

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TAÍS BUCH PASTORIZA

Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do
ingresso via Prouni

Versão corrigida

São Paulo
2020

TAÍS BUCH PASTORIZA

Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do
ingresso via Prouni

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais:
desigualdades e diferenças
Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto

Versão corrigida

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Be Buch Pastoriza, Taís
Estudantes com deficiência na educação superior:
estudo do perfil e do ingresso via Prouni / Taís
Buch Pastoriza; orientadora Rosângela Gavioli
Prieto. -- São Paulo, 2020.
221 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2020.

1. Prouni. 2. Estudante com deficiência. 3.
Política educacional. 4. Educação superior. I.
Gavioli Prieto, Rosângela , orient. II. Título.

PASTORIZA, Taís Buch. **Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni**. 2020. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020. Versão corrigida.

Aprovado em: 16/03/2020.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (Orientadora/ Presidente)

Instituição: FE-USP

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

Instituição: UFSCAR - Sorocaba

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Instituição: PUC - SP

Profa. Dra. Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery

Instituição: Unicamp - Campinas

Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Instituição: UFMG

APOIO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil, no período de agosto de 2018 a março de 2020.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Pelo incentivo de seguir em frente, apesar dos desafios e por acreditarem em meu potencial sempre. Da mesma forma, agradeço a minha irmã e ao meu companheiro, pela compreensão e paciência.

À orientadora, prof^a Dr^a Rosângela Gavioli Prieto, a qual foi guia em todo o percurso, de forma a sempre fazer perguntas instigadoras e propor reflexões para que eu superasse os meus limites.

Às queridas Vanessa Castro e a Adriana Pagaiame, pela amizade, pelo apoio e contribuições em inúmeros momentos da pesquisa. Certamente, vocês marcaram esse percurso.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, especialmente à Fernanda Souza e a Ingrid Anelise pelas indicações de leitura e pelos questionamentos qualificados.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos de doutorado.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação, pelo atendimento cordial e solícito.

RESUMO

PASTORIZA, Taís Buch. **Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni 2020**. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020. Versão corrigida.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) consiste na concessão, pelo governo federal, de bolsas de estudos a estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, no caso das bolsas integrais, e de até três salários mínimos para bolsas parciais em cursos de graduação por instituições privadas de educação superior, que, em contrapartida, recebem isenções fiscais. As bolsas são destinadas aos candidatos egressos de escola pública ou ex-bolsistas integrais de escolas privadas, com desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio superior a 450 pontos e que não tenham obtido nota zero na redação. Para aqueles que atendem esses critérios, há possibilidade de ingresso por ampla concorrência ou por reserva de vagas, nesse último caso apenas aos autodeclarados pretos ou pardos, aos professores da rede pública de ensino não formados e a pessoas com deficiência (BRASIL, 2005a). Considerando que o Prouni tem sido uma via de acesso à educação superior por pessoas com deficiência, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e traçar o perfil dos estudantes com deficiência bolsistas do Prouni, a partir das categorias deficiência, sexo e cor/raça, no período de 2011 a 2016. E os objetivos específicos são: verificar se, no período analisado, houve crescimento do número de estudantes com deficiência com bolsa do Prouni; identificar e analisar os cursos acessados por bolsistas do Prouni com deficiência, bem como as diferenças de acesso por sexo e por modalidade de bolsa concedida: integral ou parcial. A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, se caracteriza como descritivo-analítica. Os procedimentos metodológicos utilizados no levantamento e análise dos dados foram a extração de microdados de matrículas do Censo da Educação Superior, de 2011 a 2016, com uso do *software* SPSS, análise das frequências (absoluta e relativa), com a organização dos dados em gráficos e tabelas. Para análise dos dados foram utilizadas as referências: Ricoldi e Artes (2016), Artes e Ricoldi (2016) e Barreto (2012). Os resultados apontam para um crescimento de matrículas de estudantes com deficiência bolsistas do Prouni, entre 2011 e 2016, e que esse ingresso ocorreu predominantemente via ampla concorrência e não por reserva de vagas. Dentre as modalidades de bolsas concedidas, a prevalência recaiu nas bolsas integrais. Quanto às categorias de deficiência dos estudantes, o predomínio foi da deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, nessa ordem, que juntas somaram 96% das bolsas. Sobre o sexo de estudantes com bolsa integral, o predomínio foi do sexo masculino, enquanto nas bolsas parciais foi o feminino. Relativo à cor/raça, os autodeclarados brancos foram majoritários. Os cursos que mais concentraram essas bolsas foram Direito, Administração, Engenharia e Pedagogia. Na Engenharia, houve predomínio de matrículas do sexo masculino e, na Pedagogia, do feminino. Conclui-se que o Prouni tem contribuído para o acesso de pessoas com deficiência à educação superior, embora algumas categorias ainda estejam sub-representadas, como a surdez, a deficiência intelectual, a deficiência múltipla e a surdocegueira.

Palavras-chave: Prouni. Estudante com deficiência. Política educacional. Educação superior.

ABSTRACT

PASTORIZA, Taís Buch. **Students with disabilities in higher education: study of the profile and the entrance through Prouni**. 2020. 221f. Thesis (Doctorate in Education) – Education College of the University of São Paulo, 2020. Corrected version.

The University for All Program (Prouni) consists in the concession of scholarships by the Federal Government to undergraduate students with family income *per capita* up to one and a half minimum wage in case of full scholarships and up to three minimum wages to partial scholarships on undergraduate courses at institutions of higher education that receive tax exemption in return. The scholarships are for students that graduated from public secondary schools or former students that had full scholarship in private secondary schools with performance in the National Secondary Education Examination score higher than 450 points and had not failed the essay. For those who fulfill these requirements there are possibilities to access through wide competition or reserve of positions, in the latter case for those who self-declared as black or brown-skinned, public schools teachers not graduated and people with disabilities (BRASIL, 2005a). Considering that Prouni has been a way to gain access to a higher education for people with disabilities, the general objective of the present research is to identify and outline the students profile, the scholarship holders of Prouni, through categories of disability, sex, color/race, from 2011 to 2016. And the specific objectives are: verify if in the analysed period there has been growth in the number of students with disabilities with scholarship in Prouni, identify and analyse the courses accessed by the scholarship holders of Prouni with disabilities, as well as the differences of access according to the sex and kind of scholarship granted: full or partial. The qualitative approach research is characterized as descriptive - analytical. The methodological procedures used in the data survey and analysis were the micro-data registration extracted of the census on higher education, from 2011 to 2016, using the software SPSS, analysis of the frequencies, (absolute and relative), with the data organization in graphs and tables. For the data analysis were used the references: Ricoldi and Artes (2016), Artes and Ricoldi (2016) and Barreto (2012). The results point to a growth of registration of students with disabilities, scholarship holders of Prouni between 2011 and 2016, and the admission occurred predominantly by vast competition and not reserve of positions. Among the types of scholarship granted, there were a prevalence for the full scholarship. With respect to the categories of students with disabilities, the predominance were physical disability, visual disability, auditive disability, in this order, that together added 96% of the scholarship. About the gender of the students with full scholarship, the predominance was the male gender, while in the partial scholarship was the female gender. Related to color/race, the self-declared white were majority. The courses that the most concentrated these scholarships were Law School, School of Administration, Engineering and Pedagogy. In Engineering there were predominance of registration of the male gender and in the Pedagogy the female gender. In conclusion, Prouni has been contributing to the access of people with disabilities to a higher education, although some categories are underrepresented, such as deafness, intellectual disability, multiple disabilities and deafblindness.

Keywords: Prouni, Student with Disability, Educational Policy, Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição anual dos trabalhos encontrados – Brasil (2006-2016)	26
Gráfico 2 - Distribuição percentual das matrículas de estudantes na educação superior por região administrativa – Brasil (1988-1998).....	78
Gráfico 3 - Distribuição anual das bolsas de estudo do Prouni – Brasil (2005-2017)	86
Gráfico 4 - Distribuição anual das matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância – Brasil (2005-2017).....	88
Gráfico 5 - Número de matrículas em cursos de graduação na modalidade da educação a distância, em IES públicas e privadas – Brasil (2009-2017).....	89
Gráfico 6 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns, por categoria de deficiência – Brasil (2011-2017)	105
Gráfico 7 - Número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior, por categoria – Brasil (2011-2017)	107
Gráfico 8 - Distribuição dos concluintes e das matrículas de estudantes com deficiência por bolsa do Prouni (integral e parcial) – Brasil (2011- 2016).....	125
Gráfico 9 - Número de matrículas trancadas, desvinculadas e transferências de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016).....	145
Gráfico 10 - Número de matrículas trancadas, desvinculadas e transferências de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016)	146
Gráfico 11 - Distribuição percentual das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por cor/raça autodeclarada – Brasil (2011-2016)	150
Gráfico 12 - Distribuição percentual das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por cor/raça autodeclarada – Brasil (2011-2016).....	151
Gráfico 13 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por organização acadêmica – Brasil (2011-2016)	154
Gráfico 14 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por organização acadêmica – Brasil (2011-2016)	156
Gráfico 15 - Distribuição de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por modalidade de ensino – Brasil (2011-2016).....	157
Gráfico 16 - Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por modalidade de ensino – Brasil (2011-2016).....	158
Gráfico 17 - Número de matrículas de estudantes com deficiência física, na modalidade de bolsa integral, por curso – Brasil (2011 a 2016).....	162
Gráfico 18 - Número de matrículas de estudantes com deficiência física, na modalidade de bolsa parcial, por curso – Brasil (2011 - 2016)	164

Gráfico 19 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual (baixa-visão), na modalidade de bolsa integral, por curso – Brasil (2011-2016)	166
Gráfico 20 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual (baixa-visão), na modalidade de bolsa parcial, por curso – Brasil (2011-2016).....	168
Gráfico 21 - Número de matrículas de estudantes com cegueira, na modalidade de bolsa integral, por curso – Brasil (2011-2016)	170
Gráfico 22 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual - cegueira na modalidade de bolsa parcial, por curso – Brasil (2011-2016).....	172
Gráfico 23 - Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva, na modalidade de bolsa integral, por curso – Brasil (2011-2016).....	174
Gráfico 24 - Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva, na modalidade de bolsa parcial, por curso – Brasil (2011-2016)	176
Gráfico 25 - Número de matrículas de estudantes com surdez na modalidade de bolsa integral por curso – Brasil (2011-2016).....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino – Brasil (1991-2015).....	62
Tabela 2 - Número de matrículas na educação superior com ingresso via Enem – Brasil (2012-2015).....	98
Tabela 3 - Matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns e matrículas na educação básica – Brasil (2011-2017).....	101
Tabela 4- Percentual de matrículas do público-alvo da educação especial e de estudantes com deficiência sobre o total de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância – Brasil (2011-2018).....	102
Tabela 5- Percentual de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na educação básica e no ensino superior – Brasil (2011-2017)	107
Tabela 6- Percentual de matrículas de estudantes com deficiência visual no total de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior (presencial e a distância) – Brasil (2011-2017).....	108
Tabela 7- Percentual de matrículas de estudantes com deficiência física no total de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior (presencial e a distância) – Brasil (2011-2017).....	108
Tabela 8- Percentual de matrículas de estudantes com deficiência auditiva e surdez no total de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior (presencial e a distância) – Brasil (2011-2017).....	109
Tabela 9- Número total de bolsas Prouni (integrais e parciais) e percentual de bolsas concedidas a estudantes com deficiência – Brasil (2011-2016).....	116
Tabela 10- Evolução do número de bolsas Prouni (integrais e parciais) e percentual de bolsas concedidas a estudantes com deficiência – Brasil (2011- 2016).....	117
Tabela 11- Número de bolsistas do Prouni com deficiência, ingressantes por reserva de vagas, por curso – Brasil (2012-2016).....	118
Tabela 12- Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, por sexo – Brasil (2012-2016)	119
Tabela 13- Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, por cor/raça – Brasil (2012-2016).....	120
Tabela 14- Número de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, ampla concorrência e reserva de vagas – Brasil (2011-2016).....	122
Tabela 15- Número de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, ampla concorrência e reserva de vagas – Brasil (2011-2016).....	122
Tabela 16- Evolução das bolsas integrais do Prouni e das bolsas integrais ocupadas por estudantes com deficiência – Brasil (2011-2016).....	123

Tabela 17- Evolução das bolsas parciais do Prouni e das bolsas parciais ocupadas por estudantes com deficiência – Brasil (2011-2016).....	123
Tabela 18- Número de matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016).....	128
Tabela 19- Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016).....	129
Tabela 20- Taxa de evolução das matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016).....	130
Tabela 21- Número de matrículas de estudantes com deficiência visual com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016).....	133
Tabela 22- Taxa de evolução de matrículas de estudante com deficiência visual (baixa-visão) com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016).....	133
Tabela 23- Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência visual (baixa-visão) com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016).....	134
Tabela 24- Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência visual (cegueira) com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016).....	135
Tabela 25- Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência visual (cegueira) com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016).....	135
Tabela 26- Número de estudantes com deficiência auditiva matriculados com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016).....	137
Tabela 27- Evolução das matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa integral do Prouni –Brasil (2011-2016).....	138
Tabela 28- Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016).....	139
Tabela 29- Evolução das matrículas de estudantes surdos com bolsa integral em comparação ao total de bolsas integrais do Prouni – Brasil (2011-2016).....	139
Tabela 30- Evolução das matrículas de estudantes surdos com bolsa parcial em comparação ao total de bolsas parciais do Prouni – Brasil (2011-2016).....	140
Tabela 31- Número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016).....	143
Tabela 32- Número de matrículas de estudantes com deficiência múltipla com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016).....	144
Tabela 33- Número de matrículas de estudantes com surdocegueira com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016).....	144
Tabela 34- Número das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por cor/raça – Brasil (2011-2016).....	148

Tabela 35- Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por cor/raça – Brasil (2011-2016)	150
Tabela 36- Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por sexo – Brasil (2011-2016)	152
Tabela 37- Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por sexo – Brasil (2011-2016)	152
Tabela 38- Cursos com maior concentração de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016)	159
Tabela 39- Cursos com maior concentração de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016).....	160
Tabela 40- Número de matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa integral, por sexo – Brasil (2011-2016)	163
Tabela 41- Número de matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016)	165
Tabela 42- Número de matrículas de estudantes com deficiência visual – baixa visão com bolsa integral, por sexo – Brasil (2011-2016)	167
Tabela 43 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual – baixa visão com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016).....	169
Tabela 44- Número de matrículas de estudantes com deficiência visual – cegueira com bolsa integral, por sexo– Brasil (2011-2016).....	171
Tabela 45- Número de matrículas de estudantes com deficiência visual – cegueira com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016)	173
Tabela 46- Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa integral, por sexo – Brasil (2011-2016)	175
Tabela 47- Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016)	177
Tabela 48- Número de matrículas de estudantes com surdez com bolsa integral, por sexo – Brasil (2011-2016).....	179
Tabela 49- Número de matrículas de estudantes com surdez com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016).....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de trabalhos encontrados no BTB - Capes sobre o Prouni na interface com a educação especial – Brasil (2017-2019)	24
Quadro 2 - Número de trabalhos encontrados no BTB – Capes – Brasil (2006-2016)	25
Quadro 3 - Número de produções localizadas no Portal de Periódicos da Capes – Brasil (2006-2019)	55
Quadro 4 - Atendimento diferenciado no Enem 2012, por tipo de deficiência	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Ação TecNep	Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
BTB	Banco de Teses e Dissertações
Caad	Centro de Apoio Acadêmico de Deficientes
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
e-SIC	Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão
Diaf	Divisão de Acessibilidade
Fatepi	Faculdade de Tecnologia do Piauí
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Furg	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IPG	Índice de Paridade de Gênero
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Neai	Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas
Napne	Núcleo de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidade Educacional Especial
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
Paene	Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais
PT	Partido dos Trabalhadores
PIB	Produto Interno Bruto
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SiSu	Sistema de Seleção Unificado
SisProuni	Sistema Informatizado do Prouni
SPSS	Statistical Package for the Social Science
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIs	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Utalca	Universidade de Talca
Unicid	Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 Produções sobre política(s) e/ou ações institucionais para promover o acesso e/ou permanência de estudantes com deficiência na educação superior	27
2.1.1 Acesso à educação superior e acessibilidade de pessoas com deficiência no vestibular	27
2.1.2 Políticas de acesso à educação superior na interface com a educação especial	29
2.1.3 Política de cotas na educação superior para estudantes com deficiência	29
2.1.4 Políticas de acessibilidade em universidades e/ou ações institucionais voltadas a estudantes com deficiência	30
2.1.5 Trajetórias de acesso à educação superior de estudantes com deficiência	48
2.2 Produções no portal de periódicos da Capes, SciELO e Anped.....	55
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL E ACESSO A NÍVEIS MAIS ELEVADOS DE ENSINO.....	60
3.1 História e políticas atuais da educação superior no Brasil	73
3.2 Acesso à educação superior no século XXI.....	80
3.3 O Prouni e seu contexto de criação	91
3.3.1 Funcionamento do Prouni.....	92
3.3.2 O Prouni e a acessibilidade no Enem	95
3.4 Escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: da educação básica à superior.....	99
4 METODOLOGIA.....	110
4.1 Procedimentos metodológicos	112
4.2 Descrição e análise dos dados.....	114
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	116
5.1 Matrículas de estudantes com e sem deficiência na educação superior com ingresso via Prouni	116
5.1.1 Ingresso via Prouni por reserva de vagas de estudantes com deficiência	118
5.1.2 Ingresso via Prouni por ampla concorrência e reserva de vagas	121
5.2 Distribuição de bolsas do Prouni por categoria de deficiência.....	127
5.2.1 Deficiência física	128
5.2.2 Deficiência visual: baixa-visão e cegueira	132
5.2.3 Deficiência auditiva.....	137
5.2.4 Deficiência intelectual	143
5.2.5 Deficiência múltipla	144

5.3 Situação das matrículas	145
5.4 Perfil dos estudantes bolsistas do Prouni.....	148
5.4.1 Categorias de deficiência, cor/raça e sexo dos estudantes.....	148
5.5 Organização acadêmica das IES e modalidades de ensino.....	154
5.6 Distribuição das matrículas por curso, categoria de deficiência e sexo	161
5.6.1 Matrículas na categoria deficiência física	162
5.6.2 Matrículas na categoria deficiência visual – baixa-visão	166
5.6.3 Matrículas na categoria deficiência visual – cegueira	170
5.6.4 Matrículas na categoria deficiência auditiva	174
5.6.5 Matrículas na categoria deficiência auditiva - surdez	178
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS	192
ANEXOS	217

1 INTRODUÇÃO

O avanço da legislação em anos posteriores à promulgação da Constituição Federal brasileira – CF (BRASIL, 1988), bem como a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996a), garantiram o direito à educação básica e a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos¹. A elaboração de políticas públicas pautadas nessa legislação possibilitou a ampliação do acesso à escola pela classe trabalhadora e por determinados grupos da população, antes segregados da educação formal, como as pessoas com deficiência, consideradas no art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência como “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras², pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a).

Trata-se de uma concepção de deficiência que vai além dos fatores clínicos inerentes ao quadro apresentado pelo sujeito, por trazer a dimensão social referente a fatores de natureza ambiental – barreiras, que podem impactar como elementos facilitadores ou limitadores das características do mundo físico, social e atitudinal. Nesse modelo, a deficiência é compreendida como um fenômeno social resultado da interação entre o indivíduo e as barreiras, as quais impedem a plena participação do sujeito na sociedade.

Essa concepção advém da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dez. 2006, promulgada pelo governo brasileiro por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).

Nas últimas décadas, para além do direito à matrícula desses sujeitos na educação básica, passou-se a discutir e buscar garantir a acessibilidade³ a escolas e universidades, tanto

¹ A faixa etária que compreende a educação básica é estabelecida como obrigatória pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), a qual assegura, em seu art. 208, parágrafo I, seu acesso também aos que não estiverem na idade própria.

² Barreiras, conforme art. 3º, inciso IV, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, são compreendidas como: “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]” (BRASIL, 2015 a).

³ Acessibilidade, conforme art. 3º, inciso I, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, é considerada como: “[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso

na adequação arquitetônica que possibilite o acesso aos ambientes para pessoas que utilizam cadeira de rodas, como também são exemplos das adequações a instalação de sinalização podotátil nos trajetos, a tradução em Braille de materiais didáticos e provas para pessoas com deficiência visual às quais necessitem, bem como disponibilização de audiodescrição de livros e adaptação de imagens e mapas. O Estatuto (BRASIL, 2015a), por exemplo, prevê disponibilização de texto em formatos digitais, os quais possam ser ampliados ou transformados em arquivos de voz, conforme demanda específica.

No caso das pessoas com deficiência auditiva as quais sejam usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tem sido incentivado pelo governo federal a formação de tradutores e intérpretes de Libras para atuação, entre outras, junto aos estudantes desde a educação básica ao nível superior, bem como a inserção de disciplina para ensino dessa língua em cursos de licenciatura. Para além dessas, é citada nesse documento, no art. 28 (BRASIL, 2015a), a incumbência do poder público de criar o que denomina por “sistema educacional inclusivo” em todos os níveis e modalidades de ensino, o qual requer o planejamento de estudo de caso para atendimento a esse estudante, sua participação e de sua família em diversas instâncias escolares, adoção de medidas de apoio⁴, bem como adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação de professores, com inserção de conteúdos curriculares na temática da educação especial.

Diante disso, tem havido um crescimento de suas matrículas desses sujeitos tanto na educação básica como na educação superior, de acordo com Cruz e Gonçalves (2011). Dentre as políticas com objetivo de ampliar o acesso à educação superior das pessoas com deficiência destacam-se o Programa Incluir⁵ e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Ambos criados em 2005 pelo governo federal, sendo o primeiro destinado às universidades públicas federais e o último, às IES privadas.

O Prouni, objeto dessa pesquisa, foi implementado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), e tem como finalidade a concessão de bolsas⁶ de estudos, em cursos de graduação e sequenciais ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a estudantes com renda familiar de um salário mínimo e meio, no caso de

coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2015a).

⁴ As medidas de apoio citadas se referem aos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, conforme consta no inciso 9º do Estatuto (BRASIL, 2015a).

⁵ O Programa Incluir será abordado no próximo capítulo.

⁶ A Lei que o institui (BRASIL, 2005a) determina, em seu art. 5º, a proporção de uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes matriculados e pagantes por curso de cada IES conveniada, “[...] excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados” (BRASIL, 2005a).

bolsa integral, e de até três salários mínimos no caso de bolsa parcial e que tenham cursado o ensino médio em escolas da rede pública⁷ de ensino. Além dos dois critérios mencionados, outro requisito é ter desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) superior a 450 pontos em um total de 1.000 possíveis, de acordo com o art. 8º da lei do Prouni (BRASIL, 2005a), bem como é vedada a participação do candidato que obtiver nota igual a zero na redação.

Ao candidato que atenda a esses critérios, é possível a inscrição via ampla concorrência. Além dessa forma de ingresso, o programa contempla também reserva de vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aos professores da rede pública de ensino e às pessoas com deficiência. Entretanto, para inscrição nessas vagas em específico, estes sujeitos devem atender também aos demais requisitos do programa.

Haja vista que, a partir 2005, o Prouni tem sido uma via de acesso à educação superior de estudantes com deficiência, a primeira pergunta a ser respondida na pesquisa é: o Prouni tem contribuído para o aumento no ingresso nesse nível de ensino por esse público? Para qualificar essa contribuição, outro questionamento refere-se à identificação do perfil desses sujeitos.

Considerando a dimensão socioeconômica que perpassa o Prouni, surge o seguinte questionamento: há diferença no perfil de estudantes com deficiência, dentre os que receberam bolsa integral e parcial?

Para avançar na compreensão sobre a contribuição do Prouni para o acesso de pessoas com deficiência à educação superior e verificar de que forma esse ingresso tem ocorrido, surgem questionamentos sobre quais cursos são mais acessados por esses sujeitos e se, nesses cursos, predominam matrículas do sexo feminino ou masculino.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é identificar e traçar o perfil dos bolsistas do Prouni com deficiência, no período de 2011 a 2016, a partir das seguintes variáveis: categoria de deficiência, sexo e cor/raça⁸. E os objetivos específicos são: identificar e analisar as diferenças entre os cursos acessados por bolsistas do Prouni com deficiência, do sexo feminino e masculino, bem como as diferenças em relação à modalidade de bolsa concedida pelo Programa: integral ou parcial; verificar se, no período analisado, houve crescimento do número de estudantes com deficiência com bolsa do Prouni.

⁷ Há uma exceção aos egressos de escolas da rede privada de ensino em que a condição para participar é ter recebido bolsa de estudos integral.

⁸ A variável cor/raça foi utilizada somente para traçar o perfil dos bolsistas e de forma isolada, devido a dificuldades da pesquisadora no cruzamento de três variáveis (deficiência, sexo e cor/raça).

A estrutura da tese está organizada em seis capítulos. O capítulo que se segue a esta introdução é destinado à apresentação dos resultados da revisão da literatura sobre a temática mais ampla da pesquisa, que envolve as políticas públicas e ações das IES que visam garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de estudantes com deficiência na educação superior. Além de apontar as políticas existentes, é apresentada também uma busca específica de pesquisas sobre o Prouni na interface com a educação especial, por ser o objeto desta tese. Esse procedimento contribui para contextualizar o leitor na temática da pesquisa, bem como justifica a importância da investigação desenvolvida.

O capítulo seguinte inicia com a discussão sobre direito à educação, a partir de contribuições de Cury (2002, 2005), Duarte (2004), Horta (1998), Oliveira e Araújo (2005), de forma a ressaltar a importância da educação básica e da superior para o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Apesar de imprescindível, o Brasil ainda enfrenta desafios quanto ao acesso e permanência de estudantes na educação básica, na educação infantil⁹, e principalmente no ensino médio, o que os impede de atingir níveis mais elevados de ensino. Arelada a essas questões, também é apresentado o debate do ingresso de determinados setores da população – antes excluídos – à educação superior, por meio de ações afirmativas, entre elas as cotas. Os referenciais adotados foram Daflon, Feres Jr e Campos (2013), Feres Jr, Daflon, Campos (2012) e Feres e Zoninsein (2006, 2008).

O próximo item desse mesmo capítulo apresenta uma retrospectiva histórica da constituição da educação superior brasileira, concepções e os diferentes modos de funcionamento desse nível de ensino, com contribuições dos seguintes autores: Catani e Hey (2007); Leher (2004); Lima (2004, 2007); Martins (1988, 2000); Minto (2005); Orso (2007); Pereira (1991); Sampaio (1998, 2000); Silva e Sguissardi (1999) e Sucupira (1969). Aborda, ainda, a questão do financiamento público desse nível de ensino no setor privado no Brasil, buscando problematizar a criação do Prouni a partir da compreensão do contexto macroeconômico vigente, da atuação de agentes e movimentos políticos e sociais, nacionais e internacionais, que influenciaram a concepção do Programa.

Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico adotado na pesquisa, com exploração da abordagem teórica e dos procedimentos, incluindo a descrição das etapas para obtenção dos dados e a identificação das variáveis utilizadas.

Por fim, a tese é finalizada com a apresentação dos resultados da pesquisa, com a descrição e discussões dos dados, e, em seguida, as considerações finais.

⁹ Em relação à educação infantil, um dos desafios é a carência de creches para atender toda a demanda.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Com objetivo de levantar as produções sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior, especialmente por meio do Prouni, foram realizadas buscas nas seguintes fontes de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD- Capes); *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); em anais de um evento científico nacional importante: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mais especificamente em dois de seus Grupos de Trabalho (GT): Políticas do Ensino Superior (GT11) e Educação Especial (GT15).

As palavras-chave utilizadas no primeiro banco foram: 1. Ensino superior, pessoa com deficiência; 2. Ensino superior, acessibilidade, pessoa com deficiência; 3. Ensino superior, deficiência, Prouni. O recorte temporal utilizado foi o período de 2006, ano posterior ao da aprovação da lei que regulamentou o Prouni, ao ano de 2016. Esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2017, por isso foram contemplados apenas trabalhos até 2016.

Em 2019, foi realizada a atualização do levantamento de produções, porém, contemplando apenas pesquisas sobre o Prouni na interface com a educação especial, no período de 2017 a 2019. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave no BTD-Capes: Prouni ou Programa Universidade para Todos, deficiência; Prouni ou Programa Universidade para Todos, pessoas com deficiência; Prouni ou Programa Universidade para Todos, necessidades educacionais especiais; Prouni ou Programa Universidade para Todos, surdo (a)¹⁰. Os resultados dessas buscas constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados no BTD – Capes sobre o Prouni na interface com a educação especial – Brasil (2017-2019)

Palavras-chave	Trabalho encontrado	Trabalho não relacionado	Produção repetida	Trabalho considerado pertinente
Programa Universidade para Todos/ Prouni, pessoa com deficiência.	4	4	0	0
Programa Universidade para Todos/ Prouni, deficiência.	7	3	4	0
Programa Universidade para Todos/ Prouni, necessidades educacionais especiais.	2	2	0	0
Programa Universidade para Todos/ Prouni, surdo.	1	0	1	0
Total	14	8	6	0

Fonte: elaboração própria.

¹⁰ Ao utilizar a palavra “surdez”, não foram encontrados trabalhos, mas, ao substituir por surdo (a), foi encontrado um trabalho. Também não foram encontradas produções ao utilizar os termos “deficiência auditiva”, “deficiência visual”, “deficiência física”, “deficiência intelectual”, “deficiência múltipla” e “surdocegueira”.

O Quadro 1 evidencia que não foram encontrados trabalhos que tratam da interface entre o Prouni e a educação especial. Assim sendo, neste capítulo serão abordados apenas os resultados do primeiro levantamento (BTD – Capes), em que, após aplicar as palavras-chave nas buscas, foi realizado o procedimento de leitura do resumo de cada produção. A partir disso, foi possível identificar produções que contemplavam o tema, descartar as que não estavam relacionadas (“trabalho não relacionado”, conforme Quadro 2), e também aquelas que se repetiam de uma busca para outra ou que não compreendiam o período selecionado (2006 a 2016). Os demais bancos de pesquisa serão apresentados mais adiante.

O detalhamento desse processo em cada categoria é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Número de trabalhos encontrados no BTD – Capes – Brasil (2006-2016)

Palavras-chave	Trabalho encontrado	Trabalho não relacionado	Produção anterior a 2006	Produção repetida	Trabalho considerado pertinente
Ensino Superior, pessoa com deficiência.	1.657	1.523	114	1	19
Ensino Superior, acessibilidade, pessoa com deficiência.	453	68	0	383	2
Ensino Superior, deficiência, Prouni.	3	0	0	3	0
Total	2.113	1591	114	387	21

Fonte: elaboração própria.

Na busca com as primeiras palavras-chave – ensino superior, pessoa com deficiência, foram encontrados 1.657 trabalhos. Desses, 1.523 não versavam sobre o tema, 114 não compreendiam o período analisado e um estava duplicado (repetido). Restaram 19 produções pertinentes para esta pesquisa. Na busca com a segunda seleção de palavras-chave – ensino superior, acessibilidade, pessoa com deficiência –, somaram-se 453 trabalhos, sendo 383 repetidos, 68 não se relacionavam à temática de interesse e apenas dois foram considerados pertinentes. E, na última triagem, mais específica – ensino superior, deficiência, Prouni¹¹ – resultou em apenas três produções, todas repetidas.

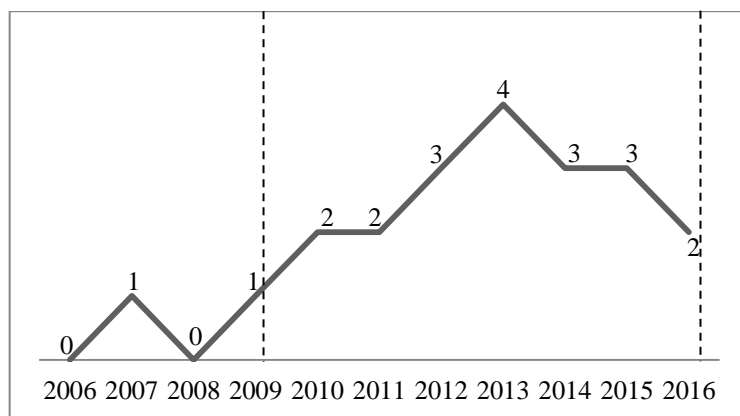
A partir da leitura dos resumos das 21 produções pertinentes, as teses e dissertações foram classificadas segundo o critério do objetivo da pesquisa. Destaca-se que, nessa busca, não foi encontrado trabalho do Prouni com enfoque em estudantes com deficiência. Dessa forma, foram selecionadas apenas as produções relacionadas aos objetivos da investigação –

¹¹ Foi utilizada a sigla e o nome completo do programa (Programa Universidade para Todos).

temática das políticas públicas¹² ou ações das IES para promover o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de estudantes com deficiência. Essa escolha buscou atender ao objetivo da presente pesquisa.

A distribuição das produções por ano, em cada eixo, é apresentada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição anual dos trabalhos encontrados (2006-2016)



Fonte: elaboração própria

Ao analisá-lo, verifica-se dois movimentos distintos de 2006 a 2009 e a partir de 2010. Nos quatro primeiros anos, há no máximo um trabalho ao ano. A partir de 2010 há um aumento para duas produções ao ano no mínimo, com o pico de quatro delas em 2013.

Uma hipótese explicativa para essa tendência é o crescimento do número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior no período: em 2006 e 2007, havia menos de 7.000 matrículas desse público; em 2008, saltaram para 12.015 e, no ano seguinte, para 20.965. Entre 2014 e 2016, as matrículas variaram entre 33.337 a 37.927, de acordo com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2006-2018). Outro fator de influência são as políticas e programas governamentais de acesso desse público a esse nível de ensino, como: a criação, em 2005, pelo governo federal, do Programa Incluir e o Prouni. Além disso, a Portaria do Ministério da Educação nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003a), referente aos requisitos de acessibilidade, principalmente arquitetônica, para a autorização e reconhecimento dos cursos também pode ser um dos motivos para a maior visibilidade do tema.

¹² Política pública é compreendida como “[...] uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2015, p. 2). Nesse sentido, segundo esse autor, há diferentes níveis de políticas públicas, sendo algumas de nível estratégico (estruturantes) e outras de nível intermediário (operacional). No caso do ensino superior, o autor cita o Prouni, o Fies e o Reuni como exemplos de políticas públicas destinadas à resolução de um problema público: a formação de profissionais habilitados em nível superior.

Desse modo, foram encontradas 21 produções: 16 dissertações (13 produzidas em programas de mestrado acadêmico e o restante em mestrados profissionais), e cinco teses. Do total, 18 foram produzidas em universidades públicas e três em IES privadas.

A área de concentração predominante foi a Educação, com 16 produções do total de 21, o que corresponde a 76%.

O último procedimento realizado foi a leitura e análise das produções. Uma delas, entretanto, não foi possível o acesso do trabalho completo. Trata-se da dissertação de Padro (2011) intitulada: *A eficácia das normas de acessibilidade das pessoas com deficiência em ambiente universitário*, defendida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda.

Assim sendo, das 20 produções restantes, dentre aquelas que versavam sobre política (s) e/ou ações institucionais de acesso e/ou permanência na educação superior por pessoas com deficiência, foram organizados subtemas de análise, são eles: acesso à educação superior e acessibilidade ao vestibular; políticas de acesso à educação superior na interface com a educação especial; política de cotas na educação superior para estudantes com deficiência; acessibilidade em universidades e as ações institucionais e trajetórias de acesso à educação superior de estudantes cegos e surdos.

Na próxima seção são apresentadas as pesquisas, seus objetivos, metodologias e resultados alcançados.

2.1 Produções sobre política(s) e/ou ações institucionais para promover o acesso e/ou permanência de estudantes com deficiência na educação superior

2.1.1 Acesso à educação superior e acessibilidade de pessoas com deficiência no vestibular

Sobre a acessibilidade no exame vestibular, foi localizada apenas uma produção, defendida em 2015, por Andreza Souza Santos, com o título *Inclusão de Estudantes com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior da cidade de Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular*, que teve como objetivo investigar as IES da cidade de Natal-RN no quesito acessibilidade no processo seletivo vestibular, conforme as orientações do Aviso Circular nº 277/1996 do Ministério da Educação (MEC). Para alcançá-lo, foram aplicados questionários a 10 gestores, sendo sete de IES privadas e três de IES públicas, realização de entrevistas semiestruturadas com quatro gestores e análise

documental de 18 editais de processos seletivos, manuais de vestibular, ficha de inscrição e requerimentos. O estudo foi desenvolvido entre outubro de 2010 e junho 2011 em três universidades, seis faculdades e um instituto de ensino superior, nos setores responsáveis pelo exame vestibular.

Os resultados apontaram a inexistência de reserva de vagas nas IES exploradas no período do estudo. Em duas IES, segundo os gestores entrevistados, não havia discentes com deficiência matriculados, e, em uma terceira, não havia registro dessa informação, embora se sabia da matrícula desses estudantes, como afirmado pela autora da pesquisa.

O edital do vestibular era ofertado por quase a totalidade das IES, no formato digital, exceto em uma em que o edital é disponibilizado apenas no modelo impresso, segundo a autora. Uma delas afirmou também dispor do documento traduzido para o Braille. A autora do estudo questiona a inexistência de outras formas de adaptação necessárias para contemplar, por exemplo, os surdos, por meio de vídeos na Libras.

Na análise dos editais, apenas em duas IES constavam informações claras sobre candidatos com deficiência, em 14 não havia clareza nas informações e em duas foi avaliado como parcialmente claro. Apenas em um edital estava citado o direito ao tempo adicional de uma hora para realização da prova, e em uma das IES investigadas havia, no documento, a descrição de recursos ou serviços ofertados aos candidatos com deficiência que optassem por banca especial. Em nenhum dos editais analisados, de acordo com a autora, havia descrição da possibilidade do candidato de solicitar a prova ampliada, recurso geralmente imprescindível para estudantes com baixa-visão. Havia apenas a opção da prova em Braille, para candidatos com cegueira.

Sobre as bancas especiais, a maior parte ofertava o serviço, conforme afirma a autora: “Dos dez questionários respondidos, seis instituições afirmaram oferecer banca especial no processo seletivo para ingresso na graduação, duas disseram não proporcionar esse serviço e duas informaram que, se houver solicitação, esta será atendida” (SANTOS, 2015, p. 72).

Em síntese, a autora da investigação identificou muitos desafios em relação à acessibilidade nos processos seletivos. Além disso, ao entrevistar os gestores, identificou falta de conhecimento da legislação que pauta as adaptações necessárias no processo seletivo vestibular para os candidatos com deficiência. Assim, recomenda formação específica para sanar essa dificuldade.

2.1.2 Políticas de acesso à educação superior na interface com a educação especial

O tema trata de políticas de acesso à educação superior não específicas às pessoas com deficiência, mas que tem influenciado o ingresso desse público.

Uma dissertação a ser realçada por ter sido o único trabalho encontrado no levantamento versa sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na interface com a educação especial, com o título *O Reuni na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão*, de autoria de Viviane da Silva Braga Martins, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo geral da investigação foi “analisar se houve ou não favorecimento ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior a partir da adesão ao Reuni pela UFMA, no período de 2007 a 2012” (MARTINS, 2012, p. 7). Caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória e descritiva que utilizou como metodologia a análise documental de fontes primárias, como as diretrizes do Reuni, o plano de gestão da UFMA e as diretrizes do Reuni na UFMA.

Entre as dimensões do Reuni, segundo Martins (2012), está a ampliação da oferta de educação superior pública, com aumento das vagas, redução da evasão e ocupação das vagas ociosas. Na UFMA, Campus de Bacanga, ao analisar os registros de matrículas, a autora verificou a criação de 460 novas vagas a partir da adesão ao Reuni, considerando o total de matrículas anterior (1.990), houve mais de 23% de aumento. Diante dos dados, a hipótese da autora é que o Reuni, ao favorecer a ampliação das vagas totais nos cursos de graduação das universidades federais, em especial a UFMA, objeto do estudo, e também oferecer cotas aos estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência, estaria, dessa forma, oportunizando o acesso mais significativo desses últimos à educação superior. Na pesquisa, confirmou-se a hipótese de que houve aumento do número de matriculados com deficiência a partir do Reuni, principalmente a partir de 2010. Em 2007, eram 11 matriculados; em 2008 e 2009, 12; em 2010 salta para 69 matrículas e, em 2012, se mantém elevada, com 61 estudantes, quando comparadas aos anos anteriores a 2010.

2.1.3 Política de cotas na educação superior para estudantes com deficiência

No levantamento, apenas uma produção trata das cotas para estudantes com deficiência na educação superior, a partir do âmbito jurídico, a qual é intitulada *Políticas de*

cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna, defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, por Heloísa de Paula Pessoa Rocha, e teve como objetivo analisar a política de cotas para as pessoas com deficiência nas universidades públicas federais sob a perspectiva da CF brasileira. Concluiu-se que políticas de cotas “[...] não revelam sua excelência no combate à desigualdade, pois ensejam, muitas vezes, apenas a mudança da composição da classe de privilegiados” (ROCHA, 2011, p. 73 e 74). A autora argumenta pela ineficácia das cotas, e afirma haver falta de recursos para adaptação dos exames vestibulares e de programas de acessibilidade, bem como o baixo nível de aprendizado desses sujeitos no ensino básico e fundamental, que é um obstáculo para o prosseguimento nos estudos. Apesar da conclusão dessa pesquisa, outras apontam avanços na política de cotas implantada em universidades públicas, principalmente nas federais, a partir do Programa Incluir, as quais são apresentadas a seguir.

2.1.4 Políticas de acessibilidade em universidades e/ou ações institucionais voltadas a estudantes com deficiência

Muitas pesquisas localizadas tratam do Programa Incluir e/ou de ações institucionais específicas, principalmente de permanência de estudantes com deficiência na educação superior, ao abordar a acessibilidade nas universidades.

Entre elas, uma dissertação se refere às ações institucionais em uma universidade privada, cujo título é *Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo*, defendida em 2007 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) por Eduardo José Drezza. Teve como objetivo: “[...] descrever e estudar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior a partir da análise das políticas internas e do trabalho do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes [CAAD] da Universidade Cidade de São Paulo” (DREZZA, 2007, p. 11). Para isso, o autor realizou pesquisa documental e relato de experiência pelos estudantes que frequentaram o referido centro de 2004 a 2006. É importante ressaltar que o autor, no momento da pesquisa, ocupava a função de coordenador desse Centro.

A formação do Caad, segundo o autor, esteve relacionada ao ingresso de uma estudante com deficiência e ao fato de o próprio diretor da instituição ser deficiente visual.

De acordo com o autor, sobre as formas de atendimento do centro, destaca-se o fato de a identificação do estudante com deficiência se dar logo no vestibular e, após aprovado, há um

preenchimento de cadastro para a participação no centro, em que pode declarar suas necessidades. É importante destacar, entretanto, que no início o cadastro ocorria apenas no ato da matrícula. Além disso, outro ponto de destaque é o serviço de orientação aos docentes de alunos com deficiência da Unicid. Na pesquisa constam também outras atuações da equipe do núcleo à comunidade. Entre os serviços prestados, estão: a assessoria aos professores de educação especial da rede pública, o atendimento específico a crianças com deficiência e orientação aos seus responsáveis.

Apesar dos avanços, em 2006 a Comissão Própria de Avaliação da Unicid realizou uma avaliação do centro com a participação de 266 professores e a aprovação foi de 46,9%. Muitos docentes desconheciam o local e, dessa forma, um dos desafios apontados pelo autor foi a divulgação do núcleo e a integração do centro aos outros setores da IES.

Outra produção que também se diferencia por não ser um estudo de caso específico de uma universidade, mas tratar de diferentes universidades públicas de um estado, é a tese intitulada *O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul*, de Kizzy Morejón, defendida na Universidade de São Paulo. Os objetivos da pesquisa foram, de acordo com Morejón (2009): identificar o número de alunos com deficiência matriculados e frequentes dos cursos de graduação das IES do Rio Grande do Sul; investigar e analisar as concepções e/ou entendimentos dos estudantes com deficiência relativos à sua inserção na educação superior; conhecer o que pensam os professores desses estudantes sobre sua formação e atuação nesses contextos e obter informações a respeito da funcionalidade das universidades sobre acesso, acessibilidade, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência na educação superior. A investigação foi realizada com 36 docentes e 33 estudantes matriculados nas seguintes IES: Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista e a análise ocorreu a partir da elaboração de categorias e da análise estatística (Teste do Qui-Quadrado ou Teste exato de Fisher¹³). Os estudantes entrevistados tinham deficiência física (16), auditiva (10) e visual (sete).

Sobre os resultados, em relação à realização de adaptações pedagógicas e físicas na aplicação do processo seletivo (avaliação no ingresso), segundo Morejón (2009), 15 discentes

¹³ “Uma medida comum da discrepância existente entre as duas tabelas, isto é, o quanto os valores observados diferem dos valores esperados quando se supõe não haver associação, é a estatística X^2 (qui-quadrado)” (BLACKWELL, 1973, p. 115). Desse modo, o teste do qui-quadrado afere o grau de associação entre as variáveis.

identificados pela autora como pessoa com deficiência sensorial (visual e auditiva) tiveram acesso a adaptações pedagógicas no dia da prova, como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e prova em Braille, por exemplo, e dois tiveram adaptações físicas (alocar salas no primeiro andar, por exemplo).

Na conclusão, a autora identificou como maiores barreiras a arquitetônica e a pedagógica, sendo esta considerada como a necessidade de apoio (auxílio) aos docentes, e a formação continuada sobre os conhecimentos que envolvem o melhor atendimento às demandas de pessoas com deficiência. Outro fator importante é a ausência de uma comissão específica de apoio especializado (ou núcleo) para atender às demandas desses estudantes em algumas IES, já que, no período da investigação, esta existia em algumas (como na UFRGS, UERGS e UFSM), e em outras não.

Ainda no quesito dos desafios da acessibilidade aos estudantes com deficiência em universidades, especialmente no curso de Pedagogia, outra pesquisa que coaduna com a investigação supracitada é a dissertação de Tânia Mara Ruivo, defendida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, com o título *Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiência em instituição de educação superior*. Teve por objetivo avaliar a política institucional de acessibilidade de pessoas com deficiência física na educação superior e a sua efetividade na construção e afirmação da cidadania dessas pessoas, cujo espaço empírico da pesquisa foi uma IES privada com fins lucrativos, em Curitiba-PR. Foram utilizadas análise documental do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entrevistas semiestruturadas com docentes universitários e levantamento de dados *in loco*, cujo registro foi feito em formulário próprio, com fotografias dos ambientes, espaços e materiais. O maior desafio apontado, nas palavras da autora, foi a falta de comprometimento do corpo docente, conforme aponta o excerto a seguir:

Apoiada em seus relatos, também constatei que o maior desafio que enfrentam é a **falta de comprometimento do corpo docente** como, por exemplo, pela não adesão a cursos de formação continuada sobre temas relacionados ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, e em casos isolados, professores que não aceitam bem a presença de alunos com deficiência em sua aula. (RUIVO, 2010, p. 76-77, grifo nosso).

A questão da formação continuada também é problematizada em outras pesquisas, porém, no âmbito de universidades públicas, no que tange ao Programa Incluir.

Uma dessas pesquisas é a dissertação de autoria de Bianca Costa Silva de Souza intitulada *Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial*

para a educação superior no Brasil, defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e teve como objetivo geral analisar o Programa Incluir como expressão da política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, proposta pelo MEC. Para isso, um dos procedimentos utilizados foi a análise documental dos editais do Programa Incluir, publicados nos anos de 2005 a 2009, e a aplicação de questionários aos gestores de 13 IES contempladas com o Programa Incluir.

Da análise das respostas dos gestores aos questionários, a autora concluiu que os investimentos previstos estavam mais direcionados à aquisição de equipamentos do que à formação continuada de professores e de técnicos, por exemplo, sendo essa última uma demanda clamada pelos gestores e que, muitas vezes, não foi possível realizar, ou por falta de recursos (recursos não aprovados) ou pelo fato de alguns editais não contemplarem os recursos humanos.

Em relação ao financiamento do Programa, 11 dos gestores respondentes, do total de 26, acreditam ser insatisfatória a verba aprovada, ou seja, os recursos disponibilizados foram menores do que os previstos/solicitados, impossibilitando, assim, a realização de projetos, como a formação de docentes e contratação de profissionais.

Sobre o funcionamento do Programa, somente em 2007, dois anos de sua criação, os editais passaram a viabilizar as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) a apresentação de “[...] propostas de criação, reestruturação e consolidação de ‘Núcleos de Acessibilidade’, que atuarão na implementação da acessibilidade aos sujeitos com deficiência [...]” (SOUZA, 2010, p. 50).

No ano de 2010, de acordo com a autora da pesquisa, os “[...] objetivos desse edital são focados nos atendimentos aos sujeitos com deficiência, dando maior importância aos núcleos de acessibilidade” (SOUZA, 2010, p. 58). Essa mudança, para a autora, favoreceu a maior autonomia na gestão dos recursos do Projeto Incluir, já que possibilita a manutenção de serviços a partir da previsão de um determinado orçamento.

De forma geral, o Programa Incluir foi considerado pela autora como importante, já que foi a única política voltada ao acesso e permanência de estudantes com deficiência em IES públicas. Entretanto, para ela, o Programa tem privilegiado o acesso à permanência, além disso, a falta de recursos para execução de todos os projetos faz com que sejam necessárias parcerias público-privadas.

Assim sendo, ao garantir o acesso sem garantir condições de permanência, é possível que se esteja criando uma ilusão de inclusão, como o próprio nome do Programa propõe, sem viabilizá-la concretamente.

A próxima produção sobre o Incluir trata da dissertação de Cleudimara Sanches Sartori Silva, designada *Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005 – 2010)*, que como o próprio título sinaliza, seu objetivo foi analisar o Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2005 a 2010; foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, em 2013. Os procedimentos metodológicos aplicados foram: análise documental dos editais do Programa Incluir de 2005 a 2010, e realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais participantes tanto dos projetos enviados ao Programa como da implantação do núcleo, denominado Laboratório da Educação Especial.

Uma das conquistas da UFMS advinda do Programa Incluir foi a implantação do referido núcleo, e sua consolidação em 2010, pois “[...] antes, as participações nos editais do Programa Incluir eram feitas pelos professores, elaborando as propostas, executando as ações e aplicando os recursos financeiros” (SILVA, 2013, p. 84).

Apesar disso, o Programa apresenta algumas limitações, segundo Silva (2013), entre elas a autonomia financeira apenas aparente das universidades participantes. Sobre essa questão, a autora explica:

Percebemos que mesmo as universidades tendo a oportunidade de receber os recursos advindos do Programa INCLUIR para o atendimento dos alunos com deficiência, existe uma falsa autonomia, pois os projetos enviados têm que atender as especificações contidas nos editais, causando descontinuidades das ações que eram desenvolvidas, principalmente quando o seu projeto não for aprovado, esbarrando sempre na burocracia organizacional de distribuição de recursos (organização de cima para baixo), não evidenciando as particularidades de cada universidade. (SILVA, 2013, p. 84).

