentadas por populações marginalizadas dentro de uma escolarização que negligencia as diferenças individuais, foi construída aqui uma pesquisa quantitativa que traz dados referentes aos alunos PcD da Universidade Federal de Pelotas de 2010 a 2020. Com os dados obtidos foi realizada uma análise quanto ao atingimento da diplomação desses alunos, uma vez que as taxas de conclusão de curso do público com deficiência da UFPel são significativamente inferiores as taxas dos alunos sem deficiência. Com isso foi possível quantificar, em índices, os resultados apresentados identificar pelo público PcD da IES, entre diversos fatores, identificou-se que as políticas de inclusão no Ensino Superior apresentaram resultados bastante positivos, no que se refere a ingresso na UFPel. Também foi possível constatar que alunos com deficiência auditiva apresentaram um índice de conclusão de curso significativamente maior do que o de outras deficiências. Além disso, os dados mostraram que alunos PcD da UFPel apresentam cerca de 56% menos chances de concluir a graduação do que alunos não deficientes. Tais fatos, entre diversos outros, levantam uma série de questionamentos de ordem prática que foram apontados aqui.

Palavras chave: Deficiência. Inclusão. Educação superior. Políticas públicas.

Abstract

Public policies of inclusion have taken a big leap in the last two decades, one of the objectives of these policies touches both education and professional training of the PwD public. In this sense, the role of the University and higher education has a dual role in the construction of an inclusive society. Based on Bourdieusian assumptions about education, which point out the difficulties faced by marginalized populations within a schooling that neglects individual differences, a quantitative research was built here that brings data regarding PwD students at the Federal University of Pelotas from 2010 to 2020. With the data obtained, an analysis was carried out regarding the achievement of the diploma of these students, since the rates of completion of the course of the public with disabilities at UFPel are significantly lower than the rates of students without disabilities. With this, it was possible to quantify, in indexes, the results presented to identify by the public PwD of the IES, among several factors, it was identified that the inclusion policies in Higher Education presented very positive results, with regard to admission to UFPel. It was also possible to verify that students with hearing impairment had a significantly higher rate of completion of the course than that of other disabilities. In addition, the data showed that UFPel PwD students are about 56% less likely to complete graduation than non-disabled students. Such facts, among many others, raise a series of practical questions that have been pointed out here.

Keywords: Disability. Inclusion. College education. Public policy.

Lista de Figuras

Figura 1	Organograma do NAI.....	28
Figura 2	Print da planilha com exemplo de como as informações de um mesmo aluno se apresentaram após a união de todas as planilhas	48
Figura 3	Print da planilha com exemplo do aluno	48
Figura 4	Print da planilha com os dados dos alunos 23 e 158 após a remoção das informações duplicadas	49
Figura 5	Gráfico referente a autodeclaração de cor dos discentes	56
Figura 6	Gráficos referente a situação de renda dos alunos PcD de acordo com a modalidade de ingresso (Cota ou Ampla concorrência)	63
Figura 7	Gráficos referente a situação de renda dos alunos NPcD de acordo com a modalidade de ingresso (Cota ou Ampla concorrência)	63
Figura 8	Gráfico número de ingressantes por ano	69
Figura 9	Gráfico número de ingressantes NPcD por ano	70
Figura 10	Gráfico alunos PcD desligados sem conclusão	71
Figura 11	Gráfico alunos NPcD desligados sem conclusão	72
Figura 12	Prazo de conclusão alunos NPcD	73
Figura 13	Prazo de conclusão alunos PcD	73

Lista de Tabelas

Tabela 1	Informações contidas no banco de dados da UFPel por aluno	46
Tabela 2	Recodificação da cidade de origem	49
Tabela 3	Descrição das siglas referentes ao tipo de ingresso dos alunos	50
Tabela 4	Recodificação dos tipos de deficiência	52
Tabela 5	Caracterização das modalidades da variável Situação do Aluno	52
Tabela 6	Total de alunos na UFPel de 2010 a 2020/1.....	54
Tabela 7	Total de alunos x tipo de deficiência	55
Tabela 8	PcD S/N x COR	56
Tabela 9	PcD S/N x Cor (menos os casos não declarados)	57
Tabela 10	PcD S/N x sexo	57
Tabela 11	PcD S/N x Região de origem	58
Tabela 12	PcD S/N x Baixa renda	59
Tabela 13	PcD S/N x Situação do aluno	59
Tabela 14	PcD S/N x Situação dos alunos egressos	60
Tabela 15	Situação do Aluno PcD x Baixa Renda	61
Tabela 16	Situação do Aluno NPcD x Baixa Renda	61
Tabela 17	PcD X Colegiados CAPES	64
Tabela 18	Áreas conhecimento CAPES/CNPQ x PcD	65
Tabela 19	Situação dos Egressos PcD x Área de conhecimento	66
Tabela 20	Situação dos Egressos NPcD x Área de conhecimento.....	67
Tabela 21	Situação dos alunos PcD egressos x Tipo de deficiência	74
Tabela 22	Regressão Logística	75
Tabela 23	Ano de Ingresso x Situação	80

Lista de Abreviaturas e siglas

AC	Ampla Concorrência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Código Internacional de Doença
CONAI	Comissão de Apoio ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN	Conselho Universitário
EAD	Educação à Distância
ES	Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NPcD	Pessoa sem deficiência
ONU	Organização das Nações Unidas
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PcD	Pessoa com Deficiência
SAEE	Seção de Atendimento Educacional Especializado
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	Statistical Package for the Social Science
TILS	Tradutores e Interpretes de Libras
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1. Introdução	14
2. A deficiência: entre estigmas e conquistas	19
2.1. Aspectos e parâmetros importantes	19
2.2. Um breve relato sobre a história dos deficientes	20
2.2. Os avanços do século XX	21
2.3. A construção de um novo paradigma	24
2.4. A UFPel e as ferramentas inclusivas	27
3. Referencial Teórico	31
3.1. O modelo educacional como potencializador de desigualdades sociais	31
3.2. A deficiência associada à teoria Bourdieusiana	37
3.3. A educação superior e a Inclusão	40
4. Metodologia	44
4.1. Sobre a Pesquisa	44
4.2. Análise documental	45
4.3. Tratamento dos dados	46
4.4. As ferramentas de investigação	52
5. Análise dos Dados	54
5.1. Dos discentes da UFPel	54
5.2. Situação Socioeconômica	60
5.3. Cursos e Áreas	64
5.4. Ingresso e permanência	68
5.5. Os alunos PcD	73
5.6. Regressão Logística	75
6. Conclusão	79
7. Referências Bibliográficas:	84

1. Introdução

A construção de um país igualitário, com direitos humanos e sociais amplos e acessíveis a todos os cidadãos é uma das previsões legais da Constituição brasileira e também por isso é uma das metas das Políticas Públicas de Inclusão vigentes hoje no Brasil. Desigualdades, preconceito e injustiça social não são temas novos no cenário nacional, no entanto, devido aos movimentos inclusivos vigentes desde o início do século XX, já é possível perceber alguns avanços, ao menos no que tange aos direitos fundamentais, de políticas de reparação dessas desigualdades históricas presentes na sociedade. Um dos principais focos dessas novas práticas, que está previsto não só na Constituição Brasileira como também na Declaração Universal dos Direitos Humanos, é o direito a educação para todos. Diversas são as ações que possuem como meta principal o acesso a todos os seres humanos à educação em todos os seus níveis. Neste sentido, este trabalho traz uma análise das políticas públicas que estabelecem o acesso de Pessoas com Deficiência (PcD) nas Universidades em especial na Universidade Federal de Pelotas.

Os movimentos sociais em prol de PcD têm crescido muito nos últimos 30 anos devido aos novos entendimentos do que é a deficiência, entendimentos estes que trouxeram uma reconfiguração da experiência deficiente dentro das sociedades contemporâneas. Pessoas que antes eram vistas como incapazes ou doentes, agora são vistas como diferentes dentro de um sistema social que convencionou e enaltece conjunturas padronizadas e uniformizadas de indivíduos, fato esse que resulta em uma série de limitações a participação social daqueles que não atendem a tais padrões. Tal mudança de percepção trouxe consigo uma gama de dispositivos legais cujo o objetivo é propiciar às PcD um ambiente social onde suas diferenças não sejam limitantes e/ou excludentes. E é a partir disso que, aos poucos, a Inclusão de PcD nos mais diversos espaços de dinâmicas sociais vem ocorrendo de forma gradual e paulatinamente. Tais movimentos, de certa forma recentes, provocaram uma série de medidas governamentais que preveem a inserção de forma integral de PcD em todos os espaços e contextos sociais. No entanto esse posicionamento traz consigo uma série de questionamentos de ordem prática que precisam ser colocadas em pauta e debatidos nos diversos campos do conhecimento social.

Ao analisar todo o contexto social no qual as PcD se encontram, é possível considerar que muito já foi conquistado e construído em termos de Políticas Públicas, e que o fato de essa comunidade alcançar, mesmo que de forma sutil, o Ensino Superior (ES) já pode ser considerado um avanço, no entanto, é necessário avaliar também o quanto essas políticas de acesso universitário foram efetivas. Segundo Monteiro (2006) a pesquisa em política pública pode e deve ser construída e debatida nos diversos campos das Ciências Sociais principalmente se for levado em conta as diferenças metodológicas existentes nas pesquisas em políticas públicas da Economia, Sociologia, Ciência Política e Administração.

A Universidade, como instância formadora de profissionais e também como promotora de mudança social, é um dos ambientes em que a Inclusão de PcD possui fundamental importância. Desse modo, promover a formação e a qualificação desse público específico, a fim de torná-los profissionais preparados para o mercado de trabalho, é parte significativa do processo de inclusão social proposto pelos movimentos inclusivos. Fazer uma análise acerca de um desses espaços que a pouco passaram a trabalhar com uma grande diversidade de pessoas e conseqüentemente de situações, vem a ser uma demanda latente tendo em vista que agora em 2022 as políticas de cotas completam 10 anos de vigência. Vale ressaltar que a referida lei, prevê em seu art. 7º uma revisão deste programa no prazo de 10 anos a contar da data da sua publicação (BRASIL, 2012). É importante ressaltar também que a comunidade PcD só foi incluída nas políticas de cotas das IES a partir de 2016 com a Lei 13.409 a qual incluía entre seus beneficiários o público deficiente. Com isso, a proposta aqui é analisar a situação em que essa inclusão vem ocorrendo no ambiente universitário, em especial na UFPel, e se essas medidas estão produzindo o resultado esperado.

Para entender um pouco mais sobre o que é deficiência e quais são as implicações de pertencer a esse grupo, torna-se bastante relevante conhecer um pouco mais sobre a participação desses indivíduos nos mais diversos momentos da história humana. A contextualização histórica se faz necessária para que se perceba o quanto a humanidade foi perversa com esses indivíduos ao longo da história e com isso, proporcionar um entendimento maior sobre o que representam as políticas inclusivas e qual é o objetivo por trás de todo esse movimento de reparação. Nesse sentido esta pesquisa traz, de forma breve no capítulo 2, uma síntese do que foi a

participação de PcD ao longo da história humana. Além disso, neste segundo capítulo é apresentado ainda, as principais mudanças ocorridas durante o século XX, as quais são a base na qual se estrutura todo o movimento inclusivo exercido atualmente. O estabelecimento do Modelo Social da Deficiência ressignifica todo conceito do que vem a ser deficiência e coloca em xeque as pressuposições de incapacidade impostas aos indivíduos que apresentam configurações físicas e/ou biológicas que não atendem aos padrões tidos como normais. O modelo Social da Deficiência traz uma abordagem na qual a sociedade é responsável pela exclusão de pessoas deficientes no momento em que ela desconsidera as distinções existentes da forma humana. Quando uma sinalização de trânsito se apresenta apenas de forma visual, ela desconsidera a necessidade de indivíduos cegos terem aquela informação, ou seja, se a informação não se apresenta de forma que todos possam acessá-la, a falha consiste na forma de comunicação e não no indivíduo que foi impossibilitado de obtê-la. É a partir dessa lógica que caminham todas as medidas de inclusão vigentes hoje. Além disso o capítulo 2 traz ainda algumas considerações sobre a UFPel e seus posicionamentos e trabalhos frente as demandas da comunidade PcD da instituição. A atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e suas diversas ferramentas de suporte e assistência aos estudantes PcD, são ferramentas fundamentais para a integração e viabilidade do desenvolvimento destes alunos dentro da IES. Contudo, muitas são as adversidades enfrentadas não só pelos alunos PcD, mas também pelos setores responsáveis por dar suporte a este público específico em uma universidade com as dimensões e as especificidades da UFPel.

Ao vincular a condição de deficiente aos métodos usuais do sistema escolar contemporâneo, o capítulo 3 apresenta uma nova ponderação quanto aos métodos de homogeneização e padronização do perfil idealizado de aluno. A escola, como um todo, se apresenta como uma instância normatizadora a qual, através de seus processos, favorece um perfil de indivíduo específico, que em diversos casos não é natural e intrínseco às todas as condições socioeconômicas e culturais dos indivíduos que a frequentam. Com isso, traçou-se aqui uma vinculação com as teorias construídas por Bourdieu e Passeron nas décadas de 60 e 70, as quais ponderam e destacam as implicações da imposição de uma “configuração idealizada” de aluno a qual desconsidera o *habitus* pertencente a cada indivíduo, com a questão da inserção de alunos deficientes no ambiente escolar. O que Bourdieu define como

habitus é um retrato das experiências individuais as quais moldam e definem um perfil característico do ambiente ao qual este indivíduo foi socializado e está inserido, ou seja, o meio social de origem apresenta uma forte influência nas mais diversas características individuais, tais como gostos, comportamentos, valores entre outras características. Para Bourdieu e Passeron (1964,1970) essa conformação se apresenta de distintas formas de acordo com a classe e posição social em que o indivíduo nasce e é socializado. Nesse sentido, quando a escola utiliza de métodos pertencentes a um determinado meio social como forma de avaliação, ela passa a instituir desigualdades dentro do espaço escolar. A cobrança de hábitos de leitura, ou de utilização da língua culta são alguns dos exemplos de uma série de diretrizes e disposições que acentuam as diferenças e desigualdades sociais, uma vez que estas são características que alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas já estão habituados, enquanto que alunos de classes sociais mais humildes só passam a conhecer essas práticas e posturas dentro do espaço escolar. Com base nisso, há uma outra retórica que pode ser posta em debate que é a construída por Lahire (1997) onde o autor descreve uma situação mais singular e individualizada no que tange o sucesso escolar de estudantes. Nessa vertente o autor estabelece uma série de fatores, além da classe social, que podem influenciar e direcionar os indivíduos ao sucesso ou fracasso escolar. Segundo o autor, nascer em uma condição social favorecida não é suficiente para que o aluno obtenha sucesso escolar, há também de se avaliar os detalhes disposicionais do indivíduo e do seu grupo familiar, além de também considerar outros ambientes e meios aos quais o indivíduo pertence, como por exemplo o trabalho ou a religião.

Partindo dessa lógica, a inclusão de PcD nos ambientes universitários assemelha-se em diversos fatores com os pressupostos construídos por Bourdieu, Passeron e Lahire, onde as PcD são inseridas no sistema de Ensino Superior e deparam-se com um meio onde a metodologia e a cultura acadêmica e de ensino são rígidas e que por vezes não atende suas necessidades individuais para o pleno desenvolvimento dos seus estudos e formação. Baseado nesses pressupostos e levando em consideração os baixos índices de “sucesso escolar” das PcD na UFPel este trabalho aborda uma análise quantitativa da situação dos alunos com deficiência da IES, tentando identificar se existem e quais são os fatores que influenciam seu sucesso ou fracasso dentro da academia. Vale ressaltar aqui, que neste trabalho a

expressão “sucesso escolar” será abordada de maneira bem objetiva e simplificada considerando que aqueles indivíduos que concluem o curso de graduação ao qual ingressaram, atingiram o “sucesso escolar” e nas demais situações o indivíduo não atinge tal condição.

Com a utilização de ferramentas estatísticas, muitos dados expressivos foram identificados dentro do banco de dados da UFPel, tanto no que se refere a números pontuais quanto a algumas tendências e dinâmicas no processo acadêmico destes alunos. Os resultados das análises mostram alguns valores significativos e que instigam a uma investigação pormenorizada de suas causas e origens, mas que por si só já mostram uma realidade importante de ser destacada.

2. A deficiência: entre estigmas e conquistas

2.1. Aspectos e parâmetros importantes

Para dar início ao debate proposto e levando em consideração que o tema deficiência pode ser pouco conhecido, vale mencionar aqui algumas concepções relevantes para esclarecer o leitor quanto a aspectos importantes que possam ser desconhecidos. Primeiramente, de acordo com a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU e com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, Art. 2º)

Além disso, outro fator importante a ser ressaltado diz respeito a terminologia adequada para referir-se as pessoas com deficiência, visto que é um debate no qual já houveram diversas considerações e alterações. Inúmeras foram as expressões utilizadas ao longo dos anos para referir-se à essas pessoas, as quais frequentemente eram pejorativas e desrespeitosas. Após anos de debate e conjecturas, hoje já existe um consenso dentro da comunidade PcD sobre essa questão, ficando determinado que em todos os lugares do mundo e para todos os tipos de deficiências, a expressão correta é *Pessoa com Deficiência*. Sasaki, ao problematizar o assunto, afirma que

jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. SASSAKI (2002, p. 10)

A definição dessa nomenclatura foi estabelecida em 2006 na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. Sasaki (2002) ainda elenca quais foram os fatores e disposições que levaram a escolha dessa expressão, segundo ele são sete os princípios básicos para essa escolha:

1. Não esconder ou camuflar a deficiência; 2. Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência; 3. Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; 4. Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 5. Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências

diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (i.é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”); 6. Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas; 7. Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência). (SASSAKI, 2002)

Outra informação relevante para o debate refere-se ao sentido da palavra *Inclusão*. Tal termo, quando referenciado dentro do contexto da deficiência, não se restringe ao simples significado encontrado nos dicionários que estabelece que inclusão é o mesmo que inserção, acrescentar e incorporar. A expressão inclusão de PcD representa muito mais que só apenas “entrar” ou “estar”, os indivíduos a serem “incluídos” precisam participar dos espaços, das experiências, das interações, elas precisam pertencer e participar das dinâmicas dos espaços em condições de igualdade com os demais indivíduos.

2.2 Um breve relato sobre a história dos deficientes

Durante muitos séculos as pessoas portadoras de deficiência foram estigmatizadas, hostilizadas, perseguidas e excluídas devido as suas características incomuns. Nessa corrente de estranheza aos diferentes membros da população, essas pessoas vivenciaram ao longo da história da humanidade uma série de barbáries, perversidades e crueldades. Nesse sentido segue aqui um pequeno resumo da história desse grupo.

Segundo Silva (1986 p.19) “...a doença e a deficiência física são tão antigas quanto a própria vida sobre a Terra”, existem estudos que comprovam a existência de corpos mutilados e deformados desde a pré-história. Pouco se sabe sobre as condições em que essas pessoas viviam, no entanto há indícios de que os povos primitivos utilizavam o extermínio como forma de solucionar o problema de adultos e crianças que apresentassem ou desenvolvessem algum tipo de deficiência (SILVA, 1986). Em algumas sociedades durante a Antiguidade os deficientes eram vistos como pessoas dominadas por espíritos malignos ou até mesmo como amaldiçoadas pelos deuses. “Para os antigos hebreus tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado” (SILVA, 1986, p.46). Essas pessoas quando

não podiam ser “curadas” eram mortas ou expulsas do convívio social, eram marginalizados e viviam nas ruas sobrevivendo de esmolas ou caridade. Existem registros do Direito Romano que fazem referência a ausência de direitos básicos à crianças nascidas sem “vitalidade” (muito prematuras) ou com sinais de “monstruosidade”, além disso, as leis obrigavam o pai, como líder da família, a matar os bebês que apresentassem alguma má formação ao nascer (SILVA, 1986).

Durante a modernidade, devido à forte influência da igreja católica, algumas dessas condutas foram sendo abandonadas e extintas, porém havia ainda a crença de que essas pessoas eram amaldiçoadas ou impuras. “E apesar dos esforços eventuais dos grupos religiosos ... o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada” (SILVA, 1986, p.154).