Dessa forma, o Programa Incluir, até 2010, foi considerado um paliativo pela autora, por não haver uma certeza de continuidade e vários obstáculos para o atendimento, entre eles a contratação de profissionais efetivos, por meio de concursos públicos. Acrescenta-se a isso o fato da ausência de articulação com políticas públicas de âmbito assistencial àqueles que necessitem.

Sobre a questão da autonomia aparente, também foi identificada como uma característica do Programa Incluir por Leila Lima de Souza Santana, em dissertação intitulada: *Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ Divisão de Acessibilidade (DIAF) e Ações Afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*, defendida em 2016, no Programa de

Pós-Graduação em Educação da UFMS, que teve como objetivo analisar a Diaf enquanto estratégia para garantir o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior na UFMS. A metodologia utilizada foi o levantamento documental.

De acordo com a autora, a implantação, em 2010, do Laboratório de Educação Especial ocorreu mediante a participação no Programa Incluir. Entretanto, antes mesmo da criação do laboratório, conforme informações da coordenadora do laboratório, já havia atendimento às pessoas com deficiência na universidade.

Ao analisar os editais do Programa Incluir, por um lado, a pesquisadora verificou a preocupação com a formação de pessoas, professores e técnicos, para o atendimento à pessoa com deficiência, a partir de 2006. Por outro lado, também concluiu que havia poucos recursos humanos disponíveis para esse serviço naquele momento, sendo apenas a coordenadora que acumulava função como docente universitária, uma assistente administrativa, dois técnicos em assuntos educacionais e quatro estagiários. Em 2015, segundo a autora, foi contratada uma psicóloga, havia dois técnicos em assuntos educacionais e um intérprete de Libras, com possibilidade de acréscimo de mais 10 profissionais que estavam em vias de admissão. Um dos aspectos positivos ressaltados no Programa é o fato do Diaf realizar uma entrevista com os ingressantes com alguma deficiência, no sentido de “[...] diagnosticar e confirmar as informações prévias obtidas mediante preenchimento do questionário online. A entrevista é um instrumento relevante, pois algumas vezes as informações coletadas pelo questionário não são confirmadas no ato da entrevista” (SANTANA, 2016, p. 128).

Nas considerações finais, uma das críticas de Santana (2016) ao Programa Incluir foi a falsa autonomia atribuída às IES para administração dos recursos financeiros disponibilizados, “[...], pois os projetos enviados tinham que atender as especificações contidas nos editais” (SANTANA, 2016, p. 126). Dessa forma, para a autora, não foi elaborada uma política institucional de acesso e permanência, apenas ações isoladas e descontínuas nesse sentido, principalmente considerando as regras iniciais do Programa em que havia necessidade de aprovação dos editais a cada ano para que o recurso fosse enviado.

Outra produção sobre o Incluir, de autoria de Aline Batista Rangel, tem como título: *Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: Acesso e permanência, possibilidades e desafios*, defendida no Programa de Mestrado em Educação. No objetivo, o foco se centrou nas experiências dos estudantes com deficiência com relação à acessibilidade física e atitudinal da/na UFF. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e utilizou como metodologia a análise documental das normativas do Programa Incluir e entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes, realizadas no final de 2014 e início de 2015,

com a participação de cinco mulheres e cinco homens. Além deles, também foram entrevistados dois funcionários responsáveis pela gestão tanto da UFF como do Programa Sensibiliza. Para análise destas, a autora aplicou análise de conteúdo¹⁴.

Dos estudantes entrevistados, têm-se os seguintes quadros: cegos (3), deficiência visual (1), deficiência física (1), amputada (1), surda (1), parapléico (1), retinhos pigmentar¹⁵ (1), pé torto congênito¹⁶ (1).

O Programa Sensibiliza, originalmente denominado *Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Sensibiliza UFF*, foi criado em 2008 como um projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos da Universidade Federal Fluminense, de acordo com a autora. Entre as principais ações do Programa, classificadas pela autora na área da acessibilidade atitudinal¹⁷, estão: acolhimento estudantil (atividades de sensibilização com os calouros sobre deficiência e inclusão), caderno de acessibilidade e oficinas sobre as deficiências. Na acessibilidade programática, considerou-se a participação da IES no Programa Incluir como uma ação, a criação da Comissão Permanente de Acompanhamento do aluno com deficiência e a bolsa auxílio ao aluno com deficiência. Para a acessibilidade comunicacional, foram identificados serviços e equipamentos, como: tecnologia assistiva, intérpretes de Libras, presença de tutores (alunos bolsistas, cuja função é atuar como leitores para os discentes com deficiência visual) e a existência de materiais e recursos, como a impressora Braille, scanner adaptado, lupa eletrônica, bebedouros adaptados e computadores com *Dos-vox*. No quesito da acessibilidade arquitetônica, existe o caminho acessível (piso tátil e lugar para a circulação da cadeira de rodas). Enquanto na acessibilidade metodológica ou pedagógica, há um serviço de elaboração de material didático acessível e de digitalização de textos da biblioteca. Na interface da acessibilidade, há necessidade de contratação de “[...] bolsistas específicos para o estudo e a elaboração de materiais didáticos acessíveis e para acompanhamento de projetos na área de inclusão com professores de diferentes áreas do conhecimento” (RANGEL, 2015, p. 84). “Seis alunos relataram receber bolsa auxílio para o aluno com deficiência como uma ajuda importante para sobrevivência na vida acadêmica [...]” (RANGEL, 2015, p. 102).

¹⁴ A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977) como uma técnica de análise de dados qualitativos que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever os conteúdos das mensagens.

¹⁵ A retinose pigmentosa é “[...] um grupo de patologias hereditárias e progressivas, nas quais ocorre atrofia das camadas da retina” (SOUZA; FEDERICI, 2016, p. 14).

¹⁶ Pé torto é uma “[...] deformidade caracterizada por mau alinhamento complexo do pé que envolve partes moles e ósseas [...]” (MARANHO; VOLPON, 2011, p. 1).

¹⁷ Segundo a autora, os conceitos de acessibilidade adotados na pesquisa (RANGEL, 2015) são àqueles dos Referenciais de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior. (BRASIL, 2013).

Nas entrevistas, os estudantes apontaram críticas à acessibilidade arquitetônica da UFF, entre elas, a “[...] inexistência de banheiros adaptados, barreiras urbanísticas como problemas para circular no Campus de maneira tranquila e segura e desníveis que são inadequados para a locomoção de uma pessoa que utilize a cadeira de rodas” (RANGEL, 2015, p. 89). Por outro lado, relataram que mudanças ocorreram na UFF, e, entre elas, a implantação de piso podotátil, embora ainda com problemas, a existência de elevadores, porém nem sempre passam por manutenção. Alguns estudantes relataram a construção de banheiros adaptados, embora sem especificar em qual campus, mas criticaram o fato dos mesmos ficarem trancados e suas chaves precisarem ser retiradas na coordenação, o que muitas vezes impedia o acesso. Também apontaram atitudes de desrespeito por outras pessoas nos campi, como no caso de motoqueiros que utilizam os trajetos adaptados e construídos para o deslocamento de pessoas com deficiência.

Ainda sobre permanência, um dos estudantes cego relatou sua dificuldade em concluir o curso no tempo previsto devido parte das disciplinas serem ofertadas no período noturno e “[...] com os problemas de iluminação e manutenção no Campus ele demonstra estar desmotivado em relação a cumprir o planejamento proposto” (RANGEL, 2015, p. 92).

Em relação ao Sensibiliza UFF, no que se refere aos aspectos facilitadores, dos 10 graduandos entrevistados, seis mencionaram a importância desse projeto e de suas ações para o acesso e permanência. Um deles elogiou o projeto dos ledores. Dos aspectos dificultadores, um dos discentes relatou ter buscado auxílio duas vezes e não obteve retorno. Outro estudante afirmou não haver uma constância nas ações do projeto e que nem sempre há disponibilidade de atendimento às demandas dos estudantes.

Também configuraram como desafios, como já citada, a questão da acessibilidade arquitetônica, a formação (considerada deficitária) dos intérpretes de Libras e a burocracia para aquisição de materiais e demais recursos necessários foram citados por cinco entrevistados. Por exemplo, em um dos casos, houve críticas à falta de um retorno do Sensibiliza UFF às reivindicações do estudante, em outro caso houve a aquisição dos bebedouros acessíveis, mas o cadastro deles como patrimônio da instituição atrasou a liberação da instalação dos mesmos nos prédios.

Outro desafio se refere à prática docente, criticada por oito, entre os 10 entrevistados. Os problemas apontados foram: “[...] falta de mobilização, compromisso, interesse e envolvimento; não adaptação de atividades ou avaliação inadequada; falta de formação adequada para trabalhar com adaptações necessárias e falta de diálogo com os alunos” (RANGEL, 2015, p. 103).

Um aspecto citado por todos os entrevistados foi a falta de diálogo na tomada de decisões relacionadas à acessibilidade, bem como a falta de integração intersetorial na universidade e “[...] falta de planejamento articulado sobre as ações inclusivas” (RANGEL, 2015, p. 103).

Como conclusão do estudo, a pesquisadora pontuou a importância de ouvir a pessoa com deficiência para identificar suas necessidades. Na pesquisa, Rangel (2015) identificou falta de diálogo dos professores em relação aos alunos, na busca de melhorar sua prática para garantir que haja acessibilidade.

Os dados obtidos através das narrativas dos participantes revelaram que para uma efetiva inclusão, é necessário o diálogo e a conscientização de toda comunidade acadêmica sobre a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais, sobre a existência das diferenças para que através do debate a universidade promova medidas que auxiliem no processo inclusivo. (RANGEL, 2015, p. 107).

Uma tese que se destaca por ser a única a analisar a acessibilidade em IES privadas na perspectiva da modalidade da Educação a Distância (EaD) é a de autoria de Tatiana dos Santos da Silveira, nomeada *Política de inclusão no ensino superior na modalidade EaD nas universidades privadas*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, em 2015. O objetivo da pesquisa foi analisar a política de inclusão na educação superior na modalidade EaD e sua interpretação e tradução no projeto pedagógico de uma das maiores instituições privadas atuantes no Brasil, a saber: Kroton Educacional, Anhanguera Educacional e Estácio Participações. Utilizou como metodologia a análise documental dos Planos de Desenvolvimento Institucional e entrevista semiestruturada com os gestores dessas IES. Nos planos, a autora identificou um tópico relativo à política de educação especial/ inclusiva em todas as IES, entretanto, as IES analisadas apresentavam em seus planos uma redação abrangente e desatualizada em relação às discussões e normativas da área da educação especial. Não especificavam as formas de atendimento ao estudante, as adaptações realizadas e/ou a quantidade de estudantes matriculados e atendidos. Assim, conclui a autora:

Notadamente, os documentos das instituições citadas não mencionam o processo de aprendizagem desses acadêmicos nesse nível de ensino e suas necessidades. O que se percebe é o início de uma trajetória que busca discutir a inclusão nesse nível de ensino, mas que demonstra de forma discreta a concepção de educação inclusiva e de forma clara a preocupação com os processos regulatórios. (SILVEIRA, 2015, p. 79).

Nesse sentido, ao abordar a educação especial estritamente no campo das normativas, a análise dos planos revelou, para a autora, a preocupação maior em atender aos requisitos de credenciamento e avaliação do MEC, do que com os próprios discentes. Apesar disso, nas entrevistas, alguns gestores apontaram que, embora não descritas no plano, havia ações específicas sendo realizadas para garantir o acesso e a permanência do estudante. Um exemplo citado foi o depoimento do gestor da Anhanguera ao apontar procedimentos importantes nesse sentido, como a identificação das necessidades do estudante logo no processo seletivo e em etapas posteriores à aprovação, a existência de softwares de acessibilidade (os leitores de tela para alunos cegos e de tradução para a Libras no caso de estudantes com surdez). Ainda sobre o processo seletivo, nas três IES investigadas, havia acessibilidade na prova para estudantes com deficiência visual, auditiva e física, de acordo com a autora, e também em todas elas ocorria o procedimento de identificação da pessoa com deficiência desde esta etapa e, após o ingresso, há um cadastro desse estudante por meio de um formulário no qual são apontadas as suas necessidades de adaptação de materiais, apoio, entre outras. Entretanto, a autora não identificou na entrevista com os gestores e nos documentos os recursos tecnológicos e adaptações específicas da modalidade de EaD.

Em relação à adaptação das avaliações e materiais didáticos, a partir da análise documental e das entrevistas com gestores, a autora verificou a existência de serviços de adaptação, como: provas e materiais ampliados ou disponíveis para acesso em *softwares* de leitura de tela, disponibilização de intérpretes de Libras e ampliação do tempo de realização das atividades. No caso dos estudantes com deficiência física, havia adaptações nos mobiliários e/ou espaços para atendê-los. No caso da Anhanguera e da Kroton, havia também a utilização de Tecnologias Assistivas. Com isso, a autora concluiu que havia ênfase no atendimento às deficiências sensoriais (visual e auditiva) e na deficiência física e, em contrapartida, há ausência de ações para viabilizar o acesso e a permanência dos demais sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial. Também era negligenciada a acessibilidade na modalidade EaD. “Não revelam preocupação com ambientes virtuais de aprendizagem pautados no design universal acessível a todos os públicos, por exemplo” (SILVEIRA, 2015, p. 102).

De acordo com Silveira (2015), as ações previstas estavam voltadas ao atendimento dos sujeitos com deficiência física, auditiva e visual, no sentido de garantir a acessibilidade.

Outras pesquisas também têm evidenciado os diversos desafios e obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência ao ingressar na educação superior. Entre elas, destaca-se a tese de Sabrina Fernandes de Castro nomeada *Ingresso e permanência de alunos*

com deficiência em universidades públicas brasileiras, defendida em 2011, no Programa de Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo geral da pesquisa foi o de: “identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e facilitadores encontrados [...]” (CASTRO, 2011, p. 38). Foi realizada a pesquisa de campo no ano de 2009, em 13 universidades públicas de todas as regiões brasileiras, exceto a Norte, com a utilização dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, documentos e observação direta informal das condições físicas e ambientais relevantes para verificação de acessibilidade. Os sujeitos participantes foram: o Reitor das IES investigadas, os Coordenadores dos processos seletivos para ingresso (vestibular), os Coordenadores do núcleo de acessibilidade e os graduandos com deficiência, matriculados nessas IES.

As principais barreiras identificadas pela autora foram: as arquitetônicas – rampas com inclinação incorreta, calçadas sem o rebaixamento, entre outras –; comunicacional – ausência de intérprete de Libras –; pedagógicas – referentes à prática docente, ausência de adaptação de materiais didáticos e atitudinais, estas vinculadas à interação do docente com o estudante com deficiência e dos colegas com esse graduando, bem como pelo desrespeito às vagas reservadas às pessoas com deficiência nos estacionamentos.

Entre os apoios e recursos mais solicitados pelos graduandos entrevistados, de acordo com a autora, têm-se:

1. Preparo dos docentes que receberão esses alunos em turmas que lecionarão, no sentido de informá-los, anteriormente ao início das aulas, para que possam preparar materiais didáticos.
2. Promoção de eventos acadêmicos que informem aos discentes e comunidade acadêmica sobre as necessidades educacionais especiais desses estudantes e de como agir com eles, de forma a buscar maior interação.
3. Criação de núcleos de acessibilidade com oferta de serviços de apoio a esses alunos.
4. Transporte adaptado para o trânsito na universidade.
5. Sinalização adequada para pessoas com deficiência visual, como piso podotátil e placas em braile na entrada de departamentos, biblioteca, prédios e portas.
6. Intérprete de Libras com formação adequada para todas as atividades acadêmicas.

7. Disponibilização dos materiais de estudo nas aulas com antecedência, para que seja possível a adaptação em tempo hábil.
8. Avaliação adaptada, considerando a necessidade educacional do aluno.
9. Criação de políticas institucionais que garantam apoio permanente aos estudantes.
10. Acompanhamento psicológico.
11. Projeto de orientação e mobilidade na universidade.
12. Acessibilidade arquitetônica com qualidade.
13. “Participação dos alunos com deficiência no planejamento das mudanças, reformas e construção dos novos prédios ou estruturas físicas nas universidades” (CASTRO, 2011, p. 218).
14. “Centralizar as disciplinas dos cursos para evitar grandes deslocamentos e, conseqüentemente, atrasos e necessidade de cancelar a disciplina [...]” (CASTRO, 2011, p. 218).
15. “Criação de um banco de dados com materiais digitalizados [...]” (CASTRO, 2011, p. 219).

Um questionamento levantado nas considerações finais da pesquisa está relacionado com a evasão dos estudantes com deficiência. De acordo com a pesquisadora, houve relatos de pessoas com deficiência que abandonaram o curso de graduação devido às barreiras de acessibilidade.

As barreiras arquitetônicas existentes devido à ausência de acessibilidade, bem como as pedagógicas e atitudinais foram citadas e problematizadas na dissertação intitulada *Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos*, de Antônio Carlos Nogueira Santos, que teve como objetivo identificar as dificuldades de acessibilidade localizadas pelas pessoas com deficiência física da Universidade Federal de Sergipe, especificamente do Campus Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. Foi realizado um estudo de caso e utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevista, levantamento documental e observações diretas. Os sujeitos da pesquisa foram 14 estudantes com deficiência física, seis docentes universitários e cinco funcionários.

Sobre as barreiras arquitetônicas, 64% dos estudantes entrevistados identificaram dificuldades no acesso ao Campus. Segundo o autor, “[...] a maioria deles explicou que é por conta da irregularidade do piso que ocasiona certo desequilíbrio devido aos buracos existentes” (SANTOS, A. 2012). Outros impedimentos, nesse sentido, foram, por exemplo: a

ausência de elevador para acesso ao piso superior na biblioteca e de rampas, os pisos rebaixados e algumas rampas possuem inclinação inadequada, acesso ao estacionamento sem acessibilidade, não havia qualquer adaptação no restaurante universitário e reserva insuficiente de vagas no estacionamento. Havia também irregularidade dos próprios usuários, que desrespeitam a vaga reservada e estacionam motos, bicicletas e outros. Além disso, havia falta de banheiros adaptados. Quanto aos docentes, 80% acreditavam ser necessária a criação de um centro de apoio ao discente com deficiência. Segundo o relato dos entrevistados, eram escassos os casos de docentes que identificavam as necessidades desses estudantes.

Outra pesquisa nesse sentido é a dissertação denominada *Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri*, defendida por Lacerda (2013), no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, que teve como objetivo verificar a efetividade e perspectivas de inclusão, acesso, autonomia e permanência direcionadas às pessoas com deficiência nas instituições públicas de educação superior da Região Metropolitana do Cariri. Foi realizada análise de fontes documentais de quatro universidades e entrevistados os representantes institucionais de cada uma, bem como os estudantes com deficiência. A análise se deu por meio da perspectiva da sociopoética, método de Jacques Gauthier. Os resultados da pesquisa apontaram um número ínfimo de estudantes com deficiência no período investigado e falta de planejamento de ações de acessibilidade antes da entrada do graduando, sendo essas pensadas apenas a partir da matrícula e da demanda do estudante, com exceção da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ainda, as ações de acessibilidade identificadas nas IES eram de natureza arquitetônica, exceto na UFC que tinha um núcleo já constituído. Além disso, havia problemas naquelas ações, já que a inclinação das rampas não parecia adequada, bem como o espaço físico do estacionamento.

O maior entrave à permanência nas universidades investigadas foi, segundo o autor, a falta de um setor responsável por coordenar políticas e ações destinadas às pessoas com deficiência. Os estudantes atribuíram a permanência na universidade ao seu mérito individual e ao apoio de suas famílias, já que, em muitos casos, havia negligência por parte dos docentes da universidade em atender suas demandas, como a adequação do currículo e metodologias avaliativas. Os estudantes da pesquisa afirmaram que, muitas vezes, suas necessidades educacionais especiais não eram consideradas e, sem fornecer as condições, a IES exigiam os mesmos resultados dos demais colegas sem deficiência.

Assim sendo, os resultados dessa pesquisa coadunam com as demais anteriormente apresentadas, ao evidenciar a falta de atendimento às necessidades educacionais dos estudantes ou até mesmo ausência da identificação das mesmas.

Além das pesquisas sobre o Incluir, há algumas que tratam especificamente de políticas ou ações institucionais específicas, como é o caso das pesquisas de Silva, R. (2014) e Silva, A. (2014).

A primeira tem como título: *Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TecNep*, de Rivânia de Sousa Silva, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e objetivou analisar, por meio do estudo de caso, o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), a partir da implantação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ação TecNep). Os sujeitos participantes foram os discentes com deficiência matriculados em cursos de graduação do IFPB, Campus de João Pessoa, atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação espontânea, entrevistas com quatro alunos com deficiência e análise documental. Foi aplicada a análise de conteúdo de Bardin para interpretação dos dados. É necessário assinalar que, no momento da pesquisa, a autora atuava na Coordenação de Educação Especial na reitoria na IFPB e acompanhou a Ação TecNep, definida como “[...] ação conjunta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e da antiga Secretaria de Educação Especial, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) [...]” (SILVA, R., 2014, p. 45). Os objetivos desse programa estão expressos no excerto abaixo.

Essa Ação TecNep objetiva criar uma rede de apoios para incluir pessoas com necessidades especiais, notadamente aquelas com deficiência, nas instituições de educação profissional que constituem a Rede Federal de Educação Profissional através de cinco momentos: mobilização e sensibilização; consolidação dos grupos gestores, dos NAPNEs; formação de recursos humanos; utilização e desenvolvimento de tecnologia assistiva e, por fim, acompanhamento, avaliação e implementação. (SILVA, R., 2014, p. 45).

No IFPB, havia 18.974 estudantes matriculados, sendo 136 com deficiência, e desses, 87 cursam a graduação e os demais frequentavam cursos técnicos. Somente o Campus de João Pessoa da IFPB contemplava 7.890 discentes, e desse total 103 possuíam alguma deficiência, sendo 56 estudantes da graduação e 47 de cursos técnicos, segundo Silva, R. (2014). Dessa

forma, a autora concluiu que 75% dos estudantes com deficiência estavam matriculados no Campus de João Pessoa, que foi o primeiro campus a implantar o Napne, e até a data da pesquisa contava com uma coordenadora concursada e outros funcionários terceirizados, como os intérpretes de Libras, transcritores de braile e acompanhantes de discentes com deficiência.

Sobre as ações de acessibilidade realizadas no Campus de João Pessoa, a autora critica a inclinação da rampa – de 11% – que é muito superior à prevista nas normas da ABNT – até 8,33%. Outra questão era o acesso apenas por escadas em algumas salas de aula e aos banheiros de um dos ginásios, constituindo-se como uma barreira arquitetônica às pessoas com deficiência física e para aquelas com mobilidade reduzida. Apesar de existirem elevadores na universidade, nos laboratórios de informática e na biblioteca, segundo Silva, R. (2014), “[...] esses equipamentos são antigos e possuem um difícil manuseio por possuir uma barra que deve ser levantada e abaixada para que o elevador funcione, não dando respaldo às necessidades dos alunos que possuem algum comprometimento nos membros superiores [...]” (SILVA, R., 2014, p. 68). Até mesmo o espaço do Napne, que deveria ser o mais adequado por ser o local destinado ao atendimento de pessoas com deficiência, era pequeno e não atendia a todos os critérios de acessibilidade, de acordo com a autora, “[...] e, por vezes, são realizados improvisos de adaptações que, no dia-a-dia, podem constituir-se em entraves reais à inclusão” (SILVA, R., 2014, p. 69). Para superar as dificuldades, a universidade adquiriu duas cadeiras de rodas motorizadas, ação que foi bem avaliada por um dos estudantes entrevistados. Outra ação do Napne, citada como um avanço por três dos quatro entrevistados, foi o acompanhamento da trajetória acadêmica desses discentes, realizado pelos profissionais do núcleo.

Ao perguntar aos entrevistados sobre o núcleo, a autora identificou uma avaliação positiva, porém, também críticas, como a precária acessibilidade arquitetônica – no caso de alguns laboratórios, a falta de acesso –, a falta de comunicação com outros setores da IES, a burocracia exagerada que acarretava em demora na aquisição de serviços e/ou materiais, a falta de divulgação dos serviços realizados pelo núcleo e o despreparo dos profissionais terceirizados atuantes. Em relação à Ação TecNep, os estudantes entrevistados desconheciam a política, o que, para a autora, significa fraca divulgação.

Diante de todos esses desafios, o documento base da Ação TecNep deveria contemplar um plano de ações para eliminação das barreiras arquitetônicas na universidade, entretanto, este planejamento não estava presente, apenas é citada a necessidade de adequações nas instalações físicas, conforme indica Silva, R. (2014). Para a autora, uma das dificuldades em

realizar as adequações arquitetônicas era a falta de recursos financeiros próprios do Napne. Diante disso, segue a conclusão da pesquisa.

Torna-se necessário destacar que, em nossas observações, percebemos que, apesar de serem destinados recursos através de programas governamentais para prover as condições para os núcleos realizarem suas ações, esses recursos não chegam, nem minimamente, ao NAPNE, nem mesmo o setor é consultado sobre qual a destinação mais adequada a esse recurso. Assim, acreditamos que falta uma articulação maior entre a Diretoria de Administração e Planejamento do Campus de João Pessoa, responsável pelo gerenciamento do orçamento, e o NAPNE para que esses recursos realmente tragam benefícios aos alunos incluídos. (SILVA, R., 2014, p. 81).

A outra pesquisa sobre ação institucional no âmbito da permanência, denominada: *Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), por Alessandra Nery Obelar da Silva, e objetivou investigar a efetividade das ações do PAENE, dessa instituição, no acesso, na participação e na permanência dos estudantes com deficiência. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, de abordagem avaliativa com enfoque interpretativo. Foram realizadas entrevistas com oito estudantes com deficiência matriculados em diferentes cursos de graduação da FURG.

De acordo com a pesquisadora, a FURG possui, desde 2004, um Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (Neai), cuja função é dar suporte aos docentes e funcionários da universidade, atender os discentes e a comunidade em geral. Além desses serviços, o núcleo também realiza ações formativas para professores da educação básica, da rede municipal e estadual, bem como cursos, eventos e atividades científicas e culturais. Nota-se que a criação do núcleo não advém do Programa Incluir, mas, segundo a autora, após a adesão ao Programa houve a ampliação dos serviços, com a implantação da sala de recursos multifuncionais equipada com computadores adaptados com *softwares* de acessibilidade para sujeitos cegos, impressoras Braille, entre outras tecnologias assistivas.

Assim sendo, de acordo com a autora, o Neai não era considerado um núcleo de acessibilidade, conforme o previsto no Plano Viver sem Limite¹⁸. Tratava-se de um programa de extensão com projetos relacionados à formação para a diversidade.

¹⁸ O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, foi instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, e tem como finalidade: promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Seus eixos de atuação são: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. (BRASIL, 2011).

Logo, a universidade não possuía um núcleo destinado apenas para tratar das necessidades educacionais especiais dos graduandos com deficiência. No quesito do ingresso, o Programa de Ações Inclusivas vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, era responsável pelas políticas de cotas, que incluía esses sujeitos. Sobre a acessibilidade, o PAENE, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, atendia os estudantes com deficiência matriculados.

Os estudantes com deficiência (física, visual, intelectual, auditiva e múltipla) entrevistados na pesquisa, apontaram a necessidade de dialogar com eles antes de realizar as ações de acessibilidade, como os locais de construção de rampas, entre outras ações.

Uma das ações consideradas importantes pelos acadêmicos com deficiência entrevistados foi o acompanhamento dos bolsistas, contratados para auxiliar esses sujeitos a partir do ingresso, antes mesmo de iniciarem os estudos em sala de aula. Sobre a importância dos bolsistas, a autora afirma que:

A participação dos monitores nas aulas promove maior entendimento sobre o conteúdo; muitos apontam os monitores como sendo essenciais para que o processo de inclusão na universidade aconteça. As reuniões realizadas, com os monitores, através do Programa, lhes dão suporte para o atendimento e a mediação de alguns processos, mais ainda carecem de formação especializada para acompanhar os alunos. (SILVA, A., 2014, p. 57).

Dessa forma, Silva, A. (2014) ressalta a importância dos bolsistas na articulação entre profissionais e no aprendizado do estudante atendido. Entretanto, os estudantes afirmaram não ser suficiente a contratação de monitores para que haja a inclusão. Sobre esse aspecto, segue um trecho do trabalho que explana outras questões relevantes nesse processo: “A comunicação, diretamente, com os professores faz e traz uma diferença em todos os sentidos: faz com que se sintam fazendo parte do grupo, vinculando-se às questões de pertencimento, de identidade, de ser visto, de ser lembrado” (SILVA, A., 2014, p. 52). Ainda sobre os docentes, três estudantes citaram a importância da formação desses profissionais em relação às particularidades das deficiências e ao ensino e a aprendizagem desses estudantes.

Em síntese, a autora concluiu que houve avanços significativos em relação ao acesso, permanência e participação das pessoas com deficiência na universidade. Os estudantes relataram se sentirem acolhidos, embora também tenham apontado desafios, conforme expressa o excerto a seguir:

Sendo assim, os alunos com deficiência apontam que programa consegue contemplar a inclusão em alguns aspectos, mas que há muito que se realizar ainda, como a capacitação dos docentes, através de cursos, de reuniões periódicas, de discussões sobre as dificuldades, ou seja, pensar nas questões de gestão dentro da universidade, onde seja repensado o processo de reprofissionalização dos docentes, as questões de currículo, da própria

avaliação, pois há uma nova cultura sendo inserida na universidade com o ingresso de diferentes grupos. (SILVA, A., 2014, p. 56).

Por fim, o último trabalho, de 2016, tem como título: *Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)*, elaborado por Noemi Nascimento Ansay, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa teve como objetivo “[...] investigar as políticas de acesso para estudantes com deficiência e sua implementação na Universidade de Taca (Utalca), no Chile, e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Brasil, no período de 1990 e 2015” (ANSAY, 2016, p. 32-33). A autora se utilizou da pesquisa comparada e dos seguintes instrumentos: documentos e entrevistas semiestruturadas com 33 estudantes com deficiência e quatro gestores das duas universidades entre 2013 e 2014.

A Utalca é uma universidade pública, porém há cobrança de mensalidade. É composta por quatro campi e a reitoria está localizada na cidade de Talca, no Chile. Em relação aos serviços de apoio às pessoas com deficiência, não existe um núcleo de acessibilidade, mas apenas um centro de apoio psicológico, na área da saúde, esporte e cultura para todos os estudantes. Foram localizados 11 alunos com deficiência matriculados nessa instituição. Destes, cinco recebem bolsa destinada às pessoas com deficiência ou financiamento para custear as mensalidades.

Segundo a autora, com base nas entrevistas com os gestores e com os estudantes verificou-se que são as universidades quem decidem se o candidato com deficiência pode se matricular, mesmo após sua aprovação no processo seletivo. “E a justificativa era a de que ‘os cursos não estavam preparados, que não tinham material adaptado e os docentes não estavam preparados para esta demanda’” (ANSAY, 2016, p. 137). Outra questão levantada pela autora é a falta do procedimento de identificação dos estudantes com deficiência nos processos seletivos e no ato da matrícula. Também não há, muitas vezes, acessibilidade no exame (processo seletivo).

Sobre a UFPR, diferentemente do que ocorria em Utalca, há um núcleo de acessibilidade denominado Napne. A partir de 2008/2009, foi aprovada a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Entretanto, não havia nenhum auxílio destinado exclusivamente a esses graduandos.

Na pesquisa, a autora localizou 33 discentes com deficiência, dos quais foram entrevistados 27 e, destes, 24 frequentaram apenas o ensino regular durante a escolarização básica.

Em oposição ao que ocorre em Utalca, na UFPR, segundo a autora, havia o registro das necessidades específicas dos estudantes, com o acompanhamento do aluno desde o acesso e durante o curso, até a sua conclusão.

Comparando as duas IES, a autora concluiu: “[...] percebe-se que ainda é pequena a participação destes estudantes, tanto na Utalca quanto na UFPR. A maioria dos entrevistados afirmou que apesar de desejarem participar, desconhecem de que forma podem fazê-lo” (ANSAY, 2016, p. 189). A participação à qual os estudantes citam se refere às discussões sobre o acesso e permanência deles na universidade, bem como nas instâncias de tomada de decisões, como assembleias, por exemplo. Os estudantes também citam a falta de diálogo dos profissionais do núcleo da UFPR com eles, os atendidos.

Entretanto, havia também semelhança entre a realidade vivenciada na UFPR e na Utalca: a dificuldade financeira dos estudantes. “No caso da UFPR, os custos de manutenção e a falta de programas de assistência direcionados para este alunado, e no caso da Utalca, o pagamento de mensalidades ou o endividamento das famílias” (ANSAY, 2016, p. 196).

Outro fato marcante na trajetória escolar desses estudantes, de ambas as IES, era o enfrentamento constante das barreiras arquitetônicas, de comunicação (falta de intérpretes) e atitudinais.

2.1.5 Trajetórias de acesso à educação superior de estudantes com deficiência

A última temática a ser apresentada no levantamento se refere às trajetórias de acesso à educação superior. Inicia-se essa seção com a apresentação da tese *Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias*, de Elizabete Cristina Costa Renders, cujo objetivo foi analisar as práticas em prol da inclusão desenvolvidas cotidianamente na Universidade Metodista de São Paulo, no período de 2005 a 2010.

A metodologia utilizada foi o estudo nos/dos e com os cotidianos. É uma pesquisa narrativa, baseada na memória de sujeitos (estudantes, professores, intérpretes de Libras, assessores, visitantes e gestores da Universidade Metodista). Foram utilizados registros de encontros, depoimentos e reuniões para construir crônicas. Outro instrumento foi o diário da autora no momento em que exercia a função de assessora pedagógica na área da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, desde 2005, nessa universidade.

Nos resultados, a autora indica que para construir as rotas acessíveis para todas as pessoas nos campi da Universidade Metodista não bastava atender às normas da Associação

Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), já que a norma, Norma brasileira (NBR) 9050, não atendia a necessidade de todos os estudantes. Assim sendo, a autora recomenda o diálogo anterior com as pessoas com deficiência para a identificação das reais necessidades deles, no quesito do atendimento da acessibilidade. Ou seja, somente os próprios sujeitos podem dizer quais ações e recursos são necessários para que haja condições de igualdade no acesso, na permanência e no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a autora concluiu que:

Quase sempre, o melhor era seguir as pessoas com deficiência pelos caminhos da Universidade Metodista e aprender com elas: a inclinação ideal das rampas, o projeto adequado para os banheiros, a sinalização tátil que, de fato, alertasse e promovesse a locomoção segura dos estudantes cegos, o local adequado dos diretórios em Braille, o tamanho ideal das mesas e cadeiras, a inserção pedagógica dos intérpretes de Libras, a flexibilização do tempo e do espaço da avaliação, etc. (RENDERS, 2012, p. 72).

Assim como também em relação aos surdos, somente o intérprete de Libras não garantia a acessibilidade àqueles que utilizavam essa língua. A presença desse outro profissional, por vezes, acarretava no distanciamento do docente da disciplina do estudante.

Ainda no âmbito das trajetórias, outra pesquisa a ser abordada é a dissertação de Rogéria Pereira Rodrigues, denominada *O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos*, a qual se destaca por tratar do acesso e permanência apenas de estudantes cegos, em IES públicas e privadas, em Teresina, Piauí.

Nesse sentido, o foco não está nas políticas institucionais de uma IES específica, como ocorre em muitos trabalhos relatados, mas sim nos sujeitos com uma deficiência, a cegueira.

O trabalho foi defendido, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O objetivo do estudo foi investigar, na perspectiva de alunos cegos em segunda graduação, as modificações em IES públicas e privadas em relação ao acesso e permanência. A metodologia utilizada foi a qualitativa, sendo a entrevista semiestruturada o instrumento utilizado na coleta de dados, e a análise de conteúdo foi o procedimento de análise dos dados. O estudo foi realizado em 2012, com quatro sujeitos cegos, sendo três do sexo masculino e um do feminino; um frequentava a Universidade Estadual do Piauí-UESPI (Campus Poeta Torquato Neto) e três a Faculdade de Tecnologia do Piauí (Fatepi).

Nos resultados, a autora identificou como maiores dificuldades à permanência na educação superior a ausência de um bolsista que auxiliasse na gravação das aulas, leitura, digitalização de textos, entre outros serviços, e ausência de material acessível/adaptado. Essas categorias estiveram presentes três vezes. Outras categorias, que apareceram duas vezes,

foram o desconhecimento do aluno acerca da legislação que assegura seus direitos, o preconceito e o desconhecimento dos professores acerca da deficiência e de recursos de acessibilidade. A última, referente a um caso, foi o desconhecimento da instituição acerca dos recursos necessários para incluir a pessoa cega.

A falta de acessibilidade nos ambientes, de materiais didáticos e as barreiras atitudinais foram relatadas pelos entrevistados com frequência, segundo a autora. Em contrapartida, um facilitador, a quem o oferece, é o serviço do bolsista para a gravação dos textos. Esse serviço só foi identificado de forma permanente na IES pública, “[...] já na particular esse apoio ocorre irregularmente, pois o bolsista não pertence a uma política consolidada das instituições particulares, abrindo precedentes para medidas paliativas” (RODRIGUES, 2013, p. 74). Ainda como aspectos facilitadores, foram citados a solidariedade do outro na confecção de material e a mobilidade da pessoa cega.

Além de apontar dificuldades e facilidades, a autora também buscou comparar os apoios da IES pública e da IES privada pesquisadas, com base no depoimento dos estudantes cegos. Em ambas as IES, um bolsista foi contratado para atender aos discentes com deficiência, entretanto, na IES privada, embora o monitor tenha obtido a bolsa, logo que surgiu oportunidade melhor em termos de remuneração, abandonou a atividade e a vaga não foi preenchida, por falta de candidatos.

Em relação à acessibilidade, a arquitetônica, principalmente a presença de rampas, era atendida plenamente na IES privada, e na IES pública ainda era incipiente. A presença de equipamentos e recursos também há uma equiparação entre as duas instituições. Em termos de apoio institucional, foi considerado mínimo em ambas as IES. Sobre as diferenças entre as IES (pública e a privada), a autora sintetiza da seguinte forma:

De modo geral, as diferenças podem ser consideradas pequenas entre uma instituição e outra, mas há aspectos que devem ser ressaltados: a greve, a assiduidade dos professores e melhores equipamentos nas instituições particulares e, por outro lado, nas públicas existem programas de apoio pedagógico (letores), adaptações do espaço físico, ainda que sejam mínimas. (RODRIGUES, 2013, p. 89).

Em síntese, comparando o panorama de acesso e permanência dos sujeitos com cegueira, da década de 1990 em relação a 2012, a partir do relato dos bolsistas, a autora concluiu que as alterações foram mínimas e que estavam mais focalizadas no acesso que na permanência. “Permanece a prática da dependência da solidariedade do outro, situação que conduz a sentimentos negativos, como desestímulo, sofrimento e acentuação dos limites biológicos” (RODRIGUES, 2013, p. 93).

Nesse sentido, o estudo se encerra com a crítica ao que se tem denominado “movimento inclusivo”, da falácia desse discurso, já que, para os entrevistados, somente o direito à matrícula era garantido, a permanência era uma luta diária e, devido à falta de políticas efetivas de apoio institucional ao estudante com deficiência, os mesmos dependiam do esforço individual e da colaboração de colegas e familiares.

A pesquisa intitulada *Política Pública do Deficiente Visual nas Instituições de Ensino Superior*, de autoria de Ana Paula Brandão Souto, também teve como objeto de estudo o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na educação superior. A dissertação foi defendida no Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará. O objetivo da pesquisa foi descrever a aplicabilidade das normas constitucionais da inclusão das pessoas com deficiência visual em IES pública. Foi realizado um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2014, e um levantamento documental.

Foi identificada na pesquisa a participação da UFC no Programa Incluir, a partir do Projeto UFC Incluir, aprovado nos editais de 2005 e 2007. Entre as ações do projeto citadas pela autora, estavam investimentos em acessibilidade arquitetônica e criação de um portal digital acessível, a UFC Virtual, com informações sobre os serviços ofertados pela universidade e conhecimentos científicos. Entretanto, houve críticas em relação aos meios de difusão do conhecimento científico (revistas e jornais internos da UFC) utilizados na universidade que não eram adaptados. Sobre essa questão, a autora assinala:

Nota-se que, em razão da multiplicidade de mídia com os quais o setor trabalha (rádio, televisão e papel), é comum a seguinte interpretação: “o cego não pode ler a revista, mas tem condições de escutar os programas no rádio; o surdo, por sua vez, não consegue escutar, mas tem acesso aos materiais impressos”, e assim, sucessivamente. É esquecido, no entanto, o fato de que nem todas as informações publicadas em um dos meios estão, necessariamente, presentes nos demais. (SOUTO, 2014, p. 58-59).

Em relação aos documentos, após analisar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC, a autora (SOUTO, 2014, p. 63) percebeu “[...] a ausência de qualquer discussão acerca da temática ora em foco, excetuando poucos cursos de Licenciatura que incluíam a Libras e suas matrizes curriculares e os cursos de Psicologia [...]”, com oferta de uma disciplina obrigatória relativa ao tema. Na área de saúde, após analisar os currículos dos cursos, a autora constatou a total ausência de disciplinas e conteúdos relativos às pessoas com

deficiência, exceto em um curso¹⁹ no qual estava presente uma disciplina que abordava as necessidades educacionais especiais.

A autora recomenda a adoção do procedimento de notificação da deficiência no ato da matrícula. Segundo ela, essa ação “[...] permite que o professor possa planejar material pedagógico adequado antes do início do período letivo e que os gestores possam providenciar ambientes apropriados às necessidades do aluno” (SOUTO, 2014, p. 64).

Outro trabalho que trata da especificidade de uma categoria de deficiência, nesse caso a surdez, cujo título *A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação*, de Davieli Chagas Breda, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, teve como objetivo analisar e discutir as políticas de inclusão dessa universidade referente ao acesso e permanência de um aluno surdo matriculado no mestrado em educação dessa instituição. Trata-se de um estudo de caso, em que foram aplicados questionários aos estudantes da mesma turma do sujeito do estudo e aos funcionários técnico-administrativos. Foram também realizadas entrevistas com docentes, seis intérpretes de Libras, com o sujeito surdo e com os gestores da IES (a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em educação, a Diretora do Centro de Educação, a pró-reitora de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil e o pró-reitor de pesquisa e pós-graduação), entre 2011 e 2012. Como método, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin.

Uma das dificuldades da pesquisa foi obter dados sobre o número de matrículas de estudantes com deficiência na pós-graduação. De acordo com a autora, ainda não havia um setor na universidade, até o momento da pesquisa, que realizasse esse registro de forma centralizada, ou seja, que reunisse as informações de todos os programas de pós-graduação da Ufes.

Até o momento da coleta de dados, não havia um núcleo de acessibilidade, mas um movimento de criação do mesmo. Entretanto, os estudantes com deficiência, quando cadastrados e verificada a necessidade, poderiam ser contemplados para recebimento de bolsas de auxílio financeiro, como o auxílio moradia, auxílio transporte, entre outros. Porém, os auxílios eram destinados apenas aos estudantes de graduação, excluindo, assim, os pós-graduandos.

O setor responsável por coordenar os benefícios é a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil, por meio do programa denominado Prosseguir. De acordo com o

¹⁹ Não consta na pesquisa o nome do curso que isso ocorre.

depoimento da pró-reitora entrevistada, a política institucional para acompanhamento da trajetória acadêmica das pessoas com deficiência ainda estava em construção.

Ao apresentar a trajetória acadêmica do estudante surdo entrevistado, houve relatos de dificuldades para conseguir um intérprete e desconhecimento por parte dos professores sobre estratégias de ensino para os surdos. Um dos exemplos é a incompreensão de uma docente da dificuldade do aluno surdo em realizar a leitura labial, sendo necessária a tradução da aula em Libras.

Ao ingressar na Pós-Graduação, desde o processo seletivo houve adaptação, tanto nas provas como na entrevista, com a presença de intérprete, conforme aponta o autor, com base na entrevista com o discente. “Inclusive após discussões sobre a legislação, teve o direito reconhecido do português como segunda língua, e realizou a prova de língua estrangeira escolhendo o português como idioma a ser avaliado” (BREDA, 2013, p. 129).

Ao contrário do que ocorria na graduação, na pós-graduação os intérpretes começaram a atuar já no início do curso, segundo a autora. Após a aprovação no processo seletivo, houve mobilização da coordenação para contratação de dois intérpretes de Libras. Por outro lado, segundo Breda (2013), houve falha na comunicação entre a coordenação e os professores, os quais não foram informados sobre o ingresso do discente surdo. Dessa forma, impossibilitou a pesquisa e o preparo das aulas pelos docentes de forma a contemplar as necessidades do estudante.

Na pesquisa, dois dos docentes entrevistados afirmaram não terem sido orientados sobre como ensinar esse aluno, como contemplar suas demandas pedagógicas. Outra docente indicou haver orientações pontuais, a partir das dificuldades encontradas, mas criticou a falta de um planejamento e um diálogo inicial e coletivo com os professores.

Além dos professores, Breda (2013) também critica a ausência de formação dos funcionários e dos estudantes para melhor receber esses pós-graduandos, o que acarretou em inconvenientes, segundo a autora:

Por exemplo, quando o aluno se dirigia à Secretaria do Programa, muitas vezes, as pessoas que ali estavam não davam conta de atendê-lo. Mesmo em alguns momentos tendo a presença do intérprete, era necessário que se repetisse a informação para que o aluno compreendesse. Era preciso esclarecer que não se tratava de um privilégio por parte do aluno, mas sim uma demanda diferenciada dos demais. (BREDA, 2013, p. 134).

Nas considerações finais, a autora levantou questionamentos sobre a importância da criação de um núcleo de acessibilidade e da necessidade de organização prévia para receber o aluno com deficiência, sendo essa última constatada nos depoimentos dos entrevistados, que

“Sugerem encontros anteriores ao início do semestre entre todos os professores, funcionários e alunos.” (BREDA, 2013, p. 151). Outro aspecto citado pelo intérprete é a falta de materiais didáticos (livros) adaptados às pessoas surdas, o que gera uma dependência do intérprete. Para finalizar, a autora concluiu que somente a presença do intérprete não garante a inclusão desse estudante.

Em síntese, foi possível identificar algumas problematizações comuns nas produções acadêmicas sobre o tema, como:

1. Carência de diálogo com os sujeitos a serem beneficiados diretamente com a acessibilidade (RENDERS, 2012; SILVA, A., 2014; RANGEL, 2015; ANSAY, 2016).
2. Falta de articulação entre as ações dos núcleos de acessibilidade criados e os demais setores da universidade - outras Pró-reitorias não vinculadas ao Programa Incluir, por exemplo. Os autores relatam que há, frequentemente, um desconhecimento das ações realizadas nos núcleos, tanto por parte dos discentes como por muitos funcionários, e pela comunidade em geral (DREZZA, 2007; SILVA, R., 2014; RANGEL, 2015).
3. Foco no investimento em ações de acessibilidade arquitetônica e poucas iniciativas de acessibilidade pedagógica nas IES investigadas, entre elas a formação continuada de docentes e funcionários técnico-administrativos no âmbito das necessidades educacionais especiais (MOREJÓN, 2009; SOUZA, 2010; RUIVO, 2010; RANGEL, 2015). A última referência destaca a necessidade não só da oferta, mas também da participação dos docentes nas atividades já realizadas de formação continuada destinada aos docentes universitários na área da educação especial. Silva, A. (2014), Breda (2013) e Rangel (2015), com base nos depoimentos dos estudantes, defendem a importância de formação docente, assim como o acompanhamento/ orientação da prática pedagógica referente aos estudantes com deficiência, de forma que melhore a didática do professor no atendimento às necessidades específicas dos estudantes. Breda (2013) e Rangel (2015) também citam a falta de materiais didáticos adaptados como um desafio.
4. Embora pesquisas apontem avanços no âmbito da acessibilidade arquitetônica em IES, essas também levantam críticas às adaptações que, muitas vezes, não seguem as normas da ABNT e prejudicam a locomoção de pessoas com deficiência (CASTRO, 2011; SANTOS, 2012; LACERDA, 2013; SILVA, R., 2014; RANGEL, 2015). Entre os problemas mais citados estão: inadequação na

inclinação nas rampas ou inexistência das mesmas, falta de manutenção nas vias de acesso e ausência de elevadores ou falta de manutenção periódica que impede o uso do equipamento. Outra questão, relacionada tanto à acessibilidade arquitetônica quanto à atitudinal é o desrespeito, pelos usuários, quanto ao uso das vagas reservadas às pessoas com deficiência no estacionamento.

5. Um fator positivo citado em duas pesquisas (SILVA, A., 2014; RANGEL, 2015) foi a contratação de um monitor/bolsista, orientado previamente por profissionais do núcleo de acessibilidade, cuja função é auxiliar a pessoa com deficiência matriculada na educação superior. Os estudantes entrevistados apontaram como primordial a presença desse serviço para o acompanhamento das tarefas no curso.

Concluída a apresentação dos resultados das pesquisas identificadas no BTB-Capes, na próxima seção serão apresentadas as pesquisas localizadas em outros bancos – Portal de Periódicos da Capes, SciELO e Anped.

2.2 Produções no portal de periódicos da Capes, SciELO e Anped

A atualização do levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes, em 2019, contemplou apenas os artigos de periódicos indexados pelo Qualis²⁰ e considerou as seguintes palavras-chave: Programa Universidade para Todos/ Prouni e deficiência; Programa Universidade para Todos/ Prouni, pessoa com deficiência; Programa Universidade para Todos/ Prouni, necessidades educacionais especiais; Programa Universidade para Todos/ Prouni, surdez/ surdo. Nessa nova busca, foram alteradas as palavras-chave no sentido de refinar os resultados para captar artigos relacionados ao objeto de pesquisa. Os resultados constam no Quadro 3. Não foram localizadas produções com a temática deste estudo (Prouni na interface com a educação especial).

Quadro 3 – Número de produções localizadas no Portal de Periódicos da Capes – Brasil (2006-2019)

Palavras-chave	Trabalho encontrado	Trabalho não relacionado	Produção anterior a 2006	Produção repetida	Trabalho considerado pertinente
Programa Universidade para Todos; deficiência Continua	9	9	0	0	0

²⁰ Sistema de avaliação de periódicos.

Conclusão

Prouni; deficiência	25	16	0	9	0
Programa Universidade para Todos; pessoa com deficiência	0	0	0	0	0
Prouni; pessoa com deficiência	2	1	0	1	0
Prouni; necessidades educacionais especiais	3	1	0	2	0
Programa Universidade para Todos; necessidades educacionais especiais	1	0	0	1	0
Programa Universidade para Todos; surdo; surdez	0	0	0	0	0
Prouni; surdo; surdez	0	0	0	0	0
Total	40	27	0	13	0

Fonte: elaboração própria.

No SciELO, a busca realizada em 2016 identificou 26 trabalhos no total. Entretanto, foram excluídos os 15 repetidos e outros 10, cujos temas não se relacionam com o objeto de estudo desta pesquisa, restando apenas um válido.

Em 2019, foi realizada outra busca na SciELO, de forma a levantar as produções do período de 2017 a 2019, que tivessem como objeto de estudo o Prouni na interface com a educação especial. As palavras-chave utilizadas foram as mesmas utilizadas na busca do Portal de Periódico da Capes.

Na primeira busca, com o termo Prouni e deficiência, foram encontradas duas produções, porém nenhuma tem como objeto de estudo o Prouni na interface com as pessoas com deficiência. Com o uso dos termos Prouni e pessoas com deficiência, foi localizado um artigo, que se repete da busca anterior. Nas demais buscas, com os termos Programa Universidade para Todos/ Prouni e necessidades educacionais especiais, bem como com a palavra “surdo”, não houve resultado. Dessa forma, não houve resultado pertinente nessa busca.

Em relação ao único artigo localizado na primeira busca, de 2016, denominado *Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras*, de Ciantelli e Leite (2016), teve como objetivo apresentar as ações exercidas a partir da implantação dos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nas

Instituições Federais de ensino superior (Ifes). Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário, contendo as seguintes categorias: condições de acessibilidade nos âmbitos arquitetônicos, comunicacionais, instrumentais, metodológicos e programáticos. O instrumento foi aplicado a 17 coordenadores atuantes em núcleos de acessibilidade de Ifes que haviam sido contemplados com o Programa Incluir. O tipo de acessibilidade mais contemplado pelos núcleos foi a metodológica, em 12 Ifes, seguida da atitudinal, em 10, e da programática, em sete. A arquitetônica e a instrumental foram identificadas pelas autoras em seis núcleos e a comunicacional em apenas três.

A acessibilidade programática foi apontada por 10 coordenadores como a mais difícil de ser aplicada, seguida da atitudinal, citada por sete entrevistados. Por outro lado, foi identificada nos questionários, segundo as autoras, a presença de ações no âmbito da acessibilidade arquitetônica em todos os núcleos. Outra ação predominante em quase todos os núcleos, exceto em um, foi a presença de intérprete/tradutor de Libras, bem como a contratação de monitores/bolsistas e guia-intérprete para auxílio do estudante com deficiência. Além disso, para 16 dos 17 coordenadores participantes da pesquisa, havia formação sobre o atendimento das necessidades comunicacionais específicas de pessoas com deficiência auditiva (surdo) e visual (cegueira), voltadas à comunidade acadêmica.

Uma problemática apontada foi a falta de integração entre as ações dos núcleos e os demais setores da universidade, acarretando no desconhecimento da existência do núcleo por parte dos profissionais das Ifes. Esse desafio também foi identificado em pesquisas resultantes da busca anterior (BTD – Capes), tal como indicado na síntese por nós apresentada. Sua frequência, nesse levantamento, reforça a importância da divulgação das ações realizadas pelos núcleos, de um lado, e a necessidade de discutir o espaço institucional que a educação especial tem na universidade, bem como os diálogos necessários para que realmente haja uma articulação entre os setores para concretizar as ações de acessibilidade, em todos os âmbitos.

Outra questão identificada pelos coordenadores foi a falta de materiais didáticos e/ou sua adaptação muitas vezes tardia, o que poderia ser resolvido, segundo as autoras, com o prévio planejamento dos materiais a serem utilizados, bem como a entrega antecipada do material ao núcleo para realização do serviço de adaptação.

Em síntese, as autoras concluem que, embora haja um investimento em acessibilidade arquitetônica, por exemplo, ainda é preciso que os núcleos invistam mais em formação para docentes para que suas práticas pedagógicas contemplem as necessidades educacionais dos estudantes.

Em relação ao banco de produções da Anped, foram lidos todos os trabalhos do GT11 (Políticas de Ensino Superior) e do GT15 (Educação Especial), apresentados nos encontros realizados entre o ano de 2006 até 2019, exceto o de 2010, não localizado nos anais.

Quanto ao GT11, somaram cinco trabalhos sobre o Prouni, sendo um publicado nos anais de 2007, um em 2009, dois em 2011 e um em 2012. Entretanto, nenhum deles tem a interface com a educação especial. No GT15, cinco dos trabalhos publicados versaram sobre políticas da educação superior na interface com a educação especial, sendo um 2006 e dois em cada ano (2015 e 2017). Entretanto, nenhum deles tem como objeto de estudo o Prouni.

Em síntese, sobre a quantidade de trabalhos publicados sobre a temática tanto na SciELO quanto no Portal de Periódicos da Capes e na Anped, considera-se o tema pouco explorado. Entretanto, do ponto de vista dos conteúdos, alguns artigos reforçam as conclusões das pesquisas localizadas a partir do BTB – Capes. Entre elas, os desafios relativos à acessibilidade pedagógica, especificamente a falta de materiais didáticos adaptados (THOMA, 2006; SELAU; DAMIANI, 2013; CIANTELLI; LEITE, 2016) e avaliação sem adaptação/acessibilidade (SELAU; DAMIANI, 2013; PIECZKOWSKI, 2015).

Um elemento novo que surgiu nessa busca foi a identificação, por alguns autores (THOMA, 2006; SELAU; DAMIANI, 2013), de um discurso no qual o sucesso ou o fracasso é atribuído exclusivamente ao sujeito e às famílias, não considerando os desafios sociais enfrentados no Brasil e já apontados nesta revisão, como a falta de acessibilidade nas escolas, espaços culturais, bibliotecas, IES, por exemplo.

No geral, é possível concluir que há uma ênfase em ações que visam garantir a acessibilidade arquitetônica nas IES, e que houve, nesse âmbito, alguns avanços. Isso se deve, ao menos em parte, à obrigatoriedade de cumprimento da Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003a), na qual, uma das exigências para o credenciamento de instituições, assim como autorização e reconhecimento de cursos de graduação, é o atendimento das normas de acessibilidade arquitetônica previstas na Norma Brasileira (NBR) 9050 (ABNT, 2015)²¹. Outra legislação importante foi o Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse Decreto, há um detalhamento das adaptações arquitetônicas que devem seguir as normas da ABNT. No artigo 24, especifica o dever das IES em proporcionar condições de acesso às

²¹ A Norma Brasileira nº 9050 estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-urbanos/>.

pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida. Estabelece, também, no primeiro parágrafo desse artigo, a obrigatoriedade das IES em atender as normas da ABNT, em relação à acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação para a autorização de funcionamento, abertura ou renovação de curso pelo Poder Público.

Outro fator que pode ter contribuído para a ênfase na acessibilidade arquitetônica é a predominância das matrículas de pessoas com deficiência física. O acesso desses sujeitos pode ter pressionado para que houvesse adaptações e adequações para atender as suas necessidades.

Além disso, acentuam-se os questionamentos em relação à acessibilidade pedagógica, com a presença crescente das pessoas com deficiência na educação superior.

Em relação ao enfoque das pesquisas por tipo de deficiência, das 21 produções, quatro tratam especificamente de um tipo de deficiência, sendo duas sobre deficiência física, uma sobre surdo e uma sobre cegueira. Na busca realizada, não foram encontrados trabalhos específicos sobre a deficiência intelectual (tratada de forma esparsa nos trabalhos), a surdocegueira e a deficiência múltipla.

No que se refere às normativas das IES que regulamentam ações e políticas de acessibilidade em cursos de graduação na modalidade EaD, Silveira (2015) também identificou a ausência de ações pedagógicas, por exemplo, previstas para estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica pela escassez de estudos, entre àqueles localizados, que abranjam essas políticas.

No próximo capítulo será abordada a educação pública, na perspectiva humana-histórica, enquanto direito fundamental do homem.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL E ACESSO A NÍVEIS MAIS ELEVADOS DE ENSINO

Os objetivos deste capítulo são apresentar uma discussão sobre o direito à educação básica, os desafios da sua universalização e introduzir o debate sobre o acesso à educação superior via ações afirmativas.

A CF brasileira de 1988 configura a educação como um dos direitos sociais, sendo, ao mesmo tempo, um direito e um dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, conforme expresso no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para Cury (2002), a educação atua no pleno desenvolvimento do homem e em sua humanização, da mesma forma em que possibilita aos sujeitos maior participação política e cidadã, reivindicando outros direitos, por exemplo.

Por ser direito, tem-se a garantia legal do seu usufruto pelos cidadãos e, por ser considerado um dever de Estado, é de sua responsabilidade a efetivação, de acordo com Cury (2002). Nesse sentido, um dos avanços da Carta Magna é a associação entre a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica²², princípios e conceito reiterados na LDBEN, de acordo com esse autor, que afirma que, embora a obrigatoriedade e a gratuidade remontem à CF brasileira de 1934, somente na CF de 1988 há o sentido do dever aplicado tanto ao Estado, quanto dos responsáveis (CURY, 2002).

No que se refere ao dever do Estado nesse quesito, Horta (1998) considera importante a definição da educação como direito público subjetivo inscrita na CF. Isso porque esse preceito possibilita ao cidadão acionar o Estado, via Ministério Público, para garantir a proteção de seus direitos sociais, por meio de instrumentos jurídicos específicos, como o mandado de segurança, por exemplo. Dessa forma, o direito público subjetivo atua como “[...] um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” (DUARTE, 2004, p. 113).

Em conformidade com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a obrigatoriedade estava restrita ao ensino fundamental. De acordo com Ranieri (2016), o termo “educação

²² De acordo com Cury (2008, p. 293), “A expressão ‘educação básica’ no texto de uma [...] LDBEN é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional.” A LDBEN, art. 21, inciso I, informa que a “a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996a).

básica”, introduzido pela LDBEN de 1996, é inovador no direito educacional brasileiro e é utilizado para denominar os níveis escolaridade em que a matrícula é compulsória.

A faixa etária para matrícula na educação básica sofreu alteração com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual passou a englobar a educação infantil (pré-escola), juntamente com o ensino fundamental e o médio²³, de forma a ampliar o período de escolarização obrigatória de nove para 14 anos²⁴.

Outra marca importante da LDBEN foi a criação da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a garantia da matrícula desses sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade própria. A importância dessa conquista está na elevada taxa de analfabetismo no Brasil que, em 1960, atingiu 39,7% da população com 15 anos ou mais, caiu para aproximadamente 26% em 1980, e para 19,7% em 1991 e, em 2000, são 13,6%, segundo dados do Censo Demográfico Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados no Mapa do analfabetismo no Brasil (BRASIL/INEP, 2003b).

Outro levantamento, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (IBGE, 2009c), também aponta melhoria nos índices de alfabetização no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais. Nos anos de 1992 e 1999, a taxa de analfabetismo era de 17% no primeiro ano, e 13% no último. Em 2001, a taxa era de 12%, e no final da década, em 2008, o percentual foi reduzido a 9,7%. Em 2015, atingiu o menor índice, de 8% (IBGE, 2007, 2015). Além da EJA, a educação especial também é denominada como modalidade da educação, com capítulo próprio que estabelece como público-alvo os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e aqueles com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Entretanto, na redação do artigo 58 da LDBEN, ao estabelecer que o atendimento deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, possibilita a oferta de serviço educacional alternativo à rede regular de ensino, ao utilizar o termo “preferencialmente”. Com isso, somente a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, é que haverá maior ênfase na matrícula das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD em escolas comuns. Diante desses avanços legais com a aprovação da LDBEN, em relação ao acesso, verifica-se o aumento do número de matrículas no ensino fundamental no Brasil no final da década de 1990, considerando os níveis atingidos da taxa líquida de

²³ Embora a oferta do ensino médio já constasse na LDBEN, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 avança no sentido da obrigatoriedade de universalização e também ao constar, em seu texto, a previsão de elaboração do plano nacional de educação com o estabelecimento de metas a serem cumpridas em colaboração pela União, estados e municípios, segundo Ranieri (2018).

²⁴ A faixa etária antes compreendia crianças e adolescentes de 7 a 17 anos e, após a Emenda (BRASIL, 2009), abrange estudantes de 4 a 17 anos.

escolarização²⁵, que alcançaram 95% em 1999. Na década seguinte, em 2009, por exemplo, o percentual ainda era de 95%, e somente a partir de 2012 subiu para 96%, atingindo 96,5% em 2015, conforme é possível observar na Tabela 1. Ou seja, os índices de escolarização do ensino fundamental se aproximam a atingir a totalidade de crianças na faixa etária de 6 a 14 anos.

Sobre o nível médio, até os anos 2000, ainda era incipiente o número de estudantes matriculados, se comparado à população total na faixa etária correspondente (15 a 17 anos), conforme indicam os dados da Tabela 1, disponibilizados pelo IBGE (1980-2015). A partir de 2008, a taxa líquida de matrícula superou 50%, e permanece crescendo em todos os anos, alcançando 56,9% em 2015.

Tabela 1 - Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino – Brasil (1991-2015)

Período	Ensino fundamental	Ensino médio
	%	%
1991	83,8	17,6
1994	87,5	20,8
1998	95,3	30,8
1999	95,4	32,6
2000	94,3	33,3
2001	93,1	36,9
2002	93,7	40
2003	93,8	43,1
2004	93,8	44,4
2005	94,4	45,3
2006	94,8	47,1
2007	94,6	48
2008	94,9	50,4
2009	95,3	50,9
2011	95,5	51,6
2012	96,1	54
2013	96,1	55,1
2014	96,3	56,3
2015	96,5	56,9

Fonte: IBGE. Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino. Censo Demográfico 1980-2015.

Na década de 1980, portanto, anterior ao período inicial da tabela acima, as demandas sociais por educação estavam atreladas à ampliação da oferta de vagas nas escolas. Assim, a noção de qualidade, compreendida como “[...] melhor processo para se atingir o fim desejado [...]”, naquele momento, no que toca ao acesso de todos à educação formal, estava restrito (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 7).

²⁵ Taxa líquida de escolarização: “Indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária”. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>.

Na década de 1990, a ampliação do acesso ao ensino fundamental acarretou o surgimento de outro desafio: o de manter o fluxo escolar, a partir do combate à evasão e à repetência, ainda de acordo com os autores acima. A dificuldade estaria, de um lado, no *modus operandi* da instituição escolar, e de outro, nas condições socioeconômicas da classe trabalhadora que fora historicamente excluída da escola e que, ao adentrarem, “[...] não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 10).

Assim, após a conquista da matrícula, na década de 1990, a classe trabalhadora tem enfrentado o desafio da permanência e da conclusão do ensino fundamental e do médio, que, segundo Oliveira e Araújo (2005), são amenizados por políticas como a adoção de ciclos, da progressão continuada e de aceleração dos estudos, previstos na LDBEN. Esses avanços refletiram no aumento do ingresso no ensino médio na década de 2000. Se no ano 2000, a taxa líquida de matrícula no ensino médio era de 33%, essa avança para aproximadamente 51% em 2009. Diante desse contexto, o conceito de qualidade passa a ser discutido de forma mais associada aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, conforme Cury (2014). Para alcançar a qualidade da educação, para o autor, há diferentes fatores envolvidos, como a melhoria nas condições de trabalho e de remuneração docente, a garantia de jornada de trabalho integral em uma única escola, a formação inicial e continuada de qualidade e, por fim, o financiamento da educação que contemple os itens citados.

Dourado e Oliveira (2009) elencam também outros fatores macroestruturais que influenciam a qualidade educacional, são eles: de um lado, “[...] concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras [...]” e, de outro, características próprias dos sistemas de ensino e das escolas, como: “[...] organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Diante disso, emerge um novo conceito de qualidade da educação, a qualidade social, em que pesam as oportunidades educacionais para superação das injustiças sociais, de acordo com Dourado (2007). Para os autores, essa qualidade da educação se traduz a partir da elaboração de “[...] políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extraescolares, para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas [...]”, entre outros (DOURADO, 2007, p. 15).

Sobre as questões macroestruturais, ainda segundo os autores, pesquisas educacionais têm apontado correlações importantes entre as condições socioeconômicas, a escolaridade dos familiares, o acesso aos bens culturais e o desempenho escolar dos estudantes. Sob outro ângulo, ainda sobre as relações entre qualidade e as desigualdades sociais e educacionais, Arroyo (2011) critica o sistema de avaliação rigorosa e classificatória que ainda perdura nas escolas, as reprovações e outros sistemas internos e externos que acabam, segundo o autor, por responsabilizar os estudantes e os docentes pelo fracasso. Para ele, de modo geral, a desigualdade educacional não é um resultado da escola, mas do sistema educacional como um todo e da nação.

Além disso, as avaliações externas mensuram a qualidade da educação e classificam as escolas a partir dos resultados aferidos em acertos e erros dos estudantes, de forma padronizada e desconsiderando as diferenças. Nas palavras do autor:

As escolas que são mostradas como mais desiguais até no padrão mínimo de qualidade são aquelas frequentadas pelos coletivos mais desiguais entre os desiguais. [...]. Os desiguais em qualidade social, racial, cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas. (ARROYO, 2011, p. 86).

Arroyo (2011) aponta críticas ao que denomina de “políticas generalistas”, por ressaltar as desigualdades existentes entre os sujeitos quando buscam padronizar os currículos, as avaliações e os ritmos de ensino e aprendizagem. O fracasso dessas políticas advém do fato de que elas são descontextualizadas, “[...] ignoram que estão chegando os filhos dos coletivos diferentes²⁶, conformados e alocados em nossa história como inexistentes” (ARROYO, 2011, p. 92). Assim sendo, para o autor, a adoção de políticas generalistas no campo educacional, que têm como princípio abranger a todos os indivíduos indiscriminadamente, não tem sido suficiente para assegurar o direito à educação aos menos favorecidos.

Dessa forma, embora todos sejam considerados iguais perante lei, de acordo com o art. 5º da CF (BRASIL, 1988), e a igualdade de condições para o acesso e permanência à escola seja o primeiro princípio da educação nacional, prescrito no art. 206 (BRASIL, 1988), é importante considerar que a concepção de igualdade adotada está ancorada na meritocracia, traduzida como conceito de “igualdade de oportunidades”, segundo Dubet (2004).

Dubet (2004) critica esse modelo por não considerar as diferentes condições sociais dos estudantes, as diferenças entre as escolas (públicas e particulares) de localização (entre as

²⁶ No contexto do texto, o autor se refere aos excluídos da escola e da cultura letrada. São diferentes por possuírem histórias de vida e saberes outros do que aqueles esperados na escola.

centrais entre si, periféricas entre si e centrais e periféricas), que interferem no tipo de ensino e no desempenho acadêmico de cada aluno. Para ser justo, esse modelo pressupõe, segundo o autor, “[...] uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542). Para ele, a justiça seria alcançada com a garantia de igualdade de oportunidades, mas como a desigualdade social é muito acentuada, é necessário também adotar mecanismos que compensem as desigualdades de acesso à cultura, como estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, entre outras. Assim, o autor advoga a favor de uma justiça distributiva.

Nesse sentido, uma pesquisa realizada por Schilling (2014) levanta a questão de como conceber uma escola justa em uma sociedade injusta, desigual, a partir de um levantamento das percepções de discentes do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e de professores e estudantes do ensino médio da escola pública. Os sujeitos da referida investigação apontaram os seguintes aspectos com relação à justiça na educação: garantia de acesso e permanência, acesso ao conhecimento com qualidade e conhecer, bem como respeitar os estudantes. Outras questões identificadas na realização de um levantamento de produções foram: o respeito à igualdade de direitos, o respeito às diferenças, o reconhecimento do mérito, o diálogo, a existência da qualidade de ensino e, em caso de violação de lei, norma, regra ou combinado, haver punição justa e proporcional ao ato (SCHILLING, 2014, p. 120).

E, para além do funcionamento da escola, há as desigualdades socioeconômicas e culturais, assim como questões de gênero²⁷, étnico-raciais e a deficiência, as quais são entrelaçadas e sobrepostas.

Nesse sentido, visando ampliar o acesso e permanência dos sujeitos segregados pelas políticas universalistas, outro tipo de política criada foi a inclusiva. “Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável [...]” (CURY, 2005, p. 15). Essa vulnerabilidade decorre, segundo o autor, de uma condição histórica, e que pode ser contínua, de submissão de determinados grupos aos dominantes.

A finalidade das políticas inclusivas seria a de “[...] dar mais a quem precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer-se

²⁷ Gênero tem sido compreendido como a construção social do masculino/ feminino, que se difere do sexo, o qual remete às diferenças biológicas entre homens e mulheres, segundo Nicholson (2000).

a justiça é ‘tratar desigualmente os desiguais’” (CURY, 2005, p. 15). Segundo Jannuzzi (2012), o conceito de equidade se expressa em considerar as diferenças no processo de ensino e aprendizagem, de forma a propiciar condições adequadas de acordo com as necessidades dos sujeitos. Além disso, para ela, essa perspectiva implica na responsabilização coletiva da equipe escolar para esse atendimento, de forma a garantir o acesso, a permanência e os direitos de aprendizagem do sujeito.

O discurso da inclusão e as políticas decorrentes desse conceito, fortemente associados às pessoas com deficiência, tornam-se mais presente no Brasil na década de 1990, a partir dos debates provenientes da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), e da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994).

Os compromissos delegados ao Brasil, juntamente com os demais países participantes, acarretaram em tarefas a serem efetivadas pelos governos. Entretanto, autores (GARCIA, 2014; SHIROMA, 2001) apontam críticas a esse discurso o qual atribui à educação e aos sujeitos a responsabilidade pelo sucesso escolar em uma sociedade cada vez mais desigual e com ritmo acelerado de desemprego. Nessa compreensão, a desigualdade social não seria superada pela redistribuição econômica, segundo Shiroma (2001), mas pela educação, entendida como instrução e treinamento de habilidades, ancorada em valores inclusivos, e é nesse sentido que surgem slogans como o da “oportunidade para todos”, a qual também o Prouni, objeto desse estudo, tem aproximações, conforme será abordado mais adiante²⁸.

Garcia (2014) identifica um viés econômico no discurso da inclusão anunciado pela UNESCO (1990, 1994), como uma estratégia financeiramente viável de preparar indivíduos aptos a produzir, e um viés social, com objetivo de coesão da sociedade, como forma de harmonizá-la, na busca de reduzir os conflitos.

Assim sendo, as políticas na perspectiva inclusiva objetivaram, inicialmente, a ampliação do acesso aos sujeitos antes excluídos da escola regular, diante de uma demanda do mercado de trabalho e da classe trabalhadora, segundo Garcia (2014, 2017). Dessa forma, no que se refere especialmente às pessoas com deficiência, a autora afirma que a obrigatoriedade da matrícula acabou por “[...] transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de educação especial para as classes comuns do ensino regular” (GARCIA, 2017, p. 29). Apesar disso, a matrícula na rede regular de ensino está

²⁸ O programa intitulado “Universidade para todos” está pautado na ideia do acesso como oportunidade, mas que não é ofertada a todos os que a desejam, mas apenas aqueles mais bem pontuados no Enem considerando o número de vagas disponibilizadas por curso e IES, além dos demais requisitos necessários.

prevista na LDBEN vigente (BRASIL, 1996a) como “preferencial”, de forma a possibilitar a matrícula em outros sistemas.

Meletti e Bueno (2010), ao analisar os indicadores educacionais relativos às matrículas dos grupos elencados pela Política de Educação Especial, verificaram o aumento significativo dessas matrículas nas classes regulares, ou comuns, entre 1998 a 2006, que passaram de 43.923 para 325.136 no último ano do período, mas que, segundo os autores, ainda se manteve inferior aos serviços segregados²⁹, que somaram 375.488 matrículas. Nas escolas regulares, a referida lei (BRASIL, 1996) prevê o direito ao atendimento educacional especializado, na forma complementar, às pessoas com deficiência e TGD, ou suplementares, no caso de estudantes com AH/SD, a ocorrer especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, criadas por um Programa³⁰ Federal em 2003, como forma de atender às necessidades específicas desse alunado e possibilitar maior autonomia dos mesmos. É importante considerar que é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que introduz a Sala de Recursos Multifuncionais como *locus* privilegiado desse atendimento, de acordo com Garcia (2017).

Além dessas salas, destaca-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade implementado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, em 2005, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, “[...] envolvendo 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios” (BRASIL, 2005b). O objetivo do Programa, segundo o documento orientador do mesmo, é realizar a formação de gestores e professores para a atuação na educação especial na perspectiva inclusiva. Além disso, o programa prevê o envio de materiais, equipamentos e mobiliários para a abertura e implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da rede pública, bem como materiais para formação.

Apesar dessas políticas, autores (MELETTI; BUENO, 2010) afirmam que, entre os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD, matriculados na escola regular de 1998 a 2006, aqueles que receberam qualquer tipo de apoio foi menor do que aqueles que não receberam: nos últimos anos da série, por exemplo, em 2005, eram 147.409 estudantes matriculados em classes regulares sem apoio, contra 114.834 com apoio, e no ano seguinte subiu para 188.705 aqueles que não receberam qualquer apoio e 136.431 os que receberam.

²⁹ Serviços segregados se referem aqueles destinados ao atendimento de pessoas com deficiência como classes especiais ou instituições especializadas, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

³⁰ Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Em 2007, o governo brasileiro assinou a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, como compromisso internacional ao evento ocorrido em Nova York no ano anterior, e como resultado desse acordo promulgou o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), o qual ratifica o documento. Este Decreto foi importante, especialmente, ao proibir qualquer discriminação com base na deficiência, em seu artigo 5º (BRASIL, 2009a), e, dessa forma, é uma barreira à negação da matrícula sob alegação de falta de acessibilidade nas escolas ou qualquer outra justificativa. Nesse sentido, há maior proteção ao direito desses sujeitos e responsabilização das instituições escolares em providenciar condições de acessibilidade. Além disso, a Convenção (BRASIL, 2009a), em seu artigo 1º avança na definição de deficiência, em que, compreendida enquanto ausência não está no sujeito, mas nas barreiras do ambiente que impedem a pessoa de acessar os espaços, comunicar-se, enfim, vivenciar plenamente em igualdade de oportunidades às demais. Dessa forma, a deficiência é concebida na interação do sujeito com o ambiente e suas barreiras.

Outro marco legal para a garantia de direitos desse grupo é a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), elaborada com base nos princípios da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), conforme estabelece o parágrafo único do artigo 1º (BRASIL, 2015a). Além disso, determina no artigo 4º, parágrafo 1º, como discriminação em razão da deficiência, entre outras ações, a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Assim sendo, os indicadores sociais apontam para um aumento do acesso desses estudantes a escolas regulares, no sistema inclusivo, entretanto, há críticas a esse sistema por não garantir, efetivamente, os apoios necessários. Segundo Garcia (2017), a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) retira a possibilidade de o atendimento educacional especializado ocorrer de forma substitutiva à matrícula em escolas regulares, mas não busca convencer como a aprendizagem dos sujeitos poderia ocorrer de fato com o sistema inclusivo, apenas impõe a matrícula obrigatória, bem como atribui ao profissional de apoio uma função apenas de cuidado, retirando a função especializada. Esta função está prevista a ocorrer na articulação do professor da sala regular com o professor do atendimento educacional especializado, entretanto, o levantamento realizado por Fantinato e Mendes (2016) apresenta pesquisas cujos resultados apontam a dificuldade ou até mesmo a inexistência dessa articulação, devido, entre outros motivos, à falta de tempo previsto para isso.

A articulação necessária entre os professores requer, entre outros fatores, melhores condições de trabalho desses profissionais, segundo Garcia (2017). Sobre essa questão,

pesquisas identificadas no levantamento realizado por Fantinato e Mendes (2016) também têm tecido observações sobre as condições de trabalho desse profissional, qual seja, do professor especializado que responde pela sala de recursos multifuncionais, como a falta de materiais e equipamentos, inadequação do espaço físico com a existência de barreiras arquitetônicas e, por vezes, até ausência dessa sala para atendimento, levando à improvisação.

Para Antunes, Marin e Glat (2013) e Garcia (2017), a aprendizagem desses estudantes não se garante pela matrícula, mas requer que haja apoios necessários a eles na escola, orientação ao professor da sala comum, acompanhada da real articulação com o professor que realiza o atendimento educacional especializado, bem como a formação inicial e continuada dos professores³¹ requer contextualização com as demandas atuais.

Considerando o exposto, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem apresentado lacunas, dificultando sua concretização na prática, impondo vários desafios aos sujeitos aos quais a mesma se destina. Por outro lado, Bueno (2008) tece críticas ao próprio conceito de inclusão escolar, que, de partida, indica que há desigualdade pela existência dos excluídos, e que se opõe à democratização em que não seria necessário incluir, pois todos teriam iguais condições.

Assim sendo, para Arroyo (2011), não basta ter acesso à escola, se não há permanência ou se há barreiras para prosseguimento nos estudos na educação superior, por exemplo. Para ele, priva-se dessas pessoas o direito de acessar a universidade e de pertencer a um “lugar social” específico. O autor advoga ser favorável ao que intitula como uma “política de reconhecimento” de sujeitos antes excluídos da escola.

É nesse debate que se insere a luta por cotas em que, ainda, segundo Arroyo (2011, p. 92): “A luta por cotas é por pertencimento, por espaços tão radicais quanto por teto, terra, território. É significativo que os coletivos entrelaçam essas lutas no que é comum, o direito a lugares, o reconhecimento negado em sua conformação histórica” (ARROYO, 2011, p. 92).

O discurso norteador das políticas de ações afirmativas está pautado nos conceitos de reparação e de justiça social. Reparação, para eles, seria a tentativa de minimizar os prejuízos causados historicamente pela discriminação social. No que se refere à justiça social, não se trata de redistribuição de renda, mas, para Feres e Zoninsein (2006), está ancorada no conceito de discriminação positiva, em propiciar maiores oportunidades aos que não a tiveram. Assim

³¹ Autoras (PAGNEZ, PRIETO e SOFIATO, 2015) afirmam que não há um modelo único de formação para a atuação na educação especial determinado pelo MEC, pelo contrário, a oferta varia desde cursos de extensão até os de especialização, na modalidade presencial, semipresencial e a distância, com duração variada, flexibilidade essa que pode favorecer a oferta de cursos aligeirados.

sendo, nessa visão de justiça não se pretende alterar as causas do desequilíbrio, mas buscar um paliativo em um cenário de desigualdade social próprio do sistema capitalista. Nos anos 2000, outro argumento surge para legitimar a aplicação dessas políticas, conforme apontam os autores, e com maior imponência: o da diversidade.

Outra questão fundamental no debate sobre as cotas é a falta de representatividade dos negros na universidade. Munanga (2007) coaduna com o Movimento Negro ao defender a aplicação de cotas àqueles que sejam egressos de escolas públicas, combinando os critérios étnicos aos de renda, justificada pela elevada taxa de evasão escolar de estudantes negros em comparação aos brancos, mesmo em escolas da periferia. Além disso, para ele, a convivência entre negros e brancos na graduação pode gerar aproximações e, com isso, quebrar preconceitos gerados no mundo social e historicamente.

Para Munanga (2001, p. 117), essas políticas visam “[...] oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.” São, portanto, políticas compensatórias.

No que se refere a essas políticas aplicadas à educação superior no Brasil, houve um longo período de discussão, tanto no Congresso como na sociedade civil.

O Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi o primeiro presidente do Brasil a “[...] reconhecer a existência de discriminação racial no país. Sua posição em relação a políticas efetivas, no entanto, foi vaga, se não ambivalente” (FERES JUNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 401).

É importante destacar que essas medidas foram fomentadas por discussões decorrentes da Conferência Mundial Contra o Racismo em 2001, realizada em Durban, na África do Sul, e da posterior assinatura da Declaração de Durban (ONU, 2001) pelo governo federal brasileiro, como um compromisso de criar e efetivar ações afirmativas debatidas, conforme elenca Feres Jr, Daflon e Campos (2012).

Segundo Daflon, Feres Jr e Campos (2013), os primeiros casos de reserva de vagas em universidades públicas no Brasil ocorreram a partir da aprovação nos conselhos universitários e não em função do cumprimento de leis estaduais ou federais. Além disso, o estado do Rio de Janeiro foi precursor de legislações de ação afirmativa em universidades estaduais³², com a

³² Isso ocorreu devido à adoção de reserva de vagas ter sido inédita no país em universidades estaduais cariocas, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Estadual do Norte Fluminense, após aprovação em conselho próprio, de acordo com Daflon, Feres Jr e Campos (2013).

homologação da Lei nº 3.524, de 28 de novembro de 2000 e a Lei Estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, tal qual citam os autores (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

No ano seguinte, foi aprovada a lei que institui o Prouni (BRASIL, 2005a), conforme abordado anteriormente, também com a finalidade de reservar vagas (bolsas de estudo) em cursos de graduação para determinados grupos, entretanto, neste caso, no setor privado.

O principal marco de implementação da política de cotas no Brasil ocorreu com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela então presidente Dilma Rousseff. Esta lei define, em seu art. 1º, que 50% das vagas das instituições federais de educação devem ser reservadas a candidatos oriundos de famílias com renda mensal de até 1 salário mínimo e meio por pessoa (BRASIL, 2012a) e, em seu art. 3º, regulamenta mais um critério:

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

[...]

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (BRASIL, 2012a).

A inserção das pessoas com deficiência como público-alvo dessa política é recente, ocorreu em 2016 com a alteração realizada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016). E somente em 2017 foram definidas as proporções de cotas para cada grupo, conforme expresso no inciso II do art. 3º do Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017 (BRASIL, 2017a):

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2017a).

É relevante citar que a primeira versão do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.149, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), já contemplava no art. 29 a reserva de vagas de 10% em todas as IES, tanto em cursos profissionalizantes e técnicos, como nos de graduação e pós-graduação. Entretanto, esse artigo foi vetado pelo Ministério Público e a justificativa do veto ocorreu a partir da existência do Prouni. Ao contrário da proposta de reserva de vagas do Estatuto, o Programa tem como exigência o requisito da renda familiar de

até um salário mínimo e meio, no caso de bolsas integrais, e de até três salários mínimos para bolsas parciais.

Nesse caso, além de ter a deficiência atestada, é preciso também comprovar a renda familiar, assim como consta na Lei de Cotas (BRASIL, 2012a), na versão vigente. Há, portanto, uma problematização nesse aspecto, pois somente as pessoas com deficiência com reduzida renda familiar, a ser comprovada, podem ser contemplados com as cotas. Na próxima seção será abordado o Prouni, seu contexto de criação, bem como os critérios de seleção.

Assim sendo, nessa política, a deficiência não basta para garantir o acesso às vagas reservadas. Para acessá-las é preciso também preencher aos demais requisitos do programa, conforme já citados na introdução, além de ter deficiência, fato que pode ser um entrave para esses sujeitos, pois, a deficiência em si em um país com tantas barreiras de acessibilidade como o Brasil, conforme já abordado no capítulo do levantamento de produções da área, tem requerido, muitas vezes, um esforço maior das famílias para superá-las, de acordo com Souza (2018).

Apesar disso, já existem algumas IES públicas federais com cotas para pessoas com deficiência, fomentadas pela implantação do Programa Incluir, consoante já abordado no capítulo anterior.

Para finalizar, as políticas de ação afirmativa na educação superior são importantes porque, segundo Feres e Zoninsein (2008):

(i) alargam o funil da mobilidade vertical para um número limitado de indivíduos desses grupos que estejam capacitados para se beneficiar das preferências criadas pela ação afirmativa; (ii) expandem o capital social desses grupos discriminados como um todo; (iii) criam oportunidades para que todo o corpo discente nas instituições de ensino superior amplie seu conhecimento e vivencie a natureza dos desafios estruturais do desenvolvimento nacional, entre estes, o próprio racismo e a desigualdade social e racial; (iv) promovem o enriquecimento da experiência discente através do contato entre alunos de origens sociais e experiências de vida distintas, contribuindo para que a universidade cumpra de fato com o seu papel na formação da cidadania. (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2008, p. 23).

Em relação à educação superior, se na década de 2000 a busca primeira foi pela expansão³³ das vagas, para propiciar o maior número de ingressos nesse nível de ensino, na década seguinte há avanços nesse aspecto na tentativa de democratizar esse acesso, segundo Ristoff (2008). Para o autor, as políticas que visam apenas a ampliação das vagas, tanto no

³³ A expansão das vagas será abordada no capítulo seguinte.

setor privado como no público, não atingem a parcela mais vulnerável da população. No setor privado, as barreiras são as financeiras e, no público, o processo seletivo altamente concorrido, meritocrático e excludente.

Para se efetivar, a democratização requer assegurar o acesso e a permanência a todos os que busquem pela universidade, de acordo com Ristoff (2008). Para Dubet (2015, p. 255), a democratização se refere a possibilitar aos discentes provenientes de classes sociais menos afortunadas o acesso de espaços antes “[...] reservados a uma pequena elite social e escolar”. Trata-se de ampliar chances, espaços e esperanças, bem como de reduzir barreiras.

Outro autor acrescenta, que, para além do acesso a todos e a inclusão social, a democratização clama por “[...] meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos” (SOBRINHO, 2010, p. 1226). Atingir esses objetivos requer, como defende o autor, considerar a educação como um todo, sendo um processo de formação humana, interligado. Ou seja, a democratização da educação superior exige uma educação básica também democrática e de qualidade.

Assim sendo, a educação escolar compreende dois níveis de ensino: a educação básica, cuja matrícula é obrigatória dos 4 aos 17 anos, e a educação superior, a qual será abordada na seção seguinte a partir de um resgate histórico e de dados atuais de acesso e permanência.

3.1 História e políticas atuais da educação superior no Brasil

Discorrer sobre a história da educação superior no Brasil é a finalidade dessa seção, apresentando as rupturas e permanências.

As primeiras escolas desse nível de ensino, de caráter não universitário, foram criadas no período colonial, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, segundo Durham (2003). Essas escolas, criadas pela monarquia portuguesa, eram caracterizadas por formar profissionais liberais para trabalhar em postos da administração pública, segundo a autora. Para isso, o modelo de ensino adotado foi o napoleônico, voltado para o ensino técnico e especializado, “[...] que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social” (DURHAM, 2003, p. 3).

Com a independência política do Brasil, em 1822, não houve transformações nesse modelo de ensino, nem ampliação ou diversificação do sistema, de acordo com Sampaio (2000), cenário esse que só começa a se alterar a partir da Proclamação da República, em 1889. As ideias liberais e positivistas defendidas no contexto do Brasil República favoreceram

a disseminação de instituições de nível superior descentralizadas do poder estatal e possibilitaram a criação de escolas de nível superior³⁴ privadas confessionais – católicas, de acordo com Durham (2003). É importante considerar que a economia brasileira nesse período ainda era agrário-exportadora, cuja população era majoritariamente analfabeta.

Para Paulino Orso (2007), é considerada tardia a criação das universidades no Brasil, tanto comparada aos países europeus, como se consideradas as latino-americanas, conforme aborda o autor:

Além de o Brasil ser o último país das Américas a criar o ensino superior de tipo universitário, quando a universidade foi criada já existiam mais de cem instituições desse tipo no restante da América. No século XVI foram criadas as Universidades de São Marcos, em Lima, no Peru, e a Real e Pontifícia de São Domingos, no México; no século XVII foram criadas na Guatemala, Argentina, Bolívia e nos Estados Unidos; no século XVIII, na Venezuela, Chile e Cuba; no século XIX, no Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras. (ORSO, 2007, p. 44).

Enquanto a primeira³⁵ universidade das Américas a perdurar foi criada em 1553, no México, segundo Cunha (2007), no Brasil a primeira criada pelo governo federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, de acordo com Durham (2003).

O contexto histórico do período compreendido entre 1920 e 1930 foi de efervescência política³⁶ que culminou na Revolução de 1930, com a ascensão do presidente Getúlio Vargas. Essas mudanças na década de 1920 tinham, como cenário econômico, momentos de crescimento e outros de queda. De um lado, a baixa dos preços do café advinda da superprodução, bem como a quebra da Bolsa de Nova York, acarretou em uma crise financeira, mas também houve uma acumulação de recursos financeiros advindos principalmente do ciclo do café, o qual viabilizou a intensificação da industrialização brasileira, segundo Ferreira e Pinto (2005).

Assim sendo, a rede de transportes criada para exportar a produção cafeeira, bem como a intensificação da industrialização concentrada, principalmente, na região Sudeste, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, criou uma demanda por educação superior, de acordo com Cassete (2014). Nesse sentido, segundo a autora, o Governo provisório Getúlio Vargas criou, um ano após a Revolução de 1930 e, como fruto dela, a Reforma Francisco Campos.

³⁴ De 1889 a 1918 foram criadas 56 escolas de nível superior, a maioria privada, segundo Durham (2003).

³⁵ Antes dessa houve uma universidade criada na ilha de São Domingos, na qual estão localizados os países Haiti e República Dominicana, na América Central, mas que não obteve êxito, segundo Cunha (2007).

³⁶ Para compreender o contexto político da década de 1920 e 1930, consultar a fonte: FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 26f.

Essa reforma determinou o papel da universidade, priorizando a formação ampla dos sujeitos e o desenvolvimento da pesquisa científica, consoante Sampaio (1998). Entretanto, houve a sobreposição desse modelo com o napoleônico – destinado à formação profissional, de acordo com Rothen (2012).

Nesse sentido, segundo Rothen (2012), na universidade, os institutos de direito, medicina e engenharia seriam destinados à elite profissional, já os de educação, ciências e letras teriam como objetivo uma formação desinteressada. Além disso, de acordo com o autor, foi estabelecido que a universidade deveria estabelecer comunicação com a sociedade, a qual se daria essencialmente por meio dos cursos de extensão, voltados à comunidade.

Também foi prevista a autonomia universitária, embora ainda restrita aos aspectos didáticos e administrativos, assim, “[...] a autonomia resumia-se à liberdade das universidades de propor mudanças ou práticas, mas, sempre, era exigido algum ato do governo central para efetivá-las” (ROTHEN, 2012, p. 151).

Quanto ao financiamento, Sampaio (2000, p. 37) afirma que até a década de 1930 as escolas de nível superior, privadas e públicas, cobravam mensalidades e/ou taxas de matrícula de seus alunos, ou seja, “[...] a questão da gratuidade de ensino não se constituía em aspecto distintivo do ensino público na época”.

No período compreendido entre 1933 e 1965, a consolidação e estabilidade do sistema de educação superior brasileiro se fazem pelo setor privado, segundo Sampaio (2000). Destaca-se que, até a década de 1960, a educação superior no Brasil era incipiente em termos de número de IES e matrículas, contando com uma centena de IES e 100 mil estudantes matriculados, predominantemente do sexo masculino, segundo Martins (1988, p. 42).

O acesso aos níveis mais elevados de ensino era possibilidade apenas para a elite e pensado para atender às demandas dessa classe social. É importante ressaltar, como já abordado, que, nessa época, sequer o que era denominado ensino de segundo grau era obrigatório. Entre o final da década de 1960 a 1980, houve um crescimento expressivo das matrículas, as quais passaram de 95.691 em 1960 a 210.613 em 1970, com um salto em 1980 para 1.377.286, de acordo com Durham (2003). Se na década de 1960, a proporção entre matrículas em IES públicas superava a de IES privadas, sendo 56% públicas e 44% privadas, em 1970 as privadas alcançaram as públicas, com 50,5% das matrículas e, em 1980, essas já concentram 64,3% das matrículas, segundo a autora.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (1999), nesse período, aumentou consideravelmente a quantidade de concluintes do ensino médio aprovados nos exames vestibulares das universidades públicas, mas não de ingressantes, acarretando na pressão dos “excedentes”,

que aguardavam em listas de espera para acessar o nível superior. Para os autores, a “crise dos excedentes” estimulou a prioridade do governo militar em expandir, com contenção de despesas, por meio do estímulo à iniciativa privada no setor, assim como fomentar a estratégia da privatização.

Dessa forma, o aumento da oferta na educação superior durante o regime militar ocorreu de duas maneiras: “[...] pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado”, sobressaindo a predominância do privado (SAMPAIO, 2000, p. 16). Esse estímulo ocorreu com a aprovação da maioria dos pedidos de autorizações das IES privadas pelo Conselho Federal da Educação, entre 1968 e 1970 (MARTINS, 1988).

Essa diferenciação do setor privado foi um desdobramento da Reforma de 1968, na qual esse passa a se organizar “[...] nos moldes de empresas educacionais, voltadas para obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 1988, p. 17).

A Reforma de 1968 instituiu um modelo de universidade baseado no desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, porém, a criação de universidades como organização acadêmica consta como preferencial aos estabelecimentos, conforme afirma Sampaio (2014). Essa Reforma criou, portanto, uma “brecha” que possibilita, mesmo que em caráter excepcional, a criação de IES não universitárias, sem a necessidade de haver a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, a expansão das matrículas ocorreu, majoritariamente, ao que foi denominado de “novo” setor privado³⁷, constituído por IES caracterizadas pelos autores (SAMPAIO, 2000; MARTINS, 1988) como “isoladas”, nas quais as atividades de pesquisa e extensão são quase inexistentes. Grande parte dessas instituições “[...] passaria a desenvolver suas atividades nas mesmas instalações físicas onde funcionavam as escolas de segundo grau” (MARTINS, 1988, p. 37). De acordo com o autor, a consequência dessa reforma foi a ruptura da transmissão e produção do saber crítico e a despolitização do campo universitário³⁸.

Analisando os dados de matrículas por dependência administrativa nessa etapa, no período de 1960 a 1972, Franco (1991, p. 109) aponta um crescimento de 540,8% nas universidades – sendo 484,7% nas públicas e 718,4% nas privadas, enquanto os estabelecimentos não universitários, particulares, atingiram crescimento de 1.083,4%. O setor

³⁷ O “novo” setor privado, de caráter laico e mercadológico, no fim da década de 1960 e início de 1970, se diferencia daquele confessional e cuja oferta ocorria em universidades que aliavam pesquisa, ensino e extensão com qualidade (MARTINS, 1988).

³⁸ A despolitização era de interesse particular do governo militar, pois havia muita resistência do movimento estudantil para a queda do regime (MARTINS, 1988).

privado³⁹, na década de 1970, assumiu caráter complementar, na medida em que atendia à demanda da massa não suprida pelo público, por haver limites financeiros para a sua expansão no modelo adotado, o universitário (SAMPAIO, 2000).

É importante frisar a participação do governo federal nesse movimento, com a criação, em 1975, do Crédito Educativo⁴⁰, que contribuiu para essa ampliação do setor privado, de acordo com Oliveira (2013).

Diante do contexto da redemocratização e de recessão econômica na década de 1980, Martins (2000) aponta um crescimento moderado nas matrículas, de aproximadamente 54% entre 1980 e 1998 e, em contrapartida, indica uma taxa de conclusão⁴¹ baixa na educação superior, de apenas 21%. Santos e Silveira (2000) reiteram que os determinantes da desaceleração, nas décadas de 1980 e 1990, foram de duas ordens: a estagnação da oferta de vagas pelo setor público e a questão do acesso ao sistema particular em tempos de crise econômica, aumentando os níveis de inadimplência e de ociosidade das vagas no setor privado.

Uma das estratégias adotadas pelas IES privadas para angariar mais matrículas, na década de 1980, foi a adoção da diversificação, a partir de transformações no âmbito estrutural e mudanças institucionais nos estabelecimentos de ensino, entre elas: a) descentralização; b) a interiorização dos estabelecimentos; c) a fusão de instituições de ensino isoladas para criar universidades (SAMPAIO, 2000, p.18).

Em relação à descentralização e à interiorização há, historicamente, uma concentração de IES estabelecidas no eixo Rio-São Paulo que, entre 1985 e 1990, começaram a se distribuir para outras regiões brasileiras, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em paralelo, deu-se, também, um processo de difusão das IES nas cidades do interior, principalmente no estado de São Paulo (CACETE, 2014). Embora houvesse um processo de descentralização das IES privadas, para Martins (2000), de 1980 a 1998, isso não foi suficiente para reduzir, significativamente, as desigualdades regionais em relação à oferta de educação superior. Ainda que tenha havido uma redução na concentração de IES no Sudeste, de 1988 a 1998, em 1998 segue o predomínio (54% das IES) nessa região, conforme indicam os dados do Censo

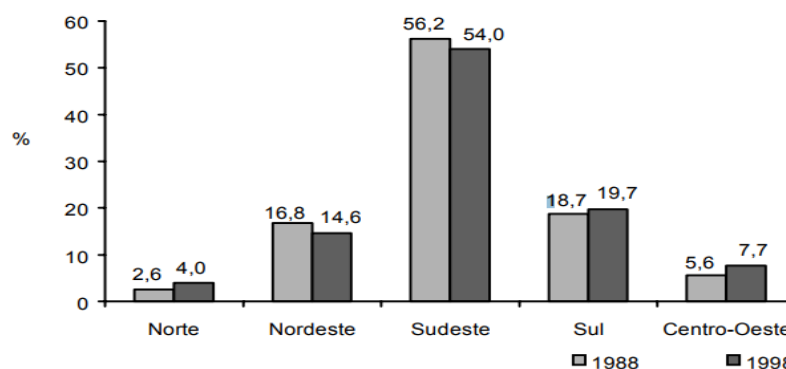
³⁹ Nesse caso, nos referimos ao “novo” ensino superior privado, conforme Martins (1988). O ensino superior católico, por exemplo, segundo Sampaio (2000), desenvolveu-se como paralelo ao público, ao seguir o mesmo modelo de ensino e primar pela qualidade acadêmica.

⁴⁰ Empréstimo do governo federal destinado ao financiamento de matrícula e mensalidades de curso de graduação.

⁴¹ A taxa de conclusão anual é calculada a partir do percentual do número de estudantes que se formaram em um curso de graduação em um ano específico em relação ao número de ingressantes nesse curso no início, subtraindo-se o número de estudantes falecidos no período, de acordo com Inep. (BRASIL, 2017).

da Educação Superior do Inep (BRASIL/INEP, 1999), disponíveis no documento Evolução do ensino superior: 1980-1998 (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição percentual das matrículas de estudantes na educação superior por região administrativa – Brasil (1988-1998)



Fonte: Inep (BRASIL, 1999, p. 22).

Apesar da maior distribuição das matrículas nas regiões Sudeste e Sul, nota-se que as regiões com menores percentuais de matrículas, como o Norte e o Centro-Oeste, apresentaram aumento: de 2,6% passou para 4% no primeiro caso e, no último, de 5,6% para 7,7%, no período considerado. Contudo, o Nordeste, região desfavorecida em número de IES, decresceu de 16,8% para 14,6%. Embora a região Sudeste também tenha reduzido, em 1998 ainda concentrava 54% das matrículas.

Outra mudança a ser destacada na década de 1990 foi a possibilidade da aquisição de benefícios pelas IES privadas de caráter comunitário⁴², confessional e filantrópico. Com a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996a), intensificaram-se as concessões ao último. Entre outras ações, oportunizadas pela referida lei, está o favorecimento do financiamento público ao setor privado, a partir de, por exemplo, isenções fiscais.

Sobre a fusão das faculdades isoladas e a transformação dessas em universidades, um dos principais fatores que contribuiu foi a aprovação do princípio da autonomia financeira das universidades na CF de 1988, o qual possibilitou aos estabelecimentos maior liberdade e rapidez nas tomadas de decisão quanto à abertura de cursos e aumento de vagas, por exemplo, conforme aponta Sampaio (2014).