Já no período renascentista com o avanço da medicina e da filosofia as condições das pessoas com deficiência foram mudando, iniciavam-se as primeiras medidas assistencialistas à esta comunidade e outras também marginalizadas (PEREIRA, SARAIVA, 2017). Somente a partir do Século XVIII é que podemos identificar uma forte mudança no pensamento social em relação aos deficientes. Com o crescente avanço da ciência, em diversas áreas do conhecimento, muitos países europeus passaram a enxergar a questão de grupos minoritários como uma responsabilidade do estado e que era necessário que se tomassem medidas a fim de atenuar as condições de precariedade vivida por esses indivíduos. A partir do século XIX que o deficiente “passou a ser visto como ser humano (infeliz, desafortunado e coitado para aquela época, é evidente) dono de seus sentimentos e capaz de viver ou de pretender levar uma vida decente, desde que fossem garantidos meios para isso” (SILVA, 1986, p.184).

2.2. Os avanços do século XX

Com o fim da Segunda guerra mundial e a constituição da Organização das Nações Unidas, a preocupação global com os direitos humanos cresceu e contribuiu amplamente para o avanço dos direitos das PcD. Muitos desses avanços se deram devido ao grande número de soldados mutilados que sobreviveram a guerra e que em decorrência dela adquiriram algum tipo de deficiência ou incapacidade. Grande parte

das políticas destinadas as pessoas com deficiência eram de cunho assistencialista e/ou reabilitativo, mas mesmo assim, essas questões passaram a serem postas na mesa e debatidas com mais atenção.

Durante a década de 60, Paul Hunt, sociólogo e deficiente físico, passou a explorar a questão da deficiência através dos pressupostos de exclusão decorrente da experiência da deficiência. Diniz (2007) afirma que Paul Hunt foi um dos precursores do que chamamos de Modelo Social da Deficiência (será abordado em detalhes mais adiante), o qual caracteriza a deficiência como uma forma de opressão social sofrida por pessoas com diferentes tipos de lesões¹, assim como a sofrida por outros grupos minoritários como as mulheres ou os negros por exemplo. Nesse sentido “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física” (DINIZ, 2007 p. 09).

Outro marco importante para a comunidade PcD foi a Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada pela ONU em 1994 em Salamanca na Espanha, a qual pautou sobre princípios, políticas e práticas educacionais e definiu limites sociopolíticos para a abordagem do tema, na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tal conferência resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, documento no qual era proposto aos países membros da ONU que que adotassem medidas de inclusão escolar para aqueles alunos com NEE. Menezes (2001) caracteriza tal documento como “o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70” (MENEZES, 2001, p. 1)

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 ampliou os direitos das pessoas com deficiência ao garantir igualdade aos brasileiros sem distinção de qualquer natureza. A partir daí diversas outras leis foram sendo instituídas a fim de promover igualdade de condições às PcD, cito como exemplos a Lei de cotas de 1991 que determinava a

¹ Conforme Diniz (2007 p. 8) o termo lesão refere-se a “ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social”.

contratação de um percentual mínimo de funcionários com deficiência nas empresas, além de outras medidas voltadas a esse grupo.

Além dessas, algumas legislações e regulamentações atendem a alguns tipos de deficiências em particular, tais como a lei 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, a Lei 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e a Lei 12764 de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista entre diversas outras que abordam necessidades pontuais a determinados tipos de deficiência.

A partir da década de 90, inúmeras medidas legais foram sendo tomadas com intuito de estabelecer no Brasil uma sociedade inclusiva onde as Pessoas com Deficiência pudessem exercer amplamente sua cidadania. Guedes e Barbosa (2020, p. 8) afirmam que “a Lei nº 7.853, de 1989 e o Decreto nº 3.298, de 1999 correspondem aos principais documentos normativos garantidores da cidadania das pessoas com deficiência”. Os referidos regulamentos correspondem a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção” (BRASIL, 1999) e seus complementos. Com a instituição dessas e diversas outras políticas, o cenário nacional passa a tratar as deficiências efetivamente, ou ao menos em tese, como uma incapacidade do estado e não mais como um problema de limitação dos indivíduos. É a partir desse período que, no Brasil, as políticas assistencialistas passam a ser substituídas, pouco a pouco, pelas novas normas e práticas inclusivas.

No desenrolar da primeira década do século 21 essas diretrizes foram sendo aperfeiçoadas e executadas gradativamente. A determinação de leis como a 10.436/2002, a qual estabelece entre outras medidas que LIBRAS passe a ser estudo obrigatório para professores em formação ou da Lei 11.126/2005 que permite ao deficiente visual circular em lugares públicos com cão guia, são alguns dos exemplos desse crescente ajustamento aos novos pressupostos.

Outro marco importante na luta da comunidade PcD, foi a realização da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrido em Nova

York no ano de 2006, a qual resultou em um Protocolo Facultativo que mais tarde foi incorporado à legislação brasileira através do Decreto nº 6.949 de 2009. Tal Decreto instituiu no país as diretrizes acordadas pelo Protocolo, determinando que todas as suas disposições fossem executadas e cumpridas em todo território nacional.

Após muitos anos de debates e considerações a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foi promulgada no dia 6 de julho de 2015 a qual determina em seu Art. 1º que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

A LBI é considerada “como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva” (SETUBAL, FAYAN, 2016, p.14).

2.3. A construção de um novo paradigma

Como visto anteriormente, foi a partir da década de 90 que a deficiência começou a tomar um novo formato dentro dos contextos sociais mundo a fora. Na construção dessa nova configuração diversos tabus e paradigmas foram sendo desconstruídos e deram espaço a um novo modo de ver a pessoa com deficiência e é a partir dessa mudança de paradigma que nasce o Modelo Social da Deficiência o qual passa a incorporar todos os movimentos em prol da inclusão. A partir disso, “a desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009, p. 74). Essa nova construção trouxe à tona a responsabilidade social para com as pessoas com deficiência evidenciando a incapacidade da sociedade em lidar com as diferentes formas de existir no mundo. A deficiência, neste momento, foi sendo abordada como um modo de vida e não mais como uma condição incapacitante.

O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se

imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas á também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana. (DINIZ, 2007, p. 4)

Pensar na deficiência como uma variação do corpo humano e da normalidade, passou a ser o ponto central das pesquisas e das pautas sobre o assunto e com isso a complexidade dessas questões passou a ser ainda maior, uma vez que agora a questão passa a ser social e não mais clínica ou médica. Diniz (2007, p. 5) coloca a deficiência como “um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Ao exemplificar a condição de alguém cego, a autora ainda complementa que:

Afirmar a cegueira como um modo de vida é reconhecer seu caráter trivial para a vida humana. Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida. (DINIZ, 2007, p. 4)

“Explicar que a situação de opressão sofrida pelos deficientes é devida às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, é confundir lesão com deficiência. Para os estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica.” (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010, p. 5). Diniz (2007) corrobora com tal afirmação ao elencar os objetivos das primeiras organizações em prol da causa deficiente, um deles é o de:

Assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando- a do controle discursivo dos saberes biomédicos. Foi nessa disputa por autoridade discursiva que se estruturou o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico. O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado (DINIZ, 2007, p. 9).

Dentro desse movimento de percepção de erros históricos e diante da evidente necessidade de reparação de tais equívocos começam a ser pensadas e construídas ferramentas que possam promover uma transformação na realidade que até então se apresentava para os deficientes, e é a partir dessas necessidade de reparação que nascem os Movimentos Inclusivos, no caso de pessoas com deficiência, a fim de proporcionar a esses indivíduos as condições adequadas de vida, socialização e

pertencimento ao coletivo. Sasaki (1999) contribui para esse debate afirmando que apesar de vermos a exclusão e a segregação ainda sendo praticadas, já é possível perceber a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão.

Aceitar a diversidade e cooperar com os diferentes são valores norteadores da Inclusão Social, a qual compreende o processo em que a sociedade e as pessoas com necessidades especiais se adaptam simultaneamente e em todos os seus sistemas para que todos possam exercer seus papéis dentro da sociedade (SILVA 1986). Nesse sentido, Sasaki (1999, p. 17) coloca que os movimentos inclusivos são inspirados por novos princípios e destaca a “celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida”.

Todos esses movimentos inclusivos nasceram da percepção de uma nova forma de ver a deficiência e que deu uma reviravolta no modelo médico sustentado por séculos. Ao questionar o Modelo Médico, o Modelo Social da Deficiência foi norteador de todas as medidas Inclusivas desenvolvidas desde a década de 90 até hoje. “Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (DINIZ 2007 p.18). Essa abordagem social mudou por completo a forma de lidar com a deficiência, ela causou uma inversão na lógica do modelo médico que determinava que a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o modelo social, ela era resultado de arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão (DINIZ, 2007).

É evidente que todo esse processo de mudança de paradigma não é um processo simples, e da mesma forma como ocorreu (e ainda ocorre) com os negros e as mulheres, dissolver um (pré)conceito estigmatizado por séculos exige muita luta e persistência por parte dos envolvidos e da sociedade como um todo. Diniz (2007 p.32) afirma que “essa redescritção da deficiência provocará uma revolução na ideologia opressora do corpo deficiente. E o modelo social oferece ferramentas analíticas e políticas para tornar essa revolução ainda mais permanente”. No entanto, reconhecer a necessidade e a importância da mudança é apenas o primeiro passo para a efetiva transformação, somente o reconhecimento de injustiças não garante a efetiva mudança. Nesse sentido, o papel do estado de garantir a igualdade de direitos entre

os indivíduos, torna-se a principal ferramenta capaz de mediar e aplicar os ajustes necessários para reparação e reestruturação dos sistemas.

Com um horizonte repleto de desafios, a elaboração de políticas públicas, que assegurem a igualdade de condições às PcD, torna-se um dos principais dispositivos de efetivação dos processos inclusivos. Para Castro e Oliveira as políticas sociais pretendem alcançar a justiça social através de dois objetivos conjuntos: “Solidariedade e seguro social a indivíduos e grupos em resposta a direitos, risco, contingências e necessidades sociais; e geração, utilização e fruição das capacidades de indivíduos e grupos sociais” (CASTRO E OLIVEIRA 2014 p. 28). “Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade.” (SARAVIA, 2006, p. 28). Podemos considerar as políticas sociais como o método de o estado proporcionar aos cidadãos bens sociais através de mecanismos legais ou institucionais aos quais os cidadãos podem recorrer quando necessário (LOBATO, 2006). Nesse sentido, depois de proximamente 30 anos já vigoram no Brasil diversas legislações e regulamentações cujo objetivo principal é promover a igualdade de condições entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência nos diversos contextos sociais. No entanto, as políticas sociais brasileiras são caracterizadas por dar ênfase ao que é ofertado sem considerar as necessidades de seus ‘beneficiados’, o que tende a gerar uma série de problemas de credibilidade e frustração dos cidadãos (GUEDES, BARBOSA 2020).

2.4. A UFPel e as ferramentas inclusivas

Situada a 250 km da capital do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Pelotas. Após 52 anos de sua fundação possui um forte impacto na região sul do RS, atuando nas mais diversas áreas do conhecimento. A UFPel recebe hoje mais de 20 mil alunos em seus 97 cursos de graduação e cerca de 90 cursos de pós Graduação distribuídos em 22 unidades acadêmicas. Além desses números a estrutura física da IES conta com diversos campus distribuídos em vários pontos da cidade e também da cidade do Capão do Leão. Além de 43 polos de Educação a Distância em diversos municípios no RS. Das unidades onde são desenvolvidas atividades presenciais existem 2 grandes Campus, o Campus Pelotas o qual possui mais de 10 prédios em 4 diferentes bairros da cidade e o Campus Capão do Leão o qual concentra mais de 40 prédios.

Os movimentos inclusivos na UFPel tiveram uma forte expansão a partir das diretrizes estabelecidas pelo Projeto Incluir do Governo Federal em 2005, o qual orienta e determina a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de nível superior. Segundo Maciel e Anache:

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” (MACIEL, ANACHE, 2017, p. 82-83)

Com isso a UFPel criou em 15 de agosto de 2008 o seu Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), o qual é responsável por gerenciar as demandas inclusivas da instituição. O NAI/UFPel apresenta dentre seus principais preceitos e condutas norteadoras o Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFPel, o qual foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) em março de 2016 além da Lei nº 13.409/2016 que trata sobre a reserva de vagas para PcD (UFPEL, 2021). Vinculado à Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID), o NAI conta hoje com 2 servidoras efetivas, a chefe do Núcleo e outra responsável pelo Apoio Pedagógico, além de um servidor, Terapeuta Ocupacional, o qual divide sua carga horária de trabalho entre o NAI e outro setor da universidade. São vinculadas a este núcleo a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e a Seção dos tradutores e Interpretes de Libras (TILS), além da Comissão de Apoio ao NAI (CONAI), órgão consultivo o qual apoia e auxilia o NAI em suas atuações.

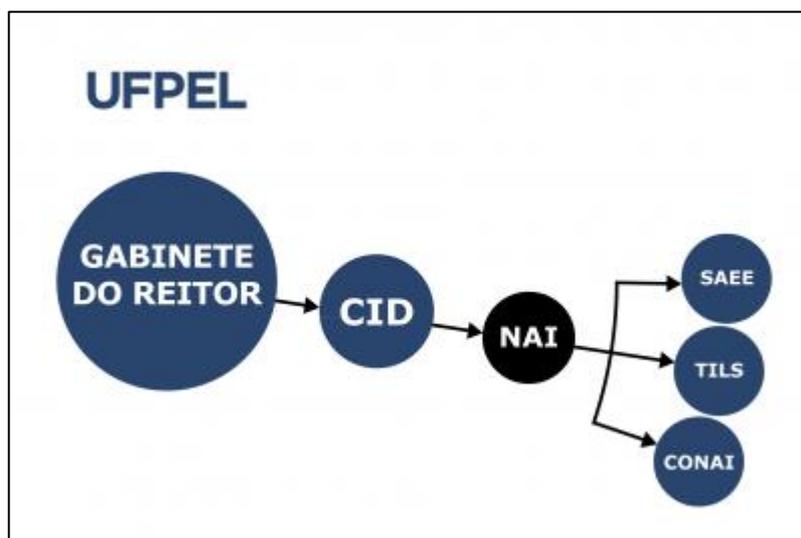


Figura 1: Organograma do NAI. Fonte: Site do NAI/UFPEL

O NAI atua não somente com o atendimento de alunos, mas também com os profissionais com deficiência da UFPel. A atuação deste núcleo visa promover “políticas e ações que efetivem a inclusão no Ensino Superior, através da busca conceitual, política e prática pelo acesso, permanência e qualidade em todos os níveis, espaços e cotidianos da Universidade” (UFPEL, 2021).

Devido ao número reduzido de servidores, a grande diversidade e as inúmeras especificidades apresentadas pelos alunos, a atuação do NAI ocorre por meio de demanda, o aluno ao ingressar na UFPel e se autodeclarar PcD é informado sobre a existência deste setor e orientado a entrar em contato com o NAI caso queira e/ou necessite deste apoio. Ou seja, é necessário que o aluno procure o setor em busca de auxílio e/ou orientação. Após o contato do aluno, é agendado um encontro com um psicopedagogo ou terapeuta ocupacional, afim de identificar o perfil, o histórico e as dificuldades que o aluno enfrenta ou acha que enfrentará na sua trajetória acadêmica (ANADOM, 2022). Para Fernandes e Almeida (2007)

conhecer as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência salvaguardando as especificidades associadas às diferentes condições de deficiência e as especificidades decorrentes das próprias condições do “campus”, é essencial para se poder implementar respostas e criar condições de acolhimento favoráveis a um percurso acadêmico de sucesso... (FERNANDES, ALMEIDA, 2007, p.8)

Por intermédio dessa conversa e da apresentação de dos laudos médicos que comprovem as condições e necessidades do aluno é elaborado um documento orientador pedagógico, o qual dispõe sobre quais as demandas daquele aluno e quais medidas devem ser adotadas pelo curso para que o aluno possa desempenhar suas atividades acadêmicas de forma apropriada as suas especificidades. Vale ressaltar que tal documento é encaminhado ao Colegiado do curso somente com a autorização do discente. Conforme entrevista realizada com NAI, existem alguns casos em que o aluno opta por não informar ao curso sobre suas Necessidades Especiais.

“Aliando conceitos e práticas, o núcleo promove ações de conscientização, discussão, formação compartilhada de coordenadores, técnicos, professores, monitores, tutores e comunidade em geral” (UFPEL, 2021). Conforme a legislação vigente, as instituições possuem autonomia para tomar as providências necessárias para que os alunos PcD possam ser inseridos no contexto acadêmico com autonomia e qualidade de ensino e estrutural, portanto, o NAI da UFPel não dá somente o

atendimento e a orientação pedagógica ofertando serviços especializados, ele também é responsável por diversas outras atividades que envolvam acessibilidade na IES, tais como “encaminhamento de intérpretes para as aulas, eventos e atividades relacionadas,[...] organização e acervo de recursos didáticos adaptados que possibilitem avanços nos processos de aprendizagem e inclusão”(UFPEL, 2021) entre outras atividades que envolvam o público PcD da IES.

Cabe ressaltar aqui que o atendimento especializado às pessoas com deficiência é um processo amplo e dinâmico, tendo em vista que a população PcD é composta por indivíduos com qualquer tipo de deficiência ou necessidade especial. Diferentemente do que ocorre com outras minorias marginalizadas, quando se atende as necessidades de uma pessoa, não significa que as necessidades de todo grupo foram atendidas ou que aquela solução se aplicará para outros indivíduos na mesma condição. As PcD na sua grande maioria, necessitam de medidas e soluções individualizadas, pois as deficiências são diversas e dentro de cada tipo de deficiência existem outras variações e níveis diferentes de necessidade². Além de que, existem muitos casos de pessoas que possuem mais de uma deficiência o que também gerar uma maior diversificação no tipo de demandas desses discentes e conseqüentemente no atendimento demandado por ele. Ou seja, o atendimento a esse público se dá de forma exclusiva e singular à cada indivíduo. Maciel, Anache (2017, p. 77) afirmam que “o movimento a favor da inclusão escolar pressupõe a escolarização dos alunos com deficiência através de práticas que respeitem as diferenças individuais...”. Tal dinâmica, fundamental para propiciar ao estudante com deficiência um ambiente onde ele seja capaz de desenvolver todas as suas habilidades, faz com que as atividades desenvolvidas pelo NAI sejam numerosas e diversas, dado o número crescente de alunos PcD que chegam à instituição.

² Como exemplo, pode-se usar o caso de pessoas com deficiência visual onde existem vários níveis de dificuldade visual, alguns alunos necessitam de um material de didático com a fonte aumentada enquanto outros alunos necessitam de material didático em braile. Ou seja, mesma deficiência, situações distintas.

3. Referencial Teórico

3.1. O modelo educacional como potencializador de desigualdades sociais

O modelo educacional vigente no Brasil de hoje carrega, junto a um discurso meritocrático e legitimado pela retórica capitalista, uma significação democrática, libertadora e progressista. Há muito, a cultura da educação como fonte de desenvolvimento social vem sendo difundida nos mais diversos meios da sociedade. Pela lógica progressista, aquele que se esforçar, se dedicar e alcançar os maiores patamares educacionais é tido como merecedor de sucesso pessoal, profissional e financeiro. Nos altos postos da escala social encontram-se aqueles que, em teoria, se empenharam mais e que conseguiram, através dos seus esforços, chegar lá.

Durante a década de 60, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014[1964], 1975[1970]), ao analisar o sistema educacional da França, constataram que os métodos adotados pelo sistema escolar (meritocrático), os quais se mantêm muito semelhantes até hoje, apresentavam características muito distintas daquelas às quais declarava e defendia. A escola, com seus métodos de ensino e de avaliação, estava longe de ser democrática e igualitária. Para Bourdieu e Passeron (1970) as dinâmicas escolares e os métodos avaliativos, de comunicação e de transferência de saberes, eram métodos que ignoravam e/ou desconsideravam a realidade cultural e social de seus alunos.

Esse ensino tradicional do qual estamos falando tem uma concepção de aluno que não vai ao encontro das propostas para uma escola inclusiva, pois sob esse prisma o aluno não é sujeito de seu processo de construção histórica e social, ele não é o autor de seu processo de aprendizagem; ao revés, mero reprodutor, tábula rasa, folha em branco na qual o professor, aquele que detém o saber, supõe imprimir seu conhecimento (ORRU 2017 p. 1129).

Nesse sentido, Bourdieu (1970) destacou que o aluno, quando chega na escola, traz consigo uma série de disposições e vivências adquiridas no seu meio social de origem que afeta sua conduta e seu desempenho escolar. Toda essa base cultural que acompanha os indivíduos e que é oriunda do meio socialização familiar Bourdieu tematizou no conceito de *habitus*.

Nesta perspectiva, o *habitus* é para Bourdieu a matriz da ação humana dentro do contexto social. Ele aponta que “o *habitus* está no princípio do encadeamento das

‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Assim, existe uma tendência de reprodução de comportamentos e ações que não necessariamente são realizadas de forma intencional, mas que simplesmente foram sendo construídas com base nas esferas de socialização do indivíduo.

Para Bourdieu (1964), o *habitus* não é uma mera idiosincrasia individual, mas expressa condições de existência comuns. O indivíduo é socialmente configurado pelo *habitus* do grupo social no qual ele está inserido: as preferências, os gostos mais íntimos, posturas, aptidões e até mesmo entonação de voz e aspirações futuras, seriam socialmente construídas (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). Neste sentido, as ações e comportamentos dos indivíduos são construídos e praticados de acordo com a percepção que eles têm dos espaços nos quais interage, assim como dos sentidos que os atores dão às suas experiências e às dinâmicas subjetivas experimentadas, as quais são naturalmente e espontaneamente incorporadas, podendo-se inferir que as pessoas são personificação de suas trajetórias e suas vivências. “Cada indivíduo é, então, a caracterização de uma bagagem socialmente herdada” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 20).

É a partir do *habitus* individual, adquirido através da socialização familiar, que as desigualdades escolares começam a transparecer. No momento em que a escola valoriza e legitima práticas e habilidades socialmente e previamente incorporados por determinado grupo social, sem considerar que tais práticas podem ser estranhas e/ou novas para outros grupos, ela cria um descompasso e um desequilíbrio entre os alunos de diferentes conformações sociais. Práticas de leitura ou a utilização de uma gramática culta são alguns dos exemplos de dinâmicas que a cultura escolar valoriza, mas que não são habituais na vivência familiar de alunos oriundos das classes sociais mais baixas. A cultura e os saberes valorizados pela escola são os mesmos valorizados pela cultura das elites. Aquele aluno de origem economicamente e culturalmente mais alta tende a já estar familiarizado com tais práticas impostas pela escola, enquanto que, ao mesmo tempo, um aluno de origem mais humilde e conseqüentemente de capital cultural inferior, ao chegar à escola se depara com uma realidade totalmente estranha aos seus costumes e condutas, gerando assim um desencontro entre a realidade que o aluno vivência em seu cotidiano e as práticas escolares. Os diferentes graus de sucesso alcançados pelos alunos no sistema

escolar não poderiam ser explicados por seus dons pessoais em particular, mas por sua origem social, a qual os colocaria em condições mais ou menos favoráveis às dinâmicas escolares (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002).

Para Bourdieu e Passeron (1970 p. 29) “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Com tal alegação os autores afirmam que a AP do tipo escolar é legitimada através de uma violência simbólica “imposta” pelas classes dominante e que resultam em uma manutenção do sistema de classes vigentes.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 23).

Definindo-se tradicionalmente os “Sistema de Educação” como o conjunto de mecanismos institucionais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 25).

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002 p. 17).

Neste sentido, os processos de escolarização reproduzem dão continuidade às desigualdades, uma vez que através dos seus recursos pedagógicos e de avaliação transformam privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais validadas pelos exames e consagrada pelos diplomas e constitui um processo natural proveniente de uma cultura que favorece determinada classe social em detrimento de outras (VALLE, 2014). Apesar disso, os obstáculos econômicos e sociais não são suficientes para explicar as taxas de “mortalidade escolar”, pois não poderíamos ignorar as múltiplas vias frequentemente contornadas por indivíduos que mesmo estando dentro o perfil de desfavorecidos, alcançam o sucesso escolar. (BOURDIEU, PASSERON 1964).

A corrida pelos melhores resultados já começa desigual na origem, pois os modelos educacionais estão postos de forma que favorecer uma cultura mais formal e intelectualizada, o que resulta em uma “facilitação” para aqueles indivíduos de origem social mais elevada. Para esses alunos a escola é uma extensão da educação obtida em casa, já para aquelas crianças socializadas em meios sociais menos favorecidos a escola representa um ambiente insólito e estranho (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). O conteúdo e a forma do ensino tradicional são percebidos e assimilados de forma muito desigual entre indivíduos de classes sociais distintas. (BOURDIEU, PASSERON, 1964)

Com base nas teorias de Bourdieu, Lahire (1997) aprofunda o debate sobre as desigualdades educacionais colocando que a questão da cultura individual e a maneira com a qual os indivíduos se relacionam em seus meios sociais são fatores extrema relevância no desempenho escolar dos indivíduos, segundo ele as configurações familiares não são os únicos determinantes que precisam ser levados em consideração ao investigarmos os motivos do “sucesso” ou “fracasso” escolar. Parametrizar o sucesso escolar por estimativas de classe social e capital cultural não explica o sucesso escolar de indivíduos que, mesmo provenientes de classes sociais mais desprivilegiadas, alcançam altos níveis de escolarização. Em suas pesquisas, Lahire (1997) identificou que o capital cultural e o capital financeiro não eram os únicos fatores determinantes para o desempenho escolar dos alunos assim como descrevia Bourdieu (1964).

Mas, afinal de contas, as próprias noções de "capital cultural" e de "transmissão" ou de "herança" - metáforas úteis quando comentamos quadros que cruzam variáveis - deixam de ser pertinentes quando, ao mudar a escala de observação, voltamos para a descrição e análise das modalidades da socialização familiar ou escolar, no âmbito de uma sociologia dos processos de constituição das disposições sociais, de construção dos esquemas mentais e comportamentais. (LAHIRE, 1997, p.15)

Fatores socioeconômicos mostravam-se fortemente influentes nas dinâmicas escolares, porém, não se poderia estabelecer uma lógica objetiva e pontual baseando-se apenas nestas disposições. Lahire (1997) entende que é necessária uma análise mais pormenorizada das relações e ambientes de socialização dos indivíduos para que seja possível aproximar-se de um prognóstico válido sociologicamente.

A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais foi

submetido. A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a "funcionar". Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser impostas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias. (LAHIRE, 1997 p. 35-36)

Nesta lógica, Lahire (1997) coloca que a família e os pressupostos colocados e instigados através dela, explicariam alguns casos de sucesso escolar de indivíduos desfavorecidos socialmente, para ele as relações de interdependência familiar podem influenciar de forma positiva ou não no desempenho escolar. Inúmeras disposições foram apontadas por Lahire (1997) para que se estabeleça uma relação entre o meio de origem de alguém e seu desempenho escolar. A posição social familiar do aluno é um dos principais fatores que determinam o sucesso escolar dos indivíduos, porém não é o único que influencia no desempenho escolar, questões como sexo e profissão dos pais também apresentaram alguma interferência nos índices de escolarização. “Se a família e a escola são consideradas redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolar podem ser entendidos como um maior ou menor grau de dissonância entre uma rede e outra” (LAHIRE 1997 p. 19). As relações estabelecidas no interior da relações familiares marcam significativamente estes resultados, uma vez que, além de a família possuir os hábitos institucionalmente valorizados pela escola, essas condutas e disposições necessitam ser transmitidas assimiladas e absorvidas pelos atores do grupo familiar, desse modo, a conformação objetiva das relação sociais, dentro do meio familiar, podem interferir positivamente ou não nos resultados escolares, de acordo com cada contexto familiar. “De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar” (LAHIRE, 1997, p.18).

Pais detentores de um grande capital cultural podem ser indisponíveis para auxiliar nas atividades escolares, assim como pais desprovidos de capital escolar podem ser fortes motivadores e apoiadores das atividades escolares, neste caso, podendo justificar o desempenho inferior daquele em relação a este.

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ... pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando as lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles e verificar se compreenderam bem, pais que aumentam o número de exercícios da lição de casa ou que pedem aos filhos para lhes escreverem algumas historietas, ou ler-lhes trechos de livros... A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do "sucesso" escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. (LAHIRE, 1997, p. 28-29)

Além disso Lahire (1997) também ressalta a influência das disposições obtidas pelas experiências individuais nos mais diversos contextos sociais e não só familiares, nesta perspectiva, evidencia-se a prerrogativa individual de absorver e praticar, ou não, as mais diversas disposições as quais foi exposto e/ou socializado. Lima Junior e Massi corroboram com tal premissa ao afirmarem que

... os indivíduos de carne e osso têm, geralmente, algum trânsito entre esses grupos e instituições. Eles não são somente filhos dessa ou daquela classe social, mas vão à escola, à igreja, a centros esportivos e culturais, ao cinema, ao teatro. É também prerrogativa desses indivíduos incorporarem novas disposições a cada nova experiência social duradoura com a qual se deparam, acumulando, ao longo da sua trajetória de vida, um patrimônio de disposições e competências irreduzível a qualquer origem social. (LIMA JUNIOR, MASSI, 2015, p.5)

Essas diferenças de disposições sociais e familiares ficam mais evidente quando estendemos essas análises aos espaços universitários e de nível de superior. No livro *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (1964) estabelecem que as chances de alcançar o ensino universitário eram muito maiores para aqueles indivíduos oriundos de famílias mais escolarizadas e de capital intelectual superior. Apesar de os indivíduos terem passados por cerca de 15 anos de “padronização da escola”, os índices de acesso ao nível superior ainda eram fortemente influenciados pela origem social, indicando que na corrida pela escolarização integral, muitos dos alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas ficaram pelo caminho.

Lê-se nas chances de acesso ao nível superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se puramente e simplesmente de *eliminação* (grifo do autor) (BOURDIEU, PASSERON, 1964 p.16)

Dessa forma, o pertencimento ao universo escolar e acadêmico é naturalizado e incorporado naqueles cuja origem social é mais elevada, suas experiências de sociabilidade são familiares ao ambiente escolar e suas demandas. Para o indivíduo cujo ambiente social é composto de atores com altos índices de formação escolar, a

assimilação de tais condutas e comportamentos é mais natural frente as dinâmicas da escola e das instituições de nível superior. Ao passo que aqueles cuja origem social é menos escolarizada possuem um distanciamento e até mesmo um desconhecimento da cultura escolar e seus processos, fazendo com que o processo de adequação e efetivo pertencimento a tais dinâmicas sejam mais intrincados e mais dificultados do que para aqueles que já possuem essas disposições. “De fato, o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda a ação manifesta” (BOURDIEU, PASSERON 1964, p. 37)

Com essas análises, Bourdieu e Passeron (1964) formulam uma teoria das desigualdades, calcadas em assimetrias reforçadas pela escola. Assim, colocaram em xeque o entendimento de que o acesso de todos a escola seria uma solução para findar com as desigualdades sociais, muito pelo contrário, eles perceberam que não só a escola não estava acabando com as desigualdades sociais como ela também estava fortalecendo tais desequilíbrios. O alinhamento de normas de condutas “ideais”, desconsidera sistematicamente condição heterogênea dos seres humanos, impondo de forma opressiva, um hábito cultural e de comportamento estranho a muitos dos envolvidos no processo educacional como um todo. Nesse sentido alguns autores trazem à tona a desconstrução da individualidade humana dentro do contexto escolar, onde aquilo que não se enquadra ao “moralmente válido” é indesejável e necessita de adequação.

3.2. A deficiência associada à teoria Bourdieusiana

Usando como base todas as conjecturas construídas pelos autores citados, sobre as diferenças educacionais, levanta-se aqui um outro fator fortemente influente, tanto na dinâmica familiar quanto na dinâmica pessoal e também na dinâmica escolar, que é a deficiência. Se colocarmos as afirmações dos teóricos sobre a deficiência, onde eles classificam a deficiência como um modo de vida, dentro do contexto escolar e acadêmico descrito por Bourdieu, Passeron e Lahire, fica evidente a dissonância entre as pessoas com deficiência e a cultura escolar. E a partir disso começa a emergir inúmeros questionamentos quanto a situação dos estudantes com deficiência neste contexto (escolar) já marcado por profundas desigualdades. Neste sentido, cabe ressaltar que tal variável não foi suficientemente abordada pelos autores aqui já

citados, mas que, no entanto, provoca a uma nova análise da socialização frente as demandas de um corpo que interage nos meios sociais de forma distinta aos demais. Ao traçar uma analogia entre as dinâmicas socializadoras da escola, descrita por Bourdieu e Passeron na França de 1960, e a escola inclusiva, tal como ela se apresenta hoje, Bezerra (2017) evidencia as semelhanças de ambos os processos de ampliação do público atendido pelo sistema escolar, ao relatar que

nessa abertura, contudo, houve e há tensões e contradições, consequências que atingem, sobretudo, os novos jogadores. De modo similar ao ocorrido na França a partir dos anos de 1960, estamos criando um grupo de excluídos de dentro, que ingressam e permanecem na escola, mas sem que esta lhes faça sentido; ao passo que se reforçam estratégias de violência e dominação simbólica sobre os “diferentes”[...] Consequentemente, a escola torna as desigualdades objetivas, impostas pela deficiência, em permanente desvantagem (auto)imposta para aqueles que apresentam tal condição ontogenética. (BEZERRA, 2017, p. 482-483)

Ao inserir esse novo perfil de aluno na escola regular, as políticas inclusivas colocaram dentro de uma escola estigmatizante, alunos que possuem um *habitus* distinto daquele ajustado à escola ou à sociedade em geral, esses alunos se deparam novamente com as barreiras impostas aos seus corpos “diferentes”. Tal fator transcende a classe social familiar, de forma que mesmo a cultura familiar influenciando na vida destes indivíduos, ela não segue os mesmos parâmetros que um indivíduo sem deficiência teria dentro do mesmo espaço. O aluno com deficiência possui uma dinâmica de socialização e interação distinta dos demais membros da comunidade escolar, o que resulta em uma série de dificuldades enfrentadas pela comunidade PcD e pela escola dentro dessa dinâmica inclusiva. “A explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades (potencialidades).” (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010, p. 6). Nessa lógica há de se construir uma série de recursos e disposições dentro da escola para que essa inclusão ocorra de forma integral. A instituição de ensino se depara com a necessidade de uma mudança significativa na cultura escolar, fator esse que necessita de investimentos financeiros e de um esforço coletivo de toda a comunidade escolar. Ao corroborar com essa afirmação Moreira *et al* (2016 p.3028) dispõe que “os sentidos atribuídos a um fenômeno social, como a deficiência, quando incorporados à prática social, promovem impactos no sistema cultural e na estrutura social, consequentemente, no tratamento dispensado à alteridade deficiente [...]”.

Ao partirmos para um paralelo de comparação entre as teorias de Bourdieu - Passeron e de Lahire com a situação dos deficientes nos contextos educacionais brasileiros, e se, ao acrescentarmos à essa dinâmica a condição de deficiente, que por diversas vezes é estigmatizada como incapacitante, podemos estabelecer, com certo grau de segurança, que as chances desses indivíduos concluírem de forma satisfatória o percurso escolar são intensamente reduzidas. O direito de participar do jogo escolar, não proporciona os meios necessários para competir em igualdade de condições, impondo-lhes um desempenho insuficiente e limitado (BEZERRA 2017). A instituição necessita dispor de mecanismos que possibilitem esse processo de assimilação das disposições socioculturais de todos os envolvidos. E esse processo se dará através de uma socialização imposta a todos os envolvidos. (MOREIRA CAVALCANTI, SOUZA, 2016).

A educação inclusiva, em seus preceitos, representa a chance de possibilitar às PcD uma vida independente e “igualitária” em direitos e oportunidades, do mesmo modo que ocorreu durante o século XX a ampliação do acesso à escola. No entanto a dinâmica agora ganha mais alguns fatores importantes que precisam se considerados. Não se trata de disposições sociais e de origem familiar, agora as dificuldades não são apenas culturais e/ou financeiras, mas sim de impedimento físico e/ou psicossocial, fatores esses que em diversos casos são dificilmente superáveis. A escola não pode exigir de um aluno surdo, por exemplo, o domínio da língua culta, ou de um aluno cego uma habito de leitura³. Neste momento, maquiagem a realidade condicionando os alunos pelos seus “talentos” não é mais possível. Os talentos e as condições mudaram e não podem mais ser tabulados e medidos pelas mesmas métricas.

Não é segredo que as diferenças educacionais vividas no Brasil possuem inúmeras consequências negativas para todo o contexto da sociedade, indivíduos com baixa escolaridade ou com uma escolaridade frágil, não acessam facilmente os níveis superiores de educação e quando o atingem, na maioria dos casos fruto das políticas de cotas vigentes no Brasil, encontram diversas barreiras nas dinâmicas universitárias

³ Alunos cegos podem fazer leituras e ter hábitos de leitura, no entanto, essa dinâmica é fortemente dificultada a medida em que é necessária uma adaptação dos textos para o sistema braile ou outras formas de adaptação, porém, essas ferramentas não são facilmente encontradas ou acessíveis e nem todas as literaturas estão disponíveis nestes moldes. Isso faz com que mesmo o aluno cego tendo o hábito de leitura, o acesso dele a ela, não é tão facilitado quanto para alunos que possuem visão.

o que acaba por gerar um alto índice de reprovações e/ou desistências. Nesse sentido a inclusão universitária de pessoas com deficiência se constitui uma dinâmica complexa e trabalhosa, uma vez que exige mudanças multidimensionais a fim de fornecer as ferramentas necessárias para atender as necessidades deste público.

Tendo isso em vista, uma análise mais detalhada das condições de ensino e sucesso dos alunos com necessidades especiais poderia evidenciar quais são os principais fatores que determinam o sucesso e o fracasso escolar de PcD na UFPel. Ao analisarmos a origem social deste alunado poderíamos encontrar um índice maior de sucesso escolar? É evidente que mesmo em condições sociais mais favorecidas, alunos com deficiência apresentam maiores dificuldades na escolarização do que alunos sem deficiência da mesma classe social. No entanto, é possível inferir um nível diferente de sucesso/fracasso escolar entre indivíduos com e sem deficiência que possuem o mesmo capital cultural e origem social similares? Ou podemos também inferir que mesmo com deficiência indivíduos com capital social superior ainda possuem maiores probabilidades de sucesso do que alunos sem deficiência porém oriundos de classes sociais inferiores?

3.3. A educação superior e a Inclusão

A educação superior tem passado por uma forte expansão no Brasil, desde o início do século XXI, todo esse processo emancipatório tornou o ensino superior mais acessível às classes menos favorecidas da sociedade brasileira, e com isso, o perfil do estudante universitário tornou-se bastante heterogêneo (BISINOTO, *et al* 2016). As políticas de cotas, sejam elas étnicas, socioeconômicas ou para PcD, tornaram o acesso universitário mais equitativo, entretanto com o passar dos anos já é visível que somente o acesso a essas instituições não são suficientes para que os beneficiários dessas ações atinjam seu objetivo final, o título de graduação. Tais políticas já encontram-se consideravelmente consolidadas, no entanto, “assumindo-se que o acesso à Universidade não pode ser um fim em si mesmo” (FERNANDES, ALMEIDA 2007 p. 8), é necessário que a IES assuma o seu papel de instancia formadora inclusiva e adote as medidas necessárias para promover uma qualificação adequada à diversidade do público que atende. Fernandes e Almeida (2007) também ressaltam a necessidade das IES em criar condições para um acolhimento e suporte a estes discentes, levando em consideração as fragilidades e as potencialidades destes

grupos de alunos. “Além da expansão quantitativa e da ampliação de oportunidades de acesso, importa garantir a permanência bem-sucedida e com dignidade...” (BISINOTO, *et al.* 2016 p.18). “O sucesso da educação inclusiva ao nível da Universidade terá necessariamente que contemplar e ter repercussões quer no aproveitamento acadêmico, quer na qualidade das vivências extracurriculares destes estudantes” (FERNANDES, ALMEIDA 2007).

Lahire (1997) aponta que a qualificação tem sido cada vez mais importante, sendo o diploma uma condição necessária (mesmo que insuficiente) para que se possa ter acesso ao mercado de trabalho. Inúmeros fatores podem ser apresentados para explicar os índices de insucesso destes públicos. Bourdieu, Passeron e Lahire nos trouxeram muitas situações e contextos extremamente relevantes para esta análise e que apesar de serem teoria construídas em outros momentos da história, ainda apresentam forte influência sobre as dinâmicas educacionais vigentes na contemporaneidade brasileira. No entanto, quando tratamos das questões das PcD os estudos são escassos e as disposições a serem avaliadas são diversas. Embora existam muitas semelhanças entre os desafios que os estudantes universitários enfrentam, sejam eles deficientes ou não, é evidente que algumas dificuldades são próprias dos estudantes com deficiência (FERNANDES, ALMEIDA 2007).