Um elemento externo que corrobora com o processo de aproximação entre o público e o privado na educação é a influência de organismos financeiros internacionais, como o Banco

⁴² “A noção de ‘instituições comunitárias’ é o elemento novo dessas associações, pois permite incorporar instituições laicas, que se definam sem fins lucrativos, e que contem com a participação da comunidade em sua organização acadêmica e financeira” (SAMPAIO, 2000, p. 129).

Mundial (BM). Para Chossudovsky (1999), o BM, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), durante a década de 1990, em um contexto de endividamento público, concederam empréstimos ao Brasil e, em contrapartida, passaram a viabilizar e fiscalizar o planejamento de investimentos do governo em áreas consideradas estratégicas, entre elas a educação, de forma a criar mecanismos que possibilitassem o pagamento dos juros, mas não da dívida. A agenda de reformas impostas pelo FMI acarretou em aumento dos juros e da pobreza, sendo esta “[...] não apenas ‘o resultado’ das reformas, ela foi, igualmente, ‘uma condição explícita’ delas” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 171), ou seja, a necessidade de atingir as metas era justificada a partir da existência da pobreza e de uma suposta pretensão em reduzi-las. Essas reformas ocorreram em diversos países⁴³, não apenas do Brasil.

Sobre a atuação desses organismos internacionais no projeto de educação de países periféricos do sistema capitalista, Lima (2007) sublinha que a educação é definida por eles como um “descaracterizado ‘bem público’”⁴⁴ e, por isso, tanto as instituições públicas quanto as privadas poderiam ofertar esse serviço de forma que, sob essa alegação, justifica-se a “[...] alocação de verba pública para instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento de atividades acadêmicas realizadas em instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal” (LIMA, 2007, p. 52).

Um marco histórico importante como “pano de fundo” dessas políticas neoliberais foi o Consenso de Washington, ocorrido nos Estados Unidos, em 1989, cujo objetivo foi discutir soluções para a crise nos países da América Latina (PEREIRA, 1991). Nessa data, já estavam difundidas ideias de uma doutrina político-econômica que remonta aos anos 1930 e que se intensificou após 1979, com a eleição de Margaret Thatcher, na Inglaterra, na qual o papel do Estado difere da busca do bem-estar social – formulador de políticas sociais, e passa a defender os interesses das classes dominantes, detentoras do capital, segundo Harvey (2004). O autor assegura que as principais marcas da ideologia neoliberal são a privatização e a liberalização do mercado⁴⁵. A privatização compreendida pela venda e a transferência de

⁴³ Chossudovsky (1999) relaciona a interferência do FMI, e suas medidas econômicas, com a perpetuação e criação de mais pobreza em vários países, como Peru, Bolívia, Índia, Somália e Ruanda.

⁴⁴ Posição defendida pela Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura (Unesco), segundo Lima (2007).

⁴⁵ Harvey (2004), em seu livro *O novo imperialismo*, cita inúmeros casos, entre eles a privatização das habitações sociais na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, e da água na África, pós-*apartheid*. O autor denomina essas políticas como parte da *acumulação de capital via espoliação*. Essas políticas, segundo ele, acarretaram em “[...] visitação de surtos periódicos de desvalorização predatória de ativos numa ou noutra parte do mundo” (HARVEY, 2004, p. 148). Ou seja, as consequências foram prejuízos substantivos às economias locais (crises) e às populações marginalizadas que ficaram à mercê das leis do mercado.

serviços públicos, controlados pelo Estado, ao setor privado. A liberalização do mercado tem como fundamento elementos da teoria econômica de Adam Smith que defende a mínima intervenção do Estado na economia, considerando o mercado autorregulado a partir de suas leis de funcionamento - oferta e procura.

Fundamentada na visão de mundo neoliberal, a abordagem de Washington creditava as causas da crise econômica latino-americana ao populismo econômico, “[...] definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado, quanto do setor público” (PEREIRA, 1991, p. 5). Os Estados latino-americanos deveriam, portanto, combater o populismo econômico. Uma das estratégias, segundo Pereira (1991), seria a redução da intervenção estatal na economia, tal como a privatização.

A partir desse contexto, a próxima seção abordará os indicadores de acesso à educação superior a partir dos anos 2000, associado ao discurso da Educação para Todos e ao ingresso de grupos que, historicamente, tiveram pouca participação no acesso a esse nível de ensino e, com a ampliação desse sistema, passaram a ser contemplados em maior número.

3.2 Acesso à educação superior no século XXI

As conquistas no acesso e permanência na educação básica após a LDBEN de 1996, associada às maiores taxas de conclusão do ensino médio, culminaram em uma demanda mais expressiva à educação superior nas décadas de 2000 e 2010.

Historicamente, a educação superior no Brasil é caracterizada como excludente, pois, por um lado, nas IES públicas, há poucas vagas, por outro, a seleção ocorre por uma avaliação (o vestibular) que se tornou altamente concorrida pela relação entre a elevada demanda e a baixa oferta. Quanto ao setor privado, apesar da menor concorrência, encontrou limites em aumentar as matrículas, devido à condição financeira da maior parte da população, impossibilitada de investir em uma graduação no contexto dos anos 2000 – os níveis de ociosidade nesse setor eram de 37,5% nesse período (SILVA JÚNIOR, 2007). O autor apresenta uma contradição: se de um lado havia uma demanda elevadíssima reprimida e acumulada para acesso ao nível superior público, a partir do aumento de egressos do ensino médio nesse período, por outro lado, havia um número comparativamente reduzido de vagas nas universidades públicas.

Diante desse desafio e da necessidade em ampliar a escolaridade da população – em um momento histórico de surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à produção, criação de novas áreas de pesquisa (biotecnologia) e avanço de outras (genética) – houve maior preocupação do governo federal em reverter esse quadro, devidamente expressas nas metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação, de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001). Esse documento apresenta um cenário preocupante, se comparados os dados de acesso da população entre 18 e 24 anos a esse nível de ensino – no setor público e privado –, no Brasil e em outros países da América Latina. No fim da década de 1990, a porcentagem de acesso a esse nível de ensino era de 40% na Argentina, 26% na Venezuela, 20,6% no Chile e 20,6% na Bolívia, contra menos de 12% no Brasil (BRASIL, 2001).

Sobre o financiamento da educação superior durante o governo do presidente FHC, de 1995 a 2002, os valores correspondem a 13,8 bilhões no início e caem para 13,4 bilhões, segundo Amaral (2013). Há, portanto, certa estagnação de investimento nesse nível de ensino. Apesar disso, houve expansão do setor pela via do setor privado. Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), em 1995, as IES privadas concentravam 60,2% das matrículas e, no fim do segundo mandato de FHC, elas perfaziam 69,1%. Para as autoras, durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) houve um aprofundamento nesse processo, já que no fim de seu mandato as IES privadas detinham 74,2% das matrículas.

Para compreender melhor esse contexto, é importante resgatar aspectos que marcaram as políticas desse governo. De acordo com Frigotto (2011), o plano de desenvolvimento econômico para o Brasil, executado por FHC, estava pautado em uma modernização, porém, dependente dos países mais centrais da economia capitalista. Essa dependência dos países hegemônicos é revelada, para o autor, a partir das privatizações de empresas estatais.

Outro autor (SGUISSARDI, 2006) denominará essa forma de modernização como conservadora, a qual emerge na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1991) e se aprofunda com FHC (1995-2002). Nesse modelo, orientado pelo BM e FMI, há uma redução das funções do Estado, principalmente no que tange aos serviços sociais, sendo a educação um deles. Entre as medidas citadas pelo autor, destacam-se a reforma da previdência social e a reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Com a eleição do governo de Lula, de acordo com Dantas e Sousa Junior (2014), a partir da coalisão entre a centro-esquerda, havia uma expectativa da população de uma ruptura com a política econômica e social anteriormente posta, o que de fato não ocorreu. Entretanto, algumas mudanças ocorreram. Em 2002, antes da eleição, com um cenário econômico

brasileiro de inflação e dólar elevado, assim como um baixo crescimento econômico, o governo Lula, ao tomar posse, manteve até 2004 alguns direcionamentos do governo anterior para conter a crise, como a elevação da taxa de juros e o superávit primário de 3,75% para 4,5%, as quais, todavia, não resultaram em elevação significativa⁴⁶ de crescimento econômico, segundo os autores. A partir de 2004, ocorreram mudanças tanto nas políticas sociais como na economia.

Em relação às políticas sociais⁴⁷ houve avanços importantes nesse período, ainda que em caráter compensatório, conforme o autor, como o Programa Bolsa Família, programas de financiamento da casa própria, entre outros. Naquele momento histórico, em que elevados índices de desemprego e pobreza assolavam o país, as políticas cujo objetivo era de “parca distribuição de renda”, nas palavras do autor, foram importantes para garantir ao menos alimentação e moradia às famílias contempladas. Outros autores (SINGER; LOUREIRO, 2016) também corroboram com esse pensamento, de que o Programa Bolsa Família e outras ações, como o aumento do salário mínimo, os subsídios agrícolas, programas de moradia popular, acesso à universidade às classes trabalhadoras, foram importantes para minimizar as desigualdades sociais. Por outro lado, para eles, e apesar disso, essas ações podem ser consideradas como reformistas e não estruturais, ou seja, não buscam alterar o *status quo*, mas atenuar os problemas sociais existentes.

Em relação à educação superior, entre 1992 e 2004, a taxa líquida de matrícula na faixa etária entre 18 e 24 anos era de 7%, que, segundo Sguissardi (2006), era uma das mais baixas se comparada a países da América Latina, como a Argentina, o Chile e o Uruguai, que passava de 30%. Outra característica a ser destacada foi o crescimento das IES privadas nesse período, de 77,5% para 88%, bem como o crescimento das matrículas nessas instituições, totalizando, no período de 1994 a 2002, 109%, segundo o autor. Em comparação, o setor público cresceu apenas 52%, sendo as estaduais as maiores responsáveis pelo aumento.

Sobre a economia, houve retomada de seu crescimento a uma taxa média de 4,5% ao ano, e, além disso, houve uma melhor distribuição de renda à classe trabalhadora, que, aliada à ampliação das políticas sociais e ao reajuste do salário mínimo, acarretaram em melhores condições de vida a essa parcela da população, de acordo com Dantas e Sousa Junior (2009). Assim sendo, durante o governo Lula, para realização de sua agenda houve uma focalização

⁴⁶ De acordo com Dantas e Sousa Junior (2009), o crescimento econômico do Brasil no segundo mandato do governo Lula não foi alterado significativamente, manteve-se em 2,6%, um pouco superior ao de FHC.

⁴⁷ Políticas sociais, segundo Saviani (2011, p. 206), relaciona-se à “[...] conceber, organizar e operar a administração da coisa pública.”

nas questões sociais, “[...] resgatando o papel do Estado como articulador e condutor de políticas” (DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009, p. 5).

Em 2003, com a ascensão de Lula, gera-se uma expectativa maior de ampliação das vagas em universidades, especialmente nas públicas, compromisso esse apontado em seu Plano de Governo. Além disso, previa no documento o aumento do financiamento público ao setor privado, bem como maior crédito educativo e criação de um programa de bolsas universitárias.

Outros autores (GRIBOSKI; FERNANDES, 2012; CHAVES, 2016), destacam a criação e a expansão de campi de universidades federais e de IFES durante o governo Lula. Em relação às universidades federais, segundo Brasil (2012), de 2003 para 2010, o número aumentou de 45 para 59 e houve ainda uma difusão e ampliação dos campi: de 148 foram para 274. Além das unidades, houve também aumento das vagas por curso, por meio do Reuni. Segundo o documento (BRASIL, 2012b), em 2003, existiam 109.184 vagas em universidades federais e, em 2011, subiram para 231.530, com crescimento de 111%. Somente no período de 2003 a 2007, foram acrescentadas 30 mil vagas. A partir de 2007 até 2011, com a concepção e implementação do Reuni, houve um crescimento de 139.875 para 231.530 (BRASIL, 2012b). Além do investimento na educação superior pública, após período de estagnação no governo anterior, outro aspecto positivo dos governos de Lula e Dilma, apontado por Davies (2016) e Moehlecke (2009), foi o enfoque em políticas de ações afirmativas. Davies (2016) avalia a política das cotas como um aspecto positivo desse governo.

Além das ações afirmativas, outro avanço no âmbito educacional e político a ser considerado é a visibilidade às pautas da diversidade, com a criação de secretarias específicas para atender as minorias sociais⁴⁸, sendo a Secadi um exemplo, bem como a aproximação dessas secretarias com os movimentos sociais, fomentando debates, programas e projetos construídos em diálogo com a sociedade, de acordo com Moehlecke (2009). Para ressaltar essa participação e mobilização social, a autora cita como exemplo, no ano de 2004, a realização de 60 encontros em todos os estados brasileiros para a definição das agendas de cada área de atuação da Secadi.

Sobre os programas e projetos desse período mencionados pela autora, aqueles que permeiam a interface da educação superior e educação especial são: Programa de Apoio à Educação Especial⁴⁹, Projeto de extensão universitária para a inclusão⁵⁰, Projeto Educar para

⁴⁸ Como os afro-brasileiros e indígenas.

⁴⁹ “Apoio e incentivo à pesquisa, em nível *stricto sensu*, para profissionais que atuam na educação inclusiva” (MOEHLECKE, 2009, p. 473). Criado em 2003.

a Diversidade⁵¹, Prouni e Programa Incluir. Para a autora, o Prouni é incluído entre as políticas de ações afirmativas.

A marca do “lulismo”⁵² no que se refere às políticas de acesso à educação superior foi a ambiguidade, de acordo com Marques, Ximenes e Ugino (2018), pois, de um lado, houve aumento no número de vagas em universidades públicas que foram ocupadas por grupos sociais cujo ingresso era antes muito restrito, como o das classes trabalhadoras, os negros e os indígenas, mas, por outro, o setor privado obteve um crescimento expressivo em seus governos, movimento esse em grande parte estimulado pelo financiamento público, principalmente por meio do Fundo de Financiamento do Estudante ao Ensino Superior (Fies)⁵³ e do Prouni.

Em relação à democratização do acesso à educação superior, os autores supracitados citam como exemplos: a ampliação das vagas em universidades federais entre os governos de Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a agosto/2016, quando ocorreu seu *impeachment*), foram implementadas as reserva de vagas para ingresso nas universidades federais, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSu) em 2010, medidas essas avaliadas como inclusivas pelos autores, por possibilitar aos candidatos concorrer em universidades federais de diferentes cidades e estados a partir de um único processo seletivo, o Enem, o qual é gratuito aos estudantes de escolas públicas.

Em contrapartida, Marques, Ximenes e Ugino (2018) também tecem críticas a esses governos em relação ao uso de recursos públicos no setor privado da educação superior.

Entre 2011 e 2014, durante o primeiro mandato de Dilma, Sousa (2016) evidencia aumento dos gastos públicos com Fies e Prouni e, com isso, associa à expansão das IES privadas no período. Em 2014, o percentual de matrículas do setor privado que detinha financiamento do Fies era de 35%, de acordo com Pinto (2016). O autor identifica maior gasto com esses programas entre 2010 e 2014, último ano do governo Lula e os quatro primeiros de

⁵⁰ “Abrange programas de extensão universitária com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência, população indígena e quilombola” (MOEHLECKE, 2009, p. 474). Criado em 2004.

⁵¹ “Formação de professores do ensino regular para desenvolver práticas de ensino inclusivas” (MOEHLECKE, 2009, p. 474).

⁵² Lulismo é um termo utilizado por Singer e Loureiro (2016), para denominar os governos Lula e Dilma, ambos do PT, de 2003 a agosto de 2016.

⁵³ Fies é um fundo contábil criado pelo governo federal em 1999 para concessão de financiamento estudantil a cursos de graduação em IES privadas, sendo gerido pela Caixa Econômica Federal até 2010 e, após essa data, o Banco do Brasil e outras instituições financeiras também passaram a administrar esses recursos, conforme estabelece a consultoria legislativa de Andrés (2011).

Dilma, que passou de R\$ 578 milhões para 1,125 bilhão para o Prouni⁵⁴ e de 1,6 bilhão para 12 bilhões destinados ao Fies, o correspondente a 0,22% do Produto Interno Bruto (PIB) daquele ano. Ao comparar esses valores com os investimentos em educação superior pública, o autor conclui que o valor “[...] corresponde à metade de tudo o que foi gasto em manutenção e desenvolvimento do ensino com o ensino superior federal. O total de contratos corresponde a 35% da matrícula da rede privada de ensino superior e a 26% da matrícula total” (PINTO, 2016, p. 148).

A partir desses dados, reafirma-se o papel do Estado como indutor de crescimento da educação superior privada, principalmente no mandato de Dilma. Acrescenta-se a isso os dados relativos aos gastos indiretos com o Prouni, que também apresentaram aumento no período de 2010 a 2014, segundo Pinto (2016), os quais foram, em reais: 578 milhões, 565 milhões e 758 milhões nos três primeiros anos e superaram um bilhão de reais por ano em 2013 e em 2014. Evidencia-se que a finalidade primeira do programa era “[...] ampliar de forma rápida as vagas gratuitas ou semigratuitas a um custo menor, basta dizer que o total de bolsas oferecidas pelo programa, em 2012, correspondeu ao total de ingressantes na rede federal (graduação)” (PINTO, 2016, p. 146).

Em relação ao Prouni, o Gráfico 3 apresenta a distribuição do número de bolsas no total e em sua subdivisão, sendo as integrais as que ocorrem o custeio completo do curso, e as parciais correspondem a 50% e 25% do financiamento. O critério para contemplar cada tipo de bolsa é diferenciado, conforme o perfil socioeconômico do candidato⁵⁵.

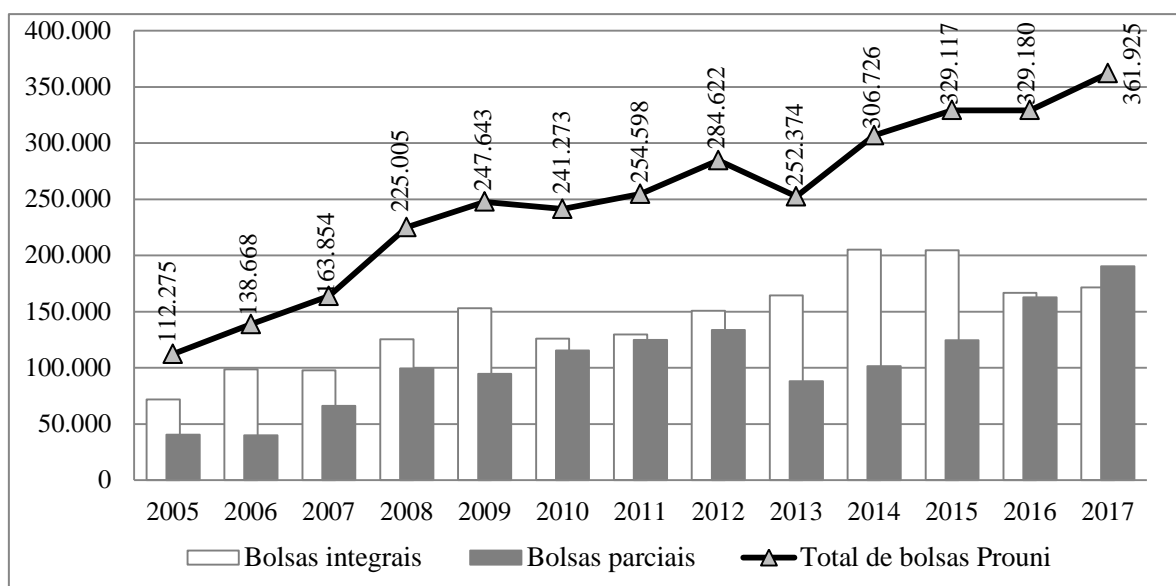
Verifica-se (Gráfico 3) aumento anual no total de bolsas desde a criação do Programa, com exceção dos anos de 2010 e 2013. Em 12 anos, de 2006 (um ano após sua implantação) até 2017, o crescimento correspondeu a 161% (de 138.668 para 361.925).

Em relação à modalidade de bolsa, é identificada a predominância de bolsas integrais sobre as parciais desde a implantação do Programa, exceto em 2017. Entretanto, é importante observar que esse movimento se inicia em 2016, ano no qual o número de bolsas integrais se aproximou das parciais, sendo 166.603 contra 162.577, respectivamente. Isso só ocorreu anteriormente, nos anos de 2010 e 2011.

⁵⁴ É preciso ressaltar, entretanto, que no primeiro caso se trata de uma renúncia fiscal e não de um investimento aplicado. Esse aumento, que em termos percentuais do PIB representa o crescimento de 0,01% em 2010 para 0,02% em 2014.

⁵⁵ Para pleitear a bolsa integral, além das exigências do Prouni, que serão abordadas no próximo capítulo, o estudante deve comprovar renda familiar mensal de até um salário mínimo e meio e, para a parcial, até três salários mínimos.

Gráfico 3 - Distribuição anual das bolsas de estudo do Prouni – Brasil (2005-2017)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do SisProuni (2005-2017).

Sobre as bolsas integrais, nota-se um crescimento no período de 2005 a 2015, com maior expressão nos anos de 2009, 2014 e 2015. Embora em 2010 houve declínio em relação a 2009, verifica-se um crescimento reduzido nesse ano em relação a 2008, por exemplo. De 2015 para 2016, entretanto, as bolsas integrais passaram de 204.587 para 166.603, uma queda de 16%. No ano seguinte, houve um aumento, alcançando 171.641 bolsas, mas sem atingir os patamares de 2014 e 2015.

Em contraposição, as bolsas parciais que, no início do Programa eram diminutas – representavam apenas 36% do total de bolsas em 2005 – cresceram significativamente nos últimos anos (2016 e 2017) e passaram a representar 49% e quase 53%, respectivamente. Em números absolutos, foram 40.370 bolsas parciais em 2005 e 190.284 em 2017.

A importância de analisar separadamente a distribuição das bolsas integrais e parciais reside em considerar tanto a possibilidade da mudança do perfil socioeconômico do bolsista Prouni, quanto à relação entre o aumento das bolsas parciais com o Fies. Essa relação se concretiza quando o Programa permite ao bolsista parcial a adesão concomitante⁵⁶ nesse Programa e no Fies de forma a viabilizar ao estudante o financiamento da outra parte do curso não custeada pelo Prouni. A partir da Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007 (BRASIL 2007a), os estudantes com bolsa parcial do Prouni passaram a ter prioridade sobre os demais,

⁵⁶ É vedada a adesão concomitante em cursos e/ou IES diferentes (BRASIL, 2008). O decreto e a lei do Prouni (BRASIL, 2005a) veda o acúmulo da bolsa de estudo a estudante matriculado em instituição pública gratuita ou a pessoa já graduada.

medida que estabelece “[...] uma relação de complementaridade entre os dois programas [...]” (BARBOSA; SANTOS, 2011, p. 535).

Para compreender as mudanças ocorridas no Prouni durante o governo Dilma, especialmente em seu segundo e incompleto mandato, assim como as alterações na distribuição das bolsas principalmente a partir da posse interina de Michel Temer, em maio de 2016, é importante analisar o contexto político e econômico do período.

Em 2013, penúltimo ano do primeiro mandato de Dilma, o Prouni assiste a uma queda no número de bolsas (tanto integrais como parciais). O contexto político brasileiro se mostrava instável, com manifestações populares recorrentes e de grande magnitude, iniciadas nesse ano com a pauta contra o aumento da tarifa de transporte público nas capitais dos estados e, em parte, na defesa do que foi denominado “passe livre”⁵⁷ – mobilização a favor da gratuidade no transporte público em todo o Brasil. Posteriormente, ainda nesse contexto, os protestos se expandiram para outras cidades e no interior dos estados com pautas diversas, entre outras bandeiras estavam a da priorização em investimentos na saúde e educação de qualidade. Outro fator desfavorável ao governo foi a ausência de uma base política sólida de apoio no Congresso Nacional, segundo Singer e Loureiro (2016).

Além disso, a conjuntura macroeconômica era desfavorável, diante de um baixo crescimento econômico mundial (de -11%) entre 2011 e 2013, que implicou em perda de sua popularidade nas eleições, segundo Pinto (2015). Após ser eleita, em uma disputa acirrada no segundo turno com Aécio Neves do PSDB, a presidente adota medidas de ajuste fiscal, as quais abalam até mesmo a base aliada de seu partido, já que parte dele votou contra o ajuste, de acordo com o autor.

Diante de todos esses acontecimentos, em 2015 se inicia o processo de *impeachment* da presidente Dilma, o qual ocorre em 31 de agosto de 2016.

Em relação à mídia, Boroski (2016) analisou o conteúdo das revistas de grande circulação sobre a presidente no seu segundo mandato, iniciado em 2015, e identificou matérias que vinculavam seu partido à corrupção, à crise econômica e política. Em seus resultados, a autora aponta que em 93,3% das capas havia conteúdo negativo vinculado à presidente. Embora na maioria das capas (68,5%) não tenha identificado uma associação entre

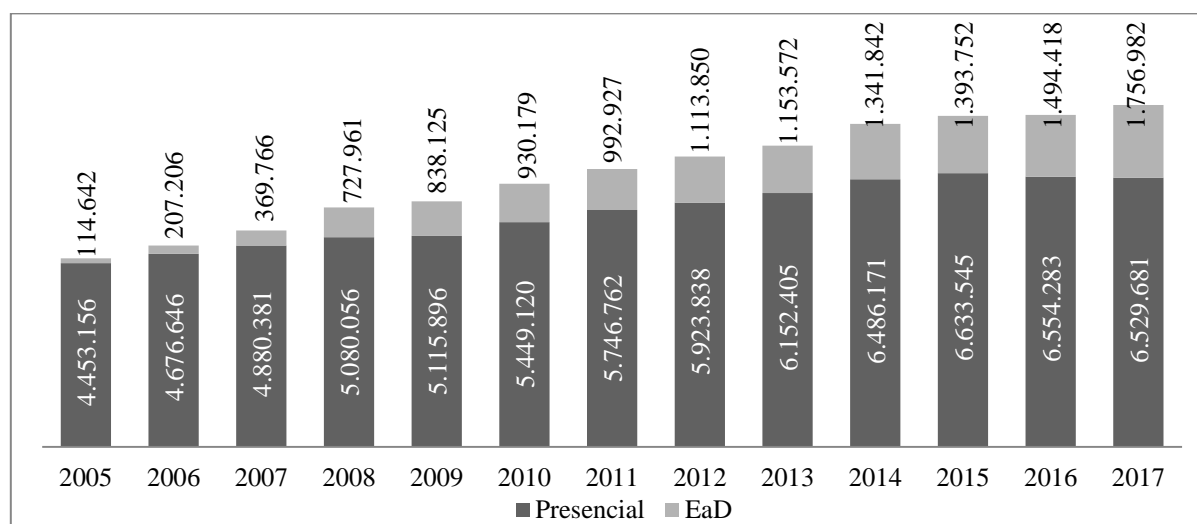
⁵⁷ Movimento social brasileiro fundado em 2005, que ganhou destaque ao participar da organização, em 2013, dos primeiros protestos em São Paulo por causa do aumento da tarifa de ônibus, que culminaram em protestos em todo o país.

gênero e forma de governo, nas que ocorreu esse tipo de associação, em apenas uma não houve qualificação negativa da presidente por ser mulher⁵⁸.

Diante desse contexto, em que, de um lado, havia cortes nos investimentos na educação superior pública e, de outro, uma crise econômica que reduziu a capacidade da classe trabalhadora em financiar seus estudos, no setor privado, uma forma de diversificar e flexibilizar a oferta, para baratear os custos foi a ampliação da graduação na modalidade EaD.

Embora a maioria das matrículas se concentre na modalidade presencial, há tendência de crescimento da modalidade EaD no período (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Distribuição anual das matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil (2005-2017)



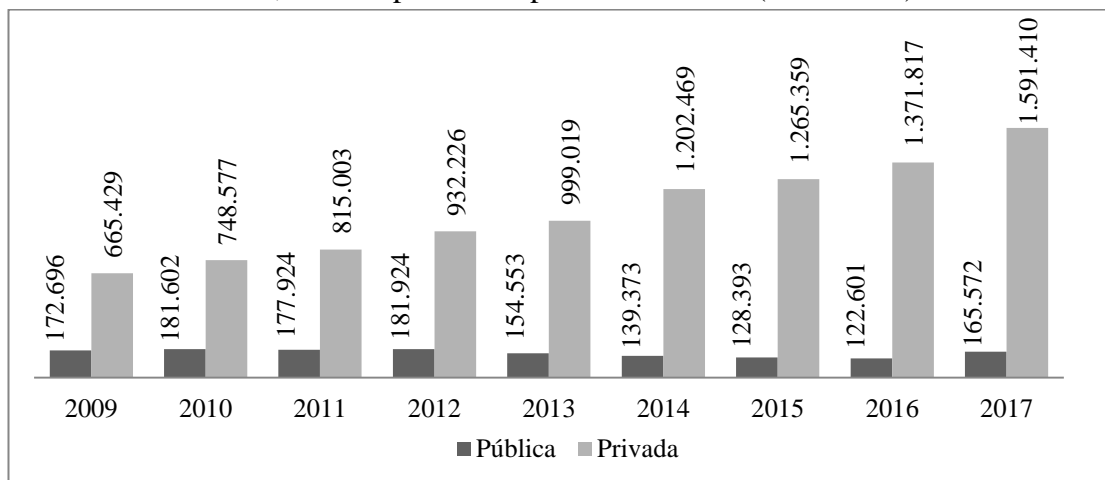
Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2005-2017).

Se em 2005, as matrículas em cursos ofertados a distância representavam 2,6% do total, em 2008 subiu para 14% e, em 2017, a proporção de matrículas na EaD atingiu 27%.

A ampliação dessa modalidade se expressa principalmente no setor privado, conforme é possível verificar no Gráfico 5. No setor público, houve decréscimo em 2011, se comparado ao ano anterior, e, no período de 2013 a 2016, ocorreu redução ano a ano de matrículas nessa modalidade. Somente em 2017, houve crescimento, contudo, não atingiu o patamar do primeiro ano dessa série.

⁵⁸ Nessa publicação, Boroski (2016), ao analisar as imagens das capas, identifica questões como: necessidade de proteção de Dilma por outros políticos, discurso da necessidade da representação masculina para tomada de decisões políticas, fragilidade para sua função a qual se refere a Lula como mais competente para exercer o mandato e, por fim, cita a histeria, historicamente associada a mulheres, como uma característica de Dilma enquanto presidente.

Gráfico 5 - Número de matrículas em cursos de graduação na modalidade da educação a distância, em IES públicas e privadas – Brasil (2009-2017)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2009-2017).

Já no setor privado, observa-se uma acelerada expansão das matrículas na EaD. Verifica-se que o número de estudantes em 2016 mais do que dobrou se comparado ao ano de 2009. A partir disso, ao comparar os dados do setor público e privado, é possível identificar, até 2016, estagnação das matrículas no setor público na EaD e ampliação no setor privado de forma acelerada.

Nesse sentido, embora o número de matrículas na modalidade presencial no Brasil, em IES públicas e privadas, tenha reduzido nos dois últimos anos, 2016 e 2017, na EaD tem ampliado, principalmente nas IES privadas.

Essa tendência também se observa na oferta de bolsas do Prouni. Consideradas apenas as seleções realizadas no primeiro semestre de 2015 para 2016, o percentual de bolsas atreladas a cursos na modalidade a distância subiu de 23% para 25% e, no ano seguinte, para 33%, segundo dados do Portal de Dados Abertos do MEC (BRASIL, 2015-2017).

A oferta dessa modalidade de ensino tem crescido principalmente entre as IES vinculadas aos grandes grupos educacionais, como aponta Ghirardi e Klafke (2017). Em 2010, esses grupos representavam apenas 9,5% dos cursos ofertados pela EaD no Brasil e, em 2014, eles correspondiam a 49,6%, ou seja, quase a metade das matrículas em cursos nessa modalidade estavam concentradas em IES pertencentes a grandes grupos educacionais, como a Anhanguera – posteriormente adquirida pela Kroton, e pela própria Kroton⁵⁹, de acordo com os autores.

⁵⁹ A Anhanguera aumenta de 62.775 matrículas nessa modalidade em 2010 para 107.912 em 2014 e a Kroton, de 79 para 553.970.

Assim, assiste-se ao processo de financeirização e à internacionalização com a entrada dos capitais estrangeiros a partir da comercialização de ações de grandes de IES e conglomerados do ramo na Bolsa de Valores (Bovespa), conforme aponta Sguissardi (2008). Foram formados grandes grupos educacionais (oligopólios) mediante as fusões de empresas do ramo educacional (CHAVES, 2010).

Os autores Silva e Soares (2019) apontam que, até 2014, as empresas da área de educação estavam entre as mais rentáveis na bolsa de valores, com baixos riscos, devido ao financiamento de parte das vagas – antes ociosas. De acordo com Santos (2016), quase um quarto das IES privadas pertenciam a esses grandes grupos educacionais em 2016.

Em relação à avaliação dos cursos na modalidade EaD, para Bielshowsky (2018), o melhor instrumento é o resultado do desempenho dos acadêmicos no Enade⁶⁰, pois os outros critérios utilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior são insuficientes ou inadequados, como considerar a titulação e o regime de trabalho dos docentes, e, por outro lado, não contabiliza a qualificação dos tutores e nem a quantidade de estudantes para cada tutor, fator importante na EaD. Ao analisar o resultado do Enade proporcional ao número de estudantes, o autor verifica que sete⁶¹ IES privadas detiveram, em 2017, 52% das matrículas na EaD, e o desempenho dos estudantes nesse ano em dez cursos⁶² avaliados dessas IES foi, em uma escala de um a cinco, de 1,51 nessa modalidade e de 2,46 no presencial, sendo que nas demais 147 IES que ofertavam EaD o desempenho proporcional no Enade subiu para 2,16, segundo o autor. Na análise por cursos, em todos eles o desempenho no presencial superou o da EaD, exceto no curso de Gestão da Tecnologia da Informação, de acordo com Bielshowsky (2018).

Assim sendo, é recente o crescimento da EaD no Brasil, bem como a avaliação dos cursos nessa modalidade, portanto, requer mais pesquisas para compreendê-la.

A próxima seção trata do Prouni, seu o contexto de criação, bem como as normas legais que regem o Programa.

⁶⁰ O ano de 2015 é o primeiro em que o Inep separa o desempenho dos estudantes na modalidade presencial e a distância, segundo Bielshowsky (2018).

⁶¹ Universidade do Norte do Paraná, Universidade Paulista, Universidade Anhanguera, Centro Universitário Leonardo da Vinci, Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Universidade de Franca e Faculdade Educacional da Lapa.

⁶² Pedagogia, Educação Física, Matemática, História, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Geografia, Ciências Biológicas, Gestão da Tecnologia da Informação, Engenharia de Produção e Letras-Português.

3.3 O Prouni e seu contexto de criação

A criação do Prouni esteve diretamente relacionada à necessidade de ampliar o acesso à educação superior e atingir as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), entre elas, a de garantir o ingresso na educação superior para, no mínimo, 30% dos jovens entre 18 e 24 anos, até o ano de 2010, possibilitando o aumento da taxa de escolaridade nesse nível de ensino (CARVALHO; LOPREATO, 2005). Conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2006 e 2014, as taxas brutas de matrículas⁶³ na educação superior, em 2006, eram de 19,3% e, em 2014, passaram a 34,2%.

O Programa, no entanto, segundo Catani et al. (2006), foi implementado durante a gestão do presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2004, ano que precede a criação do Programa, um relatório diagnóstico dos recursos despendidos nas universidades federais identificou essa forma de financiamento como uma barreira para a ampliação das vagas na educação superior, de acordo com Mancebo (2004). Assim sendo, um dos objetivos expressos no discurso do Programa, de acordo com Martins (2011), foi o de atender a demanda social pela universidade, assim como expandir o acesso a um grupo específico da população (o público-alvo), em curto prazo, e com base nos recursos existentes. Dessa forma, o Programa busca, mais especificamente, propiciar o acesso à educação superior aos grupos considerados menos favorecidos como: os negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência pertencentes às classes trabalhadoras.

Nesse viés, o Prouni surge no contexto da ascensão de políticas, públicas ou privadas, de ações afirmativas, cuja função é “[...] mitigar a flagrante desigualdade brasileira atacando-a naquilo que para muitos constitui a sua causa primordial, isto é, o nosso segregado sistema educacional [...]” (GOMES, 2001, p. 86).

Dessa maneira, os objetivos das ações afirmativas no âmbito social buscariam, de um lado, propiciar condições de igualdade de acesso à educação e ao mercado de trabalho aos grupos historicamente segregados, e, por outro, “[...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher” (GOMES, 2001, p. 96). Essa concepção, aplicada às pessoas com deficiência, pode

⁶³ “A taxa de matrícula pode ser formulada como taxa líquida ou taxa bruta. A taxa líquida corresponde à relação entre o número de jovens numa dada faixa etária (em geral, entre 18 e 24 anos) matriculados no ensino superior e o total de jovens da faixa etária considerada. A taxa bruta relaciona o número de matriculados no ensino superior (independentemente da idade) com o número de jovens na faixa etária considerada” (BRENTANI; CRUZ, 2011, p. 12).

significar a quebra de estigmas construídos socialmente, como o da incapacidade, relatados por Padilha e Sá (2013) e configurados pelas autoras como um obstáculo ao pleno desenvolvimento desses sujeitos.

Por outro lado, há também interesses do setor privado de educação superior na implantação do Prouni, de acordo com Carvalho (2006), entre eles: a ociosidade de vagas nas IES privadas e a renúncia fiscal ofertada pelo Estado em troca das bolsas de estudo. Ao contextualizar o Prouni, a autora afirma que, entre 1998 e 2002, houve uma ampliação na oferta de vagas em IES privadas de forma excessiva, para além da procura, a qual superou o número de egressos do ensino médio. Para ela, o Prouni é criado com um discurso de justiça social, para suprir uma demanda reprimida, de pessoas formadas no ensino médio no passado, mas que não teriam condições econômicas de financiar seus estudos.

3.3.1 Funcionamento do Prouni

Sobre o processo seletivo do Prouni, para participar, o candidato precisa percorrer quatro etapas, de acordo com os art. 1º e 2º da Portaria Normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015:

I - inscrição dos estudantes; II - pré-seleção e comprovação de informações pelos estudantes nas Instituições de Educação Superior - IES, nas chamadas regulares; III - manifestação de interesse dos estudantes para participação na lista de espera do ProUni e IV - comparecimento dos estudantes participantes da lista de espera do ProUni nas instituições para comprovação de informações. (BRASIL, 2015b).

[...]

A primeira etapa, correspondente à inscrição, se dá pelo site do programa⁶⁴, nele o candidato deverá informar, no Sistema Informatizado do Prouni (SisProuni): I - seu número de inscrição e senha cadastrada no Enem referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni; II - endereço de e-mail válido, ao qual o Ministério da Educação - MEC poderá, a seu critério, enviar comunicados periódicos referentes aos prazos e resultados do processo seletivo do ProUni, bem como outras informações julgadas pertinentes; III - em ordem de preferência, até duas opções de IES, local de oferta, curso, turno e tipo de bolsa dentre as disponíveis conforme sua renda familiar bruta mensal per capita e a adequação aos critérios referidos nos arts. 3º e 6º e IV - modalidade de concorrência. (BRASIL, 2015b).

⁶⁴ Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>.

Concluída a inscrição, há uma pré-seleção dos candidatos aos cursos de graduação ou sequenciais⁶⁵ selecionados, que ocorrerá a partir do desempenho (nota média) no Enem, listados em ordem decrescente, de acordo com a Portaria Normativa (BRASIL, 2015b), que regulamenta os processos seletivos do Prouni. A referida Portaria determina a seguinte prioridade, no art. 12, parágrafo 4:

I - estudantes inscritos para as bolsas destinadas à reserva trabalhista, conforme disposto no art. 5º; II - estudantes inscritos para as bolsas reservadas às pessoas com deficiência ou autodeclarados indígenas, pardos ou pretos e que optaram por concorrer às bolsas destinadas à implementação de políticas afirmativas, conforme disposto no art. 4º e III - estudantes inscritos para as bolsas destinadas à ampla concorrência. (BRASIL, 2015b).

A legislação do Prouni garante a prioridade aos cotistas, entre eles as pessoas com deficiência. Após a inscrição no SisProuni, o candidato consegue verificar em quais cursos pode concorrer, a partir da nota de corte de cada curso em comparação ao seu desempenho no Enem. O MEC disponibiliza ao estudante no site do Prouni “[...] a nota de corte para cada tipo de bolsa, curso, turno e modalidade de concorrência, a qual será atualizada periodicamente conforme o processamento das inscrições efetuadas [...]”, conforme art. 10 da Portaria (BRASIL, 2015b,). Com essas informações, o candidato pode estimar suas chances de lograr a bolsa, no curso e na IES almejada. A divulgação das notas de corte possibilita, igualmente, mensurar, de um ano a outro, a concorrência média de um curso. Assim sendo, a seleção não ocorre previamente ao vestibular, mas na sequência do exame e da divulgação de seu resultado. A escolha do curso e da IES, destarte, pode ser influenciada pelo desempenho no Enem e não somente pelo curso escolhido.

No Prouni existem, portanto, diferentes oportunidades aos candidatos. Conforme a nota no Enem, é possível variar a qualidade⁶⁶ da IES indicada, o curso pretendido, a localização geográfica e a modalidade de ensino (presencial ou à distância). A diferenciação dos candidatos se inicia na seleção ao Programa, que é realizada pela nota no Enem.

O momento posterior à escolha do curso, caso o candidato seja selecionado dentre as vagas de bolsas disponíveis no curso e IES indicados, é a comprovação de atender aos critérios. A exigência para todos é a verificação da renda familiar, como já abordado anteriormente. Contudo, no caso das pessoas com deficiência, além dessa, a Portaria

⁶⁵ A LDBEN, em seu artigo 44 (BRASIL, 1996a), estabelece algumas modalidades da educação superior, entre elas os cursos sequenciais. O Parecer CES/CNE 968/98 difere os cursos sequenciais daqueles de graduação, sendo esses últimos de longa duração e de formação mais densa. São cursos organizados por campos do saber, e não áreas do conhecimento como os de graduação, a escolha do estudante, portanto, mais flexíveis.

⁶⁶ Uma forma de aferir a qualidade é verificar os resultados da avaliação da IES realizada pelo MEC, dos cursos e da nota dos discentes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015b), determina o requisito da apresentação de laudo médico em que conste o tipo e o grau de deficiência e, quando for o caso, o código correspondente à Classificação Internacional da Doença (CID) e, conforme art. 18, inciso IX, “[...] quaisquer outros documentos que o coordenador do Prouni eventualmente julgar necessários à comprovação das informações prestadas pelo estudante, referentes a este ou aos membros de seu grupo familiar” (BRASIL, 2015b).

A verificação do laudo médico, constando o tipo e o grau de deficiência – considerado para fins de obtenção da bolsa –, consta nas Portarias⁶⁷ que regem os editais de 2005 a 2016. A definição do tipo e grau de deficiência considerada foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), até 2013, e por sua versão alterada - Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) - nos editais de 2014 a 2016.

Para as vagas destinadas aos cotistas por cor/raça, o art. 7º regulamenta que a relação “[...] deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2005a).

Devido à ausência de informação específica sobre o percentual de vagas reservadas às pessoas com deficiência na legislação do Prouni (BRASIL, 2005a), houve a necessidade de requerer essa informação por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)⁶⁸. A solicitação, cuja resposta obtida pelo Secretário da Educação consta na íntegra (ANEXO A), esclarece que não há um percentual específico de bolsas definido exclusivamente às pessoas com deficiência.

Entretanto, a lei do Prouni (BRASIL, 2005a) determina que esse percentual deve constar no Termo de Adesão ao Programa de cada IES. Assim sendo, em sua pesquisa, Teixeira (2015) afirma que a referência que tem sido utilizada é a proporção de pessoas com deficiência na população, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010. Para ela, há imprecisões em relação a esse percentual que pode causar dificuldades das IES em estabelecê-

⁶⁷ Portarias que regem os editais de 2005 a 2015, respectivamente: Portaria nº 3.964, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), Portaria de nº 4.264, de 8 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005d), Portaria nº 1.853, de 28 de novembro de 2006 (BRASIL, 2006b), Portaria nº 1.109, de 22 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007), Portaria Normativa nº 20, de 20 de novembro de 2008 (BRASIL, 2008), Portaria Normativa nº 3, de 4 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010), Portaria Normativa MEC nº 2, de 19 de janeiro de 2011 (BRASIL, 2011a), Portaria Normativa MEC nº 1, de 6 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012c), Portaria Normativa nº 27, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012e), Portaria Normativa MEC nº 2, de 6 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b) e Portaria Normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015b).

⁶⁸ De acordo com o Manual do e-Sic esse sistema foi criado para atender à Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e, por meio dele, é possível realizar uma solicitação de uma informação ao Poder Executivo Federal. Para acesso ao portal: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>.

lo. Entre as dúvidas, acrescenta a autora, está a de qual percentual deve ser aplicado, se específico de cada deficiência ou se a proporção desses sujeitos na população geral.

Além disso, a pesquisadora afirma ainda que, em relação à permanência, no estudo de caso realizado não há registros quanto aos atendimentos às necessidades especiais realizados a pessoas com deficiência, os quais são direitos, embora os responsáveis pela IES tenham confirmado a existência do serviço (TEIXEIRA, 2015).

Considerando ser o Enem o meio de acesso ao Prouni, a próxima seção trata da acessibilidade no vestibular.

3.3.2 O Prouni e a acessibilidade no Enem

A acessibilidade em vestibulares é um tema cuja importância social torna-se maior, assim como o aumento da demanda por esse serviço. O crescimento tanto da conclusão do ensino médio, como da procura dos níveis mais avançados de ensino por pessoas com deficiência, implica em mais pesquisas, conhecimento e tecnologia para atendê-los.

Considerando que a inscrição no Prouni tem como um dos requisitos a participação do estudante no Enem, e sua respectiva aprovação, com uma nota mínima de 450 pontos do total de 1.000 e não obter nota zero na redação, a acessibilidade à prova é uma questão necessária a ser discutida ao tratar de acesso das pessoas com deficiência ao nível superior, via Prouni.

Apesar da emergência da temática na atualidade, em 1996 já havia uma normativa do MEC para adequação dos processos seletivos aos candidatos com deficiência, o Aviso Circular nº 277 (BRASIL, 1996b). As orientações iniciavam desde o edital e a inscrição, em que deveriam constar informações sobre como a pessoa poderia indicar sua deficiência e suas necessidades/recursos especiais, perpassando pela aplicação dos exames – sinalizava a criação de salas e bancas especiais, os mobiliários adaptados, e concluíam na forma de correção das provas, de maneira a atender às especificidades desses candidatos.

Sobre o processo seletivo realizado para concorrer às vagas em universidades federais e às bolsas de estudo no Prouni e ao financiamento do Fies, o Enem dispõe de alguns serviços de acessibilidade às pessoas com deficiência. Este vestibular foi criado em 1998, pautado em habilidades, competências e na interdisciplinaridade. O Inep organiza a prova de acordo com as seguintes áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; e ciências da natureza e suas tecnologias.

A Portaria do Inep nº 26, de 23 de março de 2006 (BRASIL, 2006a), já determinava na “IV Seção - Dos candidatos com necessidades educacionais especiais” alguns atendimentos

especializados e/ou diferenciados para o acesso desses indivíduos ao exame. Segundo a Nota Técnica referente ao Enem (BRASIL, 2012b), são oferecidos atendimentos diferenciados para candidatos com deficiência, como: prova transcrita em Braille (para cegos) e ampliada aos participantes com baixa-visão (macrotipo⁶⁹), tradutor intérprete da Libras, leitura labial, auxílio leitor⁷⁰, auxílio para transcrição, guia-intérprete, mobiliário acessível, sala de fácil acesso (BRASIL, 2012b); àqueles com deficiência física, auxílio transcrição caso a limitação impeça de preencher o cartão-resposta, maior tempo de conclusão que os demais, ainda auxílio leitor e/ou escriba, conforme é possível verificar no Quadro 4.

Quadro 4 – Atendimento diferenciado no Enem 2012, por tipo de deficiência

Deficiência	Tipo de auxílio
Baixa-visão	Ledor, transcritor, prova ampliada e sala de fácil acesso.
Deficiência Física	Transcritor, sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços.
	Mesa para cadeira de rodas e apoio para perna.
Deficiência Intelectual	Ledor, transcritor e sala de fácil acesso.
Deficiência Auditiva	Tradutor-intérprete de Libras e leitura labial.
Surdez	Tradutor-intérprete de Libras e leitura labial.
Surdocegueira	Guia-intérprete, prova ampliada, prova em Braille, leitor, transcritor.
	Tradutor intérprete Libras, leitura labial e sala de fácil acesso.

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2012b).

O guia-intérprete, cuja função é auxiliar estudantes com surdocegueira, é definido como um “[...] profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de guia, tradução e interpretação para mediar a interação entre as pessoas com surdocegueira, a prova e os demais envolvidos na aplicação do Exame.” (BRASIL, 2012b, p. 3).

Percebe-se que, desde 2006, há normativas para adaptações do exame vestibular, conquanto, naquele momento, nem todos os tipos de atendimentos especiais ofertados eram requeridos. Comparando-se as exigências da Nota Técnica denominada: “O atendimento diferenciado no Enem 2012” (BRASIL, 2012b) com a Portaria Inep nº 26, de 23 de março de 2006 (BRASIL, 2006a), identificou-se a incorporação de orientações específicas para candidatos surdocegos (guia-intérprete), com surdez (intérprete de Libras e auxílio para transcrição) e para aqueles com deficiência intelectual (auxílio leitor). Observa-se um avanço

⁶⁹ “Prova ampliada (macrotipo): prova impressa com fonte de tamanho 24 e com imagens ampliadas para facilitar a leitura por parte das pessoas com deficiência visual” (BRASIL, 2012b, p. 2).

⁷⁰ “Auxílio leitor: serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia.” (BRASIL, 2012b, p. 3).

nas normas de aplicação do exame. Consoante Junqueira, Martins e Lacerda (2017), o biênio 2011 e 2012 é marco de mudanças positivas, como:

[...] melhorias no sistema de inscrição eletrônica (a dotação de maior navegabilidade para programas leitores de tela e a inclusão dos campos ‘autismo’ e ‘surdocegueira’); o aprimoramento do atendimento (com a exigência de maior rigor nas capacitações e na escolha dos locais de prova, etc.); a adoção de matrizes de correção específicas das provas escritas pelos participantes com surdez, deficiência auditiva e dislexia. (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017, p. 456).

De acordo com os autores supracitados, nas edições desses anos, os recursos de acessibilidade mais solicitados na inscrição foram: “sala de fácil acesso” e a “prova ampliada”. A primeira com 9.285 solicitações em 2011 (34,77%) e 15.588 (41,45%) em 2012; a última com 5.940 (22,24%) requisições em 2011 e 6.102 em 2012.