Considerando os estudos consultados podemos constatar que uma das barreiras indicadas com maior frequência, pelos estudantes com NEE, independentemente da tipologia da sua condição, são as barreiras atitudinais, a falta de sensibilidade e de formação de docentes, técnicos e administrativos das instituições. Por conseguinte, não tendo sido esta questão considerada no presente estudo, importa que em futuros estudos as instituições de ensino superior, universitárias e politécnicas, públicas e privadas, sejam questionadas sobre as medidas e iniciativas que desenvolvem para diminuir esse tipo de barreiras. (PIRES 2016 p.79)

Ao avaliar os dados apresentados pela UFPel, muitas questões emergiram, além daquelas já levantadas pelos autores aqui explorados, principalmente estas relacionadas às deficiências dos alunos. Dentre elas podemos apontar, por exemplo, os tipos de deficiências apresentados pelos alunos. Existe algum tipo de deficiência que seja mais ou menos “favorável” para que o aluno atinja o sucesso escolar? É possível que algumas deficiências apresentem disposições mais “simples” de serem contornadas, dadas as dinâmicas acadêmicas e escolares? Se sim, quais seriam elas, e porque isso ocorre? Além disso, podemos perceber de ante mão uma procura maior ou menor por algum tipo de curso específico, sobre isso, podemos nos questionar por

que tais cursos possuem uma taxa maior de inclusão que outros? E quais cursos seriam esses? E Por que ocorrem tais distinções entre cursos de uma mesma instituição, seria pela dinâmica do curso em si, ou pelas ferramentas inclusivas utilizadas por cada unidade acadêmica?

Para além das disposições relativas a pessoas com deficiência existem também aquelas disposições históricas que atingem a as sociedades e que também contribuem para a problematização da presente pesquisa. Tais características somam-se a condição de PcD em diversos casos e não podem ser negligenciadas. A questão racial, apesar de ser um fator problematizado na sociedade contemporânea, ainda apresenta fortes impactos nas condições socio econômicas dos indivíduos e que precisam ser levadas em consideração ao avaliarmos as barreiras e disposições impostas ao atingimento do sucesso escolar. Outro fator que precisa ser apontado é em relação ao gênero, que também é uma condição que apresenta inúmeras disparidades nas sociedades contemporâneas e que precisam ser observadas com mais atenção. Não podemos deixar de considerar ainda o nível de educação básica que tais indivíduos obtiveram em suas trajetórias escolares e como esse fator pode impactar na trajetória acadêmica dos mesmos. Neste sentido Lahire (1997) aponta também que é preciso observar que esses múltiplos elementos não se somam uns aos outros, no entanto se combinam para criar uma realidade favorável ou não e que não podemos apontar fatores como se fossem uma forma lógica que determinaria o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos, mas que no entanto podem ser fatores facilitadores, ou não, na trajetória acadêmica e escolar dos indivíduos. Nesse sentido,

as IES encontram-se progressivamente desafiadas a alargar o conceito de sucesso acadêmico ao desenvolvimento do bem-estar psicossocial dos seus estudantes e ao desenvolvimento de um conjunto bastante alargado de competências, não apenas técnico-científicas que lhes garantam, designadamente, condições adequadas para gerir com a necessária autonomia as transições e os desafios próprios do ES (Ensino Superior)" (CASTRO, ALMEIDA, 2016, p. 2).

Ao construir uma análise dos fatores relevantes, que pessoas com deficiência apresentam durante a sua trajetória acadêmica, fica evidente que existem falhas no sistema de inclusão como um todo e por diversos motivos. Por isso, o tipo de pesquisa construída nesta dissertação se mostra bastante relevante, além de constituir uma pesquisa repleta de elementos e aspectos que impactam no desempenho destes alunos e devem ser considerados. Nesta lógica, a pesquisa será construída através

de análises de regressão dos fatores apresentados (pelos dados obtidos na UFPel) a fim de identificar se há e quais são os fatores que possuem um maior impacto na trajetória acadêmica de PcD dentro da UFPel.

4. Metodologia

4.1. Sobre a Pesquisa

A presente pesquisa investiga os índices de sucesso escolar de alunos deficientes da UFPel buscando identificar quais são as características e disposições que favorecem ou dificultam a trajetória acadêmica destes alunos durante o percurso acadêmico. É evidente que a universidade pública brasileira apresenta outros inúmeros fatores de exclusão, que atingem não somente os deficientes, mas diversas outras minorias que não acessam o ensino superior. O objeto de estudo desta pesquisa são os alunos PcD da UFPel que ingressaram entre os semestres de 2010/1 a 2020/1 onde é avaliado e observado se existem e quais são as disposições e fatores que contribuíram e/ou condicionaram essa comunidade a obtenção do sucesso acadêmico.

Neste sentido, questões que envolvem relações causais, por meio das quais testamos hipóteses, pressupõem o uso dos métodos quantitativos de forma que possamos verificar se determinadas variáveis (independentes e dependente) andam juntas e qual o sentido e a força da relação entre elas: se unidirecional ou recíproco e se é obra do acaso ou possui significância estatística, isto é, se possui uma alta probabilidade de ocorrer em escalas maiores quando a pesquisa for amostral (RAMOS, 2013, p. 59).

A pesquisa em Ciências Sociais dificilmente é objetiva e/ou chega a respostas pontuais e precisas, mas seguramente pode-se chegar à identificação de padrões e através destes, aproximar-se de um resultado factual fundamentado em evidências. “Cabe destacar que quando queremos verificar principais causas de fenômenos sociais estamos assumindo que a realidade social seja multicausal e que não temos como dar conta de todas as possíveis causas de um fenômeno...” (RAMOS, 2013, p. 60)

Pautando-se nessa retórica, a análise desenvolvida aqui, apresenta dados majoritariamente quantitativos os quais podem vir a corroborar com os teóricos referenciados nos capítulos anteriores, buscando com isso inter-relacionar abordagens metodológicas distintas em prol de uma pauta pouco explorada. O intuito é associar diferentes condições e fatores dentro de um público específico que possa minimamente encontrar pontos comuns que possam justificar, ou não, padrão de desempenho acadêmico destes alunos. Ramos (2013, p. 65) considera ainda que “os

resultados das pesquisas quantitativas são dados empíricos, características da realidade social, que precisam ser integrados teoricamente, da mesma maneira que integramos qualquer observação empírica numa análise sociológica”.

Cabe ressaltar aqui que as condições sanitárias do período em que a pesquisa foi desenvolvida⁴ direcionou ainda mais a pesquisa para a utilização de dados quantitativos. Ramos ainda afirma que mesmo tendo consciência da limitação deste método de pesquisa

o cientista social pode buscar respostas a partir de tentativas aproximadas (ou às vezes direta) de mensuração dos fenômenos sociais e de explicações probabilísticas para os fenômenos, os quais ele está interessado em compreender. E todo o processo ocorre sempre de forma probabilística (nunca com 100% de certeza) e aproximada, posto que admitimos que a multicausalidade da maioria dos fenômenos jamais poderá ser acessada na sua plenitude. (RAMOS, 2013, p. 60)

Do ponto de vista epistemológico, os dados estatísticos demonstram uma compreensão da realidade “baseada em padrões matematicamente explicáveis, e do ponto de vista político, fortaleceram uma concepção de ciência instrumentalizada por interesses governamentais e/ou privados” (LINHARES, ALVES, 2014, P. 25).

É evidente que sem o desenvolvimento e entrevistas com os indivíduos envolvidos neste campo de investigação não é possível perceber os detalhes e as experiências vividas dentro dos espaços sociais onde “circularam”, no entanto, diversas informações obtidas com banco de dados da UFPel podem dar alguns indícios de experiências comuns a todos aqueles que encontram-se em condições similares. Um bom exemplo dessa análise coletiva pode ser a “condição” vivenciada pelas mulheres, a qual apresenta diversas implicações sociais percebidas e por grande parte, ou até mesmo por toda, essa população em particular e que pode ser investigada apenas com dados objetivos.

4.2. Análise documental

Inicialmente foi realizada uma análise bibliográfica sobre o tema Deficiência e Inclusão Social a fim de identificar e entender o que era a deficiência, quais seus pressupostos, conceitos e implicações. Além disso foram pesquisados temas como

⁴ Período compreendido entre 2020 e meados de 2022 em que a pandemia da COVID-19 impactou inúmeras atividades no Brasil e no mundo.

políticas públicas, sucesso escolar, desigualdades educacionais além de protocolos internacionais de direitos Humanos e Inclusão e legislações pertinentes ao contexto deficiência e as regulamentações internas da UFPel que tratavam sobre a Inclusão.

4.3. Tratamento dos dados

A pesquisa quantitativa foi realizada através dos dados obtidos no site de dados abertos da UFPel, disponível em: <https://dados.ufpel.edu.br/>. de onde foram obtidas informações de todos os alunos de graduação da IES de 2010/1 a 2020/1. Tais planilhas estão disponibilizadas por semestre letivo, contendo alguns dados do aluno, do curso e a situação em que os alunos se encontram no curso durante o semestre da pesquisa (2021/2). Cabe ressaltar que nestes registros não está disponível o nome dos alunos ou números de documentos não sendo possível identificar nenhum sujeito da tabela, cada discente apresenta um número “identificador do aluno”. Na tabela 1 abaixo, consta o nome das colunas das planilhas originais e uma descrição da informação contida em cada coluna.

Tabela 1: Informações contidas no banco de dados da UFPel por aluno

Coluna	Nome da coluna na planilha	Descrição do dado contido na coluna
1	ano	Em qual ano os dados foram obtidos
2	periodo	Em qual semestre do ano os dados foram obtidos (1 ou 2)
3	cod_unidade	Refere-se ao número da unidade no sistema da UFPel, eu que o aluno está vinculado
4	unidade	Nome da unidade em que o aluno está vinculado
5	cod_curso_inep	Código do curso no sistema do INEP
6	cod_curso_ufpel	Código do curso no sistema da UFPel
7	curso	Nome do curso
8	modalidade_ensino	Mostra se o curso é presencial ou EAD
9	nivel	Se o curso é graduação ou pós graduação
10	grau_curso	Se o curso é de bacharelado, licenciatura ou tecnológico
11	identificador_aluno	Número de registro do aluno no sistema da UFPel
12	ano_ingresso	Ano em que o aluno ingressou no curso
13	periodo_ingresso	Semestre letivo de ingresso no curso
14	tipo_ingresso	Modalidade de ingresso do aluno no curso (Ex: reopção, PAVE, SISU...)

15	modalidade_ingresso	Neste item consta se o tipo de ingresso do aluno conforme modalidade, ampla concorrência (AC) ou cotas (Sistema “L” da UFPel, Ex. L01, L05)
16	descricao_modalidade_ingresso	Mostra o que significa as siglas utilizadas na coluna anterior Ex: L05 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).
17	data_nascimento	Dado do aluno
18	estado_civil	Dado do aluno
19	nacionalidade	Dado do aluno
20	uf	Dado do aluno
21	cidade	Dado do aluno
22	necessidade_especial	Consta qual a necessidade especial o aluno possui, se possui (Auto declarado)
23	sexo	Dado do aluno
24	cor	Dado do aluno – Auto declarado
25	situacao_aluno	Aqui consta a situação do aluno no semestre de 2020/1 (com vínculo, formado, cancelamento, etc...)
26	ano_saida	Caso o aluno não tenha mais vínculo com a Ufpel, em que ano isso ocorreu, se ocorreu.
27	semestre_saida	Semestre e que houve a saída do aluno, se houve

Fonte: Elaboração própria

Foram obtidas 21 planilhas contendo os dados mencionados na tabela 1, correspondendo a cada semestre letivo da UFPel desde 2010/1 até 2020/1. Destas, 19 planilhas continham o formato mencionado na tabela 1 de todos os alunos de graduação, as planilhas 2019/2 e 2020/1 apresentam um formato diferente, nelas constavam dados de todos os alunos da UFPel em todos os níveis, sendo graduação ou pós. Sendo assim, foi necessário aplicar um filtro a fim de obter dados somente de alunos de graduação. Com isso, todas as 21 planilhas foram condensadas em uma única planilha e ordenada por número de identificação do aluno. No entanto, a planilha unificada apresentava dados de um mesmo aluno durante toda sua trajetória na UFPel, a figura 2 mostra o exemplo da aluna 23:

ano	perí	curso	moda	nível	grau	identifica	ano_ir	per	tipo_ingress	moda	data_nascim	estado_ci	cidade	nece	sex	cor	situacao	ano_sa	sem
2010	1	Ciã	Prese	GRADUA	Licer	23	2010	1	SISU/ENEM		17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2010	2
2011	1	Artes Visu	Prese	GRADUA	Licer	23	2011	1	SISU/ENEM		17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Cancelam	2011	1
2011	2	Antropolc	Prese	GRADUA	Bach	23	2011	2	SISU/ENEM		17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Cancelam	2012	1
2012	1	Filosofia	Prese	GRADUA	Licer	23	2012	1	SISU/ENEM	AC	17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Cancelam	2012	2
2012	2	Conserva	Prese	GRADUA	Bach	23	2012	2	SISU/ENEM		17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2014	2
2013	1	Conserva	Prese	GRADUA	Bach	23	2012	2	SISU/ENEM		17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2014	2
2013	2	Conserva	Prese	GRADUA	Bach	23	2012	2	SISU/ENEM		17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2014	2
2015	1	Artes Visu	Prese	GRADUA	Licer	23	2015	1	SISU/ENEM	AC	17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2016	1
2015	2	Artes Visu	Prese	GRADUA	Licer	23	2015	1	SISU/ENEM	AC	17/03/1979	SOLTEIRO	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2016	1

Figura 2: Print da planilha⁵ com exemplo de como as informações de um mesmo aluno se apresentaram após a união de todas as planilhas. Fonte: Elaboração própria

No Histórico acadêmico da aluna 23 é possível notar que ela teve passagem por diversos cursos em períodos diferentes ao longo de 5 anos. Outro exemplo que vale destacar é o do aluno 158 na figura 3, o qual se formou em Educação Física em 2010/2 e ingressou em terapia ocupacional em 2011/2 concluindo o curso em 2017/1.

ano	perí	curso	moda	nível	grau	identifica	ano_ir	per	tipo_ingress	moda	data_nascim	estado_ci	cidade	nece	sex	cor	situacao	ano_sa	sem
2010	1	Educa	Prese	GRADUA	Licer	158	2007	1	Vestibular		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2010	2
2010	2	Educa	Prese	GRADUA	Licer	158	2007	1	Vestibular		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2010	2
2011	2	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2012	1	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2012	2	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2013	1	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2013	2	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2014	1	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2014	2	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2015	1	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2015	2	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2016	1	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2016	2	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1
2017	1	Terapia O	Prese	GRADUA	Bach	158	2011	2	SISU/ENEM		13/05/1983	SOLTEIRO	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1

Figura 3: Print da planilha com exemplo do aluno 158. Fonte: Elaboração própria

Estes dois exemplos mostram que muitos dos dados se repetiam na planilha e não eram necessários para as análises propostas. Com isso foi realizado um novo filtro na tabela, desta vez foram excluídas linhas, utilizando a ferramenta do excel “remover duplicatas”, onde foram selecionadas quais as linhas poderiam ser excluídas em caso de duplicação de informações. Com isso, ficamos com uma linha para cada matrícula ficando apenas o último registro de cada matrícula. Na figura 4 consta o exemplo dos alunos 23 e 158, agora com os novos filtros e contendo apenas os dados pertinentes às análises a serem desenvolvidas.

⁵ para que coubesse a planilha no arquivo foi necessária a exclusão de algumas colunas que não eram necessárias para o exemplo em questão.

ano	periccurso	modalidade	grau_curs	identifica	ano_ingre	per	tipo_ingress	modalidade	descricao	data_nascim	cidade	necessida	sexo	cor	situacao_i	ano_saida	seme
2010	1 Ciências	Presencia	Licenciatiu	23	2010	1	SISU/ENEM			17/03/1979	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2010	2
2011	1 Artes Visu	Presencia	Licenciatiu	23	2011	1	SISU/ENEM			17/03/1979	Pelotas		F	BRANCA	Cancelam	2011	1
2011	2 Antropolc	Presencia	Bacharela	23	2011	2	SISU/ENEM			17/03/1979	Pelotas		F	BRANCA	Cancelam	2012	1
2012	1 Filosofia	Presencia	Licenciatiu	23	2012	1	SISU/ENEM			17/03/1979	Pelotas		F	BRANCA	Cancelam	2012	2
2012	2 Conserva	Presencia	Bacharela	23	2012	2	SISU/ENEM			17/03/1979	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2014	2
2015	1 Artes Visu	Presencia	Licenciatiu	23	2015	1	SISU/ENEM	AC	Ampla cor	17/03/1979	Pelotas		F	BRANCA	Abandonc	2016	1
2010	1 Educaçã	Presencia	Licenciatiu	158	2007	1	Vestibular			13/05/1983	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2010	2
2011	2 Terapia O	Presencia	Bacharela	158	2011	2	SISU/ENEM			13/05/1983	Pelotas		M	NÃO QUE	Formado	2017	1

Figura 4: Print da planilha com os dados dos alunos 23 e 158 após a remoção das informações duplicadas. Fonte: Elaboração própria

Optou-se, nesta pesquisa, por excluir os alunos da modalidade EAD tendo em vista que são poucos cursos distribuídos em diversos polos, gerando um vasto número de matriculados em dois ou três cursos o que impactaria diretamente em algumas análises pretendidas neste trabalho. Além disso, em conversa realizada com o NAI, foi informado que não há procura dos alunos PcD dos cursos EAD para atendimento pelo NAI, fator esse que também é bastante relevante para a proposta desta pesquisa. A partir de tais filtragens e exclusões obteve-se uma única planilha com todos os dados relevantes para a pesquisa. Tal planilha foi carregada para o sistema de análise de dados SPSS, o qual permite, de maneira mais dinâmica, que possam ser feitas reclassificações ou recodificações de algumas variáveis de forma que fosse possível fazer os levantamentos necessários.

Com isso foram incluídas no banco de dados algumas colunas que poderiam ser relevantes nas análises a serem desenvolvidas. Uma das variáveis inseridas na tabela foi a coluna duração do curso (em anos), essa coluna foi preenchida com os dados obtidos nos sites dos cursos. Além dessa, também foi incluída a coluna tempo de permanência no curso, onde foi feito um cálculo onde se subtraiu o ano de saída do ano de ingresso obtendo-se assim, o tempo em que o aluno esteve com vínculo naquele curso. Outra coluna acrescentada na tabela foi a de “Região de origem” a qual foi organizada de acordo com o local de nascimento do indivíduo, onde foi realizada a seguinte classificação:

Tabela 2: Recodificação da cidade de origem

Região de origem	Descrição
Pelotas	Nascidos em Pelotas
Sudoeste Gaúcho	Nascidos nas cidades em torno ou próximas de Pelotas
RS outros	Nascidos no Rio Grande do Sul exceto as duas classificações anteriores
Fora do RS	Nascidos fora do RS ou do País

Fonte: Elaboração própria.

Foi pesquisado e inserido na tabela, também, uma coluna com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente ao 3º ano do ensino médio dos municípios de nascimento de todos os alunos da tabela. Além destas, foi recodificada a coluna “COR”, nesta coluna foram unificadas as sete descrições contidas na coluna em outras três da seguinte forma: Como “Sem Informação” ficaram as ocorrências “não informado” e “Não quero declarar”; Como “Pretos/Pardos” as ocorrências “Parda”, “Preta”, “Amarela” e “Indígena” e como “Branco” as ocorrências “Branca”. Vale ressaltar que essa é uma informação autodeclarada.

A fim de condensar os 88 cursos de graduação (presenciais) da UFPel em categorias para facilitar a apresentação das informações, foi realizada uma nova distribuição classificando os cursos da UFPel dentro das 9 grandes áreas do conhecimento utilizadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Cabe ressaltar que as áreas utilizadas pela CAPES são voltadas para os cursos de Pós-Graduação, no entanto, para fins de viabilizar esta pesquisa optou-se por utilizar os moldes desta instituição. Tal classificação engloba todas as áreas do conhecimento nas seguintes classificações: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística Letras e Artes, Engenharias e Multidisciplinar.

Outra variável recodificada foi a “baixa renda”, nela identificou-se os alunos que ingressaram na UFPel pelas modalidades de cotas conforme descritas nas regulamentações da IES para alunos de baixa renda. Neste levantamento foi realizada uma recodificação nos dados onde a modalidade de ingresso do aluno foi classificada em baixa renda SIM ou NÃO. A recodificação se deu da seguinte forma: Baixa renda SIM compreende L01, L02, L09, L10; Baixa renda NÃO compreende: L05, L06, L13, L14 e AC. Na tabela abaixo segue a descrição de cada uma das modalidades:

Tabela 3: Descrição das siglas referentes ao tipo de ingresso dos alunos

Sigla	Descrição
L01	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L02	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham

	cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L05	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).
L06	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).
L09	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L13	Candidatos com deficiência 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).
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
AC	Ampla concorrência.

Fonte: Elaboração própria

De um total de 71.836 alunos 31.379 (43,68%) não apresentaram nenhuma informação quanto a modalidade de ingresso e estes foram codificados como “Sem Informação”. Isso se deve ao fato de que essas políticas de classificação descrita na tabela 3 foram implementada a partir de 2014/1, ou seja, todo aluno que ingressou antes desse período não possui informação de modalidade de ingresso, além disso, existem outros tipos de ingresso na UFPel, tais como reingresso (quando o aluno retoma o curso após ter trancado ou abandonado), reopção (quando o aluno muda de curso através de um edital interno à IES para tal fim) ou como Portador de Diploma de Curso Superior, entre outros casos que não apresentam tal informação. Com isso, todas as análises que envolvem a renda dos alunos, neste trabalho, foram realizadas dentro de um intervalo de tempo diferente dos demais, ou seja, de 2014/1 a 2020/1.

Foram reconfigurados também os tipos de deficiências dos alunos em categorias mais abrangentes a fim de trazer mais clareza as informações e simplificar a interpretação dos resultados pelo leitor. Foram identificadas 10 deficiências distintas dentre os alunos da IES, as quais foram classificadas conforme a tabela 4.

Tabela 4: Recodificação dos tipos de deficiência

Categoria	Tipo de deficiência
Intelectual	Autismo
	Deficiência intelectual
	Síndrome de Asperger
Visual	Visão subnormal ou baixa visão
	Cegueira
Auditiva	Surdez
	Deficiência auditiva
Física	Deficiência física
Múltipla	Deficiência múltipla
	Transtorno desintegrativo de infância

Fonte: Elaboração própria

Cabe frisar que alunos que ingressaram pela política de Cotas (Lei 12.711/12) apresentaram documentação referente a sua deficiência, outros que ingressaram por outras modalidades de ingresso, podem não ter apresentado documentação comprobatória mas se autodeclararão PcD, ou seja, podem haver mais alunos com deficiência que não ingressaram pela política de cotas e que optaram por não se autodeclararem deficientes, nestes casos o aluno entra e sai da Universidade sem ter solicitado nenhum apoio ou atendimento especializado.

Recodificou-se também a coluna “situação aluno”, neste caso foram condensadas da seguinte forma:

Tabela 5: Caracterização das modalidades da variável *Situação do Aluno*

Situação	Característica
Formado	todos os alunos que concluíram o curso com diplomação;
Com vínculo ativo	todos os alunos que se encontram com vínculo ativo em 2020/1;
Abandono/ Cancelamento	alunos que abandonaram o curso, trancaram ou cancelaram a matrícula;
Reopção/ Transferência	Alunos que foram transferidos para outras IES ou que mudaram de curso dentro da UFPel através de processos internos;
Outros	Alunos que foram jubilados, tiveram matrícula suspensa por duplicidade de matrícula em duas instituições públicas, falecimento, mobilidade acadêmica entre outros.

Fonte: Elaboração própria

4.4. As ferramentas de investigação

Uma vez realizados todos os filtros e recodificações, a análise de tais informações foi realizada com as ferramentas do programa SPSS, as quais permitiram o cruzamento de diversas variáveis da planilha entre si, apresentando gráficos e tabelas as quais foram analisadas e discutidas no capítulo 5.

A partir da planilha construída foram identificados fatores que se destacaram dentro das análises e que foram utilizados na sequência para realizar uma Regressão logística binária que pode estabelecer algumas probabilidades estatísticas de atingimento do sucesso escolar dos alunos PcD da IES.

Além disso, foi realizada uma entrevista com o NAI da UFPel a fim de conhecer qual a dinâmica das atividades desenvolvidas por este setor e quais as percepções deles frente a alguns dados obtidos.

5. Análise dos Dados

5.1. Dos discentes da UFPel

Os dados levantados contam 71836 mil registros de ingresso na universidade, é importante ressaltar que esse valor não representa o número total de alunos e sim o de ingressos, o que significa que um aluno que ingressou em determinado curso e alguns semestres depois optou por trocar de curso, encontrasse 2 vezes registrado na planilha. O total de pessoas que passaram pela UFPel no período entre 2010/1 e 2020/1 é de 54919 indivíduos. Dentre esses totais 521 registros são de PcD referente à 429 indivíduos. Para fins de melhor compreensão dos dados e das informações levantadas, neste trabalho, será mais utilizado apenas o termo “aluno” e não mais a expressão “registros”.

Tabela 6 - Total de alunos na UFPel de 2010 a 2020/1

PcD S/N	Registros	Percentual
Sim	521	0,70%
Não	71315	99,30%
Total	71836	100%

Fonte: elaboração própria.

Na tabela 1, observa-se que apenas 0,7% dos estudantes da UFPel são deficientes. Por sua vez, de acordo com os dados do censo de 2010, cerca de 6,7% da população brasileira possui algum tipo de deficiência:

Considerando somente os que possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual, temos mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população. (IBGE,2010)

Para que haja uma proporcionalidade entre o número de estudantes com deficiência na UFPel e a porcentagem da população brasileira com algum tipo de deficiência, a UFPel deveria ter um total nove vezes maior de alunos PcD do que há atualmente.

Deste total de 521 alunos, pode-se encontrar indivíduos com os mais diversos tipos de deficiência. A tabela 7 apresenta o percentual de alunos com cada tipo de deficiência, conforme categorização realizada e descritas na tabela 4.

Tabela 7: Total de alunos por tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Nº de PcD	Percentual
Física	189	36,30%
Visual	152	29,20%
Auditiva	107	20,50%
Mental/ Intelectual	62	11,90%
Múltipla	11	2,10%
Total	521	100%

Fonte: Elaboração própria

Com esses dados percebemos que as deficiências físicas possuem uma grande representatividade entre os alunos PcD da UFPel. As deficiências sensoriais (visual e auditiva) juntas⁶ representam quase a metade (49,73%) dos casos de deficiência entre os alunos.

Colocado um panorama geral da população pesquisada, foi desenvolvida uma análise do perfil de todos os alunos da UFPel traçando um comparativo entre os alunos com deficiência e sem deficiência. Como ficará evidente nos próximos gráficos e tabelas os percentuais dos dados referentes a todos os alunos da UFPel ou somente dos alunos NPcD são sempre muito próximos ou até idênticos, isso se deve ao baixo número de alunos PcD na IES (0,7% do total de alunos). Esse número reduzido, quando dividido nas variáveis avaliadas, acaba impactando minimamente nos valores globais, no entanto, optou-se por trazer sempre as três dimensões (total de alunos, alunos PcD e alunos NPcD).

Na tabela 8 podemos verificar o percentual de alunos por autodeclaração de cor e/ou etnia. É importante ressaltar que por ser uma informação auto declarada, há alguns indivíduos que optaram por não declarar e este valor é bastante significativo.

⁶ Faz-se necessário salientar que as deficiências sensoriais foram classificadas separadamente (em visual e auditiva) tendo em vista que as demandas e as legislações das duas deficiências são bem distintas e específicas para cada condição, portanto optou-se por classificá-las deste modo afim de obter resultados mais efetivos e concretos.

Tabela 8: PcD S/N x Cor

			Cor			Total
			Sem Informação	Branco	Preto/Pardo	
PcD	Sim	Nº de casos	55	335	131	521
		% PcD	10,6%	64,3%	25,1%	100,0%
		% cor	0,2%	0,9%	1,3%	0,7%
	Não	Nº de casos	23198	38115	10002	71315
		% PcD	32,5%	53,4%	14,0%	100,0%
		% cor	99,8%	99,1%	98,7%	99,3%
Total	Nº de casos	23253	38450	10133	71836	
	% PcD	32,4%	53,5%	14,1%	100,0%	
	% cor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: elaboração própria

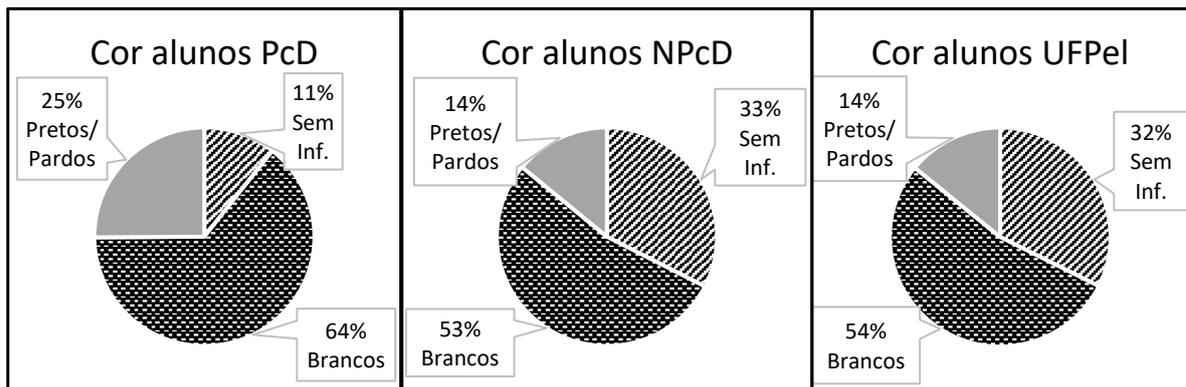


Figura 5: Gráfico referente a autodeclaração de cor dos discentes. Fonte: Elaboração própria.

Podemos perceber que há uma diferença de percentual de 11% a mais de alunos auto declarados pretos e pardo dentre os alunos PcD em comparação com os NPcD. Ao ser questionado sobre essa diferença, que apesar de não ser muito impactante chama atenção devido as desigualdades históricas vivenciadas pela população negra no Brasil, o NAI demonstrou surpresa quando informado sobre o percentual de 25% de alunos pretos e pardos PcD, e relatou que pelas suas percepções esse público não chegaria a 10%, isso indica que tais alunos podem não ter solicitado atendimento do Núcleo.

Quando excluída a variável “Sem Informação” os valores ficam mais aproximados, mas ainda assim, a população auto declarada preta ou parda entre os PcD é maior que a mesma população entre os NPcD. Nesse caso a diferença passa

a ser de 8% (28,1% de pretos e pardos entre as PcD e 20,8% entre as NPcD) como pode ser verificado na tabela 9.

Tabela 9: PcD S/N x Cor (menos os casos não declarados)

			cor		Total
			Branco	Preto/ Pardo	
PcD	Sim	Nº de casos	335	131	466
		% PcD	71,9%	28,1%	100,0%
		% cor	0,9%	1,3%	1,0%
	Não	Nº de casos	38115	10002	48117
		% PcD	79,2%	20,8%	100,0%
		% cor	99,1%	98,7%	99,0%
Total		Nº de casos	38450	10133	48583
		% PcD	79,1%	20,9%	100,0%
		% cor	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos o percentual de alunos por sexo, a diferença entre alunos PcD e NPcD, é de aproximadamente 10% tanto entre a população PcD quanto na população NPcD, no entanto, entre os alunos com deficiência o número de alunos do sexo feminino é 10% menor que o de alunos do sexo masculino, enquanto que entre os alunos NPcD essa diferença é inversa, o total de alunos do sexo feminino é aproximadamente 10% maior que o total de alunos do sexo masculino. Podemos verificar esses valores na tabela 10.

Tabela 10: PcD S/N x sexo

			sexo		Total
			F	M	
PcD	Sim	Nº de casos	230	291	521
		% PcD	44,1%	55,9%	100,0%
		% sexo	,6%	,9%	,7%
	Não	Nº de casos	39084	32231	71315
		% PcD	54,8%	45,2%	100,0%
		% sexo	99,4%	99,1%	99,3%
Total		Nº de casos	39314	32522	71836
		% PcD	54,7%	45,3%	100,0%
		% sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Outro fator que demonstrou relevância dentro dos dados observados é o da origem (cidade natal) dos alunos da IES, conforme reconfiguração descrita na tabela 2 foram identificadas as informações contidas na tabela 11:

Tabela 11: PcD S/N x Região de origem

			Região de origem					Total
			Pelotas	Sudoeste Gaúcho	RS outros	Outros estados	Sem dados	
PcD	Sim	Nº de casos	291	86	40	49	55	521
		% PcD	55,9%	16,5%	7,7%	9,4%	10,6%	100,0%
		%Região origem	1,0%	0,9%	0,4%	0,5%	0,5%	0,7%
	Não	Nº de casos	29647	9978	9476	10730	11484	71315
		% PcD	41,6%	14,0%	13,3%	15,0%	16,1%	100,0%
		%Região origem	99,0%	99,1%	99,6%	99,5%	99,5%	99,3%
Total	Nº de casos	29938	10064	9516	10779	11539	71836	
	% PcD	41,7%	14,0%	13,2%	15,0%	16,1%	100,0%	
	%Região origem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Com a tabela 11 foi possível verificar que grande parte dos alunos da ufpel são oriundos de pelotas e sudoeste do RS, 55% dos alunos PcD são de Pelotas enquanto que entre os NPcD esse percentual cai para 41%. Ao somar os percentuais de “Pelotas” e “Sudoeste Gaúcho”, o que classificaria pelotas e região, os valores se tornam ainda mais significativos, chegando a um total 72,4% PcD oriundos de Pelotas e Regiões próximas e 55,6% entre os NPcD.

Outra condição importante a ser ressaltada é a situação de renda dos discentes, com base nisso foi realizado um levantamento com o índice de alunos com baixa renda e sem baixa renda, PcD e NPcD e com isso se obteve a tabela 12 na qual é possível perceber que tanto entre alunos PcD quanto entre os alunos NPcD o número de discentes de baixa renda é significativamente inferior aos que não são baixa renda. No entanto, a diferença se mostra menor entre os alunos PcD, os quais apresentam uma porcentagem de 34% de alunos de baixa renda e 66% não são de baixa renda, aproximadamente 1/3 dos indivíduos PcD que ingressaram na ufpel são de baixa renda. Já entre os NPcD essa proporção cai para 1/4 de alunos de baixa renda. A tabela 12 apresenta os resultados indicados.

Tabela 12: PcD S/N x Baixa renda

			Baixa renda		Total
			NÃO	SIM	
PcD	Sim	Nº de casos	247	127	374
		% PcD	66,0%	34,0%	100,0%
		% Baixa renda	0,8%	1,4%	0,9%
	Não	Nº de casos	31403	8680	40083
		% PcD	78,3%	21,7%	100,0%
		% Baixa renda	99,2%	98,6%	99,1%
Total	Nº de casos	31650	8807	40457	
	% PcD	78,2%	21,8%	100,0%	
	% Baixa renda	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaboração própria

Por fim, construiu-se a tabela 13 “PcD x Situação do aluno” a fim de verificar a situação acadêmica dos alunos da UFPel em 2020/1.

Tabela 13: PcD S/N x Situação do aluno

			Situação do aluno					Total
			Formado	Com Vínculo Ativo	Abandono/ Cancelamento	Reopção/ Transferência	Outros	
PcD	Sim	Nº de casos	51	292	133	37	2	515
		% PcD	9,9%	56,7%	25,8%	7,2%	0,4%	100,0%
	Não	Nº de casos	16417	31805	18940	3443	355	70960
		% PcD	23,1%	44,8%	26,7%	4,9%	0,5%	100,0%
Total	Nº de casos	16468	32097	19073	3480	357	71475	
	% PcD	23,0%	44,9%	26,7%	4,9%	0,5%	100,0%	

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que parte significativa do público PcD ainda se encontra com vínculo ativo na IES (56,7%). Enquanto os demais, considerados aqui como egressos, somam um total de 43,3% do total de PcD que passaram pela UFPel dentro do período analisado. Já entre os alunos NPcD o índice de alunos com vínculo ativo, diminui aproximadamente 12% em relação aos PcD.

Com base nessas descrições e levantamentos do perfil de alunos PcD e NPcD da UFPel passamos pra uma segunda parte da pesquisa que é a de verificar quem

são e quantos são esses alunos que atingem a diplomação, o que se chamou aqui de “Sucesso Escolar”.

A analisarmos os resultados de sucesso escolar dos alunos egressos da UFPel, verificou-se que a taxa de conclusão de alunos deficientes é praticamente a metade dos não deficientes (como apresentado na tabela 14).

Tabela 14: PcD S/N x Situação dos alunos egressos

		Situação dos alunos egressos				Total
		Formado	Abandono/ Cancelamento	Reopção/ Transferência	Outros	
PcD	Sim	51	133	37	2	223
		22,9%	59,6%	16,6%	0,9%	100,0%
	Não	16417	18940	3443	355	39155
		41,9%	48,4%	8,8%	0,9%	100,0%
Total		16468	19073	3480	357	39378
		41,8%	48,4%	8,8%	0,9%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 14 verificamos que 41,8% dos alunos egressos da UFPel no período analisado obtiveram sucesso, ou seja, concluíram o curso. A proporção de alunos PcD que chega a concluir o curso de graduação (22,9%) é de aproximadamente metade daquela dos alunos não PcD (41,9%). Em ambas as situações, PcD ou NPcD, os índices de abandono e cancelamento são superiores aos de conclusão e no caso das PcD chega os abandonos chegam a ser 2,6 vezes maior que o índice de conclusão do curso. Somando-se a isso, a variável Reopção/transferência, temos um total de 76,2% de alunos PcD que saem dos cursos sem concluí-los, enquanto que para os NPcD esse índice cai para 57,2%.

5.2. Situação Socioeconômica

Um dos fatores com forte influência no desempenho de alunos já foi trazido aqui anteriormente com Lahire (1997), Bourdieu e Passeron (1964, 1970) quando eles estabeleceram que a condição socioeconômica dos indivíduos é um dos pontos mais influentes na propensão ao sucesso escolar.

Cruzando os dados dos alunos PcD que possuem a informação de renda, conforme descrito na tabela 3, com a situação deles no curso foram obtidos os seguintes dados:

Tabela 15: Situação do Aluno PcD x Baixa Renda

Situação do Aluno		Baixa Renda		Total
		Não	Sim	
Formado	Nº de casos	8	3	11
	% Sit Aluno	72,7%	27,3%	100,0%
	% Baixa Renda	3,3%	2,4%	3,0%
Com Vinculo Ativo	Nº de casos	175	95	270
	% Sit Aluno	64,8%	35,2%	100,0%
	% Baixa Renda	71,4%	74,8%	72,6%
Abandono/ Cancelamento	Nº de casos	55	22	77
	% Sit Aluno	71,4%	28,6%	100,0%
	% Baixa Renda	22,4%	17,3%	20,7%
Reopção/ Transferência	Nº de casos	7	6	13
	% Sit Aluno	53,8%	46,2%	100,0%
	% Baixa Renda	2,9%	4,7%	3,5%
Outros	Nº de casos	0	1	1
	% Sit Aluno	0,0%	100,0%	100,0%
	% Baixa Renda	0,0%	,8%	,3%
Total	Nº de casos	245	127	372
	% Sit Aluno	65,9%	34,1%	100,0%
	% Baixa Renda	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 15 podemos perceber que entre os discentes com deficiência que possuem especificação de renda, 34,1% são pessoas de baixa renda enquanto 65,9% não são baixa renda, com isso é possível perceber que no que tange ao acesso de PcD na UFPel praticamente 1/3 são pessoas de baixa renda e os outros 2/3 não são de baixa renda.