Verifica-se que os serviços especializados mais solicitados foram “auxílio para transcrição”, com 5.923 (22,18%) solicitados em 2011 e 3.818 (10,15%) em 2012, seguido de “auxílio para leitura”, com 2.444 (9,15%) solicitações no primeiro ano e 2.913 (7,75%) no segundo (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017, p. 461- 462).

Junqueira, Martins e Lacerda (2017) enfatizam, após análise do levantamento dos microdados do Enem de 2011 e 2012, o aumento do número de participantes que solicitaram alguns recursos, mesmo sem declarar a deficiência, como a prova ampliada (de 31, em 2011, para 2.264, em 2012), tradutor interprete de língua de sinais (Tils) (de 15 para 536), leitura labial (de 8 para 424) e intérprete de Libras e leitura labial⁷¹ (de 1 para 142).

Em 2015, com a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), a exigência de adaptações nos processos seletivos para ingresso na educação superior passou a ser mais específica no que tange aos procedimentos a serem adotados antes da avaliação, durante e no momento posterior à avaliação. O art. 30 do Estatuto (BRASIL, 2015a) cita as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

⁷¹ Leitura labial: “[...] serviço de leitura da prova a pessoas com deficiência auditiva (geralmente oralizadas) que não desejam a comunicação por meio de Libras (Língua Brasileira de Sinais), valendo-se de técnicas de interpretação e da leitura dos movimentos labiais” (BRASIL, 2012b, p.2).

- V - dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Registra-se, a partir dessas informações, ainda um foco maior no recurso material em relação ao recurso humano no momento da aplicação da prova.

Considerando essas mudanças no Enem e o aumento das solicitações de atendimento especializado, possibilita-se indicar avanços na aplicação desse vestibular em relação à acessibilidade. Conforme aumentam as demandas, surgem novos serviços e há uma possibilidade de aperfeiçoamento dos mesmos.

Assim sendo, nos últimos anos tem sido registrado um maior número de estudantes, com e sem deficiência, que realizam o Enem e o utilizam para ingresso na educação superior, segundo dados organizados por Silva (2018), na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Número de matrículas na educação superior com ingresso via Enem – Brasil (2012-2015)

	ENSINO SUPERIOR	2012	2013	2014	2015
BRASIL	SEM NEE INGRESSO PELO ENEM	1.187.481	1.238.581	1.545.861	1.669.028
	COM NEE INGRESSO PELO ENEM	7.578	8.915	12.078	13.812
	NÃO DISPÕE DE INFORMAÇÕES	-	60.890	133.012	144.071
	TOTAL	1.195.059	1.308.386	1.690.951	1.826.911

Fonte: SILVA (2018, p. 142), a partir dos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2012-2015).

O ingresso na universidade por meio da nota do Enem, sem considerar as pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, segundo Silva (2018), foi crescente de 2012 a 2015. Nesse último ano, em relação a 2012, o acréscimo foi de 481.547 candidatos, o que representa 40,55% de aumento. Já em relação aos sujeitos contemplados pela educação especial, em 2012 havia 7.578 estudantes que ingressaram pelo Enem e, em 2015, esse número subiu para 13.812, o correspondente a 82,3% de crescimento.

Silva (2018) apresenta, em sua pesquisa, os resultados de entrevistas realizadas com estudantes com deficiência e um com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)⁷², matriculados, em 2006, no 3º ano do ensino médio em Londrina-PR, sendo 12 com deficiência intelectual, sete com baixa-visão, quatro com deficiência auditiva, quatro com surdez (usuários de Libras), três com cegueira e dois com deficiência física. Desses, 10 (32,2%) não realizaram o Enem, dos que realizaram a prova 13 tiveram acesso à recursos de acessibilidade e oito não tiveram. Os candidatos que não realizaram o Enem afirmaram desinteresse em cursar o nível superior ou que se sentiam despreparados para a prova, e, dos oito estudantes que não tiveram acesso aos recursos de acessibilidade, cinco deles são pessoas com deficiência intelectual, os quais “[...] desconheciam do direito ao atendimento especializado no ENEM e tiveram suas inscrições realizadas por responsáveis ou professores de sala de recursos multifuncionais” (SILVA, 2018, p. 111). Outros dois estudantes, com deficiência visual (baixa-visão), não solicitaram por não necessitarem do recurso. E um estudante com TDAH também desconhecia o atendimento especializado.

Ainda de acordo com a autora, a proporção de candidatos com necessidades educacionais especiais em relação aos demais, em 2012, era de 0,21%, no ano seguinte dobrou (0,42%) e continuou em crescimento em todos os anos: 0,58% em 2014; 0,61% em 2015 e 0,79% em 2016 (SILVA, 2018).

Embora haja uma tendência de maior participação desses sujeitos a cada edição do Enem, para dimensionar a representatividade desses sujeitos, é necessário considerar a proporção desses sujeitos na educação básica, tema que será explorado na próxima seção.

3.4 Escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: da educação básica à superior

No Brasil, o Censo Demográfico (IBGE, 2010) aplicou, em 2010, um questionário para identificar o número de pessoas com deficiência no Brasil.

A metodologia utilizada nesse recenseamento envolveu a elaboração e adaptação de questões alinhadas à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada pela Organização Mundial da Saúde, em 2001, bem como a adoção da concepção de deficiência assumida na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. De acordo com o IBGE (2018),

⁷² Estudantes com TDAH, pela LDBEN de 1996, não são elegíveis como público-alvo da educação especial.

compreendeu-se a deficiência como “[...] produto da interação entre funções e estruturas corporais com limitações e barreiras sociais e ambientais” (IBGE, 2018, p. 2).

Na perspectiva da funcionalidade da pessoa, ou seja, do que o sujeito é capaz de fazer em diferentes atividades de seu cotidiano, o questionário aplicado (IBGE, 2018) considerou a percepção dos entrevistados sobre a existência, ou não, de dificuldade em ouvir, enxergar e caminhar (ou subir escadas) e, em caso de resposta afirmativa, há uma autoavaliação do grau dessa dificuldade, mesmo com auxílio de apoio como bengalas, lente de contato e aparelho auditivo. Em relação à deficiência visual, realizou-se a pergunta se o indivíduo tem dificuldade permanente de enxergar. Nessa pergunta, havia as seguintes opções: 1. Sim, não consegue de modo algum; 2. Sim, com grande dificuldade; 3. Sim, com alguma dificuldade; 4. Não, com nenhuma dificuldade. Para verificação de deficiência auditiva, foi perguntado se a pessoa tem dificuldade permanente de ouvir e, referente a deficiência física, se tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus. As opções de respostas se mantinham idênticas. A única exceção ocorreu para identificação de deficiência intelectual. Nesse caso em específico, consta a questão (IBGE, 2010): “Tem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.?” E a resposta poderia ser apenas sim ou não.

De acordo com a Nota Técnica do IBGE (2018), o critério utilizado para identificar as pessoas com deficiência foi considerar aqueles que responderam positivamente, independente do grau de dificuldade. Ou seja, foram abarcados todos aqueles que apresentam alguma dificuldade, grande dificuldade e os que não conseguem de modo algum (enxergar, ouvir, caminhar e/ou subir degraus). Foram contabilizadas 45.606.048 pessoas com deficiência, o que correspondeu a 23,9% da população recenseada em 2010.

Entretanto, a Nota Técnica do IBGE (2018, p. 4) explicita a revisão dos critérios anteriormente estabelecidos, em que “[...] incorpora-se a linha de corte sugerida pelo Grupo de Washington para análise dos dados sobre pessoas com deficiência”, e passam a ser considerados somente aqueles que afirmaram apresentar grande dificuldade e os que responderam não conseguir de modo algum.

Após aplicar esse critério de inclusão, a contabilização de pessoas com deficiência em 2010 totalizou 12.748.663, correspondendo aproximadamente a 6,7% da população recenseada – 190.755.048 pessoas.

Dentre as categorias de deficiência, a mais numerosa é a visual, com 3,4% do total, com 6.562.910 pessoas. A segunda mais representativa é a física ou motora – termo utilizado no Censo - com 4.433.350 pessoas ou 2,3% do total da população brasileira. A categoria

deficiência intelectual soma 2,6 milhões de pessoas, que representa cerca de 1,4% da população, e a auditiva 2,1 milhões de pessoas, com uma incidência de 1,1% do total de habitantes no Brasil.

Outro dado estatístico em relação à escolarização das pessoas com deficiência é o Censo Escolar, em que, além desse grupo, também contabiliza os estudantes com TGD e aqueles com AH/SD. A denominação utilizada pelo Inep é pessoa com “necessidades educacionais especiais” (NEE⁷³).

A Tabela 3 traz esses dados comparados com as matrículas totais na educação básica de 2011 a 2017.

Tabela 3 - Matrículas totais e de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação básica – Brasil (2011-2017)

Ano	EI			EF			EM		
	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%
2011	7.003.802	39.367	0,56	30.490.476	437.132	1,43	8.401.829	33.138	0,39
2012	7.314.164	40.456	0,55	29.826.627	485.965	1,63	8.377.942	42.499	0,5
2013	7.605.577	42.982	0,56	29.187.602	505.505	1,73	8.314.048	47.356	0,57
2014	7.869.869	47.496	0,6	28.571.512	540.628	1,89	8.301.380	56.563	0,68
2015	7.972.230	51.891	0,65	27.931.210	576.795	2	8.076.150	64.488	0,8
2016	8.279.104	64.048	0,77	27.691.478	682.667	2,46	8.133.040	65.757	0,81
2017	8.508.731	69.218	0,81	27.348.080	668.652	2,44	7.930.384	93.231	1,17

Fonte: elaboração própria, com dados das Sinopses estatísticas do Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2011-2017a). Observação: EI: Educação Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio. NEE: nomenclatura utilizada pelo Inep para designar o público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, TGD e AH/SD).

Na educação infantil, a proporção desse grupo é menor que 1% – variou de 0,56% em 2011 a 0,81% em 2017. Já no ensino fundamental, etapa em que é maior a concentração das matrículas nos dois casos, o público-alvo da educação especial corresponde a 1,43% em 2011 – eram 437.132 de 30.490.476, porém, apresentou crescimento em todos os anos até 2016. Em 2017 houve queda das matrículas em ambos os grupos.

No ensino médio, é importante destacar que há um afunilamento das matrículas. Enquanto as matrículas totais desse nível de ensino apresentaram uma tendência de redução a partir de 2012, exceto em 2016, a categoria NEE, ao contrário, tem crescido em todos os anos, cujo pico é alcançado em 2017, com 27.474 matrículas.

⁷³ Necessidades Educacionais Especiais referem-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”, conforme a Declaração de Salamanca. (UNESCO, 1994, p. 3).

Assim sendo, com o aumento das matrículas totais do ensino médio nesse grupo, há uma tendência de ampliação da demanda por prosseguimento nos estudos em nível superior. Entre as políticas que oportunizam esse acesso destaca-se o Prouni o qual prevê reserva de vagas para as pessoas com deficiência. Além do Prouni, destinado às IES privadas, em 2005 foi criado o Programa Incluir, visando atender candidatos e/ou estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior (Ifes).

A partir de 2011, à vista disso, verificou-se o crescimento do número de matrículas tanto entre o público-alvo da educação especial em cursos de graduação presenciais e a distância, conforme se observa na Tabela 4.

Tabela 4 - Percentual de matrículas do público-alvo da educação especial e de estudantes com deficiência sobre o total de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância – Brasil (2011-2018)

Ano	Matrículas totais	Público-alvo da educação especial	%	Estudantes com deficiência	%
2011	6.739.689	23.250	0,34	22.160	0,33
2012	7.037.688	27.143	0,39	25.789	0,37
2013	7.305.977	29.034	0,40	28.383	0,39
2014	7.828.013	33.377	0,43	28.758	0,37
2015	8.027.297	37.927	0,47	33.546	0,42
2016	8.048.701	35.891	0,45	34.911	0,43
2017	8.286.663	38.272	0,46	37.685	0,45
2018	8.450.755	43.633	0,52	42.941	0,51

Fonte: elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas do Censos da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2018).

De 2011 a 2014, o percentual desses estudantes comparado ao total de matrículas na educação superior variou de 0,33% a 0,39%. No período de 2015 a 2017 alcança entre 0,42% e 0,45%. Somente em 2018, a proporção alcançou 0,51%. Apesar disso, há ainda uma defasagem no acesso à educação superior por esses sujeitos em relação à população no geral.

Mesmo se comparados com os dados da educação básica, a proporção ainda é baixa, já que, como já citado, no ensino fundamental, o público-alvo da educação especial representava 2,44% em 2017 e, no ensino médio, 1,17%, conforme já exposto. Embora as pessoas com deficiência sejam majoritárias dentre o público-alvo da educação especial, é importante alertar que além delas, são contabilizadas também as matrículas de estudantes com TGD e AH/SD.

Outro ponto a se destacar é a tendência das matrículas na educação superior e desse grupo em específico. Nota-se que, em 2017, o total de matrículas na educação superior

brasileira (Tabela 4) supera o número de estudantes matriculados no ensino médio (Tabela 3), movimento esse que não ocorre entre o público-alvo da educação especial, o qual conta, nesse ano, com 93.231 matrículas no nível médio e 38.272 na educação superior.

No entanto, é certo afirmar que o acesso à educação superior por esse grupo populacional se intensifica na última década no Brasil. Isso porque as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva ocorreram, na década de 2000, com maior nível de investimento nos anos finais dessa década e início de 2010.

Para compreender o contexto histórico que impulsionou essas políticas, é importante retomar o Plano Nacional da Educação de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001). No plano é explícita a influência dos compromissos entre diversos países, firmados em eventos internacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, em 2000, localizada em Dakar, Senegal.

No discurso do texto do plano, são citadas, para além da ampliação da escolarização, questões específicas do acesso à educação de parte da população considerada mais vulnerável, por exemplo, mulheres e as minorias étnicas (indígenas).

No que tange à educação especial na educação básica, o texto do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001) sinaliza uma tendência de crescimento do que denominou, conforme o documento, de “integração/ inclusão” em escolas regulares, embora ainda parcial, já que indica a possibilidade de matrícula em escolas e classes especializadas para os casos em que não seja possível o atendimento na escola regular. Assim sendo, ao trazer no corpo do texto o conceito da integração, o discurso revela marcas de uma concepção na qual a incapacidade em se adaptar está no indivíduo, na deficiência, ou seja, é o sujeito quem deve se adequar ao espaço escolar ou então deve ser atendido em outro espaço, segregado, para suprir suas necessidades educacionais.

Há uma série de apontamentos em relação ao caráter preferencial da matrícula do estudante na rede regular de ensino, entre elas a falta de estrutura adequada das escolas regulares para atender a esses sujeitos e a ausência de professores com habilitação ou especializados em educação especial. Para Minto (2000), ao constatar essa realidade, o Estado se desresponsabiliza pela mudança desse cenário, de um lado, e de outro, tende a induzir a responsabilização ao professor. Para ele, essa negligência se repete ao tratar dos casos considerados mais sérios, como pessoas com deficiência múltipla ou aquelas que possuem alto grau de “comprometimento mental”, situações em que se recomenda o atendimento diferenciado em instituições especializadas. As instituições filantrópicas que realizam esse atendimento educacional são reconhecidas no texto como parceiras e “[...] exemplo de

compromisso e eficiência [...]”, o que pode refletir uma transferência de responsabilidades – e de recursos financeiros – do público para o privado. Essa tem sido a marca histórica da educação especial

Por outro lado, de acordo com o autor supracitado, há um reconhecimento no documento da necessidade de criar condições para o atendimento e, para isso, aumentar o investimento nessa modalidade de ensino. Apesar disso, ressalta-se também que a União não se responsabiliza diretamente pelo cumprimento de nenhuma meta⁷⁴, as quais são atribuídas aos estados, municípios e sociedade civil, apenas.

Na década de 2000, destaca-se como marco legal para a educação inclusiva o compromisso do Estado brasileiro ao assinar a declaração, em 2007, proveniente da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que resulta em texto constitucional, com a aprovação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).

Nesse contexto, é criado o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007b), sendo essas um local destinado ao serviço de atendimento educacional especializado, realizado por um professor especialista em educação especial. A esse profissional seria atribuída a função de estabelecer articulação entre esse atendimento e a sala comum.

Em 2008, foi criada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que consolida essa concepção defendida na Convenção. A título de comparação, a política anterior (BRASIL, 1994) não prevê a matrícula na educação regular de forma indiscriminada, por todos, mas, pelo contrário, restringe o direito à escolarização aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais [...]” (BRASIL, 1994, p. 19).

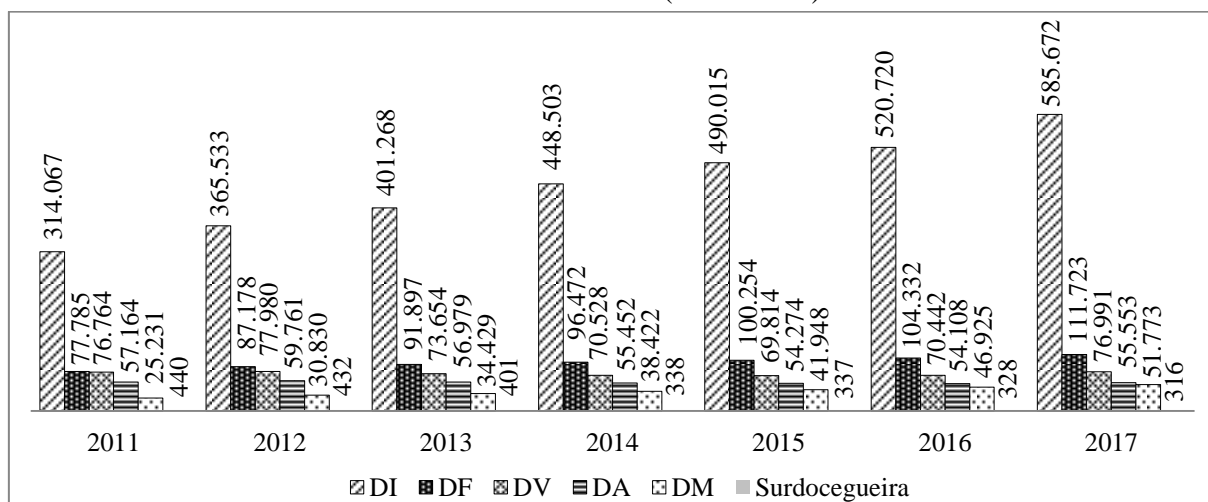
Segundo Bueno (1999), na política de 1994, baseada no paradigma da integração, a deficiência é concebida como algo portado pelo sujeito excepcional e, portanto, havia necessidade de um diagnóstico médico pautado na detecção das características que marcam a excepcionalidade. No paradigma da educação inclusiva, há uma inversão, a deficiência está nas diferentes barreiras do ambiente que impedem a pessoa com deficiência acessar e movimentar-se nos espaços, comunicar-se com as pessoas, interagir com os objetos, etc.

⁷⁴ Exceto aquelas que tratam do repasse de recursos financeiros para a educação especial, atribuição específica da União.

Assim sendo, a escolarização desses sujeitos, nessa perspectiva, deve ocorrer em conjunto com os demais estudantes, nos mesmos espaços e tempos: na escola regular e na sala comum.

Em relação às matrículas por tipo de deficiência na educação básica, os estudantes com deficiência intelectual são majoritários, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns, por categoria de deficiência – Brasil (2011-2017)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL/INEP, 2011-2017a). DI – deficiência intelectual; DF – deficiência física; DA – deficiência auditiva; DM – deficiência múltipla.

Sobre o elevado número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual em classes comuns na educação básica, Meletti e Bueno (2013), ao analisar os dados entre 1998 e 2010 verificaram crescimento superior a 20 vezes, em contrapartida, a redução das matrículas desse alunado nas classes especiais foi de apenas 10%. Logo, não houve migração de matrículas de sistemas segregados (classes e escolas especiais), para as classes comuns e, assim, o questionamento recai sobre o diagnóstico. Outro ponto destacado na pesquisa é se a garantia da matrícula tem sido suficiente na escolarização desses sujeitos, já que, para eles, a política de educação especial na perspectiva inclusiva tem privilegiado o acesso à aprendizagem.

Nesse tocante, a pesquisa de Góes (2014), ao levantar os dados de matrículas dos estudantes com deficiência intelectual por regiões brasileiras entre 2007 e 2012, identificou que, embora haja uma tendência de aumento das matrículas desses sujeitos em classes comuns e queda nas classes especiais a nível nacional, ao analisar os dados da região sudeste, por exemplo, a qual concentra a maior parte desse alunado, tem havido aumento das matrículas em ambos os espaços. Dessa forma, corrobora com Meletti e Bueno (2013), ao concluir não haver migração de matrículas das classes segregadas para as regulares. Para Góes (2014, p.

110), a hipótese levantada para esse incremento de matrículas em classes comuns pode estar relacionada à “[...] reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte deles é assim caracterizada pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso.”

Sobre o diagnóstico/ avaliação pedagógica, uma pesquisa sobre a atuação da supervisão pedagógica na educação especial, das classes especiais às salas de recursos, Rustichelli (2015, p. 105) analisa os registros dos termos de visita dos supervisores de ensino de duas escolas da rede estadual de educação de São Paulo nas quais houve essa mudança, entre 2000 e 2013. Nos resultados a autora aponta não haver registro de intervenção pedagógica sobre os estudantes matriculados nesses espaços, “[...] nem questionamento quanto à forma de classificação e encaminhamento às classes especiais e salas de recursos [...]”

Outro procedimento realizado na pesquisa foram as entrevistas com supervisores e professores de sala de recursos, nas quais os últimos afirmaram haver desconhecimento por parte dos gestores (diretores e supervisores), em relação à educação especial e, assim, a competência de avaliar tem sido responsabilidade principal do especialista, o professor da sala de recursos. Sobre isso, uma supervisora entrevistada afirmou confiar na avaliação pedagógica realizada por essa profissional, por ela ser especialista. Entretanto, as docentes apresentaram falas de insegurança, as quais afirmam não ter apoio técnico de outros profissionais da saúde, como psicólogos, para auxiliá-las, como ocorria no passado. Dessa forma, a autora ressalta a importância do investimento em formação de professores e gestores no âmbito dessa avaliação pedagógica e da educação especial.

Assim sendo, o elevado número de matrículas de pessoas com deficiência intelectual na educação básica tem sido foco de investigações e questionamentos no que se refere à matrícula, se apenas o acesso tem garantido o processo de escolarização necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Diante disso, é importante destacar que o número de matrículas de pessoas com deficiência intelectual se reduz significativamente na educação superior (Tabela 5).

Em termos de representatividade, dentre as matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, a categoria deficiência intelectual concentra mais da metade delas – correspondendo a 57% em 2011 e 66% em 2017, já no nível superior detém cerca de 2% em 2011 e 5,4% em 2017.

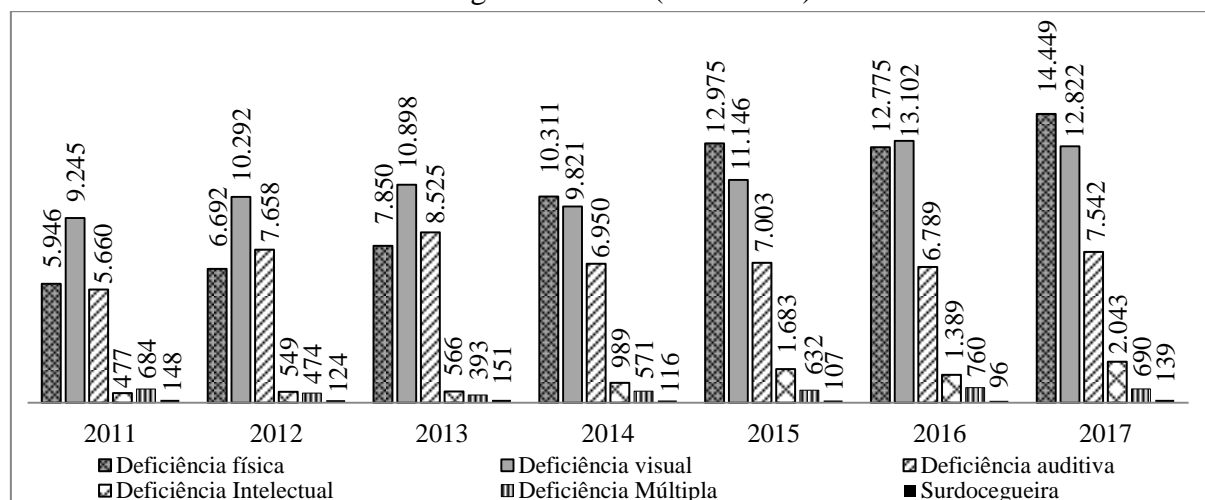
Tabela 5 - Percentual de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na educação básica e na educação superior – Brasil (2011-2017)

Ano	Matrículas na Educação Básica			Matrículas na Educação Superior		
	Matrículas estudantes com DI	Total de matrículas estudantes com deficiência	%	Total de matrículas estudantes com deficiência	Matrículas estudantes com DI	%
2011	314.067	551.452	57%	22.160	477	2,2
2012	365.533	621.715	59%	25.789	549	2,1
2013	401.268	658.629	61%	28.383	566	2,0
2014	448.503	709.716	63%	28.758	989	3,4
2015	490.015	756.643	65%	33.546	1.683	5,0
2016	520.720	796.856	65%	34.911	1.389	4,0
2017	585.672	882.029	66%	37.685	2.043	5,4

Fonte: elaboração própria, com base nas Sinopses estatísticas do Censo da Educação Básica (BRASIL/INEP, 2011-2017a) e do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2017b).

Se na educação básica há predomínio de matrículas de pessoas com deficiência intelectual, na educação superior, entretanto, há maior concentração de pessoas com deficiência física – segunda maior categoria na educação básica –, seguida de deficiência visual (baixa-visão) e deficiência auditiva, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2016, apresentados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior, por categoria – Brasil (2011-2017)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2017b).

Essas três categorias – deficiência física, visual e auditiva – representam, juntas, de 92,5% a 96% das matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, no período compreendido entre 2011 a 2017. Sobre a distribuição das matrículas por categoria, até 2013 predominavam as matrículas de pessoas com deficiência visual, que concentravam de 38% a

42% de 2011 a 2013. Nos anos seguintes, exceto em 2016, as matrículas da categoria deficiência física predominaram. Apesar disso, a categoria deficiência visual também tem apresentado crescimento em todos os anos até 2016, com queda em 2017 em relação ao ano anterior.

A Tabela 6 apresenta o percentual de matrículas da deficiência visual, bem como mostra os dados desagregados nas categorias utilizadas no Censo da Educação Superior Inep: baixa-visão e cegueira.

Tabela 6 – Percentual de matrículas de estudantes com deficiência visual no total de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior – Brasil (2011- 2017)

Ano	Total de matrículas estudantes com deficiência	Baixa Visão	Cegueira	Total DV	%
2011	22.160	5.944	3.301	9.245	41,7
2012	25.789	6.679	3.613	10.292	39,9
2013	28.383	6.955	3.943	10.898	38,4
2014	28.758	7.938	1.883	9.821	34,2
2015	33.546	9.224	1.922	11.146	33,2
2016	34.911	11.028	2.074	13.102	37,5
2017	37.685	10.619	2.203	12.822	34,0

Fonte: elaboração própria, com dados da Sinopse estatística do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2017b).

A análise dos dados desagregados permite apontar prevalência das matrículas de estudantes com baixa-visão em todos os anos. O percentual de matrículas dessa categoria sobre o total de matrículas de pessoas com deficiência variou de 34% a 41,7%. Assim, observa-se uma tendência de redução da representatividade dessa categoria e maior concentração da categoria deficiência física (Tabela 7).

Tabela 7 - Percentual de matrículas de estudantes com deficiência física no total de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil (2011-2017)

Ano	Total de matrículas estudantes com deficiência	Deficiência física	%
2011	22.160	5.946	26,8
2012	25.789	6.692	25,9
2013	28.383	7.850	27,7
2014	28.758	10.311	35,9
2015	33.546	12.975	38,7
2016	34.911	12.775	36,6
2017	37.685	14.449	38,3

Fonte: elaboração própria, com dados da Sinopse estatística do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2017b).

A partir de 2014, a categoria deficiência física deteve 35,9% (2014) a 38,3% (2017) do total de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, na modalidade presencial e a distância.

O terceiro grupo com maior número de matrículas é o de estudantes com deficiência auditiva, o qual representa aproximadamente 26% a 30% no total de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior no período de 2011 a 2013, com redução nos anos seguintes, conforme aponta os dados da Tabela 8.

Tabela 8 - Percentual de matrículas de estudantes com deficiência auditiva no total de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil (2011-2017)

Ano	Total de matrículas estudantes com deficiência	Deficiência auditiva	Surdez	Total	%
2011	22.160	4.078	1.582	5.660	25,5
2012	25.789	6.008	1.650	7.658	29,7
2013	28.383	7.037	1.488	8.525	30,0
2014	28.758	5.321	1.629	6.950	24,2
2015	33.546	5.354	1.649	7.003	20,9
2016	34.911	5.051	1.738	6.789	19,4
2017	37.685	5.404	2.138	7.542	20,0

Fonte: elaboração própria, com dados da Sinopse estatística do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2017b).

Ao desmembrar a deficiência auditiva nas duas categorias do Inep (deficiência auditiva e surdez), nota-se menor número de matrículas de estudantes com surdez, embora haja uma tendência de crescimento.

Assim sendo, ao comparar a distribuição das matrículas das pessoas com deficiência na educação superior em relação à educação básica, verifica-se padrão semelhante, com exceção da categoria deficiência intelectual, conforme abordado. Outra diferença a destacar é a dinâmica das matrículas na categoria deficiência visual na educação básica em relação à educação superior. Enquanto no primeiro caso há queda no período de 2013 a 2015, e somente em 2017 supera o número de matrículas de 2011, na educação superior há crescimento constante, exceto em 2014 e 2017.

O próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

4 METODOLOGIA

A finalidade deste capítulo é apresentar o percurso metodológico da pesquisa. A metodologia é definida por Minayo (2006, p. 16), como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, serão apresentados: a fundamentação, os procedimentos e instrumentos utilizados no levantamento dos dados, as variáveis selecionadas, bem como os referenciais teóricos adotados na análise dos dados.

A abordagem desta pesquisa é quanti-qualitativa.

Segundo Richardson et al. (2012), o “[...] aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perdem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis [...]” (RICHARDSON et al., 2012, p. 79).

Nesse sentido, para Bauer, Gaskell e Allum (2002), não há quantificação sem qualificação, ou seja, para compreender o objeto de estudo é preciso realizar uma categorização do mundo social. Assim sendo, as pesquisas educacionais requerem realizar distinções, classificações e categorizações para que os dados quantitativos sejam passíveis de análise por uma teoria específica.

Conforme destaca Gamboa (1995), é preciso superar o falso conflito entre o uso de métodos quantitativos ou qualitativos na pesquisa educacional. Para o autor, para além dos procedimentos de coleta de dados empregados, o pesquisador deve articular a técnica ao referencial teórico adotado.

Dessa forma, para Gamboa (1995), deve-se romper com o dualismo entre qualidade e quantidade para produzir a síntese. O objeto de pesquisa, entendido como um recorte da realidade, complexa e multifatorial, requer, muitas vezes, a adoção de diferentes opções metodológicas para apreendê-lo. Nessa compreensão de pesquisa educacional, sujeito e objeto do conhecimento interagem, sendo ambos tanto atores como agentes na construção do conhecimento, e são influenciados também pelo contexto social no qual estão inseridos. Considerando isso, para o autor, quantidade e qualidade estão inter-relacionadas, complementam-se enquanto ferramentas para decodificar a realidade.

Ferraro (2012) coaduna com Gamboa (1995), ao afirmar que não há oposição entre quantidade e qualidade, e acrescenta que elas formam uma unidade na perspectiva dialética. Dessa forma, ambas se articulam e são inseparáveis, como ressalta o trecho a seguir.

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real

está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. (FERRARO, 2012, p. 144).

Para compreender o objeto de estudo – o Prouni na interface com a educação especial –, foi preciso organizar os dados de acordo com os objetivos da investigação. Assim sendo, o primeiro recorte adotado foi selecionar os dados de matrículas das pessoas com deficiência, considerando que é o grupo elegível pelo programa para reserva de vagas e, também, dentre o público-alvo da educação especial, é o mais representativo na educação superior. A partir desse grupo maior (pessoas com deficiência), os dados foram desagregados por categorias de deficiência, conforme proposto pelo Inep: deficiência física, baixa-visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, deficiência múltipla e surdocegueira.

Nesse sentido, foram utilizados dados categóricos, segundo a classificação adotada por Gatti (2004) ao se referir às pesquisas educacionais com abordagens quantitativas. De acordo com a autora, esses dados “[...] são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes. Exemplo simples deste tipo de dado é a contagem de pessoas conforme seu sexo nas categorias masculino e feminino [...]” (GATTI, 2004, p. 14).

Em relação ao tipo de pesquisa, esta investigação se caracteriza como descritivo-analítica, na perspectiva comparativa, a qual visa verificar semelhanças e explicar diferenças entre grupos populacionais (LAKATOS, MARCONI, 2003). De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas, como o próprio nome sugere, têm como finalidade a “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis⁷⁵” (GIL, 2002, p. 42). Embora descritiva, também é analítica.

Dessa forma, ao se buscar traçar o perfil dos estudantes bolsistas com deficiência, ingressantes na educação superior via Prouni, uma das etapas realizadas foi a descrição das características desse grupo para posteriormente estabelecer comparações da dinâmica das matrículas entre os estudantes bolsistas com e os sem deficiência, os cursos acessados por ambos, bem como identificar se há distinção entre os estudantes com bolsa integral e parcial.

⁷⁵ Lakatos e Marconi (2003, p. 137) definem uma variável “[...] como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; aspecto, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração”.

4.1 Procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados, o estudo pode ser definido como uma pesquisa de levantamento. Trata-se de uma investigação com base nas informações de um grupo específico de pessoas envolvidas de um problema estudado, segundo Gil (2002). Uma das fontes desse tipo de levantamento são os censos. Nessa pesquisa foi utilizado o Censo da Educação Superior, no banco de microdados denominado “aluno”⁷⁶, bem como documentos, como a lei que regulamenta o programa, os editais e portarias, no período de 2011 a 2016, acessados pelo Portal do Prouni.

O Censo da Educação Superior é um levantamento de dados realizado anualmente pelo Inep referente a esse nível de ensino. De acordo com o *site* do Portal do Inep (BRASIL, 2017b), para construção do Censo da Educação Superior a coleta dos dados ocorre a partir do preenchimento de questionário por responsáveis das IES. Esses dados, ainda segundo o *site*, são importados para o Sistema e-MEC. Ao encerrar essa etapa, o Inep realiza a organização dos dados e disponibiliza: resumos técnicos⁷⁷, sinopses estatísticas⁷⁸ e os microdados de cada ano a partir de 1995, exceto no caso dos resumos técnicos, em que o acesso ocorre a partir de 2002.

Os microdados consistem nesses mesmos dados dispostos de forma desagregada. Para acessá-los e extrai-los para posterior análise, além de realizar o *download* no *site* do Inep, na seção do Censo da Educação Superior, é preciso utilizar um *software* estatístico como o IBM *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), utilizado nesta pesquisa.

Assim sendo, o primeiro procedimento de pesquisa adotado foi a extração do número de matrículas dos bolsistas do Prouni com deficiência, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior, por categoria, com o uso das ferramentas frequência e filtro do *software* SPSS. Foram consideradas as matrículas dos estudantes com deficiência que ingressaram no Programa tanto via ampla concorrência como por reserva de vagas, sendo esta última abordada em seção específica.

Na sequência, procedemos conforme segue, no levantamento dos demais dados:

⁷⁶ Entre as planilhas disponíveis, além dessa, estão as que se referem às IES, aos cursos, ao local de oferta e docente.

⁷⁷ Os resumos técnicos são, de acordo com o site do Portal do Inep, documentos em que constam os dados do Censo da Educação Superior de cada ano, já organizados e analisados.

⁷⁸ As sinopses estatísticas, assim como os resumos, contêm os dados do Censo da Educação Superior, porém no formato de planilhas Excel. Possibilita a manipulação e análise desses dados por pesquisadores. Também permitem acesso a informações mais específicas que podem não estar presentes nos resumos técnicos.

- a) A partir das variáveis do Censo da Educação Superior, foram levantados os seguintes dados: situação do aluno em relação à matrícula (cursando, desvinculado do curso, matrícula trancada, transferência para outro curso na mesma IES e formado);
- b) Identificação da organização acadêmica da IES na qual consta a matrícula (Universidade, Faculdade e Centro Universitário);
- c) Identificação da modalidade de ensino (presencial ou à distância);
- d) Identificação dos cursos aos quais os estudantes estão vinculados.

A variável “situação do aluno” permite identificar aspectos da permanência desses estudantes, bem como estabelecer comparações entre as categorias e entre os bolsistas do Prouni, com e sem deficiência. As demais se referem ao curso ou à IES a que a matrícula se vincula, possibilitando compreender de que forma o acesso desses estudantes tem se dado e, assim, traçar suas características.

Para traçar o perfil dos bolsistas com deficiência, foi realizado um cruzamento entre as categorias de deficiência (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e surdocegueira) com a variável sexo e a de cor/raça.

As categorias selecionadas para estabelecer o perfil dos estudantes bolsistas com deficiência justificam-se por serem marcadores sociais da diferença, os quais significam “[...] uma maneira de designar como diferenças são socialmente instituídas e podem conter implicações em termos de hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdade” (ALMEIDA et al., 2018, p. 15).

Outro procedimento realizado foi o cruzamento de dados entre deficiência, cursos e o sexo, com objetivo de verificar se há padrões na distribuição das matrículas, segundo o sexo, nos cursos de graduação com maior número de estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni. Para esse cruzamento houve a desagregação de dados segundo o tipo de bolsa, de forma a considerar as diferenças entre as modalidades de bolsa (integral e parcial).

Além de identificar os padrões, outra finalidade era a de estabelecer comparações com a distribuição das matrículas nos cursos de graduação no Brasil e no Prouni. Os dados relativos ao Programa, tanto os de matrícula como os de perfil, foram localizados no SisProuni.

Após essa primeira etapa de levantamento de dados, os seguintes procedimentos foram adotados: tabulação dos dados em planilhas do Excel para posterior análise, segundo: distribuição de frequências (absolutas e relativas) e representação em forma de gráficos.

A seleção do período, de 2011 até 2016, foi realizada com objetivo de compreender a dinâmica das matrículas durante o primeiro mandato e parte do segundo da presidente Dilma Rousseff, durante e após o seu impeachment, no qual houve continuidade do Programa, com expansão das bolsas e também mudanças na distribuição das modalidades ofertadas (integral e parcial), conforme dados já apresentados. Além disso, a partir de 2009, houve alteração de variáveis, o que dificulta, e em muitos casos impede, a comparação entre os anos anteriores a esse ano com aqueles realizados após a alteração.

4.2 Descrição e análise dos dados

A descrição e análise dos dados foram realizadas considerando as distinções entre os estudantes com bolsas integrais e parciais devido à diferença de desempenho entre eles, identificada por Ferreira (2012), em um estudo estatístico de associação e correlação entre variáveis. A autora conclui que houve maior associação positiva entre notas altas e estudantes com bolsa integral do que parcial. A partir desse resultado de pesquisa e da hipótese de que há divergência entre o acesso por uma ou outra bolsa, optou-se por separar esses dados para análise. Além disso, conforme já anunciado, há diferença de critério socioeconômico entre cada tipo de bolsa. Devido a isso, a bolsa integral pode delimitar um perfil socioeconômico mais vulnerável. Por outro lado, essa bolsa garante melhor condição de permanência do que a parcial, conforme aponta Ferreira (2012). Esse mesmo resultado foi alcançado por Barbosa e Santos (2011), as quais, em uma análise estatística comparativa entre o desempenho no Enade entre estudantes em determinados cursos de graduação por tipo de financiamento, identificaram, entre os estudantes com bolsa integral do Prouni “[...] forte associação com bons resultados, ao passo que o PROUNI parcial parece associar-se significativamente com os desempenhos menos satisfatórios” (BARBOSA; SANTOS, 2011, p. 547). Além disso, dentre os estudantes com pior desempenho do grupo analisado, havia uma maior proporção de estudantes que recebem bolsa parcial do Prouni.

O referencial metodológico que orienta a interpretação dos microdados do Censo da Educação Superior será o conceito de indicador social apresentado por Jannuzzi (2004, p. 15), a saber:

Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um

aspecto da realidade social ou sobre as mudanças que estão se processando na mesma.

O indicador social como recurso metodológico será utilizado para que os dados e sua análise tragam subsídios ao traçar um perfil dos bolsistas do Prouni com deficiência, bem como disponibilizar elementos para a reflexão crítica das implicações do Programa em oportunizar a escolarização na educação superior a essas pessoas.

Segundo Jannuzzi (2004), o indicador social não é composto apenas por dados quantitativos, mas por uma análise empírica e crítica dos dados, do contexto histórico e das contradições sociais inerentes. Há um modelo explicativo teórico que auxilia o pesquisador a desvelar a realidade por meio dos dados quantitativos. O indicador social estabelece a ligação entre “[...] os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados” (JANNUZZI, 2004, p. 15).

Dessa forma, ao analisar os dados, consideram-se aspectos políticos e econômicos que possam ter influenciado a distribuição das bolsas no Prouni. Outra questão são as mudanças sociais, principalmente na distribuição das matrículas, por sexo, nos cursos. Nesse sentido, ao realizar esse cruzamento entre essas variáveis, é possível identificar se há desigualdade de gênero no acesso a determinados cursos. Para isso, são estabelecidos comparativos com os dados de estudantes bolsistas do Prouni sem deficiência, bem como com aqueles matriculados na educação superior no Brasil, não bolsistas. Para tratar dessa discussão foram utilizadas as seguintes referências: Ricoldi e Artes (2016), Artes e Ricoldi (2016) e Barreto (2014). Além disso, na análise dos dados, foi aplicado o Índice de Paridade de Gênero (IPG)⁷⁹.

O próximo capítulo apresenta os resultados da investigação.

⁷⁹ Índice elaborado pela Unesco, segundo Artes e Ricoldi (2016), compreendido como a razão entre o número de matrículas do sexo feminino sobre o masculino.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A próxima seção tem como objetivo apresentar e analisar a distribuição das matrículas de estudantes bolsistas do Prouni, com ou sem deficiência, no recorte temporal de 2011 a 2016, e, em seguida, traçar perfil dos bolsistas do Prouni com deficiência.

São apresentados dados de matrícula cujo acesso às bolsas ocorreu via ampla concorrência ou via reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência. Buscou-se também diferenciar o perfil dos estudantes com bolsa integral daqueles que obtiveram bolsa parcial.

Para efeitos de comparação, inicia-se com a apresentação de dados das matrículas das pessoas com e sem deficiência no Prouni.

5.1 Matrículas de estudantes com e sem deficiência na educação superior com ingresso via Prouni

As matrículas das pessoas com deficiência representavam entre 0,33% (2011) a 0,43% (2017) das matrículas totais na educação superior no Brasil, na modalidade presencial e a distância. Entretanto, considerando apenas as matrículas vinculadas ao Prouni, a proporção de estudantes com deficiência sobre o total é de 0,33% a 0,56% entre 2011 a 2016, conforme mostra a Tabela 9.

Tabela 9 - Número total de bolsas Prouni (integrais e parciais) e percentual de bolsas concedidas a estudantes com deficiência – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas totais	Matrículas de estudantes com deficiência ES	%	Bolsas Prouni totais ⁸⁰	Bolsas de estudantes com deficiência ⁸¹ Prouni	%
2011	6.739.689	22.160	0,33	254.598	986	0,39%
2012	7.037.688	25.789	0,37	284.622	1.070	0,38%
2013	7.305.977	28.383	0,39	252.374	824	0,33%
2014	7.828.013	28.758	0,37	306.726	1.238	0,4%
2015	8.027.297	33.546	0,42	329.117	1.749	0,53%
2016	8.048.701	34.911	0,43	329.180	1.847	0,56%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2011-2016 e nos dados do SisProuni (BRASIL/INEP, 2011-2016).

⁸⁰ Total de bolsas integrais e parciais, do primeiro e do segundo semestre de cada ano analisado (2011 a 2016).

⁸¹ Para esse cálculo foi realizada a somatória das matrículas de estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e surdocegueira, com bolsas integrais e parciais.

Observa-se que, nos dois últimos anos, esse percentual cresceu e superou o percentual de 0,5%. Para melhor compreender a distribuição das bolsas do Prouni, observe a Tabela 10.

Tabela 10 - Evolução do número de bolsas Prouni (integrais e parciais) e percentual de bolsas concedidas a estudantes com deficiência – Brasil (2011- 2016)

Ano	Bolsas Prouni totais ⁸²	Evolução bolsas Prouni %	Bolsas de estudantes com deficiência ⁸³ Prouni	Evolução bolsas Prouni estudantes com deficiência %
2011	254.598	-	986	-
2012	284.622	11,8%	1.070	8,5%
2013	252.374	-11,3%	824	-23%
2014	306.726	21,5%	1.238	50%
2015	329.117	7,3%	1.749	41%
2016	329.180	0,019%	1.847	5,6%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016) e nos dados do SisProuni.

Verifica-se o crescimento das bolsas totais do Prouni, principalmente em 2012, 2014 e 2015, de aproximadamente 12%, 21,5% e 7%, respectivamente. No que se refere às bolsas concedidas a estudantes com deficiência, há um crescimento de matrículas também em 2012, 2014 e 2015, de 8,5%, 50%, 41%. Nesses dois últimos anos, há dois aumentos consecutivos, entretanto, é importante ressaltar que em 2013 houve queda. Em termos absolutos, em 2013, houve um decréscimo de 246 bolsas em relação ao ano anterior, e nos anos seguintes (2014 e 2015) os acréscimos correspondem a 414 e 511 bolsas, respectivamente.

Dessa forma, há uma similaridade nas tendências de crescimento tanto nas bolsas totais do Prouni, como naquelas destinadas às pessoas com deficiência, com crescimento em todos os anos, exceto em 2013, ano em que há queda em ambos os grupos. Também é importante observar um movimento de desaceleração no crescimento das matrículas do Prouni em 2016, cujo aumento foi de aproximadamente 0,02%, o que corresponde a 63 bolsas. Entretanto, no caso dos estudantes com deficiência, pode-se observar um aumento de aproximadamente 6%, o que corresponde, em termos absolutos, ao incremento de 98 bolsas.

Considerando isso, tanto em termos absolutos como relativos, tem havido crescimento das matrículas dos estudantes com deficiência, evidenciado com maior ênfase em 2014 e 2015. É importante destacar que, em 2016, ocorreu o impeachment da presidente eleita, Dilma Rousseff, e assume o poder o Michel Temer, de outro partido. A instabilidade política gerada,

⁸² Total de bolsas integrais e parciais, do primeiro e do segundo semestre de cada ano analisado (2011 a 2016).

⁸³ Para esse cálculo foi realizada a somatória das matrículas de pessoas com deficiência física, visual, cegueira, auditiva, surdez, intelectual, múltipla e surdocegueira, com bolsas integrais e parciais.

conforme já abordada anteriormente, pode ter influenciado na oferta de bolsas pelas IES privadas, já que a proporção das bolsas é estabelecida sobre o número de matrículas efetivadas em cada curso.

Assim sendo, considerando as formas de ingresso que podem ser tanto por ampla concorrência como por reserva de vagas, na seção seguinte serão apresentados os dados dos estudantes com deficiência que ingressaram por reserva de vagas.

5.1.1 Ingresso via Prouni por reserva de vagas de estudantes com deficiência

Conforme já abordado, a regulamentação do Prouni não define um percentual de reserva de vagas para pessoas com deficiência, assim como o faz para os demais grupos. Assim sendo, inicia-se com a apresentação do número dos bolsistas ingressantes via Prouni por reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência e os cursos aos quais a bolsa se vincula (Tabela 11).

Tabela 11 - Número de estudantes com deficiência, com bolsa do Prouni, ingressantes por reserva de vagas, por curso no Brasil (2012-2016)

Categoria de deficiência	Ano	Direito	Engenharia agrônoma	Ciências contábeis	Pedagogia	Administração	Medicina	Total
Deficiência física	2012	0	0	0	0	1	0	1
Deficiência física	2013	0	1	0	0	0	0	1
Deficiência física	2014	0	1	0	0	0	0	1
Deficiência física	2015	0	1	0	1	0	1	3
Deficiência física	2016	0	1	0	0	0	0	1
Baixa visão	2013	1	0	0	0	0	0	1
Deficiência auditiva	2014	0	0	1	0	0	0	1
Deficiência auditiva	2015	0	0	1	0	0	0	1
Deficiência auditiva	2016	0	0	0	0	1	0	1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2012-2016).

A partir da análise dos dados, são identificadas três categorias de deficiência com matrículas: baixa-visão, deficiência auditiva e deficiência física. Na primeira, com apenas uma matrícula em 2013 no curso de Direito, na Faculdade Católica de Uberlândia-MG, a qual estava em curso (matrícula ativa), ou seja, não se vincula a um estudante formado ou outra situação, como matrícula trancada, transferido ou desistente. Não há registro nos demais anos desse estudante com matrícula ativa. As hipóteses são de que houve desvinculação de curso (desistência) ou perda da bolsa do Prouni.

A outra categoria, com registro em 2014, 2015 e 2016, é a deficiência auditiva, com duas matrículas no curso de Ciências Contábeis, modalidade presencial, na Faculdade Nossa Cidade, no estado de São Paulo, e uma matrícula no curso de Administração. No levantamento realizado, foi identificada a data de ingresso no curso em 2012, mas, somente em 2014, a matrícula consta como vinculada à reserva de vaga do Prouni, e, em 2015, é identificado como formado.

Por fim, a última categoria é a deficiência física, com uma matrícula nos anos de 2012 a 2016, e três em 2015. Em 2012, a matrícula consta no curso de Administração. Nos anos seguintes há matrícula no curso de Engenharia Agrônômica, com ingresso em 2013, na Faculdade Campo Real, no estado do Paraná. Em 2015, além desse curso, há uma matrícula no curso de Pedagogia, no Centro Universitário da Grande Dourados, na modalidade a distância, e uma no curso de Medicina, na Faculdade de Ciências Médicas.

Com exceção do curso de Pedagogia, todos os demais são ofertados na modalidade presencial e por faculdades.

Sobre o perfil desses sujeitos, a distribuição das matrículas por sexo consta na Tabela 12.

Tabela 12 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, por sexo – Brasil (2012-2016)

Categorias de deficiência	Ano	Masculino	Feminino	Total
Deficiência física	2012	0	1	1
Deficiência física	2013	1	0	1
Deficiência física	2014	1	0	1
Deficiência física	2015	2	1	3
Deficiência física	2016	1	0	1
Baixa visão	2013	1	0	1
Deficiência auditiva	2014	0	1	1
Deficiência auditiva	2015	0	1	1
Deficiência auditiva	2016	0	1	1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2012-2016).