Ao levantar os dados referente aos alunos NPcD, sobre renda, e cruzarmos com a situação desses alunos no curso de graduação, obteve-se a tabela 16 abaixo:

Tabela 16: Situação do Aluno NPcD x Baixa Renda

Situação do Aluno	Baixa Renda	Total
-------------------	-------------	-------

		NÃO	SIM	
Formado	Nº de casos	2007	529	2536
	% Sit Aluno	79,1%	20,9%	100,0%
	% Baixa Renda	6,4%	6,1%	6,3%
Com Vínculo Ativo	Nº de casos	22306	6268	28574
	% Sit Aluno	78,1%	21,9%	100,0%
	% Baixa Renda	71,1%	72,3%	71,4%
Abandono/ Cancelamento	Nº de casos	6228	1666	7894
	% Sit Aluno	78,9%	21,1%	100,0%
	% Baixa Renda	19,9%	19,2%	19,7%
Reopção/ Transferência	Nº de casos	820	205	1025
	% Sit Aluno	80,0%	20,0%	100,0%
	% Baixa Renda	2,6%	2,4%	2,6%
Outros	Nº de casos	5	4	9
	% Sit Aluno	55,6%	44,4%	100,0%
	% Baixa Renda	,0%	,0%	,0%
Total	Nº de casos	31366	8672	40038
	% Sit Aluno	78,3%	21,7%	100,0%
	% Baixa Renda	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Aqui podemos notar que os índices de alunos com baixa renda é de cerca de 1/5 (21,7%) do total de alunos (que possuem tal informação) enquanto que os outros 4/5 (aproximadamente (78,3%) não são alunos baixa renda. Ao analisarmos individualmente cada uma das situações nota-se um padrão de proporcionalidade (80/20 aproximadamente) em 4 dos 5 fatores estabelecidos (Formado, Com Vínculo Ativo, Abandono/ Cancelamento, Reopção/ Transferência). Já se compararmos com a mesma tabela referente a alunos PcD (tabela 16) essa proporcionalidade não existe. Isso demonstra que a situação de renda dos alunos NPcD possui uma maior influência no sucesso escolar do que entre alunos com deficiência. Ou seja, entre os alunos PcD, podem (ou devem) existir outros fatores com maior impacto no sucesso escolar do que a situação de renda.

Ao reduzirmos essa análise apenas aos egressos temos os dados contidos nas figuras 6 e 7

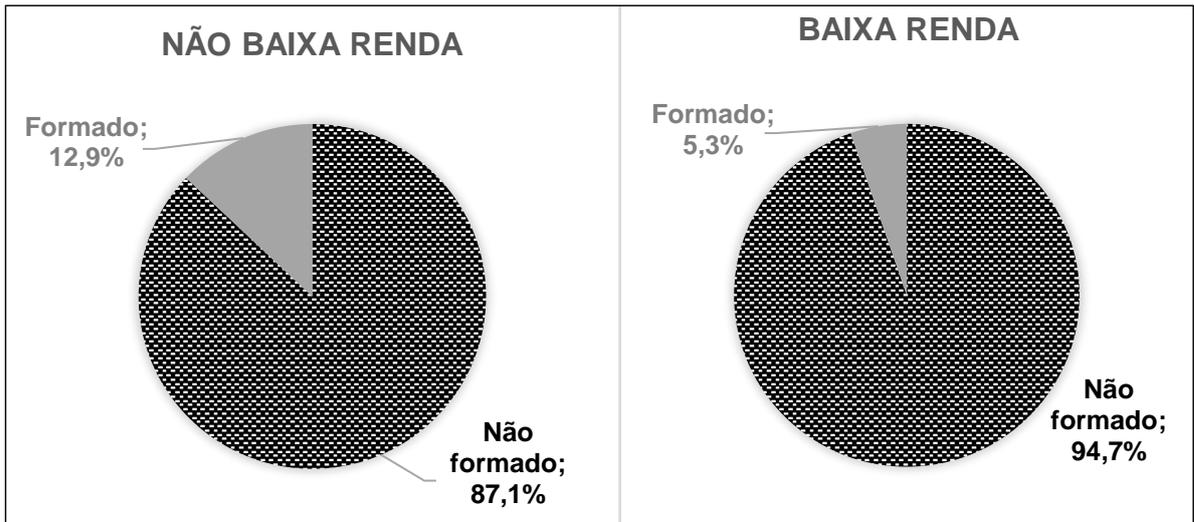


Figura 6: Gráficos referente a situação de renda dos alunos PcD de acordo com a modalidade de ingresso (Cota ou Ampla concorrência). Fonte: Elaboração própria.

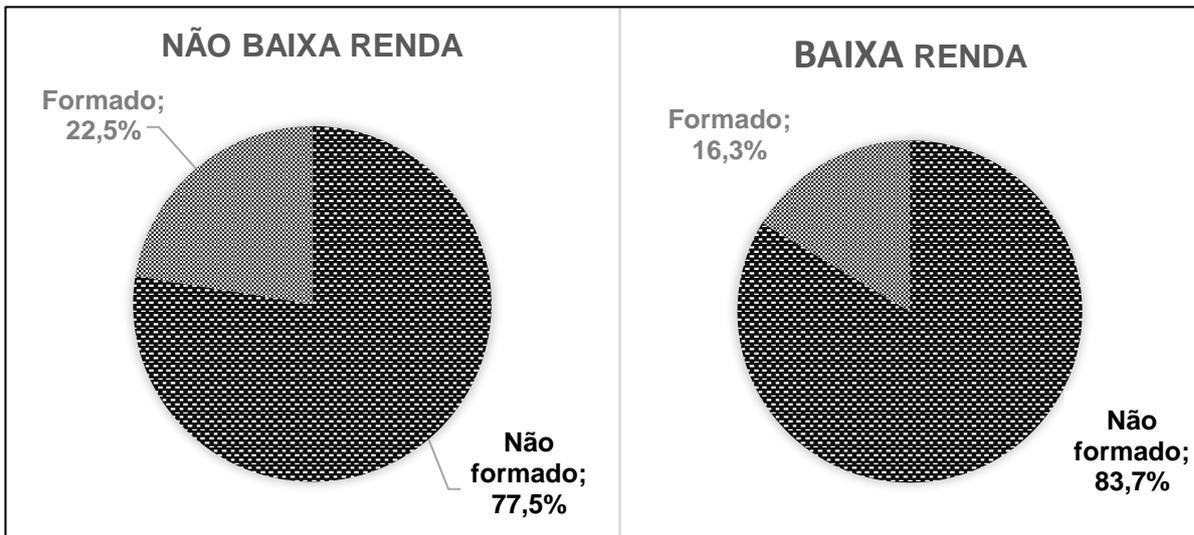


Figura 7: Gráficos referente a situação de renda dos alunos NPcD de acordo com a modalidade de ingresso (Cota ou Ampla concorrência). Fonte: Elaboração própria.

Ao compararmos o impacto do fator renda entre as taxas de conclusão de alunos é possível notar que o fator renda tem um impacto maior entre alunos PcD, uma vez que a proporção de alunos baixa renda que se formam, é 3 vezes menor que a de alunos NPcD. Já entre os alunos que não são de baixa renda essa proporção diminui pra menos da metade (12,9% PcD e 22,5% NPcD), mas ainda segue sendo proporcionalmente mais baixa entre alunos PcD.

5.3. Cursos e Áreas

Tendo em vista que pessoas com deficiência enfrentam uma série de limitações impostas por inúmeros setores da sociedade, questionou-se se há alguma tendência desse público quanto a escolha do curso de graduação que pretende cursar. Ao levantar as áreas às quais os alunos estão vinculados, foi gerada a tabela 17 com os seguintes dados:

Tabela 17: PcD X Colegiados CAPES

			Colegiados CAPES			Total
			Humanidades	Ciências da Vida	Ciências Exatas Tecnológicas e Multidisciplinar	
PcD	Sim	Nº de casos	292	123	106	521
		% PCD	56,0%	23,6%	20,3%	100,0%
	Não	Nº de casos	31666	22628	17021	71315
		% PCD	44,4%	31,7%	23,9%	100,0%
Total		Nº de casos	31958	22751	17127	71836
		% PCD	44,5%	31,7%	23,8%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Neste levantamento é possível perceber uma forte tendência dos alunos PcD da UFPel em optar por cursos das áreas das humanidades. Conforme o sistema de separação de áreas do conhecimento da CAPES⁷, cada colegiado é composto por 3 grandes áreas do conhecimento conforme segue: Humanidades é composto pelas Ciências humanas, Ciências sociais aplicadas e Linguística letras e artes. Já o Colegiado de Ciências da Vida é composto pelas Ciências agrárias, Ciências biológicas e Ciências da saúde. E por fim, o Colegiado Ciências Exatas, tecnológicas e multidisciplinar é composto pelas Ciências exatas e da terra, Engenharias e Multidisciplinar. Quando se trata de alunos NPcD o quadro geral não diverge muito do quadro de alunos PcD, como podemos ver na tabela 17.

A proporcionalidade se equipara as dos alunos PcD, Ciências Humanas com o maior número de alunos, seguido das ciências da Vida e por fim as ciências Exatas

⁷ Vale ressaltar que a divisão adotada aqui, corresponde ao método da CAPES de divisão de cursos de Pós Graduação, no entanto, optou-se por utilizar essa divisão, visto que os cursos de graduação são muito fragmentados.

Tecnológicas e Multidisciplinar. No entanto, a área de humanidades possui 11,6% a mais de procura entre os alunos com deficiência do que entre os não deficientes.

Afunilando um pouco mais, levantou-se o número de alunos PcD por área do conhecimento, e obteve-se o seguinte:

Tabela 18: Áreas conhecimento CAPES/CNPQ x PcD

Áreas conhecimento CAPES/CNPQ		PcD		Total
		Sim	Não	
Ciências Agrárias	Nº de casos	49	7920	7969
	% PcD	9,4%	11,1%	11,1%
Ciências Biológicas	Nº de casos	10	1477	1487
	% PcD	1,9%	2,1%	2,1%
Ciências da Saúde	Nº de casos	64	13231	13295
	% PcD	12,3%	18,6%	18,5%
Ciências Humanas	Nº de casos	120	10320	10440
	% PcD	23,0%	14,5%	14,5%
Ciências Sociais Aplicadas	Nº de casos	78	11141	11219
	% PcD	15,0%	15,6%	15,6%
Linguística, Letras e Artes	Nº de casos	94	10205	10299
	% PcD	18,0%	14,3%	14,3%
Ciências Exatas e da Terra	Nº de casos	52	7249	7301
	% PcD	10,0%	10,2%	10,2%
Engenharias	Nº de casos	47	8468	8515
	% PcD	9,0%	11,9%	11,9%
Multidisciplinar	Nº de casos	7	1304	1311
	% PcD	1,3%	1,8%	1,8%
Total	Nº de casos	521	71315	71836
	% PcD	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Das 9 áreas avaliadas 7 apresentam índices semelhantes, quando comparadas a quantidade de alunos com e sem deficiência, e apenas 2 áreas apresentaram discrepância com mais de 5% de diferença entre PcD e NPcD. Novamente a área de Ciências Humanas se destaca entre os alunos PcD com uma diferença 8,7% maior do que entre os NPcD, nessa área existe uma procura de 23,0% entre os alunos PcD e 14,5% entre os NPcD. A outra área que apresenta alguma diferença mais

significativa é a de Ciências da Saúde com uma procura de 12,3% dos alunos PcD e entre os NPcD 18,3%, ou seja, uma diminuição de 6,3% entre os alunos PcD.

Baseando-se nos dados obtidos na tabela 18, foram levantados os índices de conclusão e/ou situação dos alunos PcD egressos com a área de conhecimento escolhida por eles, resultando na tabela 19 abaixo:

Tabela 19: Situação dos Egressos PcD x Área de conhecimento

Áreas conhecimento CAPES/CNPQ		Situação do aluno				Total
		Formado	Abandono/ Cancelamento	Reopção/ Transferência	Outro	
Ciências Agrárias	Nº de casos	1	14	2	0	17
	% Áreas conhecimento	5,9%	82,4%	11,8%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	2,0%	10,5%	5,4%	0,0%	7,6%
Ciências Biológicas	Nº de casos	2	1	2	0	5
	% Áreas conhecimento	40,0%	20,0%	40,0%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	3,9%	,8%	5,4%	0,0%	2,2%
Ciências da Saúde	Nº de casos	5	9	1	1	16
	% Áreas conhecimento	31,3%	56,3%	6,3%	6,3%	100,0%
	% Situação do aluno	9,8%	6,8%	2,7%	50,0%	7,2%
Ciências Humanas	Nº de casos	15	43	5	1	64
	% Áreas conhecimento	23,4%	67,2%	7,8%	1,6%	100,0%
	% Situação do aluno	29,4%	32,3%	13,5%	50,0%	28,7%
Ciências Sociais Aplicadas	Nº de casos	8	18	3	0	29
	% Áreas conhecimento	27,6%	62,1%	10,3%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	15,7%	13,5%	8,1%	0,0%	13,0%
Linguística, Letras e Artes	Nº de casos	12	19	13	0	44
	% Áreas conhecimento	27,3%	43,2%	29,5%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	23,5%	14,3%	35,1%	0,0%	19,7%
Ciências Exatas e da Terra	Nº de casos	4	20	5	0	29
	% Áreas conhecimento	13,8%	69,0%	17,2%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	7,8%	15,0%	13,5%	0,0%	13,0%
Engenharias	Nº de casos	3	7	5	0	15
	% Áreas conhecimento	20,0%	46,7%	33,3%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	5,9%	5,3%	13,5%	0,0%	6,7%
Multidisciplinar	Nº de casos	1	2	1	0	4
	% Áreas conhecimento	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	2,0%	1,5%	2,7%	0,0%	1,8%
Total	Nº de casos	51	133	37	2	223
	% Áreas conhecimento	22,9%	59,6%	16,6%	,9%	100,0%

	% Situação do aluno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	---------------------	--------	--------	--------	--------	--------

Fonte: Elaboração própria

Para viabilizar uma análise comparativa foi feito o mesmo cruzamento para os alunos NPcD na tabela 20.

Tabela 20: Situação dos Egressos NPcD x Área de conhecimento

Áreas conhecimento CAPES/CNPQ		Situação do aluno				Total
		Formado	Abandono/ Cancelamento	Reopção/ Transferência	outros	
Ciências Agrárias	Nº de casos	2215	1582	159	16	3972
	% Área conhecimento	55,8%	39,8%	4,0%	,4%	100,0%
	% Situação do aluno	13,5%	8,4%	4,6%	4,5%	10,1%
Ciências Biológicas	Nº de casos	337	385	85	0	807
	% Área conhecimento	41,8%	47,7%	10,5%	0,0%	100,0%
	% Situação do aluno	2,1%	2,0%	2,5%	0,0%	2,1%
Ciências da Saúde	Nº de casos	4175	2196	203	30	6604
	% Área conhecimento	63,2%	33,3%	3,1%	,5%	100,0%
	% Situação do aluno	25,4%	11,6%	5,9%	8,5%	16,9%
Ciências Humanas	Nº de casos	2103	3266	623	68	6060
	% Área conhecimento	34,7%	53,9%	10,3%	1,1%	100,0%
	% Situação do aluno	12,8%	17,2%	18,1%	19,2%	15,5%
Ciências Sociais Aplicadas	Nº de casos	3183	2830	332	66	6411
	% Área conhecimento	49,6%	44,1%	5,2%	1,0%	100,0%
	% Situação do aluno	19,4%	14,9%	9,6%	18,6%	16,4%
Linguística, Letras e Artes	Nº de casos	1886	2924	803	21	5634
	% Área conhecimento	33,5%	51,9%	14,3%	,4%	100,0%
	% Situação do aluno	11,5%	15,4%	23,3%	5,9%	14,4%
Ciências Exatas e da Terra	Nº de casos	988	2822	618	93	4521
	% Área conhecimento	21,9%	62,4%	13,7%	2,1%	100,0%
	% Situação do aluno	6,0%	14,9%	17,9%	26,2%	11,5%
Engenharias	Nº de casos	1135	2581	590	60	4366
	% Área conhecimento	26,0%	59,1%	13,5%	1,4%	100,0%
	% Situação do aluno	6,9%	13,6%	17,1%	16,9%	11,2%
Multidisciplinar	Nº de casos	395	354	30	1	780
	% Área conhecimento	50,6%	45,4%	3,8%	,1%	100,0%
	% Situação do aluno	2,4%	1,9%	,9%	,3%	2,0%
Total	Nº de casos	16417	18940	3443	355	39155
	% Área conhecimento	41,9%	48,4%	8,8%	,9%	100,0%
	% Situação do aluno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Ao compararmos as duas tabelas no que tange as taxas de conclusão dos egressos, de ambos os perfis (PcD e NPcD), foram encontradas algumas diferenças significativas em determinadas áreas conforme segue:

Destaco, inicialmente as Ciências Biológicas que apresentam valores de aprovação bem próximos 41,8% entre NPcD e 40% entre PcD ou a área das Engenharias 26% entre NPcD e 20% entre PcD. O mesmo ocorre em Linguística Letras e Artes com 33,5% entre NPcD e 27,3% entre PcD. Em contrapartida a maioria das outras áreas apresentam diferenças muito grandes, como por exemplo, as Ciências Agrárias, que possuem um total de formação de 55,8% de formação entre NPcD e apenas 5,9% entre seus alunos com deficiência. Além desses, as Ciências da Saúde (63,2% NPcD e 31,3% PcD) e a Multidisciplinar (50,6% NPcD e 25,0% PcD) apresentam taxas de aprovação 2 vezes maior de alunos NPcD em relação aos alunos PcD.

Ainda sobre as tabelas 20 e 21 os abandonos e cancelamentos também é uma variável que se destaca. Excetuando as Ciências Biológicas todas as outras 8 áreas apresentam um índice de abandono significativamente maior do que o índice de formados entre alunos PcD. Como exemplo podemos citar as ciências exatas e da terra que possui um índice pelo menos 5 vezes maior do que o de conclusão entre alunos PcD (formados 13,8% abandonos e cancelamentos 69%), já entre os NPcD essa proporção é 3 vezes maior (formados 21,9% e abandonos e cancelamentos 62%). Nas ciências Agrárias diferença entre abandonos e cancelamentos chega a ser 13 vezes maior que o índice de aprovação (formados 5,8% abandonos e cancelamentos 82,4%), enquanto que entre os NPcD os abandonos são menores do que o índice de concluintes (formados 55,8% e abandonos e cancelamentos 39,8%). Nesse contexto é pertinente mencionar que a estrutura da UFPel, distribuída por várias regiões da cidade, pode ter impacto nos índices de abandono dos alunos com deficiência, no entanto, não há como determinar através dos dados, as causas desses contrastes entre os perfis de alunos.

5.4. Ingresso e permanência

Não é difícil perceber que as políticas inclusivas apresentam impactos bastante significativos no que tange ao acesso de estudantes PcD às IES. Nesse sentido, foi

realizado um levantamento do número de alunos com deficiência que ingressaram na UFPel ao longo dos 10 anos investigados. Tal análise resultou na figura 8:

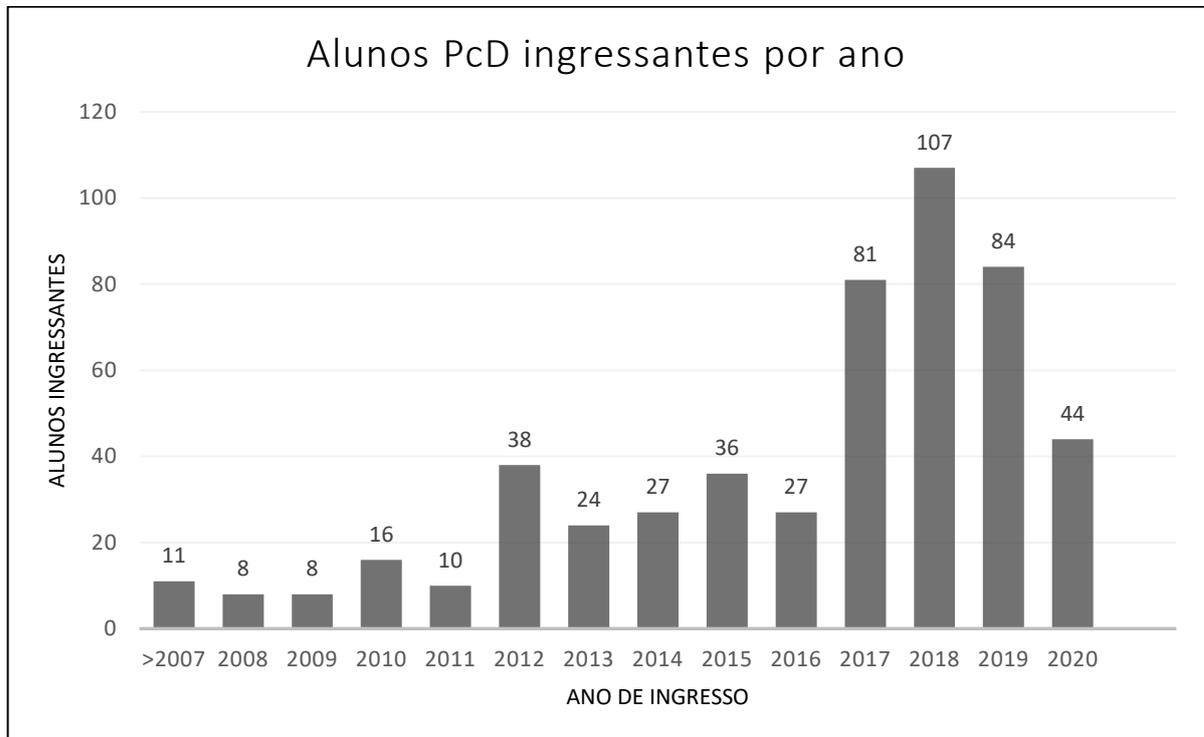


Figura 8: Gráfico número de ingressantes PcD por ano ⁸. Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados na figura 7 mostram claramente o impacto das políticas de inclusão, a lei de reserva de vagas para PcD no ensino superior e técnico de nível médio, foi sancionada em 2016 (BRASIL, 2016), a partir disso percebe-se que o ingresso de alunos deficientes na UFPel deu um grande salto. No entanto a política de ingresso, garante somente o acesso as instituições, cabendo a cada universidade proporcionar os meios para que estes estudantes sejam realmente incluídos na comunidade acadêmica. Importante destacar que os altos índices de abandono, traz à tona uma série de questionamentos referentes a permanência desses indivíduos na UFPel.