Verifica-se um estudante com baixa-visão no curso de Direito, do sexo masculino. Já na categoria deficiência auditiva, há uma matrícula em 2014 e outra em 2015, no mesmo curso (Ciências Contábeis) e na mesma instituição, ambas do sexo feminino. Por fim, na categoria deficiência física, em 2012 há uma matrícula do sexo feminino, no curso de Administração. Em 2013, 2014, 2015 e em 2016 há uma matrícula no curso de Engenharia Agrônômica, sexo masculino. Em 2016, além dessa, há uma matrícula de estudante com

deficiência auditiva, sexo feminino, no curso de Administração. Nesse último ano há também duas outras matrículas, sendo uma do sexo masculino e outra do feminino.

Na outra variável que compõe o perfil, a Tabela 13 apresenta a distribuição das matrículas desses estudantes por cor/raça em cada categoria.

Tabela 13 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, por cor/raça – Brasil (2012-2016)

Categoria de deficiência	Ano	Não declarou	Branco	Negro	Amarelo	Indígena	Sem informação	Total
Deficiência física	2012	0	0	1	0	0	0	1
Deficiência física	2013	0	1	0	0	0	0	1
Deficiência física	2014	0	1	0	0	0	0	1
Deficiência física	2015	1	2	0	0	0	0	3
Deficiência física	2016	0	1	0	0	0	0	1
Baixa visão	2013	0	1	0	0	0	0	1
Deficiência auditiva	2014	1	0	0	0	0	0	1
Deficiência auditiva	2015	1	0	0	0	0	0	1
Deficiência auditiva	2016	0	1	0	0	0	0	1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2012-2016).

Nota: Negro significa a soma de autodeclarados pretos e pardos.

A única matrícula de estudante autodeclarado preto ou pardo (negro) foi de uma pessoa com deficiência física, do sexo feminino. Na categoria deficiência física, além do estudante acima mencionado, há três outros, sendo que um estudante não declarou e dois deles cuja autodeclaração é de cor/raça branca⁸⁴.

Na categoria deficiência auditiva, o estudante, matriculado em 2014 e 2015, não realizou a autodeclaração de cor/raça.

Assim sendo, no período analisado, foram ínfimas as matrículas dos bolsistas com deficiência, que ingressaram no Prouni por reserva de vagas, em comparação com o mesmo grupo que ingressou por ampla concorrência. Devido a isso, a análise do perfil dos estudantes bolsistas irá considerar a totalidade desses, tanto aqueles que ingressaram por reserva de vagas, como por ampla concorrência.

Esse recorte será abordado na próxima seção.

⁸⁴ A hipótese é de que, em 2016, há um estudante com deficiência física com matrícula em 2013, 2014 e 2015, em engenharia agrônômica e o outro, que pode ser aquele matriculado em medicina ou o da Pedagogia, ambos autodeclarados brancos.

5.1.2 Ingresso via Prouni por ampla concorrência e reserva de vagas

A apresentação e a análise dos dados contemplam, inicialmente, a distribuição de matrículas por categoria de deficiência e por tipo de bolsa do Prouni, integral (Tabela 14) e parcial (Tabela 15), considerando aqueles que estão com matrícula ativa (cursando a graduação), bem como aqueles que se formaram (concluintes). Assim sendo, foram excluídos os estudantes transferidos ou desvinculados do curso e aqueles cuja matrícula foi trancada. Esses dados serão apresentados e analisados separadamente. A contabilização das matrículas considerou tanto aquelas que ingressaram no Prouni via reserva de vagas como por ampla concorrência.

Em seguida, serão analisados dados referentes às bolsas do Prouni, como organização acadêmica da IES (universidade, faculdade ou centro acadêmico), cursos, modalidade de ensino (presencial e a distância) e situação acadêmica do aluno⁸⁵.

A primeira observação a se fazer dos dados é o predomínio das bolsas integrais em relação às parciais em todos os anos, com maior proeminência a partir de 2013.

Em relação às bolsas integrais ocupadas por estudantes com deficiência, nota-se um aumento de 2011 para 2012, seguido de queda no ano de 2013. A partir de 2014, houve crescimento em todos os anos, de aproximadamente 52% em 2013 para 2014, 40% em 2015 e 7% em 2016.

⁸⁵ Número de estudantes bolsistas com matrícula ativa (cursando), com matrícula trancada, transferidos e desvinculados do curso, formados e falecidos.

Tabela 14 - Número de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, ampla concorrência e reserva de vagas – Brasil (2011-2016)

Categoria deficiência	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T
Física	219	36	255	229	42	271	264	35	299	439	60	499	586	84	670	613	98	711
Visual ⁸⁶	231	34	265	321	54	375	201	37	238	283	45	328	346	69	415	411	61	472
Auditiva e surdez	123	11	134	112	26	138	86	16	102	119	11	130	153	19	172	185	34	219
Intelectual	11	0	11	9	0	9	7	1	8	22	2	24	112	6	118	41	4	45
Múltipla	10	4	14	6	1	7	2	0	2	5	2	7	11	3	14	31	11	42
Surdoceg.	3	0	3	1	1	2	3	0	3	1	1	2	3	0	3	1	0	1
Total	597	85	682	678	124	802	563	89	652	869	121	990	1.211	181	1.392	1.282	208	1.490

Fonte: a própria autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nota: T – total, surdoceg. – surdocegueira e curs. - cursando.

Tabela 15 - Número de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, ampla concorrência e reserva de vagas – Brasil (2011-2016)

Categoria de deficiência	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T	Curs.	Formado	T
Física	87	11	98	80	21	101	63	14	77	82	20	102	117	24	141	108	11	119
Visual	92	13	105	69	9	78	60	8	68	81	8	89	105	25	130	106	23	129
Auditiva e surdez	77	11	88	68	11	79	21	3	24	50	2	52	58	10	68	54	16	70
Intelectual	5	1	6	6	0	6	2	0	2	4	1	5	11	3	14	22	1	23
Múltipla	6	1	7	4	0	4	1	0	1	0	0	0	2	1	3	13	3	16
Surdoceg.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Total	267	37	304	227	41	268	147	25	172	217	31	248	294	63	357	303	54	357

Fonte: a própria autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016). Nota: “T” significa total e “surdoceg” é surdocegueira.

Nota: T – total, surdoceg. – surdocegueira e curs. - cursando.

⁸⁶ Baixa-visão e cegueira.

A seguir há uma comparação entre o crescimento das bolsas totais do Prouni com aquelas ocupadas por estudantes com deficiência, no período de 2011 a 2016, a qual pode ser analisada a partir dos dados da Tabela 16.

Tabela 16 - Evolução das bolsas integrais do Prouni e das bolsas integrais ocupadas por estudantes com deficiência – Brasil (2011-2016)

Ano	Bolsas integrais totais	Evolução	Bolsas integrais estudante com deficiência	Evolução
2011	129.672	-	682	-
2012	150.870	16,34%	802	17,59%
2013	164.379	8,95%	652	-18,7
2014	205.237	24,85%	990	51,84%
2015	204.587	-0,32%	1.392	40,60%
2016	166.603	-18,57%	1.490	7%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do SisProuni (2011-2016) e nos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

No período de 2011 a 2016, verifica-se em 2014, em comparação ao ano anterior, maior crescimento relativo de bolsas integrais totais do Prouni e de bolsas integrais ocupadas por estudantes com deficiência. Entretanto, é importante observar que no ano anterior houve queda de 18,7% de bolsas integrais nesse grupo. Sendo assim, houve retomada no número de bolsas de 2012 (802) com um acréscimo de 188 bolsas, o que representa 23,4% de aumento.

Em 2015 e 2016, com uma tendência de redução de bolsas integrais do Prouni, aquelas ocupadas por esse grupo seguem em crescimento: de 990 em 2014 subiu para 1.392 e 1.490 nos anos seguintes, com um aumento de 40,6% e 7%, respectivamente.

Em relação às bolsas parciais, nota-se também crescimento, a partir de 2014, em ambos os grupos, exceto em 2016 para os estudantes com deficiência, conforme a Tabela 17.

Tabela 17 - Evolução das bolsas parciais do Prouni e das bolsas parciais ocupadas por estudantes com deficiência – Brasil (2011-2016)

Ano	Bolsas parciais	Evolução	Bolsas pessoas com deficiência	Evolução
2011	124.926	-	304	-
2012	133.752	7,00%	268	-11,80%
2013	87.995	-34%	172	-35,8%
2014	101.489	15,00%	248	44,18%
2015	124.530	22,70%	357	43,95%
2016	162.577	30,55%	357	0

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do SisProuni (2011-2016) e nos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

A distribuição das matrículas de pessoas com deficiência com bolsa parcial do Prouni se assemelha ao verificado nas bolsas integrais, em relação à queda de bolsas em 2013 e aumento em 2014 e 2015. Nesse ano, essa tendência também pode ser observada no total de bolsas parciais do Prouni, de pessoas com e sem deficiência.

É importante destacar que, no ano de 2013, conforme já abordado anteriormente, a crise social e política se acirra no Brasil com a intensificação das manifestações populares, conforme aponta Singer e Loureiro (2016), em um contexto de crise econômica global, iniciado em 2008, mas que se aprofunda nesse período, segundo Mancebo (2017). Esse contexto pode ajudar a compreender a redução das bolsas parciais e desaceleração do crescimento das bolsas integrais.

De modo geral é possível identificar redução de bolsas integrais do Prouni em 2015 e 2016 e maior crescimento das bolsas parciais. Entretanto, em comparação ao movimento realizado nas bolsas ocupadas por pessoas com deficiência, verifica-se nesse grupo estagnação de bolsas parciais em 2016 e crescimento de bolsas integrais, as quais alcançaram aproximadamente quatro vezes o número das parciais, entre 2014 e 2016.

Assim sendo, nota-se que ainda predominam as bolsas integrais às parciais no caso das pessoas com deficiência, tendência que não é observada na dinâmica geral de bolsas do Prouni⁸⁷.

É importante ressaltar a questão socioeconômica como critério de seleção diferenciado entre uma bolsa e outra. Na bolsa integral, a renda familiar dos candidatos deve ser de um a três salários mínimos por pessoa. Já na bolsa parcial o máximo são cinco salários⁸⁸ mínimos por pessoa. Considerando que estudantes com bolsa integral do Prouni tem apresentado melhor desempenho no Enade, se comparado ao desempenho daqueles que recebem bolsa parcial, conforme apontam outros estudos (FERREIRA, 2012; PONTES, 2011), até mesmo em relação aos não bolsistas o desempenho tem se mostrado mais satisfatório⁸⁹ (DUTRA, 2017), torna-se um aspecto positivo a maior concentração de bolsas integrais.

Além das matrículas, cabe também discussão sobre os concluintes. Em 2016, último ano do período analisado, dentre as matrículas de pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e surdocegueira), o número de concluintes foi de 4.653, o que representa aproximadamente 0,4% do total de concluintes na educação superior no Brasil,

⁸⁷ Em 2016, as bolsas integrais totalizam 166.603 e as parciais 162.577, com uma diferença de 4.026 bolsas e em 2017 as bolsas parciais ultrapassam as integrais, como já exposto.

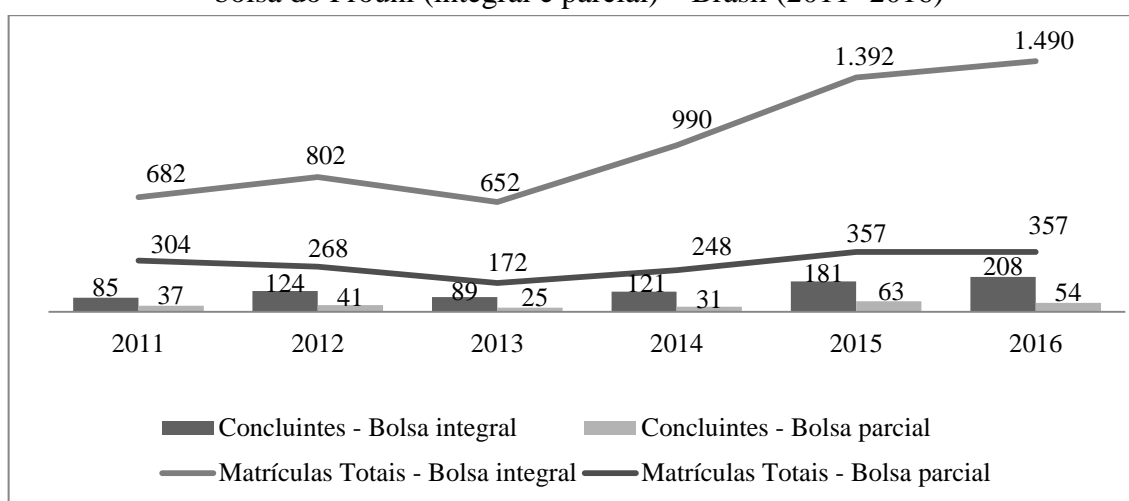
⁸⁸ Valor relativo a janeiro de 2020.

⁸⁹ A pesquisa realizada por Dutra (2017) considera o desempenho no Enade de estudantes com bolsa integral de alguns cursos (enfermagem, farmácia e fisioterapia), no ano de 2013.

segundo dados do relatório técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2016). É importante destacar que a proporção das matrículas desses sujeitos, dentre o total de matrículas na educação superior, em 2016, também foi de 0,4%, o que pode sinalizar para uma taxa de conclusão semelhante nos dois grupos.

Considerando isso, o Gráfico 8 apresenta a distribuição dos concluintes e das matrículas dos estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, no período considerado.

Gráfico 8 - Distribuição dos concluintes e das matrículas de estudantes com deficiência por bolsa do Prouni (integral e parcial) – Brasil (2011- 2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Ao analisar os dados, é possível observar queda, no ano de 2013, em relação a 2012, tanto nas matrículas como no número de concluintes entre os estudantes com deficiência que ocupavam bolsa integral e parcial, mas, a partir de 2014, houve uma tendência de crescimento. Entre esses estudantes com bolsa integral, de 2014 para 2015, houve um acréscimo de 60 concluintes e 27 desse ano para 2016, de forma a alcançar o total de 208 concluintes, o que representa um aumento de aproximadamente 72% entre 2014 e 2016. Sobre aqueles com bolsa parcial, entre 2011 e 2014, com exceção de 2013, a variação do número de concluintes foi de 10, com o máximo de 41 em 2012 e o mínimo de 21 em 2014. Em 2015 o número de concluintes mais que dobrou em relação ao ano anterior, e no ano seguinte houve um decréscimo de nove concluintes.

Considerando o aumento das matrículas, principalmente nas bolsas integrais, nos três últimos anos do período analisado, há uma tendência de crescimento dos concluintes nos próximos anos.

Para estabelecer um comparativo, na educação superior brasileira, entre 2014 e 2016, também houve um aumento no número de concluintes, principalmente na rede privada, que alcançou maior crescimento tanto absoluto quanto relativo: em 2014 foram 785.327 concluintes, que subiu para 910.171 em 2015 e 922.574 em 2016, o correspondente a incrementos percentuais de aproximadamente 15,9% e 1,4%, enquanto a rede pública⁹⁰ contabilizou 483.530 concluintes em 2014, 479.792 em 2015 e 493.747 em 2016, segundo dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2016), um incremento proporcional de 0,77% em 2015 e de 2,9% em 2016, em relação ao ano anterior.

Os dados do gráfico evidenciam que o pico (maior valor) foi alcançado em 2015 no caso das bolsas parciais e em 2016 nas bolsas integrais. Nesse último caso, o percentual de crescimento foi de 14,9% em relação ao ano de 2015, proporção próxima ao crescimento verificado no setor privado um ano antes, em 2015 em relação a 2014.

Em pesquisa de Saccaro e França (2018) sobre evasão acadêmica de estudantes beneficiados com o Fies nos cursos nas seguintes áreas: Ciências Sociais, Direito e Negócios, Saúde e Bem-estar social, Engenharia, Produção e Construção e Educação, a partir da análise⁹¹ dos microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2016, os autores concluíram que egressos de escolas privadas têm menores chances de evadir se comparados aos de escolas públicas. Entretanto, as chances de evadir diminuem entre aqueles que receberam o Fies durante o curso, em comparação aos que não receberam, independente da escola cursada no ensino médio, se pública ou privada. Além disso, nesse estudo também foram analisados dados de conclusão dos estudantes bolsistas do Prouni e concluíram que o Programa, assim como o Fies, reduz as chances de evasão. Dessa forma, tanto o Fies como o Prouni aumentam a permanência dos estudantes contemplados, comparado aos que não recebem o benefício.

Outra pesquisa que coaduna com essa questão é a de Silva e Santos (2017), que, a partir da aplicação de modelos de regressão estatística com dados de evasão de todos os estados brasileiros, no período de 2005 a 2013, concluíram que o Prouni tem correlação negativa com a evasão, e que se comparado ao Fies é mais eficaz na contenção da evasão.

Na próxima seção serão descritos e analisados os dados de matrículas do Prouni por categoria de deficiência.

⁹⁰ Considerando o somatório de concluintes em universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais de educação, bem como Centros Federais de educação tecnológica.

⁹¹ A análise foi realizada com o uso do método estatístico da Análise de Sobrevivência, o qual consiste em estimar a duração esperada de um fenômeno, nesse caso, a evasão.

5.2 Distribuição de bolsas do Prouni por categoria de deficiência

Ao analisar os dados da Tabela 14, por categoria de deficiência, é possível verificar que, no caso das bolsas integrais, predominaram matrículas de estudantes com deficiência física, exceto em 2011 e 2012, período em que ocorreu maior número de matrículas de estudantes com deficiência visual⁹². A terceira categoria com maior número de matrículas nesse período foi a deficiência auditiva⁹³.

As três categorias juntas perfizeram quase 96% do total de matrículas de 2011, sendo 39% da categoria deficiência visual, 37% da deficiência física e 21% da deficiência auditiva.

Em 2016, houve aumento absoluto em todas as categorias em relação a 2011, exceto na surdocegueira. Entretanto, nesse ano, permaneceu a concentração bolsas integrais nas três categorias supracitadas: foram 613 matrículas de estudantes com deficiência física, que correspondem a 48% do total, 411 de pessoas com deficiência visual (32%) e 185 de pessoas com deficiência auditiva (14%).

Nota-se aumento na representatividade da categoria deficiência física em 2016 em relação a 2011, pois, no primeiro ano da análise, eles compunham 36% das bolsas integrais e, no último ano, quase a metade delas. Essa categoria obteve o maior crescimento absoluto: de 209 em 2011 evoluiu para 613 matrículas em 2016.

Esse resultado vai ao encontro do movimento das matrículas dessa categoria na educação superior no Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016): somavam 5.949 em 2011, o correspondente a 26,8% das matrículas totais de estudantes com deficiência nesse nível de ensino, conforme já abordado em seção específica. Com aumentos sucessivos, as matrículas dessa categoria mais que dobraram, tendo atingido 12.975 em 2015 e 12.775 em 2016, sendo 38,7% e 36,6% do total, respectivamente.

Nesse sentido, considerando tanto as matrículas totais desse público na educação superior brasileira (pública e privada) como do Prouni, tem-se mantido uma proporcionalidade semelhante das matrículas de estudantes com deficiência física em relação às demais categorias.

Esses resultados também coadunam com as pesquisas apresentadas no levantamento das produções no segundo capítulo, quando afirmam haver maior preocupação das IES com a

⁹² Os dados de matrículas das pessoas com deficiência visual foram agregados para fins de análise global dos dados. No Censo da Educação Superior, esses dados estão desagregados em baixa-visão e cegueira.

⁹³ Os dados de matrículas de estudantes com deficiência auditiva também foram agregados. No Censo da Educação Superior as matrículas são apresentadas de forma desagregada em deficiência auditiva e surdez.

acessibilidade arquitetônica, comparativamente às demandas específicas das demais categorias de deficiência.

Já no caso das bolsas parciais (Tabela 15), a maioria das matrículas⁹⁴ foi distribuída entre as categorias de deficiência visual e física. Em 2011, a primeira totalizou 92 matrículas e a última 87, do total de 267 matrículas, o que representa 34% e 32%, respectivamente. Em 2016, a categoria deficiência física teve 108 bolsas e a deficiência visual 106, representando aproximadamente 35% cada uma das categorias. É importante destacar a representatividade dessas categorias no total de bolsas parciais, pois juntas concentraram mais de 60% das matrículas em 2011 e quase 70% em 2016.

A terceira categoria com maior representação foi a deficiência auditiva, com 29% das bolsas parciais em 2011 e quase 18% em 2016. Apesar de significativa em termos percentuais, se comparadas às matrículas de 2016 com as de 2011, houve uma queda de 77 para 54 bolsas. Em contrapartida, nas outras categorias houve acréscimo, exceto na categoria da surdocegueira.

Para compreender melhor a distribuição das bolsas integrais e parciais por categoria de deficiência, durante o período (2011 a 2016), inicia-se a próxima seção com a categoria deficiência física. A classificação das deficiências para a realização do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016), consta no ANEXO B.

5.2.1 Deficiência física

Por ser a categoria mais representativa, a primeira a ser analisada será a deficiência física, conforme consta na Tabela 18.

Tabela 18 - Número de matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016)

Deficiência física	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	219	87	229	80	264	63	439	82	586	117	613	108
Formados	36	11	42	21	35	14	60	20	84	24	98	11
Total	255	98	271	101	299	77	499	102	670	141	711	119

Fonte: elaboração própria, com base nos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016). Nota: “Integ.” significa bolsa integral (Prouni) e “Parc.”, bolsa parcial (Prouni).

⁹⁴ Entre os que estão com matrícula ativa, não formados.

Na distribuição anual das bolsas integrais a estudantes com deficiência física, analisando primeiramente aqueles que estavam cursando a graduação (não formados), são verificados acréscimos em todos os anos, com destaque para o ano de 2014, em relação ao anterior, cuja variação foi de 66% - de 264 em 2013 subiu para 439.

No período analisado, no ano de 2016 em comparação com 2011, as bolsas integrais ocupadas por estudantes com deficiência física na situação acadêmica de matrícula ativa (cursando) quase triplicaram: foram de 219 para 613, um aumento de 193%.

Sobre os concluintes ou formados com essa modalidade de bolsa, também foram notados aumentos sucessivos de 2012 a 2016, exceto em 2013. Se, em 2011, foram 36 formados, no ano seguinte esse número saltou para 42, e novamente em 2014, 2015 e 2016, tendo atingido o montante de 60, 84 e 98, respectivamente. Assim sendo, em 2015, o montante de formados dobrou em relação ao ano de 2012 e permaneceu em crescimento em 2016, com acréscimo de 14 formados.

Dessa forma, considerando o crescimento das matrículas, mais pronunciado a partir de 2014, a evolução dos dados sugere tendência de aumento de formados a partir 2017.

Na modalidade de bolsas parciais, se comparado aos 11 formados em 2011, verifica-se aumento em 2012, 2014 e 2015, de forma que alcançaram os seguintes valores: 21, 20 e 24, respectivamente. Em 2013, houve uma queda para 14 formados e, em 2016, para 11.

A evolução de bolsas, tanto integrais como parciais de estudantes com deficiência física, também pode ser comparada à variação das matrículas desses sujeitos na educação superior, conforme a Tabela 19.

Tabela 19 - Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com deficiência física	%	Bolsas integrais Prouni	%	Bolsas integrais estudantes com deficiência física	%
2011	22.160	*	5.946	*	129.672	*	255	*
2012	25.789	16,37%	6.692	12,54%	150.870	16,34%	271	6,3%
2013	28.383	10%	7.850	17,3%	164.379	8,95%	299	10,3%
2014	28.758	1,32%	10.311	31,35%	205.237	24,85%	499	66,9%
2015	33.546	16,64%	12.975	25,83%	204.587	-0,32%	670	34,3%
2016	34.911	4,1%	12.775	-1,54%	166.603	- 18,57%	711	6,1%

Fonte: elaboração própria, com base nos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Em comparação com os dados do período de 2011 a 2016, verifica-se maior aumento das bolsas de estudantes com deficiência física entre 2014 e 2015. Especialmente em 2014, ocorreu aumento de 31,35% nas matrículas desses estudantes na educação superior, o que significa acréscimo de 2.461 bolsas. Já as bolsas integrais do Prouni, ocupadas por essa categoria, de 2013 para 2014, tiveram acréscimo de 200 bolsas, o correspondente a aproximadamente 67%. Para comparar com a dinâmica no total de bolsas integrais do Prouni, a proporção de aumento foi de aproximadamente 25%, que, embora menor, corresponde à somatória de 40.858 bolsas.

Em 2015, houve crescimento das matrículas de estudantes com deficiência (em todas as categorias) de 16,6%, o correspondente a 4.788 matrículas, e ainda maior, proporcionalmente, no caso das pessoas com deficiência física na educação superior, que foi de aproximadamente 26%, ou seja, 2.664 matrículas a mais. No caso daqueles que ingressaram via Prouni com bolsas integrais, o aumento foi de 34%, o que representa, em termos absolutos, 171 bolsas. Esse movimento contraria a tendência de retração de bolsas integrais do Programa a partir de 2015, com uma queda de 0,32% ou um decréscimo de 650 bolsas.

Isso também ocorreu em 2016, em que as bolsas integrais do Prouni destinadas a esses sujeitos aumentaram em 6%, ou seja, foram acrescidas 41 bolsas, tendência inversa às bolsas integrais do Prouni que sofreram redução de 18,6%, que significa a perda de 37.984 bolsas.

No caso das bolsas parciais do Prouni ocupadas por pessoas com deficiência física, também se verifica aumento consecutivo em 2014 e 2015, de 32% e 38%, o que significa 25 e 39 bolsas, respectivamente, conforme se observa na Tabela 20.

Tabela 20 - Taxa de evolução das matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com deficiência física	%	Bolsas parciais Prouni	%	Bolsas parciais deficiência física	%
2011	22.160	*	5.946		124.926	*	98	*
2012	25.789	16,37%	6.692	12,54%	133.752	7,00%	101	3,1%
2013	28.383	10%	7.850	17,3%	87.995	-34%	77	-23,80%
2014	28.758	1,32%	10.311	31,35%	101.489	15,00%	102	32,5%
2015	33.546	16,64%	12.975	25,83%	124.530	22,70%	141	38,2%
2016	34.911	4,1%	12.775	-1,54%	162.577	30,55%	119	-15,6%

Fonte: elaboração própria, com base nos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Em 2013, ao contrário do que ocorreu com as bolsas integrais, houve uma redução de 34% no total de bolsas parciais do Prouni, o correspondente ao decréscimo de 13.494 bolsas em termos absolutos. No caso das bolsas parciais ocupadas por estudantes com deficiência física também houve queda, embora menor proporcionalmente, de 23,8%, que corresponde a apenas 24 bolsas a menos.

Em 2016, houve outra redução de aproximadamente 16% ou 22 bolsas parciais ocupadas por estudantes com deficiência física, embora a dinâmica desse tipo de bolsa do Prouni estivesse em crescimento – de 30%, que significa acréscimo de 38.047 bolsas. Essa queda pode ter sido influenciada pela diminuição desse grupo na educação superior ou então pelo maior acesso por meio de bolsa integral.

Dessa forma, as semelhanças são: tanto nas bolsas integrais como nas parciais houve maior crescimento em 2014 e 2015. Em ambas as modalidades houve menor aumento ou até redução de bolsas em 2016, fato notado igualmente nas matrículas desses sujeitos na educação superior.

O aumento de matrículas de estudantes com deficiência física tanto na educação superior no geral e no Prouni em particular, no período, pode ser justificado, entre outros motivos, pelos avanços legais nas últimas décadas na questão da eliminação de barreiras arquitetônicas em escolas e universidades, que podem ter contribuído para o prosseguimento dos estudos desses estudantes para o nível superior. Dentre os avanços legais, destaca-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), a qual trata de acessibilidade (arquitetônica, urbanística, de transporte, comunicação), bem como estabelece que as IES devem cumprir essas normas para obter a autorização de funcionamento, abertura ou renovação de cursos.

A acessibilidade em seu sentido mais amplo, não apenas no âmbito arquitetônico, como já abordado, é vislumbrada como uma condição para que os sujeitos com deficiência usufruam seus direitos, entre eles, o acesso, a permanência e a aprendizagem no ambiente escolar, segundo Kraemer e Thoma (2018).

Ainda nesse tocante, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, reforça o direito à matrícula na educação regular, na perspectiva inclusiva, e defende a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas, cujos objetivos são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - **assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.** (BRASIL, 2011, p. 1, grifo nosso).

Assim sendo, no art. 3º (BRASIL, 2011) do decreto acima referido, há preocupação de garantir não apenas o acesso do estudante à escola, mas também sua participação e aprendizagem e, assim, por fim, proporcionar as condições adequadas a essas crianças e adolescentes para que possam prosseguir nos estudos em outros níveis, etapas e modalidades de ensino. O Decreto trata também, em seu art. 5º, da responsabilidade da União com o financiamento desse atendimento, para, por exemplo, adequação arquitetônica de prédios escolares.

Mais tarde, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), na seção do direito à educação, em seu art. 30, ao tratar dos processos seletivos para ingresso e permanência no nível superior de ensino, estabelece algumas medidas a serem adotadas pelas IES e por instituições de educação profissional e tecnológica, e, entre aquelas as quais se referem às pessoas com deficiência física, destacam-se: dever de fornecer, no formulário de inscrição, campo específico sobre os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva necessários; acessibilidade às provas, de forma a atender às necessidades específicas dos candidatos com deficiência; ampliação do tempo, conforme o prévio requerimento realizado pelo estudante.

Na sequência, apresentamos dados da segunda categoria com maior número de matrículas, a deficiência visual.

5.2.2 Deficiência visual: baixa-visão e cegueira

Para uma análise mais detalhada, os dados foram desagregados em categorias: baixa-visão e cegueira.

Os dados de matrículas de bolsistas integrais com baixa-visão com vínculo (cursando) apresentaram oscilação nos três primeiros anos, com aumento de 99 bolsas, o correspondente a 65%, de 2011 para 2012, seguido de diminuição no ano seguinte, de 117 bolsas (46,6%), conforme consta na Tabela 21.

Tabela 21 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016)

Deficiência visual baixa visão	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	152	71	251	56	134	52	217	65	270	85	313	84
Formados	22	12	39	7	23	6	36	2	50	21	49	21
Total	174	83	290	63	157	58	253	67	320	106	362	105

Cegueira	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	79	21	70	13	67	8	66	16	76	20	98	22
Formados	12	1	15	2	14	2	9	6	19	4	12	2
Total	91	22	85	15	81	10	75	22	95	24	110	24

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
 Observação: “Integ.” significa bolsa integral (Prouni) e “Parc.”, bolsa parcial (Prouni).

A evolução das matrículas de estudantes com deficiência visual, com baixa-visão, bem como sua comparação com a evolução de bolsas integrais do Prouni e com as matrículas totais desse grupo na educação superior, podem ser verificadas na Tabela 22.

Tabela 22 - Evolução de matrículas de estudante com deficiência visual (baixa-visão) com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com baixa-visão	%	Bolsas integrais Prouni	%	Bolsas integrais estudante com baixa-visão	%
2011	22.160	*	5.944	*	129.672	*	152	*
2012	25.789	16,37%	6.679	12,4%	150.870	16,34%	251	-65,1%
2013	28.383	10%	6.955	4,1%	164.379	8,95%	134	-46,6%
2014	28.758	1,32%	7.938	14,1%	205.237	24,85%	217	61,9%
2015	33.546	16,64%	9.224	16,2%	204.587	-0,32%	270	24,4%
2016	34.911	4,1%	11.028	19,5%	166.603	-18,57%	313	15,9%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Somente a partir de 2014 ocorreram acréscimos ininterruptos. Em 2014, em comparação com o ano anterior, houve um aumento de 83 bolsas, o correspondente a aproximadamente 61,9%. No ano seguinte, houve um aumento de 24,4%, com adição de 53 bolsas. Em 2016, cresceram 15,9%, com acréscimo de 43 bolsas, em relação a 2015. Assim sendo, pode-se observar tendência de crescimento de bolsas integrais no Prouni para pessoas com deficiência visual (baixa-visão), de 2014 a 2016, que pode ter sido impulsionada pelo aumento, em 2014, de bolsas integrais no Prouni, mas nos demais anos acompanhou o crescimento das matrículas totais dos estudantes com baixa-visão em cursos de graduação no

Brasil. Em 2016, por exemplo, mesmo com a queda de bolsas integrais totais do Prouni, houve crescimento de 15,9% nas bolsas ocupadas por esses estudantes. Nesse último ano, as matrículas de pessoas com baixa-visão na educação superior saltaram de 9.224 para 11.028, com aumento de 19,5%, o que pode justificar esse aumento de bolsas da categoria baixa-visão.

A Tabela 23 traz a evolução das bolsas parciais dessa categoria.

Tabela 23 - Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência visual (baixa-visão) com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com baixa-visão	%	Bolsas parciais Prouni	%	Bolsas parciais estudantes com baixa-visão	%
2011	22.160	*	5.944	*	124.926	*	71	*
2012	25.789	16,37%	6.679	12,4%	133.752	7,00%	56	-21,1%
2013	28.383	10%	6.955	4,1%	87.995	-34%	52	-7,1
2014	28.758	1,32%	7.938	14,1%	101.489	15,00%	65	25%
2015	33.546	16,64%	9.224	16,2%	124.530	22,70%	85	30,8
2016	34.911	4,1%	11.028	19,5%	162.577	30,55%	84	-1,1%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Como já observado, em 2012 e 2013, em relação aos anos anteriores, houve queda das bolsas parciais ocupadas por estudantes com baixa-visão, de 15 bolsas em 2012 e quatro em 2013, o que corresponde a uma queda de 21,1% e de 7,1%, respectivamente. Um fator que pode ter influenciado foi a redução de bolsas parciais do Prouni nesse último ano.

Em 2014 e 2015, entretanto, verifica-se a mesma tendência das bolsas integrais desse grupo, com acréscimos sucessivos de 13 bolsas e 20 bolsas, respectivamente. No ano seguinte, há uma redução de uma bolsa, ao contrário da tendência das matrículas desse grupo na educação superior a qual apresentou crescimento de 19,5%: de 9.224 matrículas em 2015 alcançou 11.028 em 2016. Também diverge da tendência de crescimento das bolsas parciais do Prouni nesse último ano.

Assim sendo, uma hipótese explicativa para o movimento de 2016 é que esses estudantes têm ingressado em maior concentração nas bolsas integrais, cujo total de bolsas integrais foi de 313 contra 84 bolsas parciais.

Na categoria deficiência visual - cegueira, a Tabela 24 apresenta os dados das matrículas desses estudantes com bolsa integral do Prouni, em comparação com as matrículas desses sujeitos na educação superior e as bolsas integrais totais do Prouni.

Tabela 24 - Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência visual (cegueira) com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com cegueira	%	Bolsas integrais Prouni	%	Bolsas integrais estudante com cegueira	%
2011	22.160	*	3.301	*	129.672	*	79	*
2012	25.789	16,37%	3.613	9,5%	150.870	16,34%	70	-11,4%
2013	28.383	10%	3.943	9,1%	164.379	8,95%	67	-4,3%
2014	28.758	1,32%	1.883	-52,2%	205.237	24,85%	66	-1,5%
2015	33.546	16,64%	1.922	2,1%	204.587	-0,32%	76	15,1%
2016	34.911	4,1%	2.074	7,9%	166.603	-18,57%	98	28,9%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Até 2013, observa-se ampliação no total de matrículas de pessoas com cegueira na educação superior, de aproximadamente 9% a 10% - de 3.301 em 2011, avançou para 3.613 no ano seguinte e subiu para 3.943 em 2013. Ao contrário, as matrículas desses sujeitos no Prouni, com bolsa integral, inicia com 79 em 2011, decresce para 70 no ano seguinte e para 67 em 2013. Somente em 2014 é verificada redução de matrículas desses sujeitos tantos na educação superior quanto no Prouni, embora em proporções diferentes: enquanto no primeiro caso ocorreu redução para mais da metade das matrículas, no segundo caso ocorreu diminuição de uma bolsa.

Somente nos dois últimos anos houve aumento das bolsas integrais nessa categoria, o que diverge da tendência de queda das bolsas parciais do Prouni, mais acentuada em 2016, como já abordado. Em 2016, o número de bolsas integrais ocupadas por pessoas com cegueira atingiu o pico no período, o que pode indicar uma tendência de crescimento de bolsas integrais nessa categoria.

Já a dinâmica das bolsas parciais dessa categoria, é possível observar na Tabela 25.

Tabela 25 - Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência visual (cegueira) com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com cegueira	%	Bolsas parciais Prouni	%	Bolsas parciais estudantes com cegueira	%
2011	22.160	*	3.301	*	124.926	*	21	*
2012	25.789	16,37%	3.613	9,5%	133.752	7%	13	-38,1%
2013	28.383	10%	3.943	9,1%	87.995	-34%	8	-38,5%
2014	28.758	1,32%	1.883	52,2%	101.489	15%	16	100%
2015	33.546	16,64%	1.922	2,1%	124.530	22,7%	20	25%
2016	34.911	4,1%	2.074	7,9%	162.577	30,55%	22	10%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

De 2011 a 2013 houve queda nas bolsas parciais ocupadas por estudantes com cegueira, movimento também observado nas bolsas integrais ocupadas por esse grupo. Outra semelhança foi o crescimento em 2015 e 2016. Apesar disso, o número de bolsas parciais nessa categoria é baixo, se comparado ao total de pessoas com cegueira matriculados na educação superior. Em 2016, por exemplo, foram registradas 2.074 matrículas desses sujeitos contra 22 bolsas parciais no Prouni ocupadas por eles, na proporção corresponde apenas a 1%. Dessa forma, o Prouni não tem impactado significativamente nas matrículas de pessoas com cegueira na educação superior.

Um dos desafios enfrentados por candidatos com cegueira para ingresso no Prouni é a realização do Enem. Em pesquisa, Selau e Damiani (2013) entrevistaram, entre 2011 e 2012, pessoas com cegueira que haviam concluído a educação superior e identificaram a ausência da transcrição da prova em Braille e, em substituição, o recurso de acessibilidade utilizado foi a oferta do leitor, alternativa a qual não foi bem avaliada pelos entrevistados. Entretanto, como já observado em seção específica, tem ocorrido mudanças no Enem e é necessário desenvolver novas pesquisas sobre o tema para melhor compreender seus avanços e desafios nos últimos anos.

Essa questão também é abordada por Leria (2016) que, em sua pesquisa, defende a possibilidade de utilização de tecnologias assistivas durante o Enem – em especial o aplicativo Enem acessível⁹⁵, que, embora seja direito do candidato, ainda não era permitido até o momento da pesquisa. Para a autora, a oferta do leitor no lugar das tecnologias assistivas fere a autonomia do estudante, bem como o coloca em condição desigual perante os demais, e também pode trazer consequências negativas quando esse profissional (o leitor) não tem uma qualificação adequada para essa função.

Sendo o Enem processo seletivo obrigatório aos candidatos ao Prouni, é imprescindível considerar a acessibilidade nesse exame, ou a falta dela, como um fator que influencia o acesso ao Programa.

Ao ingressar na educação superior, outros desafios citados pelos estudantes da pesquisa (SELAU; DAMIANI, 2013) foram a falta da sinalização podotátil e a acessibilidade arquitetônica falha, que tornam o deslocamento com autonomia dificultoso. Esse aspecto também é destacado por Castro (2011) e Renders (2012), anteriormente abordado no levantamento de produções.

⁹⁵ O funcionamento do aplicativo Enem acessível, bem como suas vantagens aos usuários, é abordado por Leria (2016).

Outra categoria com representação significativa, sendo a terceira com maior número de matrículas, é a deficiência auditiva.

5.2.3 Deficiência auditiva

Nessa análise, serão considerados os dados de forma desmembrada: deficiência auditiva e surdez⁹⁶, conforme são apresentados pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2011-2016). A Tabela 26 traz os dados de matrícula desses sujeitos, com bolsa integral e parcial, no período de 2011 a 2016.

Tabela 26 - Número de estudantes com deficiência auditiva matriculados com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016)

Deficiência auditiva	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	103	64	91	61	67	14	105	46	125	55	156	51
Formados	9	10	21	9	11	2	7	2	16	9	28	15
Total	112	74	112	70	78	16	112	48	141	64	184	66
Surdez	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	20	13	21	7	19	7	14	4	28	3	29	3
Formados	2	1	5	2	5	1	4	0	3	1	6	1
Total	22	14	26	9	24	8	18	4	31	4	35	4

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011 a 2016).

Nota: “Integ.” - bolsa integral (Prouni) e “Parc.” - bolsa parcial (Prouni).

Sobre as matrículas com vínculo ativo (cursando) de pessoas com deficiência auditiva com bolsa integral, nota-se, maior concentração nos últimos anos, 2015 e 2016, com o pico nesse último ano.

No que se refere à categoria surdez, nos três primeiros anos as bolsas integrais variaram de 19 a 21; em 2014 houve queda. Em 2015, as bolsas integrais cresceram o dobro do ano anterior e, em 2016, houve acréscimo de uma bolsa. Já na distribuição das bolsas parciais se verifica o inverso: decréscimo de bolsas ao longo do período analisado, com menor valor nos últimos anos.

⁹⁶ Segundo art. 2º do Decreto 5.626, é considerada pessoa surda “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” No parágrafo único do mesmo artigo a deficiência auditiva refere-se “[...] a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005d).

Comparando as duas categorias, deficiência auditiva e surdez, a primeira apresenta predomínio das bolsas integrais sobre as parciais do Prouni em todos os anos, sendo quatro a cinco vezes maior o número de bolsas integrais – com exceção de 2014, em que a proporção foi de 7,5 vezes a mais.

Ainda, considerado o número de matrículas na educação superior das duas categorias (Tabela 27 e 29), verifica-se que, entre 2012 a 2016, o número de pessoas com deficiência auditiva na educação superior, em comparação às matrículas de estudantes surdos, superou em três a quatro vezes mais, com exceção de 2011 e 2013, cuja razão entre ambos os grupos foi de 2,5 e 4,7, respectivamente.

A partir da análise da evolução das bolsas integrais para estudantes com deficiência auditiva (Tabela 27), é identificada uma queda de 2011 até 2013, e uma retomada em 2014 – ano em que o número de bolsas supera os três anos anteriores.

Tabela 27 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com deficiência auditiva	%	Bolsas integrais Prouni	%	Bolsas integrais estudante com deficiência auditiva	%
2011	22.160	*	4.078	*	129.672	*	103	*
2012	25.789	16,37%	6.008	47,3%	150.870	16,34%	91	-11,6%
2013	28.383	10%	7.037	17,1%	164.379	8,95%	67	-26,4%
2014	28.758	1,32%	5.321	-24,4%	205.237	24,85%	105	56,7%
2015	33.546	16,64%	5.354	0,6%	204.587	-0,32%	125	19,0%
2016	34.911	4,1%	5.051	-5,7%	166.603	-18,57%	156	24,8%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011 a 2016).

Nota: “Integ” - bolsa integral (Prouni) e “Parc” - bolsa parcial (Prouni).

Ao contrário da tendência de redução do total das matrículas de estudantes com deficiência auditiva na educação superior, as bolsas integrais do Prouni ocupadas por esses sujeitos aumentaram nos anos de 2014 a 2016: 56,7% em 2014, 19% em 2015 e 24,8% em 2016. Apesar disso, proporcionalmente, o número ainda é baixo – variou de 91 a 156 –, pois as bolsas integrais ocupadas por esse grupo representaram, aproximadamente, entre 1% a 2% do total das matrículas das pessoas com essa deficiência na educação superior, exceto nos anos de 2011 e 2016, cuja proporção foi de 2,5% a 3%.

Na distribuição das bolsas parciais, ainda na variável cursando, a tendência foi semelhante: as bolsas decresceram até 2013, de 64 para 14 e, a partir de 2014, houve uma

retomada, porém, no caso das bolsas parciais as mesmas não alcançaram o mesmo número dos anos iniciais do período analisado (2011 e 2016), como é possível observar na Tabela 28.

Tabela 28 - Taxa de evolução de matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa parcial do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com deficiência auditiva	%	Bolsas parciais Prouni	%	Bolsas parciais estudantes com deficiência auditiva	%
2011	22.160	*	4.078	*	124.926	*	64	*
2012	25.789	16,37%	6.008	47,3%	133.752	7,00%	61	-4,70%
2013	28.383	10%	7.037	17,1%	87.995	-34%	14	-77%
2014	28.758	1,32%	5.321	-24,4%	101.489	15,00%	46	228,6%
2015	33.546	16,64%	5.354	0,6%	124.530	22,70%	55	19,6%
2016	34.911	4,1%	5.051	-5,7%	162.577	30,55%	51	-7,3%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nota: “Integ” - bolsa integral (Prouni) e “Parc” - bolsa parcial (Prouni).

Com exceção do ano de 2013 em que houve uma queda de 77% das bolsas parciais – de 61 para 14 –, nos demais houve pouca variação: sendo o mínimo de 46 e o máximo de 64.

Em 2016, observa-se tanto a tendência de redução no total de matrículas de estudantes com deficiência auditiva na educação superior como também se verifica a diminuição de bolsas parciais nessa categoria. Pode-se inferir que essa dinâmica das matrículas é própria desse grupo, já que nesse ano houve um aumento de 30,5% no total de bolsas parciais do Prouni, de 124.530 bolsas parciais em 2015 sobe para 162.577 em 2016.

Na sequência, a Tabela 29 traz a evolução das bolsas integrais ocupadas por estudantes surdos.

Tabela 29 - Evolução das matrículas de estudantes surdos com bolsa integral em comparação ao total de bolsas integrais do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com surdez	%	Bolsas integrais Prouni	%	Bolsas integrais estudantes com surdez
2011	22.160	*	1.582	*	129.672	*	20
2012	25.789	16,37%	1.650	4,3%	150.870	16,34%	21
2013	28.383	10%	1.488	-9,8%	164.379	8,95%	19
2014	28.758	1,32%	1.629	9,5%	205.237	24,85%	14
2015	33.546	16,64%	1.649	1,2%	204.587	-0,32%	28
2016	34.911	4,1%	1.738	5,4%	166.603	-18,57%	29

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nota: “Integ” - bolsa integral (Prouni) e “Parc” - bolsa parcial (Prouni).

Comparadas às matrículas desses sujeitos na educação superior, as bolsas integrais do Prouni equivaliam a aproximadamente 1% até 2014, mas, nos últimos anos (2015 e 2016), houve aumento em termos absolutos e relativos, as quais passaram a representar, aproximadamente, 2% das matrículas de estudantes com surdez na educação superior.

Relativo às bolsas parciais (Tabela 30), pode-se observar tendência de queda no período (2011 a 2016).

Tabela 30 – Evolução das matrículas de estudantes surdos com bolsa parcial em comparação ao total bolsas parciais do Prouni – Brasil (2011-2016)

Ano	Matrículas estudantes com deficiência	%	Matrículas estudantes com surdez	%	Bolsas parciais Prouni	%	Bolsas parciais estudantes com surdez
2011	22.160	*	1.582	*	124.926	*	13
2012	25.789	16,37%	1.650	4,3%	133.752	7,00%	7
2013	28.383	10%	1.488	-9,8%	87.995	-34%	7
2014	28.758	1,32%	1.629	9,5%	101.489	15,00%	4
2015	33.546	16,64%	1.649	1,2%	124.530	22,70%	3
2016	34.911	4,1%	1.738	5,4%	162.577	30,55%	3

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nota: “Integ” - bolsa integral (Prouni) e “Parc” - bolsa parcial (Prouni).

De 2011 a 2012, as bolsas parciais foram reduzidas à quase metade, de 13 para sete, que se manteve em 2013. Em 2014, reduziu novamente de sete para quatro e, em 2015, para três, que se manteve em 2016. Assim sendo, nos últimos anos, nessa categoria tem havido uma tendência de crescimento das bolsas integrais e redução das parciais.

Sobre o acesso das pessoas com deficiência auditiva na educação superior no geral e no Prouni, em específico, desde os anos 2000 tem sido ampliado o aparato legal para garantir o direito à educação desse público.

No ano de 2005, por exemplo, um marco para a acessibilidade de surdos à educação superior foi a implantação do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que institui, no art. 3º a Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores, de nível médio e superior e em cursos de Fonoaudiologia e nas demais áreas deverá ser ofertada como disciplina optativa. Outra inovação do Decreto é a previsão da formação de profissionais, como tradutores e intérpretes de Libras, contratar e formar professores que viabilizem a educação bilíngue de surdos, bem como ofertar cursos de graduação em Letras/Libras ou de Libras/Língua Portuguesa e, em nível de pós-graduação, aos licenciados em Pedagogia, Educação Especial ou Libras. A implantação dessa política de

formação foi realizada por meio do Programa Viver sem Limites, segundo Kraemer e Thoma (2018), com a criação de 27 cursos de Letras/Libras e 12 de Pedagogia, na perspectiva bilíngue (Libras e Língua Portuguesa).

Considerando o período analisado, a proporção de pessoas com deficiência auditiva sobre o total de matrículas na educação superior se manteve a mesma (0,06%) em 2011 e em 2016, primeiro e último ano do período analisado nesta pesquisa. Em 2011, as matrículas na educação superior somavam 6.739.689 e as matrículas desses sujeitos totalizavam 4.078. Em 2016, foram 8.048.701 matrículas na educação superior e 5.051 de pessoas com deficiência auditiva. Dessas matrículas em 2011 apenas 167 foram via Prouni, sendo 103 de bolsas integrais e 64 de bolsas parciais, o que representa 2,5% e 1,6%, respectivamente. Em 2016, foram 156 bolsas integrais e 51 parciais, que, na proporção, equivale a, respectivamente, 3% e 1% das matrículas das pessoas com deficiência auditiva na educação superior. Assim, o Prouni tem sido uma via de ingresso importante e crescente de ingresso para esses sujeitos.

Na categoria surdez, em 2011, foram 1.582 matrículas, representando 0,02% do total de matrículas na educação superior, o qual somou 6.739.689. Já em 2016, do total de 8.048.701 matrículas na educação superior, aquelas realizadas por pessoas surdas corresponderam a 1.738, ou seja, aproximadamente 0,02%. Desse modo, a proporção se manteve. Dessas, em 2011, apenas 20 matrículas foram com bolsas integrais Prouni e 13 com bolsas parciais; em 2016, foram 29 bolsas integrais e três parciais. Conclui-se que, o ingresso via Prouni por pessoas surdas é ainda pouco significativo, considerando as matrículas desses sujeitos na educação superior.

Um dos desafios para o ingresso desses sujeitos na universidade está na acessibilidade ao edital e ao vestibular. De acordo com Junqueira e Lacerda (2019), o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL,2005c) estabelece, entre outras providências, a necessidade das IES adotarem condições para a garantia da acessibilidade linguística às pessoas com deficiência auditiva em provas e em vestibulares. Para os autores, o recurso humano que tem sido mais utilizado no Enem é a oferta de serviço dos tradutores e intérpretes de Libras/Português, embora esse serviço tenha alguns limites, como a impossibilidade de acesso antecipado às provas pelos intérpretes, bem como a formação muitas vezes aligeirada desses profissionais, fato que compromete a qualidade da tradução.

Em 2015, um dos avanços foi a oferta da tradução completa do edital e suas retificações em Libras. Entretanto, para garantir a igualdade de acesso, a Comissão Assessora em Educação Especial tem reivindicado ao Inep a disponibilização de videoprovas em Libras e das provas de português como segundo língua (L2); em 2016, foi celebrado um acordo com

a Universidade Federal de Santa Catarina para futuras ofertas nesse formato, segundo os autores (JUNQUEIRA; LACERDA, 2019).

Ainda sobre o Enem, como um exame obrigatório para o ingresso via Prouni, pesquisa realizada por Martins e Lacerda (2015) analisou o desempenho de estudantes com deficiência auditiva e surdos⁹⁷ no Enem, e conclui que as notas dos candidatos surdos são menores do que as dos demais com deficiência auditiva e do que os candidatos sem deficiência. Para ser considerado proficiente, o desempenho desse candidato deve ser acima de 500 pontos. Em Ciências Humanas, por exemplo, a média nacional do Enem em 2011 foi de 478,11, já a média dos estudantes com deficiência auditiva foi de 388,034 e de candidatos surdos foi de 360,821. Dessa forma, estudantes com e sem deficiência auditiva ou surdez não atingiram a pontuação necessária para serem considerados proficientes nessa área do conhecimento e tanto o desempenho dos candidatos com deficiência auditiva quanto o de surdos foi menor se comparado à média nacional.

Na prova de redação, a diferença é ainda maior, pois, enquanto a média dos estudantes sem deficiência foi de 519,247, aqueles estudantes com deficiência auditiva e surdez obtiveram 266,097 e 191,54, respectivamente. Assim sendo, para as autoras (MARTINS; LACERDA, 2015), esse desempenho, de modo geral, pode indicar aspectos relacionados à qualidade da educação ofertada a eles, e, em específico, no caso dos sujeitos surdos, cujos desafios são ainda maiores. Outra possibilidade apontada no artigo está na falta de condições de acessibilidade ao exame, o que pode gerar maiores dificuldades pelos candidatos na realização da prova, a qual, até o momento da realização da pesquisa, não era ofertada a tradução em Libras.

Em síntese, no período de 2011 a 2016, houve aumento do ingresso de estudantes surdos na educação superior, mas ainda são poucos os que acessam via Prouni, comparando com o total de matrículas deles na educação superior. Um dos motivos pode estar na falta da acessibilidade no vestibular, mas também, segundo as autoras supracitadas, na qualidade da educação para esses sujeitos. Ainda é preciso mais estudos nesse sentido para compreender os motivos do baixo número de matrículas desse grupo no Prouni.

Outras categorias com menor representatividade foram a deficiência intelectual, a deficiência múltipla e a surdocegueira.

⁹⁷ Nomenclatura utilizada pelas autoras no artigo citado.

5.2.4 Deficiência intelectual

Na categoria deficiência intelectual, até 2013, as bolsas integrais variavam entre sete a 11 e as parciais de duas a seis, conforme os dados da Tabela 31. A partir de 2014, as bolsas integrais concedidas a esses estudantes dobraram, em relação a 2011 e, em 2015, houve outro aumento significativo de cinco vezes o número de matrículas do ano anterior, que passou de 22 para 112. Entretanto, em 2016, as bolsas parciais desse grupo foram reduzidas a 41, o correspondente a 62,5% de queda.

Tabela 31 - Número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016)

Deficiência intelectual	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	11	5	9	6	7	2	22	4	112	11	41	22
Formados	0	1	0	0	1	0	2	1	6	3	4	1
Total	11	6	9	6	8	2	24	5	118	14	45	23

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: “Integ” - bolsa integral (Prouni) e “Parc” - bolsa parcial (Prouni).

Dessa forma, pode-se observar que essa categoria é pouco representativa por deter de 1% a 3% das bolsas integrais de todas as categorias somadas, exceto em 2015 – ano em que correspondeu a 9%. Para as bolsas parciais, representaram de 1% a 3% até 2014, 4% em 2015 e 7% em 2016.

Conforme já abordado, segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011-2016), as matrículas de estudantes com deficiência intelectual de 2011 a 2013 nesse nível de ensino representaram de 2% a 2,2% do total de matrículas de pessoas com deficiência nesse nível de ensino no Brasil, que, em números absolutos, em 2011, foram 477 discentes com deficiência intelectual para 22.160 matrículas de estudantes com deficiência. Nos anos seguintes, houve aumentos: em 2014 foram 989 matrículas de estudantes com deficiência intelectual para 28.758 matrículas de pessoas com deficiência, com aumento percentual de 3,4%, e, em 2015, subiu para 1.683 de um total de 33.546 matrículas de pessoas com deficiência, o correspondente a 5%. Em 2016, ocorreu queda para 1.389 matrículas em um total de 34.911 matrículas de estudantes com deficiência, com proporção de 4%.

Assim sendo, o ano de 2015 é apontado como representativo do crescimento de matrículas desses sujeitos tanto na educação superior, considerando tanto as realizadas no setor público como no privado, e também via Prouni, embora não se manteve em 2016. Esse

pode ser um indicativo de melhoria nas condições de acesso à universidade por esses sujeitos, mas que pode não ter se mantido para garantir a permanência desse estudante, que requer a acessibilidade pedagógica, ainda muito discutida nas pesquisas (MOREJÓN, 2009; SOUZA, 2010; RUIVO, 2010; RANGEL, 2015).

5.2.5 Deficiência múltipla

Quanto às bolsas integrais ocupadas⁹⁸ por pessoas com deficiência múltipla (Tabela 32), a variação foi aproximadamente de 0,5% a 1%, exceto em 2011 e 2016, com aproximadamente 2% e 2,5%, respectivamente. Nas bolsas parciais, a tendência se repetiu, com menos de 1% no período, exceto em 2011 e 2016, com aproximadamente 2% e 4%, respectivamente.

Tabela 32 - Número de matrículas de estudantes com deficiência múltipla com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016)

Deficiência múltipla	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	10	6	6	4	2	1	5	0	11	2	31	13
Formados	4	1	1	0	0	0	2	0	3	1	11	3
Total	14	7	7	4	2	1	7	0	14	3	42	16

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: “Integ.” - bolsa integral (Prouni) e “Parc.” - bolsa parcial (Prouni).

E, por fim, a Tabela 33 apresenta as matrículas via Prouni da categoria surdocegueira, cujo número de bolsas integrais variou de um a três, com apenas uma bolsa parcial em 2015.

Tabela 33 - Número de matrículas de estudantes com surdocegueira com bolsa integral e parcial do Prouni, por ano – Brasil (2011-2016)

Surdocegueira	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.
Cursando	3	0	1	0	3	0	1	0	3	1	1	0
Formados	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Total	3	0	2	0	3	0	2	0	3	1	1	0

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: “Integ.” - bolsa integral (Prouni) e “Parc.” - bolsa parcial (Prouni).

Dentre os formados, constam apenas dois, ambos com bolsa integral.

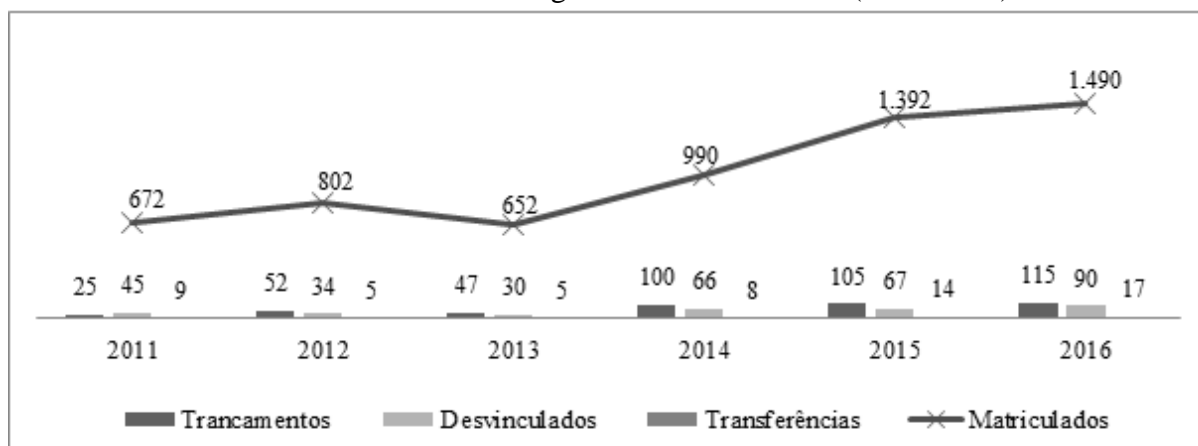
⁹⁸ Considerando aquelas em que a matrícula está em curso, retiradas as concluídas (formados).

Apesar do ínfimo número de bolsas do Prouni ocupadas por pessoas com surdocegueira, é importante destacar que, na educação superior, essa categoria é a que concentrou menor número de matrículas: de 2011 a 2013, as matrículas variaram de 124 a 151 e, de 2014 a 2016, apresentaram redução, com 116 em 2014, 107 em 2015 e 95 em 2016, segundo dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

5.3 Situação das matrículas

Os dados acima mencionados se referem apenas às pessoas com deficiência matriculadas com bolsa do Prouni. Outra informação ainda não apresentada está relacionada às matrículas trancadas⁹⁹ e desvinculadas¹⁰⁰ de curso presentes em todas as categorias de deficiência analisadas. Além desses, também há os transferidos¹⁰¹ de curso na mesma IES, cujos dados estão organizados no Gráfico 9. Esses não estão contabilizados no perfil dos estudantes, mas são significativos para problematização sobre a permanência deles, embora essa discussão não seja objetivo da pesquisa.

Gráfico 9 - Número de matrículas trancadas, desvinculadas e transferências de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni – Brasil (2011-2016)



Fonte elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Se comparado o ano de 2014 com o de 2011, o número de trancamentos de matrículas quadruplicou e permaneceu em ascensão em 2015 e 2016, passa de 25 em 2011 para 100 em

⁹⁹ Estudantes que realizaram o trancamento da matrícula.

¹⁰⁰ Discentes cuja matrícula foi desvinculada do curso de origem.

¹⁰¹ Alunos que transferiram sua matrícula de um curso para outro na mesma IES. De acordo com o manual do bolsista do Prouni, o programa pode aceitar transferência da bolsa para outro curso na mesma IES ou em outra.

2014, embora em um ritmo menos acelerado. Ao atentar para o número de matriculados em comparação aos trancamentos nesse período, nota-se que, mesmo com o aumento, a partir de 2013, do número de matrículas, com o pico em 2016, ainda permaneceu o crescimento de trancamentos – menos de 4% das matrículas de 2011 e em 2016 mais de 8%.

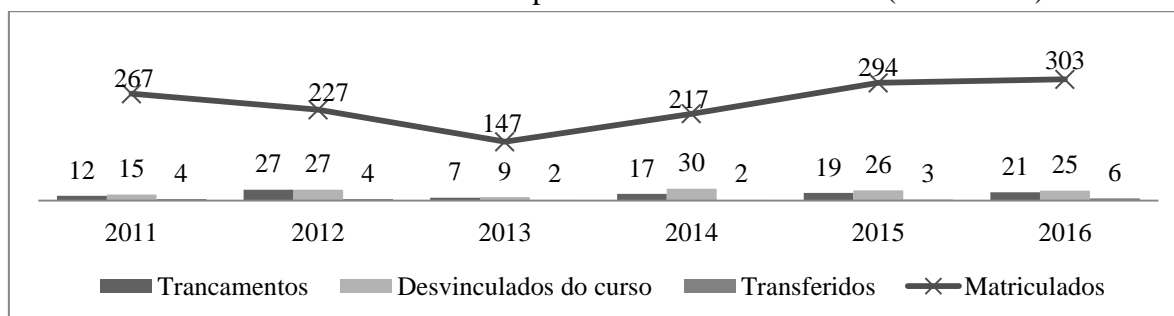
No tocante aos estudantes desvinculados, houve menor variação entre os anos da série – em 2016, em relação a 2011, dobrou de valor. Entretanto, apesar disso, se consideradas as matrículas de 2016 o percentual de desvinculados foi reduzido. Em termos representativos, a matrícula desvinculada representou 7% e 6% em 2011 e 2016, respectivamente.

Quanto às transferências, 2016 sobre 2011 quase dobra o número. Em termos de matrículas, em 2015, o número já correspondeu ao dobro de 2011 e, em 2016, houve outro acréscimo. Nesse sentido, esse aumento absoluto do número de transferências não se concretizou como um crescimento relativo.

De modo geral, predominaram trancamentos, com tendência de aumento de todas as categorias, conforme, também, as bolsas integrais se ampliaram.

Relativo às bolsas parciais em todas as categorias de deficiência, os dados estão organizados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Número de matrículas trancadas, desvinculadas e transferências de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni no Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Iniciando a descrição e análise dos dados de trancamentos, verifica-se uma oscilação maior entre 2011 e 2014, com uma estabilidade entre 2014 a 2016. De 2011 para 2012, os trancamentos mais que dobraram, embora o número de bolsas tenha diminuído em 15%. Em 2013, houve redução em relação aos anos anteriores, de forma que restou menos de um terço dos trancamentos de 2012. Porém, nesse ano, as bolsas parciais também decresceram em 35%, pois, de 227 foram para 147. De 2013 para 2014, ocorreu uma retomada das bolsas, mas sem atingir o número de 2012, e o número de matrículas trancadas aumentou de sete para 17.

Em 2015 e 2016, se mantiveram praticamente estagnadas, com acréscimo de apenas quatro matrículas, duas matrículas por ano. O número de trancamentos, em comparação com os estudantes em situação regular de matrícula, ou seja, a somatória dos estudantes que estavam cursando a graduação com bolsa do Prouni e aqueles formados naquele ano, foi o maior nos de 2015 e 2016, em relação a 2011, 2013 e 2014. Se em 2011 essas matrículas representaram 4% das matrículas regulares, em 2014 foram 8%, em 2015, 9% e 2016, 8%. Entretanto, houve uma exceção no ano de 2012, cuja correspondência foi de 12%.

Sobre os desvinculados do curso, entre 2011 e 2016, a variação foi de no mínimo 25 a no máximo 30, exceto nos anos de 2011 e 2013 em que atingiram 15 e 9, respectivamente. Esses valores, comparados às matrículas de cada ano, representaram aproximadamente 6% em 2011 e 2013, em 2012 subiu para 11,9% e 2014 para 13,8%. Nos últimos anos, o percentual foi de 8,8% e 8,3%, respectivamente. Outra variável que aumentou em 2016, em relação aos anos anteriores, foi a transferência, mas, apesar disso, o número de transferidos atingiu menos de 2% das matrículas regulares.

Para estabelecer um comparativo com os dados da educação superior no Brasil, em uma pesquisa de levantamento da trajetória acadêmica de 2010 a 2016 dos ingressantes nesse nível de ensino realizado a partir dos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2018), realizado e divulgado pelo Inep, foi verificado que somente 37,9% dos estudantes concluíram os estudos, 5,3% permaneceram matriculados após 2016 e a desistência de curso foi de 56,8%. Desse levantamento, foram mapeadas as matrículas com vínculo no Prouni em comparação com as matrículas sem vínculo, e, entre os contemplados com a bolsa, 56% concluíram a graduação e, entre os estudantes não participantes, o percentual de conclusão foi de 34,8%. Se a taxa de conclusão entre os bolsistas do Prouni foi maior do que a dos demais, há um indicativo de que o Programa favorece a permanência.

Embora nesse estudo não tenha sido objeto de análise a permanência dos estudantes, bem como a conclusão dos estudos, é possível estabelecer comparação entre as bolsas integrais e parciais no período. Nesse quesito, o abandono de curso foi menor, proporcionalmente, nas categorias com bolsa integral do que na parcial no último ano do período analisado. No primeiro caso, o percentual de desistência no primeiro e no último ano foi entre 6% e 7%, já no que se refere às bolsas parciais foi de aproximadamente 6% no primeiro ano e de 8% no último (BRASIL, 2018).

A próxima seção trata do objeto de estudo: o perfil dos bolsistas com deficiência.

5.4 Perfil dos estudantes bolsistas do Prouni

O objetivo desta seção é traçar o perfil dos estudantes com bolsa integral e parcial do Prouni, por categoria de deficiência. Além dessa, outras categorias utilizadas foram: cor/raça e sexo.

5.4.1 Categorias de deficiência, cor/raça e sexo dos estudantes

Inicia-se pela análise das matrículas por cor/raça de estudantes com bolsa integral (Tabela 34) e, posteriormente, com bolsa parcial. Essa sistemática será mantida para a análise das demais variáveis.

Tabela 34 - Número das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por cor/raça – Brasil (2011-2016)

Ano	Não declarados		Branco		Pretos		Pardos		Amarelos		Indígenas		Sem informação		T
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2011	177	26%	191	28%	40	5,8%	105	15,4%	13	2%	2	0,3%	154	22,5%	682
2012	108	13,5%	213	26,6%	41	5,1%	109	13,6%	22	2,7%	1	0,1%	308	38,4%	802
2013	123	19%	198	30,4%	39	6%	119	18%	8	1,3%	1	0,2%	164	25%	652
2014	220	22,2%	399	40,3%	97	9,8%	221	22,3%	12	1,2%	1	0,1%	40	4,1%	990
2015	285	20,5%	530	38%	147	10,5%	385	27,7%	21	1,5%	6	0,4%	18	1,3%	1.392
2016	300	20,1%	598	40,1%	172	11,5%	372	25%	31	2%	10	0,7%	7	0,5%	1.490

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nota: T - total.

Ao realizar a análise da variável cor/raça, nota-se um percentual elevado de sujeitos que optaram por não declarar sua cor/raça, de 19% a 26% de pessoas com deficiência, matriculadas com bolsa integral, com exceção do ano de 2012, no qual o percentual foi de 13%. Nos últimos anos da análise, 2015 e 2016, o percentual foi de 20,5 e 20,1%, respectivamente. Outra informação importante é o fato de haver um número significativo de dados não informados nos primeiros anos do recorte temporal utilizado nessa pesquisa, 2011 a 2013, os quais correspondem a 22% em 2011, 38% em 2012 e 25% em 2013. Essa questão é resolvida nos anos posteriores, em que ocorreu uma queda para 4% em 2014, 1% em 2015 e 0,5% em 2016.

Sobre essa questão, em estudo sobre a autodeclaração de cor/raça realizada pelos alunos, disponibilizada nos Censos da Educação Superior no período de 2012 a 2015, Senkevics (2018) problematiza a subnotificação desses dados. Com objetivo de investigar e

propor soluções para esse problema, o autor levantou dados de autodeclaração de cor/raça de ingressantes dos cursos de graduação das IFES e realizou um cruzamento com as informações preenchidas pelos estudantes no questionário do Enem. Ao cruzar as informações dos dois bancos, Censo da Educação Superior e Enem, o autor verificou uma taxa muito inferior de estudantes que não declararam sua cor/raça no questionário do Enem, se comparados aos dados do Censo. Para o autor, esses dados comprovam que não há recusa em autodeclaração, mas uma subnotificação no preenchimento, por parte das IFES.

Segundo Senkevics (2018), em 2012 e 2013, houve elevado número de “não declarados” no Censo, representando 57,8% e 51,6% do total de candidatos respondentes, respectivamente. Em 2014 e 2015, esse percentual foi reduzido para 34,1% e 24,1%, respectivamente. No questionário do Enem, o percentual de não declaração variou de 2,9% a 1,8%. Outro dado relevante foi o aumento de “não declarações” e a redução do campo “não dispõe de informação” nos últimos anos da análise. Dessa forma, assim como se observa nessa pesquisa, a justificativa para a redução do número de sujeitos sem informação sobre a cor/raça pode ser devido à obrigatoriedade da declaração racial e do seu envio e, nesse caso, para preencher esse campo, os responsáveis por essa coleta nas IFES podem ter acrescido aos não declarados as informações não respondidas, de acordo com o autor.

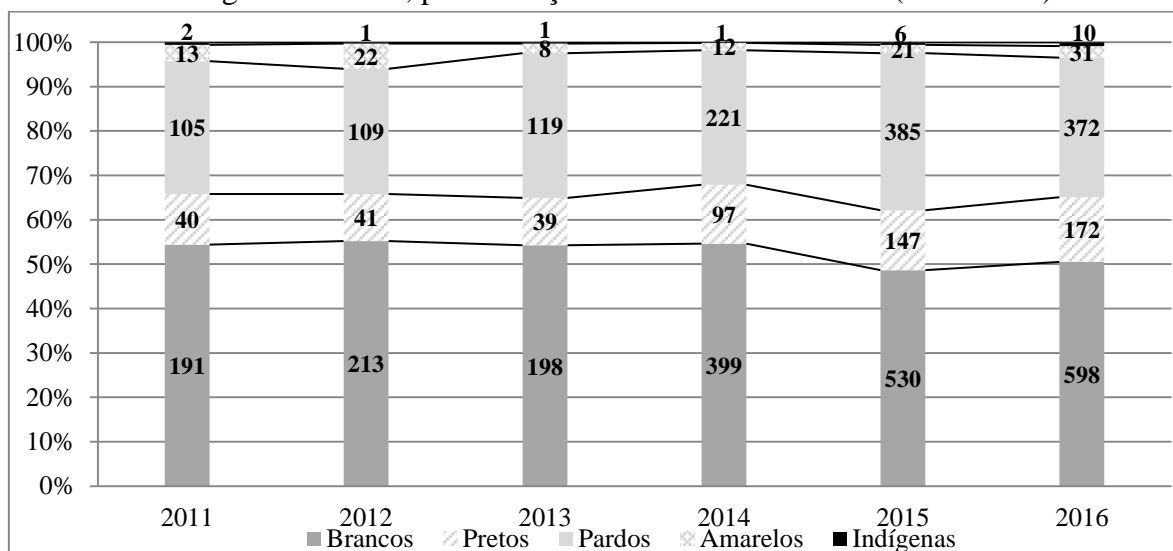
Embora a pesquisa supracitada tenha utilizado dados apenas da rede pública de ensino, especificamente do nível federal, diferentemente dessa, os resultados alcançados podem ajudar a responder a questionamentos em relação ao elevado número de sujeitos que não declararam cor/raça, o correspondente a um quarto do total.

Sendo assim, após discutir a questão da indisponibilidade dos dados, para efetuar uma análise do perfil dos bolsistas será preciso desconsiderar os dados não declarados e aqueles não informados.

O Gráfico 11 apresenta a distribuição das bolsas integrais de estudantes com deficiência por cor/raça, excluídos os não declarados e os dados não informados.

A análise dos dados permite verificar que predominou a variável cor/raça branca em todos os anos do recorte temporal adotado (2011 a 2016), com um percentual que variou de 54,2% a 55,2%, de 2011 a 2014 o qual reduziu nos últimos dois anos para 48,7% em 2015 e 50,5% em 2016.

Gráfico 11 - Distribuição percentual das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por cor/raça autodeclarada no Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Os autodeclarados brancos superaram a soma¹⁰² dos autodeclarados pretos e pardos, que correspondem, juntos, de 38,9% a 43,6%, exceto nos anos finais, 2015 e 2016, nos quais alcançaram 48,9% e 46%, respectivamente. Apesar disso, há uma tendência de crescimento de estudantes negros com deficiência no Prouni – com bolsa integral.

Aqueles que se autodeclararam amarelos correspondem em 2011 e 2012, 3,7% e 5,7% dentre os estudantes com deficiência e com bolsa integral do Prouni. Nos anos seguintes esse percentual se reduz a aproximadamente 2% até 2015 e em 2016 aumenta para 2,6%. E os indígenas contabilizam menos de 1%.

A distribuição das matrículas desses estudantes com bolsa parcial consta na Tabela 35.

Tabela 35 - Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por cor/raça no Brasil (2011-2016)

Ano	Não declarados		Brancos		Pretos		Pardos		Amarelos		Indígenas		Sem informação		T
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2011	82	27%	76	25%	14	4,6%	61	20,0%	15	5%	0	0%	56	18,4%	304
2012	40	15%	77	28,8%	17	6,4%	52	19,4%	28	10,4%	0	0%	54	20%	268
2013	21	12,2%	57	33%	18	10,5%	49	28,5%	4	2,3%	0	0%	23	13,4%	172
2014	48	19,3%	97	39,1%	27	11%	60	24,2%	3	1,2%	1	0,4%	12	4,8%	248
2015	29	8,1%	185	51,8%	33	9,2%	92	25,8%	8	2,2%	2	0,6%	8	2,2%	357
2016	23	6,4%	191	53,5%	32	9%	92	25,8%	15	4,2%	1	0,3%	3	0,8%	357

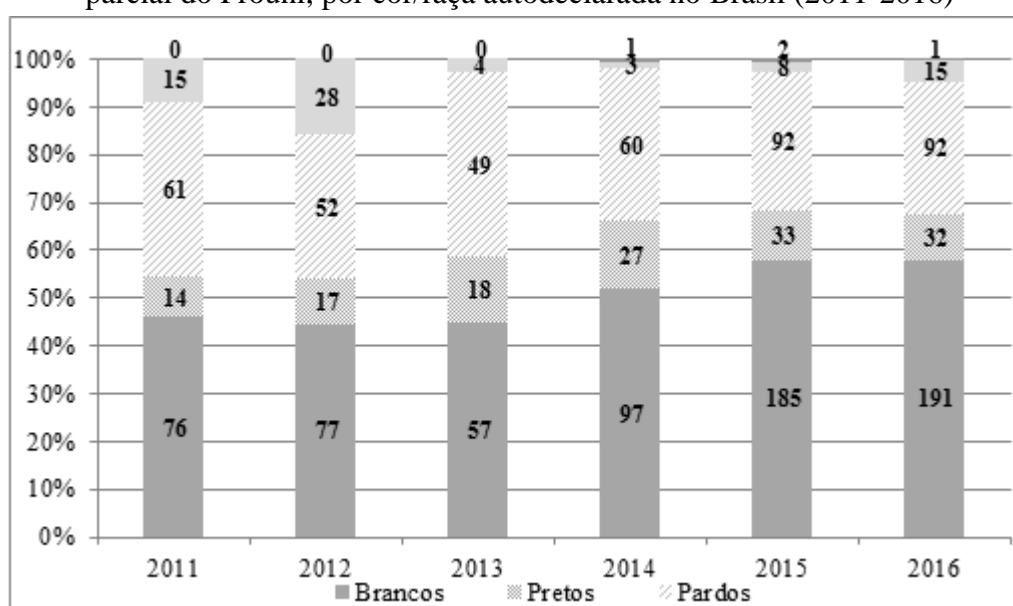
Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016). Observação: “T” significa total.

¹⁰² Do somatório dos autodeclarados pretos e pardos surge a categoria de negros, defendida por Osório (2003) como possibilidade de análise mais ampla da questão cor/raça.

Nesse recorte, nota-se o elevado percentual de não declarados e de dados não informados nos primeiros anos, de 2011 a 2013. No ano de 2014, houve apenas um percentual significativo de dados não declarados, mas aqueles “sem informação” representaram menos de 5%. Nos anos finais, 2015 e 2016 ambos sofreram redução e passaram a compor 8,1% e 6,4% de não declarados e 2,2% e 0,8% de dados não informados, respectivamente.

Entre os bolsistas parciais que realizaram a autodeclaração (Gráfico 12), em todos os anos predominaram os que se autodeclararam brancos.

Gráfico 12 - Distribuição percentual das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por cor/raça autodeclarada no Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Se somados os autodeclarados pretos e pardos – negros, em 2011 equipararam com os brancos, com 45% e 46% respectivamente. Em 2012, os negros somaram 39,7% contra 44,3% dos brancos. Apenas em 2013 os negros foram maioria – 52,3%. Em 2014, os brancos corresponderam a 52% e os negros 46%. Em 2015 e 2016, a diferença aumentou: 58% de brancos e 39% e 38% de negros, respectivamente. Dessa forma, entre os estudantes com deficiência e bolsa parcial do Prouni predominaram autodeclarados brancos no período analisado, exceto no ano de 2013, ainda com uma tendência de maior concentração.

Entre aqueles que se autodeclararam amarelos, exceto nos anos de 2011 e 2012, nos demais o percentual máximo atingiu 4,5%. Em 2011, a proporção de amarelos foi de 9% e em 2016 de 16%. Entretanto, em termos absolutos foram apenas 15 e 28 bolsas parciais.

Na variável cor/raça indígena, até 2013 não houve matrícula e nos demais anos o percentual foi de menos de 1%.

Na sequência, será analisada a distribuição das matrículas, por sexo, de estudantes com deficiência com bolsa integral e parcial em todas as categorias. A Tabela 36 apresenta as matrículas de estudantes com deficiência e bolsa integral, de 2011 a 2016.

Tabela 36 - Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por sexo no Brasil (2011-2016)

Categorias de deficiência	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
DA	56	56	62	50	42	36	55	57	63	78	86	98
DF	155	100	157	114	182	117	292	207	384	286	400	311
DI	6	5	4	5	1	7	11	13	48	70	22	23
DM	11	3	4	3	0	2	2	5	10	4	23	19
Surdez	15	7	15	11	14	10	9	9	15	16	14	21
Surdocegueira	1	2	0	2	2	1	1	1	2	1	1	0
Baixa visão	79	95	133	157	74	83	119	134	168	152	187	175
Cegueira	45	46	47	38	43	38	43	32	52	43	63	47
Total	368	314	422	380	358	294	532	458	742	650	796	694

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nota: "Masc." significa sexo masculino e "Fem." significa sexo feminino. DA: deficiência auditiva; DF: deficiência física; DI: deficiência intelectual; DM: deficiência múltipla.

Entre as pessoas com deficiência com bolsa integral, verifica-se a prevalência do sexo masculino sobre o feminino em todos os anos do período analisado, com 53% a 55%. No ano de 2013, quando houve queda das bolsas integrais e parciais, o sexo masculino concentrou mais matrículas. Já entre os estudantes com deficiência com bolsa parcial a maioria é do sexo feminino (Tabela 37).

Tabela 37 - Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por sexo no Brasil (2011-2016)

Categorias de deficiência	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
DA	32	42	31	39	7	9	20	28	24	40	18	48
DF	49	49	59	42	42	35	59	43	70	71	62	57
DI	3	3	2	4	1	1	4	1	7	7	12	11
DM	3	4	1	3	1	0	0	0	1	2	8	8
Surdez	9	5	7	2	6	2	3	1	1	3	2	2
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Baixa visão	27	56	24	39	23	35	21	46	36	70	38	67
Cegueira	9	13	7	8	4	6	11	11	16	8	18	6
Total	132	172	131	137	84	88	118	130	155	202	158	199

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Observação: "Masc." significa sexo masculino e "Fem." significa sexo feminino. DA: deficiência auditiva; DF: deficiência física; DI: deficiência intelectual; DM: deficiência múltipla.

As matrículas do sexo feminino concentraram entre 56% e 57% em 2011 e no período de 2014 a 2016. Em 2012 e 2013, houve maior equilíbrio das matrículas, mas ainda assim o sexo feminino obteve 51%.

Contudo, ao comparar com os dados de matrículas na educação superior brasileira ou mesmo com as matrículas do Prouni totais, observa-se o inverso: o sexo feminino é majoritário. Em 2016, no Brasil, segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2016), as matrículas em cursos de graduação presenciais corresponderam a 6.554.283, e desse total 56% eram estudantes do sexo feminino. Considerando apenas as matrículas em IES privadas, do total de 4.686.806 matrículas, 57% foram ocupadas por elas. No Prouni, segundo dados do SisProuni, esse padrão também se mantém: os dados acumulados de 2005 a 2018 apontam para uma concentração de 54% das matrículas no sexo feminino e 46% no masculino.

Por outro lado, em pesquisa sobre questões de gênero e cor/raça na interface com a educação especial, realizada com base nos dados de matrículas de pessoas com deficiência, TGD e AH/SD na educação básica do Censo Escolar, Pereira (2016) também constatou maior quantidade do sexo masculino se comparado ao feminino, principalmente no ensino fundamental. Além disso, no ensino médio, relativo à variável “cor/raça”, a autora verificou maior prevalência de matrículas de estudantes com deficiência autodeclarados brancos do que negros.

Nesse sentido, há uma contradição que se estabelece, em que há maior quantidade de matrículas do sexo masculino, entretanto, a população feminina, de acordo com Silva e Ribeiro (2014), é mais numerosa do que a do sexo masculino, mesmo entre as pessoas com deficiência. Todavia, segundo Pereira (2016), entre os estudantes com deficiência, o acesso e a permanência na escola são bem menores entre meninas do que meninos, “[...] o que revela dupla desvantagem, porque mesmo com maior incidência, a essas são oferecidas menores possibilidades de escolarização” (PEREIRA, 2016, p. 122).

A respeito dessa dupla desvantagem, para Dantas, Silva e Carvalho (2014, p. 558), “As relações de gênero são fortemente marcadas nas mulheres com deficiência, pois, devido ao histórico processo de infantilização e dependência familiar em que estão submersas, as características de fragilidade feminina são intensificadas.”

Dessa forma, entre os estudantes com deficiência com ingresso via Prouni, há maior concentração do sexo masculino nas bolsas integrais e prevalência do sexo feminino nas bolsas parciais, o que pode indicar mais um fator de desigualdade entre os gêneros, pois a

primeira modalidade apresenta condições mais favoráveis de permanência, melhores resultados e maiores taxas de conclusão de curso, como apontam as pesquisas.

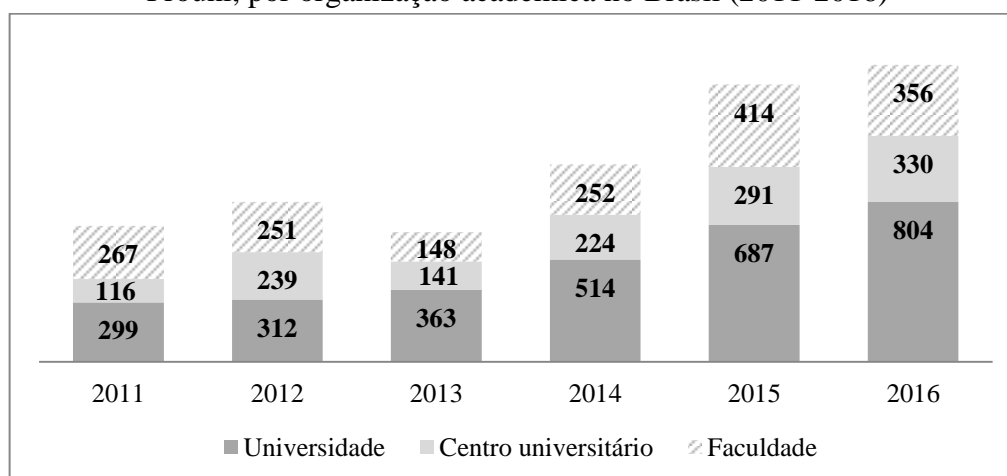
As próximas seções abordam as variáveis relacionadas às IES e aos cursos aos quais a matrícula do bolsista está vinculada.

5.5 Organização acadêmica das IES e modalidades de ensino

A primeira variável a ser analisada é a organização acadêmica da IES a qual o bolsista estava vinculado. O Censo da Educação Superior de 2011 a 2016 considera três formas de organização acadêmica: universidade, centro universitário e faculdade. De acordo com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, art. 13 (BRASIL, 2006), parágrafo primeiro, inicialmente a instituição é credenciada como faculdade. Para se credenciar como universidade ou centro universitário, a mesma já credenciada, em funcionamento regular e com “padrão satisfatório de qualidade”, precisa realizar um credenciamento específico.

A universidade se diferencia do centro universitário e da faculdade por sua indissociabilidade entre ensino, pesquisa científica e extensão comunitária (BRASIL, 2006). A distribuição de matrículas, por organização acadêmica, de pessoa com deficiência com bolsa integral do Prouni está disposta no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por organização acadêmica no Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Ao explorar os dados do Gráfico 13, é possível identificar a predominância de matrículas em universidades sobre os centros universitários e as faculdades, em todos os anos. Em 2011, as universidades concentravam 44% das bolsas integrais, enquanto os centros

universitários apenas 17% e as faculdades 39%. Em 2012, havia um equilíbrio maior de matrículas entre as três formas de organização, sendo 39% das matrículas em universidades, 30% em centros universitários e 31% em faculdades. Em 2013, com a redução de bolsas do Prouni, ocorreu maior concentração nas universidades: 56%, com 21% em centros universitários e 23% em faculdades. Esse padrão se manteve em 2014, com 52%, 23% e 25%, respectivamente. Em 2015, as universidades se mantiveram majoritárias, embora com menor percentual: 49%, com crescimento de faculdades, com 30% e redução para 21% de centros universitários. Em 2016, se repetiu o padrão de 2013 e 2014, com 54% de universidades, 22% de centros universitários e 24% de faculdades. Destaca-se que, em 2011, o número de bolsas integrais em universidades era de 299 e, em 2016, foi para 804, crescimento que se acentuou a partir de 2014.

Ao analisar os dados da organização acadêmica das IES no Brasil, em 2011 as universidades concentravam 51,1% das matrículas, as faculdades 34%, os centros universitários 13,5% e os institutos federais e centros federais de educação tecnológica, perfaziam 1,4%, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011).

Mas, a partir de 2012 a 2016, houve maior concentração de matrículas nas universidades, com aproximadamente 53% a 54%. Já as faculdades detiveram de 27% a 29%, em termos aproximados, e os centros universitários, por sua vez, entre 15% a 18%, aproximadamente.

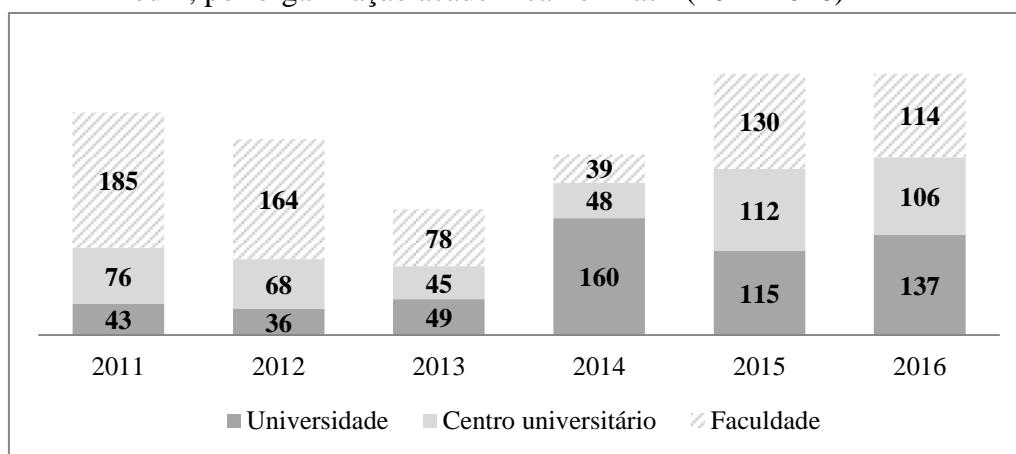
Em 2016, por exemplo, as universidades concentravam 4.322.092 de um total de 8.048.701 matrículas, ou seja, um percentual de 53,7%. Já as faculdades detinham 2.146.870 matrículas (26,7%), os centros universitários 1.415.147 matrículas (17,6%) e o restante, 164.592 matrículas ou 2%, pertencentes aos institutos federais e centros federais de educação tecnológica.

Há, portanto, similaridade na distribuição das matrículas por organização acadêmica, tanto no Prouni – bolsa integral, quanto na educação superior. Essa tendência é diversa ao analisar os dados de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial, conforme consta no Gráfico 14.

Nota-se que até 2013 as bolsas parciais ocupadas por estudante com deficiência predominavam em faculdades: em 2011 e 2012, elas concentravam 61% e, em 2013, 45%. Os centros universitários tinham 25% em 2011 e 2012; em 2013 era 26%. As universidades contavam apenas com 14% em 2011 e 2012; em 2013 mais que dobrou proporcionalmente e alcançaram 29%, embora em termos absolutos fossem apenas seis bolsas de diferença

comparada ao ano de 2011, e 13 se comparado com 2012. Em 2014, as universidades detinham mais da metade das matrículas, qual seja 65%. Os centros universitários e as faculdades detinham 19% e 16%, respectivamente. Em 2015, as bolsas se distribuíram mais igualmente, porém ainda com maior número em faculdades – 37%, contra 32% em universidades e 31% em centros universitários.

Gráfico 14 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por organização acadêmica no Brasil (2011-2016)



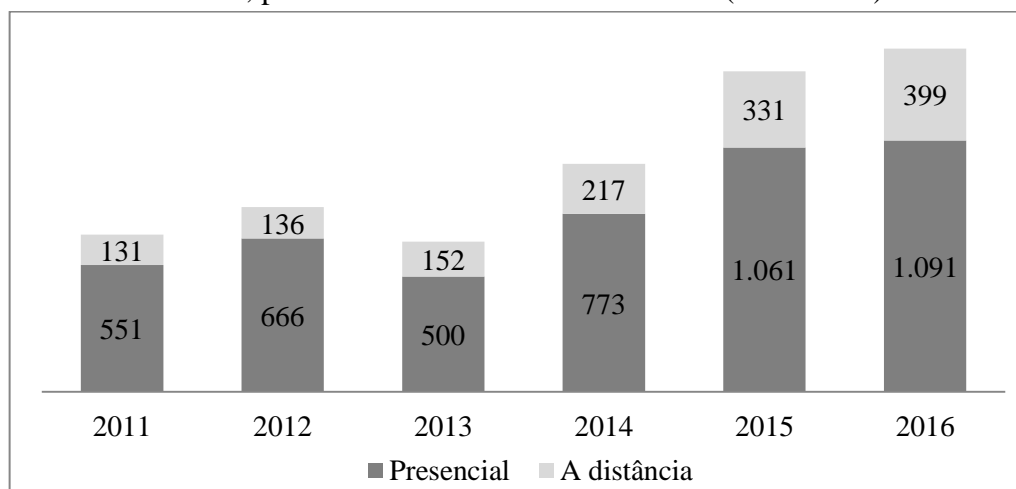
Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Embora nos três primeiros anos tenham sido majoritárias, as bolsas do Prouni em faculdades sofreram queda de 2011 a 2014, de 185 bolsas em 2011 caíram para 164 em 2012, continuando em decréscimo e, em 2013, foram 78 bolsas e, por fim, o ano de 2014 foi encerrado com a metade das bolsas do ano anterior. Embora com recuperação em 2015 e 2016, não atingiram o valor obtido em 2011 e 2012. Em contrapartida, as universidades também ampliaram o número de bolsas parciais a partir de 2014, concentrando 160 bolsas do total de 247 nesse ano; em 2015 e 2016, o número de bolsas foi o mesmo, mas alterou a distribuição: 115 em 2015 e 137 em 2016. Assim sendo, as universidades concentraram a maior parte das bolsas integrais e, no caso das parciais, são as faculdades as que detiveram a maior parte das bolsas, exceto em 2014 e 2016.

A próxima variável a ser abordada é a modalidade de ensino.

O Gráfico 15 mostra a distribuição anual das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral, por modalidade de ensino, de 2011 a 2016, a qual aponta uma tendência de crescimento tanto da modalidade presencial como da EaD, no que se refere às bolsas integrais ocupadas por estudantes com deficiência, exceto no ano de 2013 para a modalidade presencial.

Gráfico 15 - Distribuição de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por modalidade de ensino no Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Sobre a modalidade presencial, de 2011 para 2012, houve aumento de aproximadamente 21% nas bolsas integrais, com queda de quase 25% no ano posterior. De 2013 para 2014, retomou-se a tendência de aumento, com crescimento de quase 55% das bolsas integrais nessa modalidade. De 2014 para 2015, houve o maior acréscimo de bolsas, com 228 a mais, entretanto, em termos relativos, o crescimento foi de 37%. E, de 2015 para 2016, houve acréscimo de apenas 30 bolsas, o que corresponde a um aumento de quase 3%.

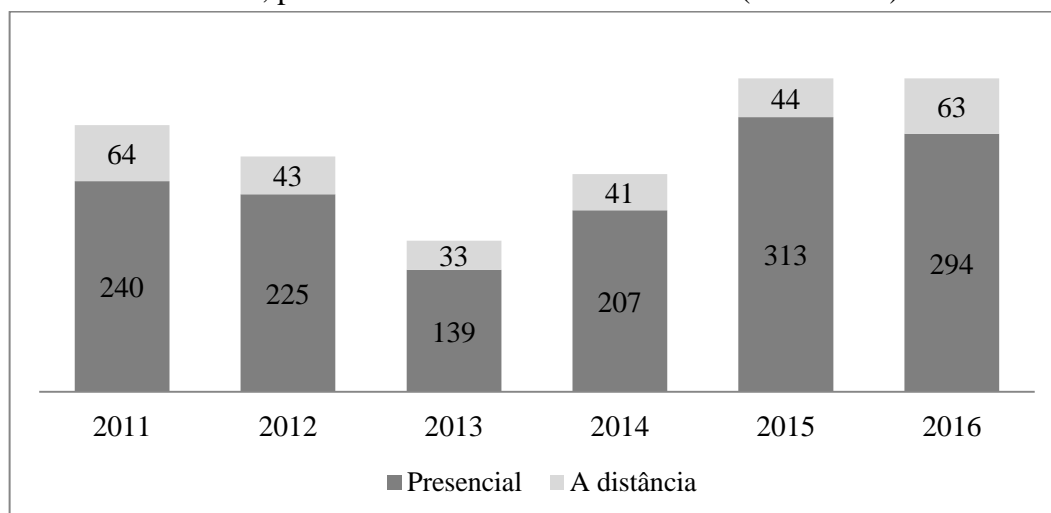
Na modalidade da EaD verifica-se crescimento em todos os anos, principalmente a partir de 2012. O maior deles se deu de 2014 para 2015, com a adição de 114 bolsas. Em termos percentuais, de 2012 para 2013, aumentou quase 12% das bolsas nessa modalidade e, no ano seguinte, aumentou quase 43%. De 2014 para 2015, o crescimento foi de 52% e, em 2016, em relação a 2015, ampliou-se em 20%.

Na sequência, o Gráfico 16 traz a distribuição anual das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial por modalidade.

No caso das bolsas parciais, tanto na modalidade presencial como na EaD, as bolsas decresceram no período de 2011 a 2013 e aumentaram progressivamente a partir de 2013. Para a modalidade presencial, no ano de 2016, ocorreu redução de bolsas em 6%, mas para a EaD houve crescimento de 43% e, nesse ano, o número de bolsas retornou à quantidade de 2011, com apenas uma bolsa a menos.

Assim sendo, uma hipótese é que as bolsas parciais atreladas a cursos presenciais tenham sido substituídas por aqueles ofertados a distância, já que não houve aumento de bolsas, mas sim redução da presencial e aumento correspondente daquelas a distância.

Gráfico 16 - Número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por modalidade de ensino no Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Destaca-se que, nesse último ano, houve pouca alteração das bolsas parciais ofertadas presencialmente, o que indica o aumento das matrículas impulsionado pela modalidade EaD.

Assim como já abordado anteriormente, até 2011 a EaD detinha menos de 15% das matrículas da educação superior. Mas, em 2012 e 2013 já alcança aproximadamente 16%, com aumento no ano seguinte para 17%, cujo percentual é mantido em 2015. Já em 2016 atinge 18,6% do total de matrículas da educação superior, segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016). No Prouni também é verificado crescimento nos últimos anos do período de análise, cujo percentual de bolsas¹⁰³ concedidas no primeiro semestre, era de 23% em 2015 e sobe para 25% em 2016, segundo dados do Portal de Dados Abertos.

Dessa forma, nota-se tanto no cenário nacional como no caso das bolsas integrais do Prouni ocupadas por pessoas com deficiência, um crescimento maior da EaD nos últimos anos, especialmente em 2015 para as bolsas integrais e 2016 para as parciais.

Após expor dados referentes à modalidade de ensino, cabe ainda apresentar e analisar a quais cursos as matrículas Prouni estavam vinculadas.

Nesse sentido, inicia-se com um panorama geral dos 15 cursos com maior número de matrículas de estudantes com deficiência (Tabela 38) que, posteriormente, serão desmembradas por categoria de deficiência.

¹⁰³ Considerada a somatória de bolsas integrais e parciais.

Tabela 38 - Cursos com maior concentração de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral do Prouni, por ano no Brasil (2011-2016)

	Cursos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Média¹⁰⁴
1º	Direito	112	150	128	171	226	231	170
2º	Administração	104	119	77	116	160	181	126
3º	Engenharia	48	68	64	105	120	170	96
4º	Pedagogia	50	59	60	75	124	177	91
5º	Ciências Contábeis	28	30	27	33	69	83	45
6º	Psicologia	25	22	24	30	73	62	39
7º	Serviço Social	15	20	23	41	60	59	36
8º	Educação Física	12	24	20	22	53	35	28
9º	Gestão de Recursos Humanos	12	15	18	36	43	42	28
10º	Fisioterapia	8	13	10	19	33	36	20
11º	Enfermagem	12	15	8	14	38	18	17,5
12º	Letras	8	16	10	18	22	26	17
13º	Sistemas de Informação	13	13	14	22	15	20	16
14º	Medicina	9	15	9	15	20	26	16
15º	Publicidade e Propaganda	14	8	7	17	27	20	15,5

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Os cursos que mais concentraram matrículas foram, principalmente, Direito, Administração, Engenharia e Pedagogia. Juntos, os quatro detiveram, de 2011 a 2013, quase a metade das matrículas e ultrapassaram esse montante a partir de 2013, exceto em 2015. Em 2011 foram 314 do total de 672; em 2012, 396 do total de 802; no ano seguinte (2013), foram 329 matrículas nos quatro cursos com somatória de 652; e em 2014, 667 de 990. Em 2015, esses cursos corresponderam a 45% das matrículas, sendo 630 em um universo de 1.392. Em 2016, todas as matrículas somaram 1.490 e esses quatro cursos detiveram 759 matrículas, que, em termos percentuais, atingiu 51%.

Com base nesses dados agrupados, nos quais todas as categorias de deficiência estão reunidas, verifica-se que esses quatro cursos são os mesmos que lideram as matrículas nos anos de 2015 e 2016 em universidades públicas e privadas no Brasil, segundo dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2015 e 2016).

Em 2015, o curso de Direito esteve em primeiro lugar, Administração em segundo, Pedagogia em terceiro e Engenharia Civil em quarto. No ano seguinte Direito, Administração e Pedagogia se mantêm nas primeiras posições, mas em quarto lugar consta o curso de Ciências Contábeis e Engenharia Civil fica em quinto lugar.

Há, portanto, semelhanças entre os cursos nos quais os bolsistas do Prouni com deficiência estavam matriculados e os cursos com maior adesão de matrículas totais na

¹⁰⁴ Média aproximada.

educação superior. Entretanto, na etapa posterior, os dados são desmembrados e é verificado se essa tendência se manteve em todas as categorias, e, em caso negativo, em quais não se aplica e em quais se aplica.

Outro grupo com considerável acúmulo de matrículas foi formado pelos cursos de Ciências Contábeis, Psicologia e Serviço Social. Até 2013, as matrículas nesses cursos variaram de 15 a 30, e, nos dois últimos anos da série, cresceram para 60, no caso do Serviço Social e, aproximadamente, para 70 nos cursos de Ciências Contábeis e Psicologia, em 2015. Em 2016, os três cursos tiveram média de 60 matrículas.