Já quanto aos alunos NPcD figura 9 abaixo é possível perceber que há um aumento no número de ingressantes, mas é um aumento gradativo, conforme foram ocorrendo expansões nas universidades federais.

⁸ o ano de 2020 só possui registros do primeiro semestre letivo do ano

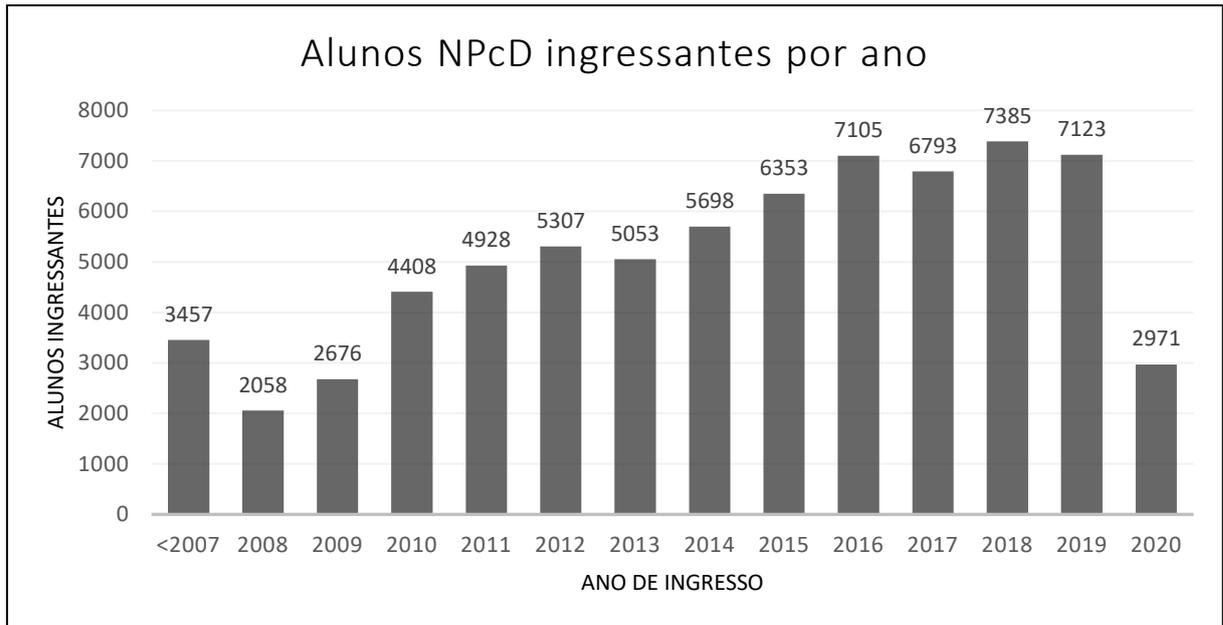


Figura 9: Gráfico número de ingressantes NPcD por ano ⁹. Fonte: Elaboração própria.

Também foram levantados então, qual o tempo de permanência dos alunos egressos que não concluíram seus respectivos cursos, com o intuito de verificar se há alguma distinção entre PcD e NPcD quanto ao tempo de permanência na IES. Os gráficos das figuras 5, 6, 7 e 8 mostram esses dados. Para viabilizar a análise foi necessário dividir os gráficos, primeiro entre alunos evadidos e na sequência entre alunos formados.

A Figura 10 abaixo apresenta o gráfico mostrando a quantidade de alunos PcD que evadiram de acordo com o tempo em que teve vínculo com a UFPel.

⁹o ano de 2020 só possui registros do primeiro semestre letivo do ano

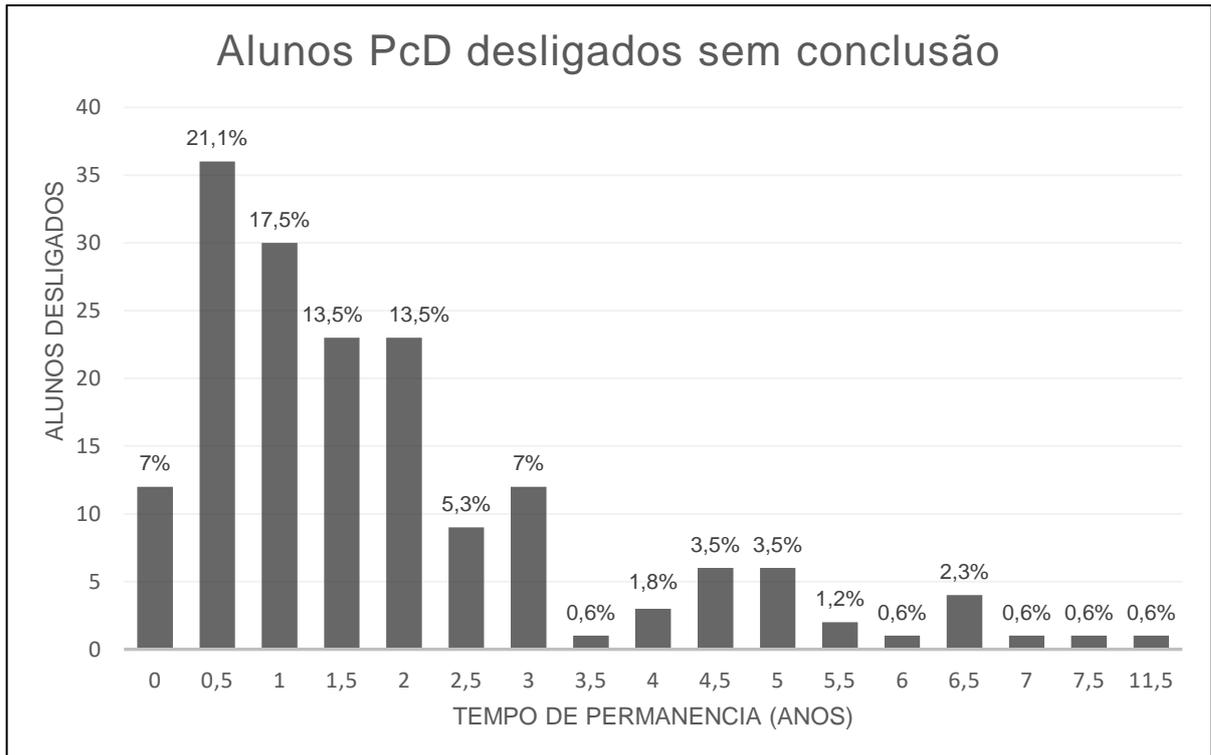


Figura 10: Gráfico alunos PcD desligados sem conclusão. Fonte: Elaboração própria.

A coluna 0 do eixo x, da figura 10, significa que os discentes efetuaram a matrícula e foram desligados ainda no primeiro semestre, ou seja, não chegaram a cursar nem o primeiro semestre de curso, a partir disso os desligamentos foram ocorrendo por semestre letivo. O índice de desligamentos durante o primeiro ano de curso corresponde a 45,6% do total de alunos que evadem, se somar às evasões do segundo ano, esse percentual chega a ser 72,6%. A partir do terceiro ano, os percentuais reduzem bastante e tendem a diminuir conforme os alunos avançam no curso.

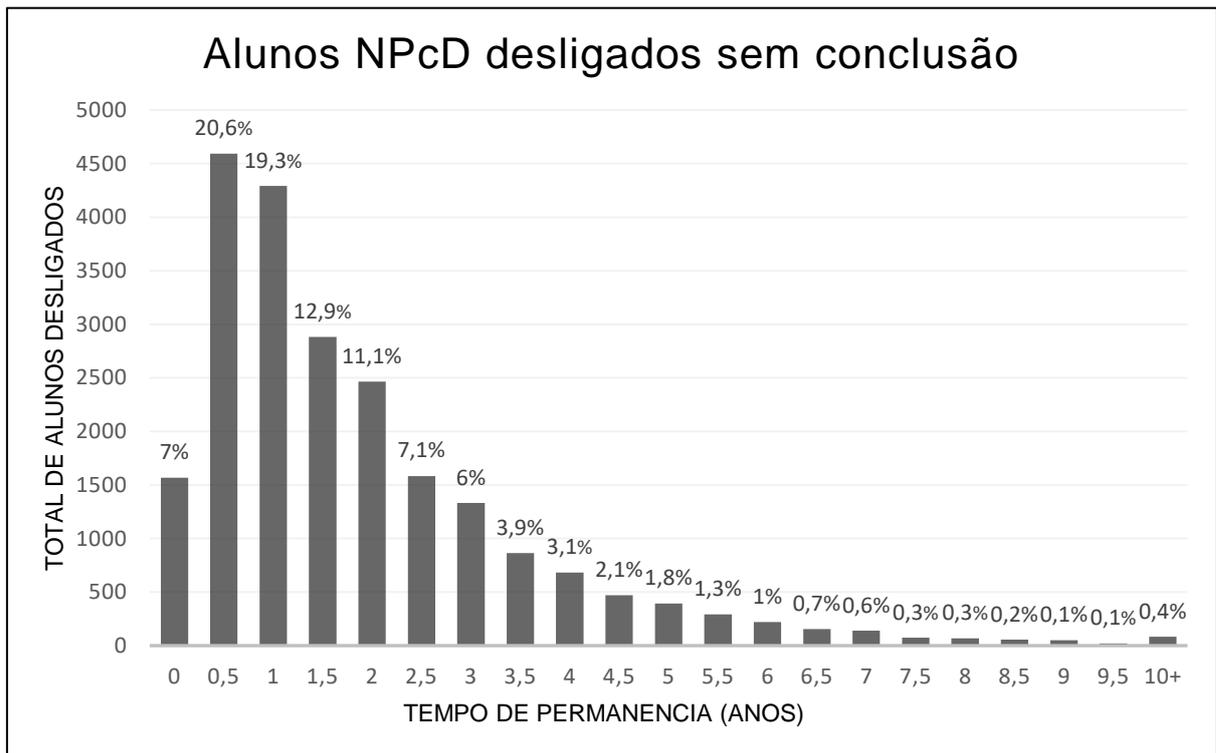


Figura 11: Gráfico alunos NPcD desligados sem conclusão. Fonte: Elaboração própria

Já entre os alunos NPcD (figura 11) também ocorre uma forte evasão dos discentes nos semestres iniciais (46,9%), e durante o segundo ano de curso chega a ser 24% dos egressos. A partir do terceiro ano começa a ocorrer uma redução gradual da evasão. Comparando os dois gráficos não se percebe nenhuma grande distinção entre os alunos PcD e NPcD, as taxas de desligamento são decrescentes de acordo com o desenrolar dos semestres letivos. A única distinção é que entre os alunos PcD a redução, a partir do terceiro ano de curso, não ocorre de forma gradual como ocorre entre os NPcD, no entanto, não representa uma diferença significativa.

Quanto a análise dos alunos formados, foi realizado um levantamento dos alunos que concluíram o curso, antes do prazo regulamentar de curso, dentro do prazo e depois do prazo. As figuras 12 e 13 abaixo mostram tais dados

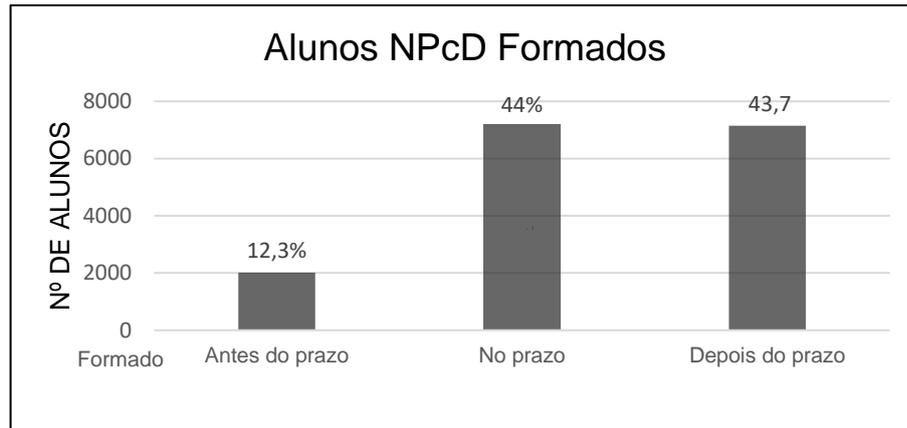


Figura 12: Prazo de conclusão alunos NPcD

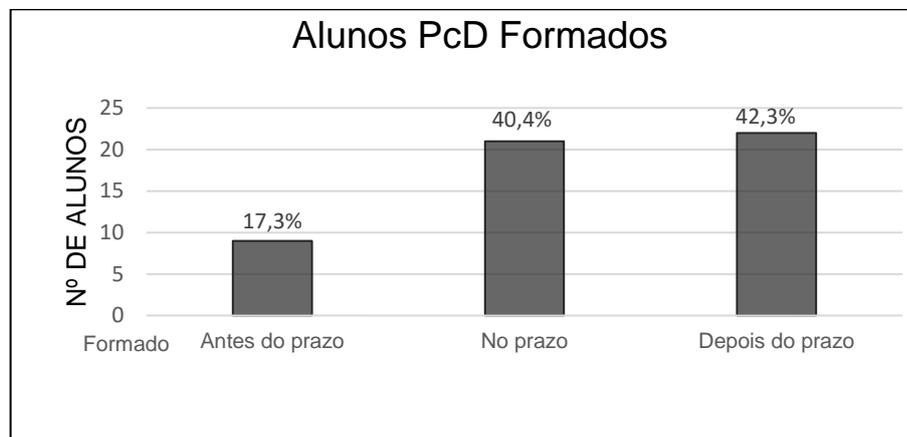


Figura 13: Prazo de conclusão alunos PcD

Como é possível verificar nas Figuras 12 e 13 não há grandes distinções quanto ao tempo de conclusão do curso entre discentes PcD e NPcD. A maior distinção ocorre entre aqueles alunos que concluem antes do prazo, onde a taxa de alunos PcD é 5% maior do a taxa de alunos NPcD. Aqueles alunos que concluem o curso antes do prazo, possivelmente são alunos que estiveram em alguma graduação anterior e que conseguiram dispensa de algumas disciplinas por já terem cursado as mesmas em outro momento.

5.5. Os alunos PcD

Com base em todos os índices levantados até aqui, identificar o perfil dos alunos PcD da UFPel torna-se extremamente relevante, pois vários são os fatores que determinam o sucesso escolar/acadêmico desses indivíduos, que não apenas a sua condição de PcD. Neste sentido foram realizados diferentes cruzamentos a fim de

identificar os perfis de alunos egressos que atingiram a diplomação e dos que não atingiram.

Tabela 21: Situação dos alunos PcD egressos x Tipo de deficiência

Situação do Aluno		tipo					Total
		Intelectual	Visual	Auditiva	Física	Múltipla	
Formado	Nº de casos	2	11	23	15	0	51
	% situação do aluno	3,9%	21,6%	45,1%	29,4%	0,0%	100,0%
	% tipo	10,5%	18,0%	36,5%	20,3%	0,0%	22,9%
Abandono/ Cancelamento	Nº de casos	11	37	31	48	6	133
	% situação do aluno	8,3%	27,8%	23,3%	36,1%	4,5%	100,0%
	% tipo	57,9%	60,7%	49,2%	64,9%	100,0%	59,6%
Reopção/ Transferência	Nº de casos	6	12	9	10	0	37
	% situação do aluno	16,2%	32,4%	24,3%	27,0%	0,0%	100,0%
	% tipo	31,6%	19,7%	14,3%	13,5%	0,0%	16,6%
Outros	Nº de casos	0	1	0	1	0	2
	% situação do aluno	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	% tipo	0,0%	1,6%	0,0%	1,4%	0,0%	,9%
Total	Nº de casos	19	61	63	74	6	223
	% situação do aluno	8,5%	27,4%	28,3%	33,2%	2,7%	100,0%
	% tipo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 21 é possível identificar vários pontos bastante significativos e que chamam atenção pela desproporcionalidade. Inicialmente pode-se perceber que 45,1% dos alunos com deficiência que alcançaram a diplomação são alunos com deficiência auditiva, mesmo eles sendo 28,3% do total de egressos, ou seja, eles não são a maioria entre alunos deficientes da IES, no entanto são os que possuem maior índice de conclusão de curso. Outro dado que se destaca é que 100% dos alunos com deficiência múltipla abandonaram ou cancelaram o curso, mesmo estes sendo minoria entre os egressos PcD (2,7% ou 6 alunos) esse índice é bastante expressivo.

Os alunos com deficiência física, os quais representam 33,2% do total de alunos egressos, apresentaram um índice de conclusão de 29,4% entre os discentes com deficiência titulados, o que pode ser considerado bastante proporcional. Da

mesma forma que aqueles com deficiência visual, os quais são 27,4% total de alunos e representam 21,6% do total de diplomados.

5.6. Regressão Logística

Para avaliar a probabilidade de um determinado perfil de aluno, foram realizadas algumas Regressões Logísticas Binárias, as quais tem como variável dependente a conclusão do curso ou não. As demais variáveis foram escolhidas devido as suas relevâncias e percepções obtidas dentro das análises construídas nesta pesquisa. A regressão logística múltipla foi utilizada aqui com o intuito de identificar os impactos das variáveis independentes (cor, sexo etc.) sobre a variável “deficiente”, nesse sentido, busca-se saber o quanto cada variável independente somada a variável “PcD” pode alterar as probabilidades de conclusão desses alunos, podendo assim calcular o efeito líquido de cada variável independente. A tabela 22 apresenta o resultado das regressões com 3 modelos contendo diferentes covariáveis.

Tabela 22: Regressão Logística

		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	N (casos validos)	7379	18,6%	17237	43,4%	39739	100%
	R ² Nagelkerke	0,054		0,064		0,001	
PcD (sim)	β (parâmetro estimado)	-0,856		-0,783		-0,884	
	Significância	0,009		0,000		0,000	
	Exp β	0,425		0,457		0,413	
	probabilidade (%)	-57,5		-54,3		-58,7%	
Região (Pelotas e Região)	β (parâmetro estimado)	-0,794		-0,746			
	Significância	0,000		0,000			
	Exp β	0,452		0,474			
	probabilidade (%)	-54,8		-52,6			
Sexo (masculino)	β (parâmetro estimado)	-0,407		-0,374			
	Significância	0,000		0,000			
	Exp β	0,663		0,688			
	probabilidade (%)	-33,7		-31,2			
Cor (preto/pardo)	β (parâmetro estimado)	-0,267		-0,659			
	Significância	0,000		0,000			
	Exp β	0,766		0,517			
	probabilidade (%)	-23,4		-48,3			
	β (parâmetro estimado)	-0,155					

Baixa renda (sim)	Significância	0,21
	Exp β	0,857
	probabilidade (%)	-14,3
IDEB do município	β (parâmetro estimado)	-0,073
	Significância	0,252
	Exp β	0,930
	probabilidade (%)	-7

Fonte: Elaboração própria

No modelo 1 da tabela 22 foram incluídas as variáveis PcD, Região de origem, sexo, cor, baixa renda e IDEB do município de origem. A escolha dessas variáveis específicas se deu, inicialmente, devido aos pressupostos históricos de desigualdades, no caso das variáveis PcD, sexo, cor, baixa renda. Já a variável Região de origem foi incluída na análise levando em consideração que PcD, dependendo da deficiência, podem ter dificuldades de locomoção principalmente quando se deparam com ambientes novos e desconhecidos, além da questão da rede de apoio (geralmente a família) que muitos possuem e necessitam para desempenhar suas atividades. Nesse sentido, a ideia era identificar se havia impacto significativo nos resultados quando esses alunos se distanciavam das suas redes de apoio ou dos espaços e meios aos quais já estavam ambientados, e o quanto impactaria nos resultados de conclusão do curso. A variável IDEB do município de origem foi inserida na análise a fim de estabelecer, ou não, uma relação com a formação básica destes alunos antes de ingressarem na universidade.

Vale ressaltar que só são incluídos na análise aqueles alunos que apresentam alguma informação válida em todas as variáveis incluídas na regressão, com isso, no modelo 1, foram incluídos um total 7379 alunos egressos o que corresponde a 18,6% do total de egressos. Neste modelo algumas das variáveis apresentaram uma significância maior que 0,1 mostrando que tais variáveis não possuem um impacto tão significativo na probabilidade de conclusão do curso, quais sejam, “Baixa Renda” e “Ideb do município”. Já as outras variáveis, apresentaram significância de 0,000 o que significa que neste modelo elas apresentam um impacto bastante consistente. Neste modelo, os resultados apontam que ser PcD reduz em 57,5% a probabilidade de se concluir a graduação na UFPel, alunos de Pelotas e Região apresentaram uma taxa 54,8% menores de probabilidade de se formarem, além disso os alunos pretos e pardos também apresentam uma probabilidade de conclusão 23,4% menor que os

não pretos e pardos. E os alunos do sexo masculino apresentam 33,7% menos probabilidade de se formar.

Com base nos resultados obtidos no Modelo 1, foi construído o Modelo 2 onde foram excluídas as variáveis que não apresentavam impacto estatisticamente significativo (significância maior que 0,1), ou seja, Baixa Renda e Ideb do município de origem foram retirados da amostra. Com isso, no Modelo 2 foram avaliados um total de 17237 alunos egressos o que corresponde a 43,4% do total de egressos. Neste modelo os resultados obtidos foram bem aproximados aos apresentados no modelo 1: Alunos PcD com probabilidade 54,3% menores de conclusão do que alunos NPcD, alunos de Pelotas e região com menos 52,6% de probabilidade de conclusão, alunos do sexo masculino com menos 31,2% de probabilidade de conclusão em relação as alunas do sexo feminino, apenas a variável Cor apresentou um resultado mais discrepante em relação ao Modelo 1, mostrando que alunos pretos e pardos possuem, no Modelo 2, 48,3% menos probabilidade de conclusão na graduação, ou seja, as probabilidade de não conclusão mais que dobraram no Modelo 2.

No Modelo 3 foi incluído apenas a variável PcD com um total de 39739 indivíduos incluídos na análise o que corresponde a 100% dos alunos egressos, nessa regressão os alunos PcD apresentaram 58,7% menos probabilidade de conclusão da graduação, valor este que apesar de bastante significativo não difere muito dos outros modelos apresentados.

Vale salientar que os valores de R^2 de Nagelkerke é um fator entre 0 e 1 que determina o quanto as variáveis independentes ajudam a explicar as variações da variável dependente (PcD) (FERNANDES *et al* 2020). Ou seja, ele serve como um comparativo entre os modelos, quanto maior o R^2 mais o modelo calculado se representa efetivamente os dados. Com os modelos apresentados foi possível perceber que os modelos 1 e 2 explicam mais sobre os dados do o modelo 3. No entanto, como os valores de R^2 dos 3 modelos são inferiores a 6% pode-se inferir que existem outros fatores, que não estão nestes modelos, que também podem ter impactos nas probabilidades de conclusão do curso.

Nesse sentidos, foram realizadas outras regressões para avaliar outras probabilidades, tais como se há algum tipo de deficiência que tenha maiores probabilidade de conclusão, tendo em vista que o número de alunos, com deficiência auditiva que concluíram a graduação é significativamente superior aos outros tipos de deficiência (tabela 21). No entanto, como o número de formados PcD é de apenas 51

alunos e ao distribuí-los entre os 5 tipos de deficiência o sistema não conseguiu estabelecer nenhum parâmetro válido para essa avaliação. Além dessa, outra regressão realizada e que não apresentou resultados que pudessem ser considerados, foi a que equacionava a probabilidade de conclusão em alguma área do conhecimento específica, também tendo em vista os resultados obtidos nas tabelas cruzadas onde identificou-se grandes distinções de conclusão entre as diferentes áreas.

Ao observarmos os percentuais de probabilidade dos 3 modelos nota-se que a variável PcD apresentou um comportamento semelhante em todas as regressões, isso mostra que essa variável apresenta impacto bastante expressivo independente do modelo apresentado.

6. Conclusão

As universidades brasileiras, em especial as instituições públicas, por muito tempo tiveram um perfil de corpo discente consideravelmente homogêneo, pessoas de classe média alta, brancas e sem deficiência. As políticas públicas de Inclusão no Ensino Superior, aos poucos fizeram das IES espaços mais heterogêneos e diversificados. Após os 10 anos de vigência da Lei de Cotas, já é possível ver a olhos nus a diversidade tomando conta dos espaços acadêmicos, a passos lentos, mas evoluindo gradativamente. No entanto, uma universidade diversa precisa também diversificar as suas formas e dinâmicas acadêmicas de ensino, a fim de que as instituições de ensino não sejam mais um fator gerador de desigualdades sociais. Bourdieu em meados da década de 60 já alertava e destacava a importância de uma educação flexível e abrangente em suas dinâmicas, para que não houvessem grandes impactos culturais àqueles indivíduos que não são familiarizados com determinados ambientes e práticas institucionais. Depois de mais de cinco décadas das percepções e colocações de Bourdieu ainda existem muitas das condutas e procedimentos que permanecem empregados nas práticas educacionais contemporâneas.

No desenrolar das pesquisas para este trabalho, quanto mais se pesquisava as teorias bourdieusianas sobre educação, mais se percebia, ou ao menos passava a sensação, de que a situação de alunos com deficiência no ensino superior possui grande similaridade com o cenário descrito pelo autor na França da década de 60. Estranhamente, neste caso, a experiência de outras épocas não serviu como balizador para uma mudança de conduta frente as divergências da sociedade. No entanto, já se percebe alguns movimentos em busca dessa diversificação principalmente no que tange aos regramentos e teorias, mas na prática ainda apresenta muitas limitações e barreiras a serem transpostas.

Diante dos dados obtidos na UFPel ficou evidente que esse passo inicial já foi dado, os números de ingressantes PcD foram bastante expressivos depois da inclusão deste público entre os beneficiados pela Lei de cotas em 2016 e também depois da aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015. A porta já foi aberta, agora é necessário organizar os ambientes e espaços para que os novos participantes se sintam parte dessa comunidade e possam desempenhar suas potencialidades dentro dos ambientes da academia. Essa nova conformação do corpo

discente gera a necessidade de fortes investimentos, tanto financeiros como de educação social, tarefa complexa, mas que já está em andamento e necessita de adequações e aperfeiçoamento. Como diria o ditado, agora “é preciso consertar o avião durante o voo” (autor desconhecido).

A complexidade dessa mudança pode ser percebida com facilidade quando nos deparamos com as taxas de conclusão dos alunos PcD em comparação com os alunos NPcD. A taxa de formados NPcD é quase o dobro da taxa de alunos PcD que atingem a conclusão do curso. Conforme os dados obtidos cerca de 41,5% dos alunos sem deficiência que ingressam na UFPel concluem a sua graduação, enquanto entre os alunos deficientes esse índice cai para 24,3%. Além disso, mesmo com o grande aumento de ingressantes PcD nos últimos anos, a comunidade PcD na UFPel representa 0,7% do total de alunos, valor esse que é baixo perto das proporções que estes indivíduos representam na população brasileira. E nesse sentido é importante ressaltar que no período avaliado aqui, os alunos oriundos das políticas de inclusão de 2015 e 2016, as quais resultaram em um grande salto no número de ingressos de PcD não pôde ser quantificada tendo em vista que a grande parte dos cursos da UFPel são de 4 e 5 anos e que tais alunos ainda não chegaram ao final do prazo regulamentar de conclusão do curso, ou seja, ainda não é possível saber se tais alunos alcançarão o sucesso escolar/acadêmico proposto nas políticas de inclusão. No entanto já é possível quantificar o número de evadidos dentro dos ingressantes desse período. Conforme demonstrado na figura 5, os alunos PcD que ingressaram na UFPel no período de 2017/1 à 2020/1 somam um total de 316 alunos, selecionando os alunos ingressantes no período e cruzando com a situação deles em 2020/1 já é possível perceber que aproximadamente 20% desses alunos já evadiram de alguma forma, a tabela 23 apresenta tais dados.

Tabela 23: Ano de Ingresso x Situação (PcD)

		SITUAÇÃO					Total
		Formado	Com vinculo	Abandono/ Cancelamento	Reopção/ Transf.	Outros	
2017	Nº de alunos ingressantes	2	51	22	5	1	81
2018	Nº de alunos ingressantes	1	81	21	4	0	107
2019	Nº de alunos ingressantes	1	75	8	0	0	84
2020	Nº de alunos ingressantes	0	44	0	0	0	44
TOTAL	Nº de alunos ingressantes	4	251	51	9	1	316
	% ano ingresso	1,30%	79,40%	16,10%	2,80%	0,30%	100%

Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, uma análise da situação destes alunos específicos a partir de 2022 poderia trazer novas observações quanto aos índices de sucesso ou evasão de alunos PcD na UFPel, principalmente por que os alunos que ingressaram nos últimos 7 semestres, representam 61,6% dos alunos PcD atendidos pela IES nos últimos 21 semestres letivos.

Segundo Bourdieu e Passeron (1970) a origem social e a condição financeira dos alunos podem ser fatores de impacto no sucesso escolar e os dados obtidos nessa pesquisa corroboram com tal premissa, tanto no que tange ao acesso de alunos quanto no que tange a conclusão do curso. No entanto, essas distinções socioeconômicas se mostraram mais significativas entre os discentes com deficiência da UFPel. Conforme observado no subcapítulo 5.6 não foi possível equacionar o impacto deste fator nas regressões, possivelmente pelo baixo número de discentes PcD com tal informação, no entanto, as tabelas cruzadas puderam dar um panorama desse impacto entre os diferentes perfis de alunos (figura 5 e 6).

Outro fator que se destacou foi a situação das Ciências Agrárias, onde as taxas de conclusão e evasão são extremamente discrepantes, comparando com outras áreas e entre PcD e NPcD. Aqui cabe uma observação sobre a estrutura da UFPel que pode ser relevante, no entanto, imprecisa. Todos os cursos de Ciências Agrárias estão localizados no campus Capão do Leão, ou seja, em outro município. Essa localização implica na dificuldade do deslocamento dos alunos que possuem algum tipo de restrição de deslocamento. Além disso as Ciências Agrárias possuem Cursos, cujos métodos de ensino são dinâmicos e diversos, tais como saídas de campo, atividades práticas, o que também pode ser um fator determinante para pessoas com alguma limitação. Caberia, neste caso, uma análise qualitativa dessa questão, uma vez que só assim poderiam ser apontados quais os fatores que de fato levam a tais distinções entre as áreas do conhecimento. Conforme Lahire (1993 p.14) destaca, “para compreendermos *“casos particulares”* (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica”.

A relação de tipos de deficiência com os índices de sucesso também levantou dados expressivos, visto que 41,5% dos alunos PcD que se formaram são deficientes

auditivos, ou seja, essa deficiência específica apresenta alguma peculiaridade que faz com que mais alunos nessas condições atinjam a diplomação. Foi realizada uma regressão logística levando em consideração o tipo de deficiência dos discentes, no entanto, novamente os dados não foram suficientes para estabelecer um parâmetro seguro de avaliação. Várias são as possibilidades observadas, entre elas destaco que a comunidade surda já apresenta uma participação mais efetiva nos espaços escolares, uma vez que o ensino de libras já é disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura, ou seja, essa comunidade possui uma representatividade mais solidificada em todos os espaços sociais. Além disso o NAI da UFPel conta com um setor específico responsável pela acessibilidade linguística desse público o qual conta com cerca de 15 profissionais intérpretes e tradutores de libras.

Os resultados obtidos com a regressão logística corroboraram com muitos dos dados tabulados nos capítulos anteriores. As taxas de conclusão e de evasão de curso se mostraram significativamente impactantes referente a todos os alunos da UFPel. No entanto, quando comparadas com as taxas referentes aos alunos PcD os dados se mostram ainda mais discrepantes e desproporcionais. Fica evidente nas análises que pessoas com deficiência se deparam com inúmeras condições que prejudicam seu percurso até a diplomação na UFPel. Circunstâncias essas que apesar de todo o aparato legal e de todos os esforços empreendidos pelo NAI da UFPel seguem tendo grande influência no resultado final da empreitada destes estudantes na graduação.

A pesquisa quantitativa construída aqui, trouxe a luz percepções que eram observadas dentro da IES mas que no entanto nunca foram efetivamente quantificadas e avaliadas. Os dados obtidos, não só corroboraram com inúmeras outras pesquisas sobre o tema, como também enseja uma série de novos questionamentos voltados a algumas particularidades desse público. Ramos (2013), ao pautar a pesquisa quantitativa em Ciências Sociais destaca que “os resultados das pesquisas quantitativas são dados empíricos, características da realidade social, que precisam ser integrados teoricamente, da mesma maneira que integramos qualquer observação empírica numa análise sociológica” (RAMOS 2013, p.65). Neste sentido, cabe enfatizar aqui a relevância de uma pesquisa qualitativa posterior, voltada a identificar as especificidades das experiências vivenciadas pelos alunos PcD da

UFPel e identificar quais são os motivos que levam tantos alunos a evadirem e não concluírem a graduação.

As políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos PcD se mostraram bastante efetivas no que tange ao acesso de PcD na UFPel, contudo, é preciso levar em conta a necessidade de adequação dos espaços, da comunidade e da cultura acadêmica para que as especificidades destes alunos deixem de ser barreiras a serem transpostas e passem a fazer parte do meio plural que a Universidade tanto preconiza. O acesso está estabelecido agora é preciso pensar em permanência e “*sucesso acadêmico*” também de alunos com deficiência.

7. Referências Bibliográficas:

- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816–823, ago. 2010.
- BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 475–497, jun. 2017.
- BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** [online]. 2015, v. 20, n. 1, p. 105-122. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100008>, Acesso em 15/03/2022.
- BISINOTO, Cyntia, Mauro Luiz Rabelo, Claisy MARinho-Araujo, e Denise de Souza Fleith. “Expectativas Acadêmicas dos Ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores para uma política de acolhimento.” em: **Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano**, por Leandro S. Almeida, & Rui Vieira de Castro, 15-31. Braga: Universidade do Minho, 2016.
- BOURDIEU, P. e J. C. PASSERON. **A Reprodução: Elementos de uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro; Editora Vozes; 7ª edição 2014.
- BOURDIEU, Pierre, e Jean-Claude Passeron. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 15/03/2022.
- _____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15/03/2022.
- _____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 15/03/2022.

_____ **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela

jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 15/03/2022.

_____**Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm> Acesso em 15/03/2022

CASTRO, J. A., e OLIVEIRA M. G. Políticas públicas e desenvolvimento. *In* MADEIRA L. M., **Avaliação de Políticas Públicas**, por, 20 - 49. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

CASTRO, R. V. e ALMEIDA L. S.. “Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos acadêmicos dos estudantes da Uminho.” em **Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano**, por Leandro S. Almeida, & Rui Vieira de Castro, 1-14. Universidade do Minho, 2016.

DIAS, J.; JUNQUEIRA, A. L. C. O Direito à Participação Política das Pessoas com Deficiência. **Resenha Eleitoral**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 2, p. 159–180, 2017. Disponível em: <https://revistaresenha.emnuvens.com.br/revista/article/view/96>. Acesso em: 17 jun. 2022.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. kindle. Brasília: editora e livraria brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64–77, dez. 2009

FERNANDES, E. e ALMEIDA Leandro. “Estudantes com deficiência na Universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico.” **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, 2007: 7-14.

GUEDES, D. M. e BARBOSA D. A. L. “Políticas públicas no Brasil para as pessoas com deficiência: trajetória, possibilidades e inclusão social.” **Revista Intraciência**, junho 2020, nº 19 (2020): 1-16.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília

LAHIRE, B.; AMÉRICO VASQUES, R.; GOLDFEDER, S. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Editora Ática, 2004.

LINHARES, B. DE F.; ALVES, D. S. Metodologia de ensino em pesquisa social quantitativa. *Revista Pensamento Plural* Ano 7 nº 14 janeiro/julho 2014. p. 23-39.

- LIMA JUNIOR, P.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 3, p. 559–574, set. 2015.
- LOBATO, L. “Algumas considerações sobre a representação de interesse no processo de formulação de política públicas.” *In*: SARAVIA E., FERRAREZI E. **Política Públicas**, p. 289-313. Brasília: ENAP, 2006.
- MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 71–86, 2017.
- MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 45–64, abr. 2009.
- MAZZOTTA, M. J. DA S.; D’ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 377–389, jun. 2011.
- MENEZES, E. T. **Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 07 jun 2022.
- MONTEIRO, J. V. “Os níveis de análise das políticas públicas. *In*: SARAVIA E., FERRAREZI E. **Política Públicas**, p. 249-268. Brasília: ENAP, 2006.
- MOREIRA, N. X.; CAVALCANTI, L. F.; SOUZA, R. DE O. Os sentidos atribuídos ao fenômeno da deficiência a partir do habitus militar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3027–3035, out. 2016
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002.
- ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 811–830, set. 2014.
- ORRÚ, S. E. aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia** v. 31 n° 62 p. 1127-1158 Maio/agosto 2017.
- PATTA RAMOS, M. Métodos Quantitativos e Pesquisa em Ciências Sociais: Lógica e Utilidade do Uso da Quantificação nas Explicações dos Fenômenos Sociais. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 55, 23 set. 2013.
- PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, v. 19, n. 40, p. 168–185, 20 set. 2017.
- PIRES, L. A. “Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: Respostas Institucionais.” em **Ser Estudante no Ensino Superior: O**

caso dos estudantes do 1º ano, por Leandro S. Almeida, & Rui Vieira de Castro, 64-80. Braga: Universidade do Minho, 2016

RAMOS, M. P., Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: Lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais; Mediações, Londrina, V. 18 N. 1, P. 55-65, JAN./JUN. 2013

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. DA S. Inclusão Escolar e Barreiras Atitudinais: Um Diálogo sob a Perspectiva da Sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 5, n. 2, p. 210–226, 27 nov. 2017.

ROTTA, E. et al. **Conhecimento em rede: desenvolvimento, cooperação e integração regional em território de fronteira – Rede CIDIR: 10 anos**. Editora UFFS, 2019.

SARAVIA, E. Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens. In: SARAVIA E., FERRAREZI E. **Políticas Públicas**, p. 13-66. Brasília: ENAP, 2006

SAWAIA, B.; WANDERLEY, M. B. (EDS.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1999

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. p. 17, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540 Acesso em 01/08/2022.

SETUBAL, J. M. e FAYAN, R. A. C. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Comentada. Campinas, Fundação FEAC, 2016.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

TEIXEIRA, L. A. B. Acessibilidade do discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas: uma proposta de intervenção. Orientadora: Isabel Cristina Rosa Barros Rasia. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pelotas, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nai/> Aceso em 08/03/2022

VALLE, I. R. “Por que ler Os herdeiros meio século depois?” em **Os Herdeiros**, por Pierre Bourdieu, & Jean-Claude Passeron, 9-12. Florianópolis: UFSC, 2014.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.