Em relação ao curso de Medicina, verifica-se que, nos últimos anos, 2015 e 2016, houve tendência de crescimento das vagas nesse curso.

Após analisar as matrículas dos bolsistas integrais, seguem os dados (Tabela 39) de cursos aos quais as bolsas parciais do Programa estavam vinculadas, no período considerado.

Tabela 39 - Cursos com maior concentração de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial do Prouni, por ano no Brasil (2011-2016)

	Cursos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Média
1º	Direito	43	34	27	47	46	59	43
2º	Pedagogia	30	29	28	32	43	41	34
3º	Administração	40	44	25	19	21	31	30
4º	Engenharia	10	14	8	17	22	37	18
5º	Ciências Contábeis	13	14	6	14	12	17	13
6º	Psicologia	14	9	9	11	7	18	11
7º	Educação Física	9	9	7	6	13	3	8
8º	Enfermagem	6	5	4	9	10	11	7,5
9º	Ciências Biológicas	8	8	7	3	10	6	7
10º	Gestão de Recursos Humanos	10	3	2	5	6	7	5,5
11º	Serviço Social	5	7	4	1	3	8	5
12º	Fisioterapia	4	5	3	3	5	8	5
13º	Arquitetura	6	6	3	4	3	2	4
14º	Publicidade e Propaganda	7	6	1	3	5	4	4,5
15º	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	10	4	0	1	4	6	4

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

No caso das bolsas parciais, também predominaram os mesmos quatro cursos citados acima como majoritários nas matrículas dos bolsistas integrais. O curso de Direito foi o primeiro em ambas as situações, porém o curso de Pedagogia ocupou o quarto lugar no ranking de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral, e no ranking de

bolsistas parciais o segundo lugar; a terceira e quarta posições foram ocupadas pelos cursos de Administração e Engenharia.

Dessa forma, assim como nas bolsas integrais e nas matrículas totais na educação superior, esses quatro cursos concentram a maior parte das bolsas parciais. Mas, nesse caso, a Pedagogia tem maior destaque, especialmente a partir de 2015, em que possui maior número de bolsas do que no período anterior.

Outro dado a ser ressaltado é o crescimento das bolsas parciais no curso de Direito e Engenharia em 2016. No curso de Direito, entre 2011 a 2015, as matrículas variaram de 34 a 46, exceto em 2013 em que foram 23. Mas em 2016 as matrículas sobem e alcançam 59.

Em Engenharia, de 2011 a 2014, as matrículas variaram de oito a 17, mas cresceram em 2015 para 22 e, em 2016, atingiram o pico, com 37 matrículas.

Outros cursos que também se destacaram em termos de número de matrículas de bolsistas parciais foram o de Ciências Contábeis e Psicologia, que ocuparam o quinto e sexto lugares, respectivamente.

Os demais cursos, embora constem no ranking, somaram menos de 13 bolsas, o que equivale a 3% a 4% das bolsas parciais desse grupo.

É importante ressaltar que no ranking das bolsas integrais, entre os seis primeiros, também predominam esses mesmos cursos. Nesse sentido, esses cursos se destacaram nas duas modalidades de bolsa. Na seção seguinte, serão apresentados dados relativos ao cruzamento de matrículas nos cursos por sexo dos estudantes com deficiência, bem como discutidos à luz dos referenciais teóricos.

5.6 Distribuição das matrículas por curso, categoria de deficiência e sexo

Para realizar esse cruzamento, foram selecionados os cinco cursos com maior número de matrículas, tanto aqueles vinculados às bolsas integrais do Prouni como às parciais nas categorias mais representativas – deficiência física, deficiência visual (baixa-visão e cegueira) e deficiência auditiva e surdez. Essa seleção se justifica por esses cursos, juntos, representarem quase a metade de todas as matrículas. Devido à variação de cursos ao longo dos anos, bem como sua frequência, foi contabilizado o curso posicionado entre os cinco maiores no ranking de cada categoria, em pelo menos três anos da série (2011 a 2016).

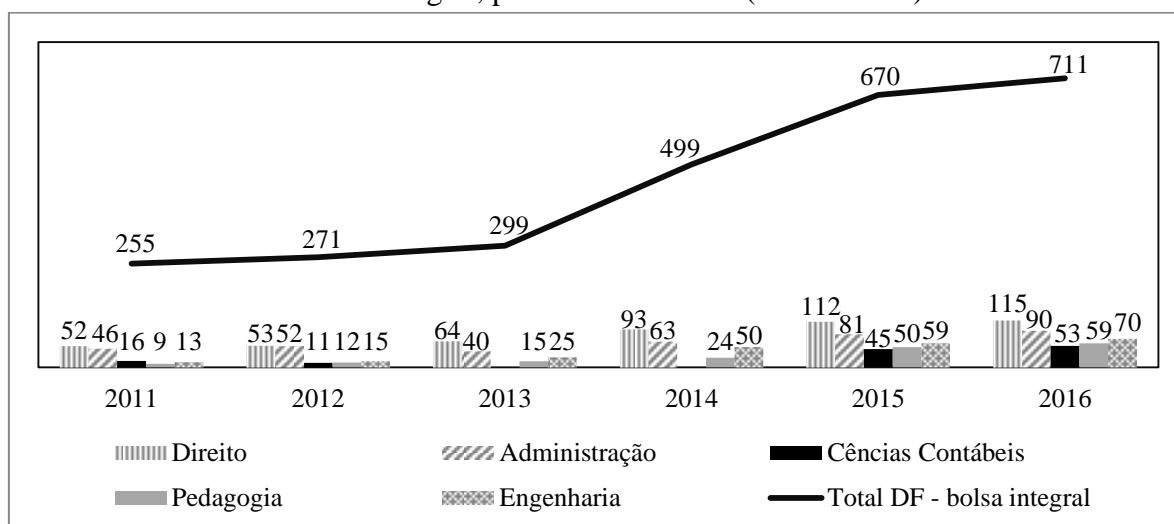
Para analisar os dados foi aplicado o Índice de Paridade de Gênero (IPG) – quanto maior a proximidade do 1, indica que há paridade entre os sexos, se for menor do que 1

significa que há mais matrículas do sexo masculino e se for maior aponta para a predominância de matrículas do sexo feminino.

5.6.1 Matrículas na categoria deficiência física

A deficiência física foi a mais representativa das categorias analisadas, com maior número de matrículas na modalidade de bolsa integral nos cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia¹⁰⁵ e Pedagogia, cuja evolução das matrículas pode ser acompanhada no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Número de matrículas de estudantes com deficiência física, na modalidade de bolsa integral, por curso no Brasil (2011 a 2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

O curso de Direito ocupou o primeiro lugar, com 52 e 53 matrículas de estudantes com deficiência física em 2011 e 2012, respectivamente. Em 2013, aumentou para 64; em 2014, para 93 e, nos dois últimos anos, 2015 e 2016, atingiu o máximo de 112 e 115, respectivamente. Essa evolução pode ser acompanhada no Gráfico 17.

O curso de Administração, em segundo lugar, teve 46 matrículas de estudantes com deficiência física em 2011, subiu para 52 no ano seguinte, reduziu para 40 em 2013 e, em 2014, cresceu novamente e atingiu 63 matrículas em 2015, 81 em 2014 e 90 em 2016.

O curso de Ciências Contábeis ocupou o terceiro lugar em 2011, com 16 matrículas de estudantes com deficiência física; em 2012 o quinto lugar, com 11 matrículas e, em 2015 e

¹⁰⁵ Todos os cursos de Engenharia foram somados em todas as categorias e modalidades de bolsa.

2016, continuou em quinto, porém com 45 e 53 matrículas, respectivamente. Nos demais anos, não foi possível identificar o número de matrículas nesse curso.

As Engenharias, juntas, ocuparam a quinta colocação em 2011, com 13 matrículas de estudantes com deficiência física; nos dois anos seguintes passaram a ocupar o terceiro lugar, com 15 matrículas em 2012 e 25 em 2013; no ano seguinte (2014), as matrículas foram dobradas; em 2015, subiu para 59 e, no último ano, atingiu 70 matrículas.

A Pedagogia esteve entre os cinco primeiros cursos em três dos seis anos analisados. Em 2012, com 12 matrículas de estudantes com deficiência física ocupou o quarto lugar e, em 2015, com 50 matrículas, não alterou sua posição; no ano seguinte, subiu para 59 matrículas, ocupando a quinta colocação.

A distribuição das matrículas por sexo nessa categoria, na modalidade de bolsa integral foi desigual, segundo os dados da Tabela 40.

Tabela 40 - Número de matrículas de estudantes com deficiência física (DF) com bolsa integral, por sexo no Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total DF	100	155	0,64	114	157	0,73	117	182	0,64	207	231	0,9	286	384	0,74	311	400	0,78
Bolsa integral																		
Direito	18	34	0,53	23	30	0,77	22	42	0,52	32	61	0,52	34	78	0,44	38	77	0,49
Administração	11	35	0,31	16	36	0,44	15	25	0,6	22	41	0,54	32	49	0,65	36	54	0,67
Ciências contábeis	8	8	1	4	7	0,57	*	*	*	*	*	*	14	31	0,45	*	*	*
Engenharia	4	9	0,44	2	13	0,15	3	22	0,14	7	43	0,16	9	50	0,18	13	57	0,23
Pedagogia	8	1	8	7	5	1,4	12	3	4	19	5	3,8	41	9	4,6	45	14	3,2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nota: O (*) significa a não localização dos dados para esse curso, nos anos de 2013, 2014 e 2016. DF - Deficiência física.

Houve prevalência de estudantes do sexo masculino em todo o período, com maior diferença nos anos de 2011 e 2013, em que o IPG foi de 0,64.

Ao analisar os cinco cursos com maior frequência de matrículas, o cruzamento dos dados por curso e sexo indica desigualdades na categoria deficiência física – bolsa integral. Em quase todos os cursos prevaleceram matrículas do sexo masculino, exceto no de Pedagogia, que se expressa como um curso feminino e elevado IPG de 2011 a 2016, exceto 2012.

Em Ciências Contábeis, foram acessados os dados de 2011, 2012 e 2015. Nesses anos, em 2011, houve paridade entre os sexos, mas nos demais predominaram matrículas do sexo masculino entre os estudantes com deficiência física com bolsa integral, sendo que, em 2015,

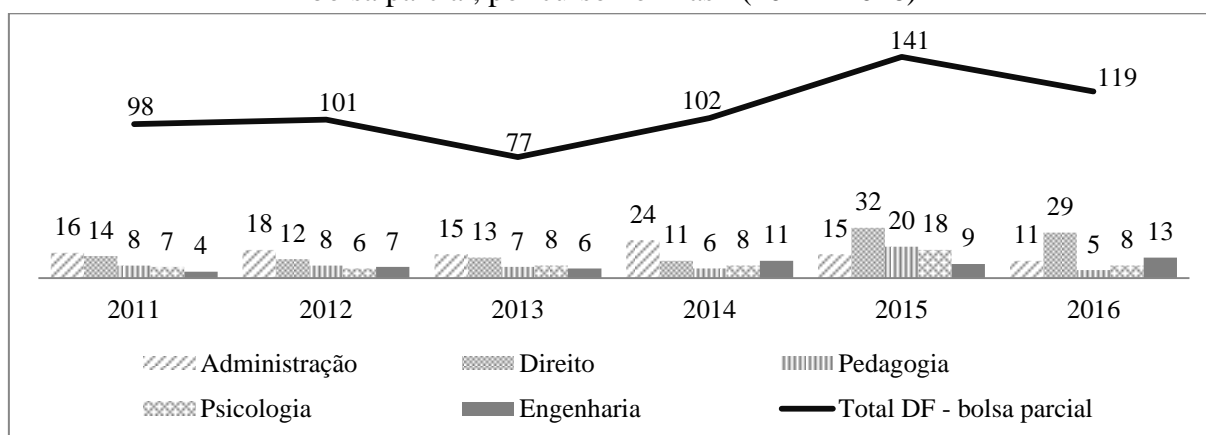
os estudantes do sexo masculino representaram mais que o dobro de matrículas do sexo feminino (31 para 14). Em Engenharia, houve um crescimento intensificado de matrículas de ambos os sexos. Em 2013, havia apenas três matrículas do sexo feminino em Engenharia nessa categoria e, em 2014, sete; no ano seguinte passou para nove e, em 2016, eram 13. Mesmo com esse crescimento, a proporção entre os sexos permaneceu muito desigual, com um IPG de: 0,16 em 2014; 0,15 em 2015; 0,23 em 2016. Isso também ocorreu no curso de Direito com um aumento de matrículas do sexo feminino ao longo dos anos, porém com a manutenção do desequilíbrio.

O curso de Pedagogia, que é um curso com maior número de matrículas do sexo feminino, ampliou a participação de estudantes do sexo masculino na categoria deficiência física, entre aqueles com bolsa integral: em 2011, havia apenas um e nos últimos anos, 2015 e 2016, foram nove e 14, respectivamente. Apesar disso, em 2015, o sexo feminino concentrava quatro vezes mais do que o masculino entre discentes com deficiência física nesse curso, e, em 2016, a diferença foi de mais de três vezes. Portanto, as diferenças se mantiveram.

Na modalidade de bolsa parcial, entre discentes com deficiência física, os cinco cursos com maior número de matrículas foram Administração, Direito, Pedagogia, Psicologia e Engenharia. O curso de Administração ocupou o primeiro lugar nos dois primeiros anos, com 16 matrículas (2011) e 18 (2012). Em 2013, caiu para 13 matrículas e, em 2014, para 11 – segunda colocação.

Nos anos finais da série, ocupou o quarto lugar, com 15 matrículas em 2015 e 11 em 2016, como consta no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Número de matrículas de estudantes com deficiência física, na modalidade de bolsa parcial, por curso no Brasil (2011 - 2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

O curso de Direito ocupou a segunda colocação em 2011 e 2012, com 14 e 12 matrículas, respectivamente. A partir de 2013, atingiu a primeira colocação, com crescimento até 2015, sendo 15 matrículas em 2013, 24 no ano seguinte, 32 em 2015 e reduziu para 29 em 2016.

A Pedagogia ocupou a terceira posição, com oito matrículas em 2011 e 2012; em 2013 caiu para a quarta posição, com sete matrículas; em 2014 em quinto lugar, com seis matrículas; em 2015 cresceu o número de matrículas para 20 e alcançou a segunda posição.

O curso de Psicologia, em 2011, ocupou o quarto lugar, com sete matrículas e em quinto em 2012, com seis matrículas; em 2013 e 2014, subiu para oito e o curso passou a ocupar a terceira colocação; em 2015, houve acréscimo de 10 matrículas, totalizando 18, e alcançou a terceira posição; em 2016, caiu para a quinta posição, com redução das matrículas para oito.

Já os cursos de Engenharia, em 2011, não figuravam entre os cinco primeiros, contabilizando apenas quatro matrículas. No ano seguinte, ocupou o quarto lugar, com sete matrículas; em 2013, caiu para o quinto lugar, com seis matrículas; em 2014, ocupou a segunda colocação, com 11 matrículas; em 2015, caiu novamente para o quinto lugar, com nove matrículas; em 2016, retomou a posição de 2014, porém com 13 matrículas.

Em relação à distribuição de matrículas (total) por sexo, na modalidade de bolsa parcial, o IPG foi mais elevado do que na bolsa integral, sendo igual a um em 2011 e próximo a esse número em 2015 e 2016 (Tabela 41). Houve, portanto, uma tendência nos últimos anos de paridade entre os sexos nessa categoria e modalidade de bolsa.

Tabela 41 - Número de matrículas de estudantes com deficiência física com bolsa parcial, por sexo no Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total DF	49	49	1	42	59	0,71	35	42	0,83	43	59	0,73	71	70	1,04	57	62	0,92
Bolsa parcial																		
Administração	6	10	0,6	6	12	0,5	5	8	0,62	6	5	1,2	9	6	1,5	6	5	1,2
Direito	4	10	0,4	4	8	0,5	7	8	0,87	9	15	0,6	12	20	0,6	10	19	0,53
Pedagogia	6	2	3	7	1	7	5	2	2,5	4	2	2	16	4	4	2	3	0,67
Psicologia	5	2	2,5	4	2	2	7	1	7	6	2	3	13	5	2,6	6	2	3
Engenharia	0	4	0	1	6	0,17	3	3	1	2	9	0,22	0	9	0	2	11	0,18

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: DF – Deficiência física.

Em relação à distribuição de matrículas do sexo masculino e do feminino por curso na modalidade de bolsa parcial do Prouni, em Administração, até 2013, havia mais matrículas do

sexo masculino do que do feminino e, a partir de 2014, esse padrão foi revertido com um IPG de 1,2 e 1,5 em 2015 e 2016.

Nos cursos de Pedagogia e Psicologia, a predominância foi feminina, exceto em 2016 na Pedagogia. Em contrapartida, na Engenharia e Direito, as matrículas foram majoritariamente do sexo masculino, no período considerado. Em Engenharia, houve equilíbrio somente em 2013, e, nos demais anos, o máximo de matrículas do sexo feminino com deficiência física matriculadas nesse curso, com bolsa parcial do Prouni, foram duas. Enquanto isso cresceu o número de estudantes do sexo masculino nessa condição, com exceção de 2013: em 2011, foram quatro matrículas; 2012 com seis; em 2014 e 2015 foram nove e, em 2016, 11.

Excluído o ano de 2013, o IPG máximo da série foi de 0,22, o que indica muita disparidade entre os sexos nesse curso, na modalidade de bolsa parcial.

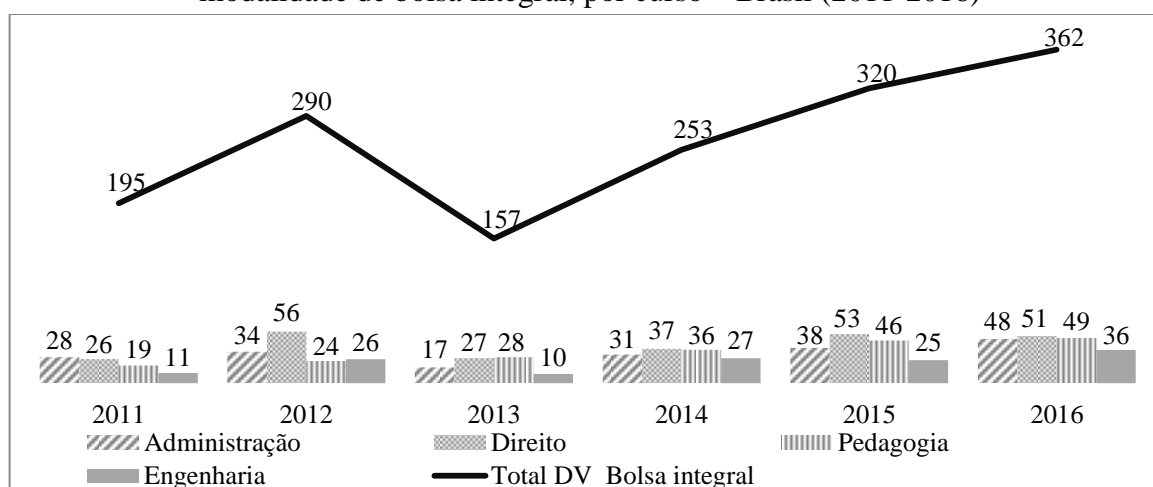
A próxima categoria a ser analisada é a deficiência visual - baixa-visão.

5.6.2 Matrículas na categoria deficiência visual – baixa-visão

A categoria deficiência visual foi a segunda mais representativa entre todas, mesmo considerando apenas aqueles com baixa-visão.

A distribuição das matrículas por curso está disposta no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual (baixa-visão), na modalidade de bolsa integral, por curso – Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: DV – Deficiência visual.

O curso de Direito, a partir de 2012, ocupou o primeiro lugar em todos os anos entre os estudantes com deficiência visual/ baixa-visão, exceto em 2013. Em 2011, teve 26 matrículas; em 2012, mais que dobraram, com 56 matrículas; em 2013, reduziu para 27 e, em 2014, foram acrescentadas 10 matrículas; em 2015, cresceram ainda mais, alcançando 53 matrículas; em 2016, foram 51 matrículas.

O curso de Pedagogia ocupou a primeira colocação com maior número de matrículas nessa categoria em 2013 e, a partir de 2014, obteve a segunda colocação, com tendência de crescimento. Iniciou com 19 matrículas em 2011; em 2012 tinha 24; em 2013 aumentou para 28; em 2014, foram 36 matrículas; em 2015 alcançou 46 matrículas e, no ano seguinte, 49.

O curso de Administração, entre os estudantes com deficiência visual/baixa-visão, iniciou com 28 matrículas, aumentou para 34 em 2012; reduziu para 17 em 2013; retomou 31 matrículas no ano seguinte, com crescimento ainda maior nos anos seguintes, com 38 e 48 matrículas, em 2015 e 2016, respectivamente.

Em Engenharia, foram contabilizados 11 matriculados em 2011, que subiram para 26 em 2012; reduziu para 10 em 2013. Nos anos seguintes, retomou o crescimento e atingiu 27 matrículas em 2014 e 25 em 2015. Em 2016, foram acrescentadas 11 matrículas e alcançou o máximo de 36.

A distribuição das matrículas por sexo na categoria deficiência visual/baixa-visão, com bolsa integral, aponta para um cenário de quase paridade, com um IGP variável entre 1,12 e 1,18 até 2014, padrão identificado na Tabela 42. A partir de 2015, houve predominância masculina e o IGP foi de 0,9 nesse ano e 0,94 em 2016.

Tabela 42 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual – baixa-visão com bolsa integral, por sexo – Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total DV	104	91	1,14	157	133	1,18	83	74	1,12	134	119	1,13	152	168	0,9	175	187	0,94
Bolsa integral																		
Administração	15	13	1,15	15	19	0,79	7	10	0,7	19	12	1,58	17	21	0,81	19	29	0,65
Direito	10	16	0,62	26	30	0,87	11	16	0,69	19	18	1,06	23	30	0,77	27	24	1,12
Pedagogia	16	3	5,33	22	2	11	24	4	6	28	8	3,5	34	12	2,83	39	10	3,9
Engenharia	3	8	0,37	7	19	0,37	4	6	0,67	7	20	0,35	4	21	0,19	6	30	0,2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: DV – Deficiência visual.

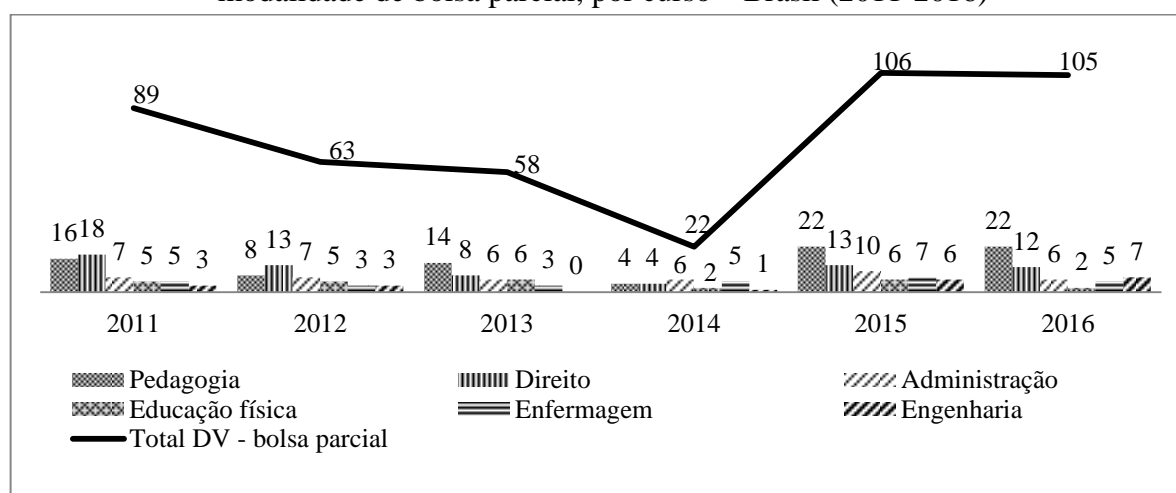
Assim como para deficiência física, os cursos de Engenharia e o de Administração concentram mais matrículas do sexo masculino e a Pedagogia tem maior número de matrículas do sexo feminino na categoria deficiência visual/baixa-visão. Em Administração,

todavia, em 2011 houve quase paridade – IPG de 1,15 e, em 2014, houve mais matrículas do sexo feminino – IPG de 1,58.

Para o curso de Direito, assim como ocorreu na categoria deficiência física, predomina matrículas do sexo masculino na maioria dos anos da série, exceto em 2014 e 2016. Nesses últimos anos houve paridade, com um IPG de 1,06 e 1,12, respectivamente.

Na modalidade bolsa parcial da categoria deficiência visual/baixa-visão predominaram matrículas nos seguintes cursos: Pedagogia, Direito, Administração, Enfermagem e Educação Física, conforme apresentado no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual/baixa-visão, na modalidade de bolsa parcial, por curso – Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Pode-se observar que a Pedagogia consta na primeira colocação nos anos de 2013, 2015 e 2016. Em 2011, o curso teve 16 matrículas; em 2012, reduziu para oito; em 2013, aumentou para 14; em 2014, caiu para quatro, mas em seguida aumentou para 22 nos dois anos seguintes.

O curso de Direito, por sua vez, ocupou o segundo lugar em todos os anos, porém apresentou redução até 2014. Iniciou com 18 matrículas em 2011, 13 em 2012, oito em 2013 e quatro em 2014. Nos anos seguintes, apresentou aumento: saltou para 13 em 2015 e caiu para 12 em 2016.

Na Administração, ocorreu pouca variação das matrículas durante os anos, com exceção de 2015; nos demais anos, a diferença foi de apenas uma matrícula, sendo sete em 2011 e 2012, e seis em 2013, 2014 e 2016.

Já no curso de Educação Física ocorreram cinco matrículas em 2011 e 2012 e seis em 2013; em 2014 ocorreu queda para duas; em 2015 foram retomadas as seis matrículas e, no ano seguinte, voltou a cair para duas.

O curso de Enfermagem iniciou com cinco matrículas (2011), com queda para três em 2012 e 2013, e retomaram as cinco matrículas em 2014; em 2015, apresentou acréscimo de duas matrículas, e chegou a sete, porém, em 2016, perdeu essas duas matrículas, pois teve cinco matrículas.

Em Engenharia, ocorreram três matrículas em 2011 e 2012, sem nenhuma matrícula no ano seguinte (2013), e apenas uma matrícula em 2014. Nos anos finais da série, 2015 e 2016, subiram para seis e sete matrículas, respectivamente.

Na modalidade de bolsa parcial, ao contrário do que ocorreu na bolsa integral, predominaram matrículas do sexo feminino. A Tabela 43 mostra essas diferenças.

Tabela 43 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual/baixa visão com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total DV Bolsa parcial	61	28	2,18	39	24	1,62	35	23	1,52	11	11	1	70	36	1,94	67	38	1,76
Pedagogia	15	1	15	6	2	3	12	2	6	2	2	1	17	5	3,4	17	5	3,4
Direito	12	6	2	7	6	1,17	3	5	0,6	1	3	0,33	7	6	1,17	5	7	0,71
Administração	4	3	1,33	5	2	2,5	3	3	1	1	0	-	6	4	1,5	4	2	2
Educação física	3	2	1,5	2	3	0,67	2	4	0,5	Ø	Ø	Ø	1	5	0,2	0	2	0
Enfermagem	5	0	-	2	1	2	2	1	2	Ø	Ø	Ø	5	2	2,5	5	0	-
Engenharia	1	2	0,5	1	2	0,5	Ø	Ø	-	1	0	-	3	3	1	3	4	0,75

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: (-): operação matemática inválida (divisão por zero). DV – Deficiência visual. Ø – conjunto vazio, nulo.

A exceção se aplica somente ao ano de 2014, houve paridade entre os sexos. Entre as semelhanças com a bolsa integral e com a categoria anteriormente analisada (deficiência física), tem-se a prevalência feminina no curso de Pedagogia e a masculina no curso de Engenharia. Em relação às diferenças, o curso de Direito na categoria deficiência visual – bolsa parcial teve maior participação feminina, exceto em 2013, 2014 e 2016.

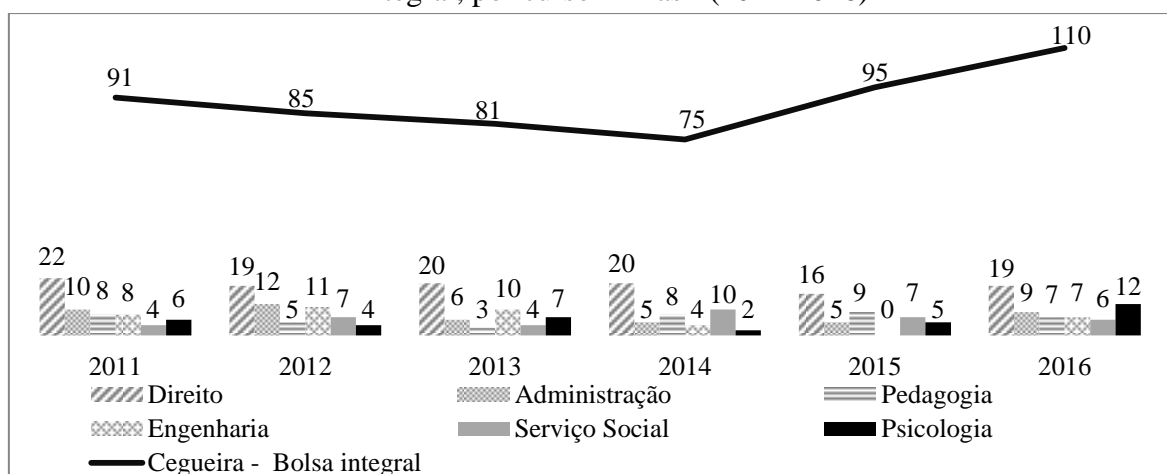
Na categoria baixa-visão com bolsa parcial os cursos de Enfermagem e de Educação Física foram os mais frequentes; o primeiro com participação feminina majoritária e o segundo com participação masculina, exceto em 2011.

5.6.3 Matrículas na categoria deficiência visual – cegueira

Na categoria deficiência visual/cegueira, foram seis os cursos com maior número de matrículas na modalidade bolsa integral, quais sejam: Direito, Administração, Pedagogia, Engenharia, Serviço Social e Psicologia. Há mais cursos do que cinco porque houve empate nas matrículas de alguns cursos e a escolha foi manter todos aqueles que constavam entre os cinco.

A distribuição dessas matrículas consta no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Número de matrículas de estudantes com cegueira, na modalidade de bolsa integral, por curso – Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

As matrículas nessa categoria, sem considerar o curso, distribuíram-se da seguinte forma: em 2011, houve 91 matrículas e, posteriormente, até 2014, ocorreu queda, com 85 em 2012, 81 em 2013 e 75 em 2014. Em 2015 e 2016, houve crescimento e alcançou 95 e 110 matrículas, respectivamente.

Em relação aos cursos, o Direito concentrou o maior número de matrículas em todos os anos. Em 2011, havia 22 matrículas; em 2012 caiu para 19, e nos dois anos seguintes estabilizou com 20 matrículas. Em 2015, caiu para 16 e, em 2016, subiu para 19 matrículas.

O segundo curso com maior número de matrículas, em 2011 e 2012, foi Administração, com 10 matrículas em 2011 e 12 em 2012. De 2013 a 2015, houve queda, sendo seis matrículas em 2013 e cinco em 2014 e 2015. Em 2016, aumentou para nove matrículas.

O curso de Engenharia ocupou o terceiro lugar em 2011, 2012 e 2016, e o segundo lugar em 2013; nos demais anos não esteve entre os três primeiros. Iniciou a série com oito

matrículas, subiu para 11 em 2012 e caiu para 10 em 2013; em 2014, houve uma queda para menos da metade e alcançou quatro matrículas; em 2015, não houve matrícula no curso e, em 2016, subiu para sete matrículas.

Na Pedagogia, todavia, com exceção de 2012 e 2013, ocorreu pouca oscilação nas matrículas, entre sete e nove. Apenas em 2012 e 2013 ocorreu queda para cinco e três matrículas, respectivamente.

No curso de Serviço Social, ocorreram quatro matrículas em 2011, que subiu para sete em 2012 e caiu para quatro novamente em 2013; em 2014, subiu para 10, caiu para sete em 2015 e para seis em 2016.

Por fim, o curso de Psicologia obteve em 2011, 2012 e 2013, seis, quatro e sete matrículas, respectivamente. Em 2014, houve uma queda para duas matrículas, em 2015, subiu para cinco e, em 2016, atingiu o seu ápice, com 12 matrículas.

Em relação à distribuição das matrículas por sexo, a Tabela 44 apresenta esses dados.

Tabela 44 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual – cegueira com bolsa integral, por sexo – Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total Cegueira Bolsa integral	46	45	1,02	38	47	0,8	38	43	0,88	32	43	0,74	43	52	0,83	47	63	0,75
Direito	6	16	0,37	7	12	0,58	8	12	0,66	7	13	0,54	5	11	0,45	5	14	0,36
Administração	7	3	2,3	6	6	1	4	2	2	1	4	0,25	3	2	1,5	5	4	1,25
Pedagogia	5	3	1,67	3	2	1,5	1	2	0,5	5	3	1,67	5	4	1,25	4	3	1,33
Engenharia*	1	7	0,14	2	9	0,22	2	8	0,25	1	3	0,33	0	0	-	1	6	0,17
Serviço Social	3	1	3	4	3	1,3	2	2	1	6	4	1,5	5	2	2,5	4	2	2
Psicologia	6	0	-	3	1	3	5	2	2,5	1	1	1	4	1	4	4	8	0,5

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016). Nota: o traço (-) significa operação matemática inválida (divisão por zero).

Se para a baixa-visão houve um equilíbrio entre os sexos nas matrículas, considerando a modalidade de bolsa integral, na categoria cegueira somente houve igualdade em 2011; a partir de 2012, predominaram matrículas do sexo masculino, com um IPG variável entre 0,74 a 0,88.

Assim como foi observado nas categorias anteriormente analisadas – deficiência física e baixa-visão –, as demandas dos cursos de Direito e Engenharia foram mais masculinas e a Pedagogia mais feminina, exceto em 2013. Direito, por exemplo, teve seu IPG reduzido nos últimos anos, devido à redução do número de matrículas do sexo feminino entre estudantes com cegueira e com bolsa integral: em 2013, foram oito matrículas; em 2014 sete; em 2015 e

2016 reduziu para cinco. De 2015 para 2016, aumentou ainda mais essa distância com o aumento de matrículas do sexo masculino na categoria cegueira, com bolsa integral: de 11 foi para 14.

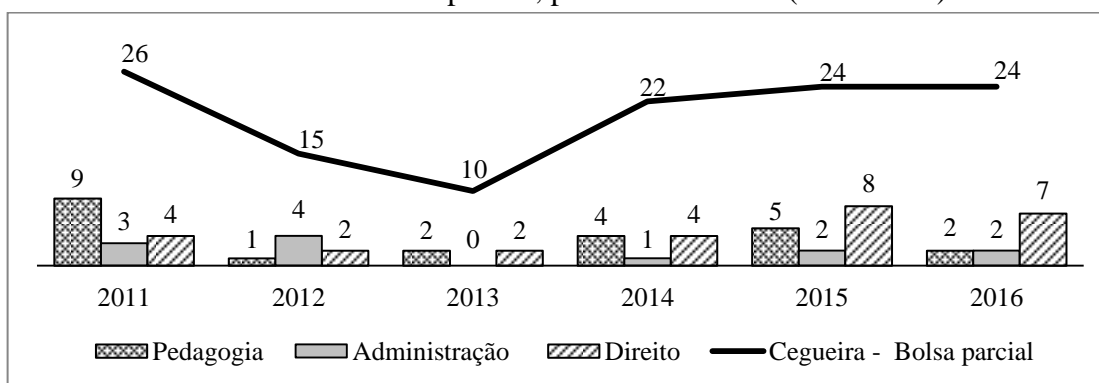
Na Engenharia, a diferença foi ainda maior, sendo que o máximo de matrículas do sexo feminino matriculadas nesse curso, em 2012, foram duas; em 2013, foram nove e oito do sexo masculino, respectivamente. Em 2016, houve apenas uma matrícula do sexo feminino para seis do masculino, sendo o IPG de 0,17.

Por outro lado, nos cursos de Pedagogia, Serviço Social e Psicologia predominaram matrículas do sexo feminino. Sobre a Pedagogia, embora na maioria dos anos¹⁰⁶ tenha havido mais matrículas do sexo feminino do que do masculino houve um equilíbrio maior de matrículas de estudantes com cegueira do que entre aqueles com baixa-visão. O IPG, nesse caso, foi de 1,25 a 1,67, com exceção de 2013. No Serviço Social, exceto em 2012 e 2013, nos demais anos predominaram matrículas femininas.

A Psicologia, até 2015, também se configurou como um curso com predomínio de matrículas do sexo feminino, com no máximo duas matrículas do sexo masculino. Em 2016, entretanto, ocorreu uma inversão, com o aumento do número de matrículas do sexo masculino nesse curso, de um para oito de 2015 para 2016, com a manutenção do número de matrículas do sexo feminino, em quatro.

Já na modalidade de bolsa parcial entre os estudantes com deficiência visual/cegueira, os três cursos que concentraram maior número de matrículas foram Direito, Pedagogia e Administração (Gráfico 22). Os demais cursos não se mantiveram entre os primeiros em pelo menos três dos seis anos da série, critério adotado para selecionar os cursos.

Gráfico 22 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual - cegueira, na modalidade de bolsa parcial, por curso – Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

¹⁰⁶ Exceto em 2013, em que há mais matrículas do sexo masculino do que do feminino.

O curso de Direito obteve quatro matrículas nessa categoria em 2011, caiu para duas em 2012 e 2013, e subiu para quatro em 2014; em 2015, dobrou o número e alcançou oito matrículas; no ano seguinte caiu para sete.

A Pedagogia, por sua vez, começou com nove matrículas de pessoas com deficiência visual/cegueira, e apresentou queda em 2012 e 2013, com uma e duas matrículas, respectivamente. Nos anos seguintes, 2014 e 2015, houve aumento: as matrículas dobraram em 2014 e em 2015 houve acréscimo de uma matrícula. Entretanto, em 2016, houve redução para duas matrículas.

Em relação à distribuição das matrículas por sexo entre estudantes com deficiência visual/cegueira com bolsa parcial do Prouni, até 2013, houve maior concentração matrículas do sexo feminino sobre as do sexo masculino, com um IPG de 1,36 em 2011, 1,14 em 2012 e 1,5 em 2013, como é possível observar na Tabela 45.

Tabela 45 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual – cegueira com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total Cegueira Bolsa parcial	15	11	1,36	8	7	1,14	6	4	1,5	11	11	1	8	16	0,5	6	18	0,33
Pedagogia	5	4	1	1	0	-	1	1	1	2	2	1	3	2	1,5	0	2	0
Administração	3	0	-	3	1	3	Ø	Ø	Ø	1	0	-	1	1	1	1	1	1
Direito	1	3	0	0	2	0	1	1	1	1	3	0,33	0	8	0	0	7	0

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: o traço (-) significa operação matemática inválida (divisão por zero).

Em termos absolutos a diferença foi de quatro matrículas em 2011, uma em 2012 e duas em 2013. Em 2014, as matrículas de ambos os sexos se igualaram e, a partir de 2015, houve mais matrículas do sexo masculino entre estudantes com deficiência visual/cegueira com bolsa parcial.

Ao desmembrar os dados da distribuição de matrículas por sexo em cada curso, entre discentes com deficiência visual/cegueira e bolsa parcial, verifica-se paridade entre os sexos na Pedagogia, com diferença de apenas uma matrícula a mais do sexo feminino, em 2011, 2012 e 2015, e duas a mais do masculino, em 2016.

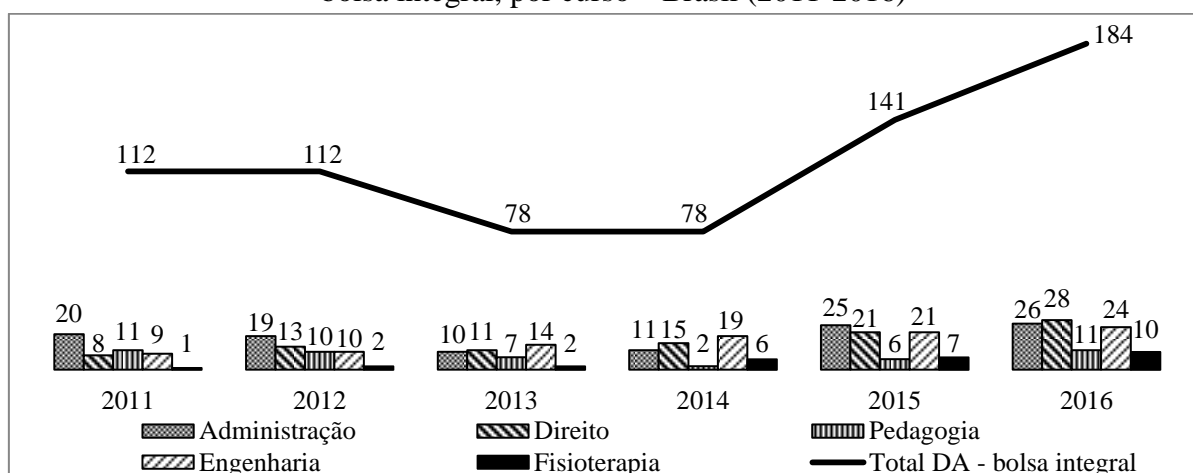
O curso de Administração configurou-se com maior concentração de matrículas do sexo feminino em 2011, 2012 e 2014, e nos últimos dois anos houve paridade entre os sexos, com uma matrícula de cada.

O Direito, todavia, concentrou mais matrículas do sexo masculino em quase todos os anos, exceto em 2013. A partir de 2015, a diferença foi acentuada, sem nenhuma matrícula do sexo feminino no ano, mas com oito matrículas do sexo masculino, e sete no ano seguinte. Assim sendo, pode haver tendência nos últimos anos na categoria deficiência visual/cegueira, no curso de Direito, com bolsa parcial do Prouni, de concentrar mais matrículas do sexo masculino.

5.6.4 Matrículas na categoria deficiência auditiva

A distribuição das matrículas por curso na categoria deficiência auditiva, entre aqueles que possuem bolsa integral, consta no Gráfico 23.

Gráfico 23 - Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva, na modalidade de bolsa integral, por curso – Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Destacam-se os cursos de Administração, Direito, Engenharia, que estiveram entre os cinco primeiros colocados no ranking em todos os anos. Outro curso nesse cenário foi o de Pedagogia, que se configurou entre os cinco primeiros em todos os anos, com exceção de 2014.

O curso de Administração ocupou o primeiro lugar nos dois primeiros anos, 2011 e 2012, e nos últimos, 2015 e 2016. Em 2011, concentrou 20 matrículas e no ano seguinte 19. Em 2013, houve queda nas matrículas na categoria, o que também ocorreu nesse curso, reduzindo à quase a metade. Em 2014, se manteve em baixa, com acréscimo de uma bolsa; em 2015, entretanto, as matrículas aumentaram quase duas vezes e meia e, em 2016, encerrou com o total de 26 matrículas.

No Direito houve aumento crescente, exceto em 2013: iniciou 2011 com oito matrículas; no ano seguinte, saltou para 13; em 2013, houve queda para 11, porém, em 2014, retomou o crescimento com 15 matrículas; em 2015, saltou para 21 e, em 2016, para 28.

No curso de Pedagogia, de 2011 a 2013, houve decréscimo de matrículas, que se iniciou com 11, 10 e sete, respectivamente. Em 2014, houve queda para duas matrículas; em 2015, voltou a crescer e atingiu seis matrículas; no ano seguinte continuou em crescimento e alcançou 11 matrículas.

Na Fisioterapia começou com uma matrícula em 2011 e duas em 2012 e 2013. Em 2014 subiu para seis matrículas, sete em 2015 e 10 em 2016.

A distribuição de bolsas por curso e sexo, nas matrículas vinculadas à bolsa integral na categoria deficiência auditiva, consta na Tabela 46.

Tabela 46 - Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa integral, por sexo – Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total - DA bolsa integral	56	56	1	50	62	0,8	36	42	0,86	45	33	1,36	78	63	1,24	98	86	1,14
Administração	11	9	1,22	10	9	1,11	5	5	1	8	3	2,67	15	10	1,5	14	12	1,17
Direito	3	5	0,6	4	9	0,44	4	7	0,57	5	10	0,5	9	12	0,75	13	15	0,87
Pedagogia	11	0	-	9	1	9	3	4	0,75	0	2	-	5	1	5	10	1	10
Engenharia	2	7	0,28	4	6	0,67	7	7	1	7	12	0,58	7	14	0,5	7	17	0,41
Fisioterapia	1	0	-	1	1	1	2	0	-	6	0	-	6	1	6	9	1	9

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: o traço (-) significa operação matemática inválida (divisão por zero).

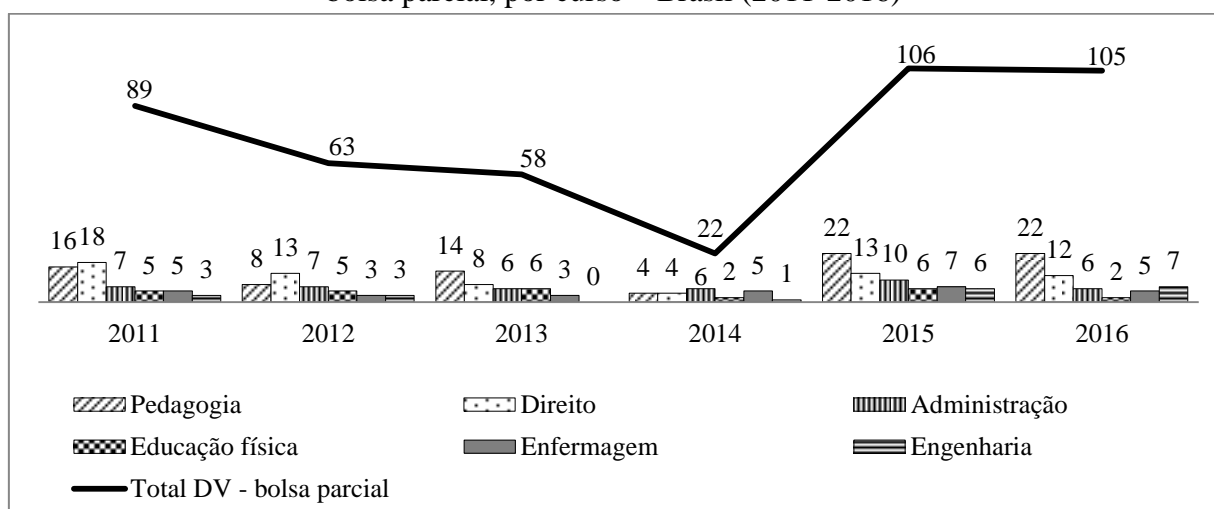
Os dados apresentados na Tabela 46 indicam uma equiparação no ano de 2011, mas com prevalência masculina em 2012 e 2013, com IPG de 0,8 e 0,86. Nos anos seguintes, essa tendência foi revertida e predominaram matrículas do sexo feminino – IGP de 1,36 e 1,24. Em 2016, a diferença entre os sexos foi reduzida, com IPG de 1,14. (Tabela 44)

A análise das matrículas nos cursos selecionados em cruzamento com a variável “sexo” permite verificar algumas diferenças. Por exemplo, o curso de Pedagogia teve matrículas predominantemente do sexo feminino, exceto em 2013 e 2014. Em 2016, a relação foi de 10 para uma matrícula do sexo masculino. Também houve prevalência do sexo feminino na Fisioterapia, com nove para uma matrícula do sexo masculino, em 2016. No caso do curso de Administração, houve maior concentração de matrículas do sexo feminino do que do masculino, porém, com um equilíbrio na maioria dos anos, exceto em 2014 e 2015.

Em contrapartida, as matrículas no curso de Engenharia foram majoritariamente do sexo masculino, com exceção de 2013, ano em que houve igualdade na distribuição. Nos demais anos, a variação foi de 0,28 (2011) a 0,67 (2012). Em 2016, o IPG foi de 0,41. Outro curso com maior número de matrículas do sexo masculino foi o de Direito, com uma variação no IPG de 0,44 a 0,87, alcançado em 2016. Portanto, a tendência foi de equiparação das matrículas, por sexo.

Nessa categoria, deficiência auditiva, na modalidade de bolsa parcial, predominaram os seguintes cursos: Pedagogia, Direito, Enfermagem, Educação Física e Engenharia. As matrículas em cada curso podem ser verificadas no Gráfico 24.

Gráfico 24 - Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva, na modalidade de bolsa parcial, por curso – Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

O curso de Pedagogia se destacou em primeiro lugar em 2013, 2015 e 2016. Em 2011, ocorreram 16 matrículas; no ano seguinte reduziu à metade; em 2013, aumentou o número e atingiu 14 matrículas. Entretanto, em 2014, houve outra redução, para quatro matrículas. Nesse ano, houve queda geral nas matrículas nessa categoria e modalidade, repercutindo nos dados desse curso. Nos anos finais, houve crescimento que alcançou o ápice do período, com 22 matrículas.

O curso de Direito, todavia, ocupou a primeira colocação em 2011 e 2012, com 18 e 13 matrículas, respectivamente. Em 2013 e 2014, houve reduções em sequência: em 2013, caiu para oito bolsas e, em 2014, para quatro. Nos anos seguintes, houve aumento que retomou a quantidade de 2012, de 13 matrículas em 2015 e 12 em 2016.

Administração teve entre seis e sete matrículas no período, exceto em 2015 em que ocorreu um crescimento e atingiu 10 matrículas.

Engenharia teve apenas três matrículas em 2011 e 2012; em 2013, não houve matrícula no curso e, no ano seguinte, apenas uma. Em 2015 e 2016 houve crescimento e as matrículas alcançaram seis e sete, respectivamente.

No curso de Enfermagem houve um baixo número de matrículas se comparado ao total, que variaram entre cinco e três matrículas, exceto em 2015, ano em que constaram sete matrículas.

Na Educação Física ocorreram cinco e seis matrículas, exceto em 2014 e 2015, com apenas duas matrículas.

Outra faceta a se analisar é a distribuição das matrículas nos cursos no cruzamento do variável sexo (Tabela 47). No caso das matrículas vinculadas às bolsas parciais na categoria da deficiência auditiva, houve prevalência de matrículas do sexo feminino em todos os anos, que foi acentuada nos últimos anos da série. A proporção foi de 40 matrículas do sexo feminino para 24 do masculino em 2015 e 48 para 18 em 2016.

Tabela 47 - Número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva com bolsa parcial, por sexo – Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total - DA Bolsa parcial	42	32	1,31	39	31	1,26	9	7	1,29	28	20	1,4	40	24	1,67	48	18	2,67
Administração	7	5	1,4	7	5	1,4	0	2	0	2	1	2	2	2	1	6	0	-
Direito	5	5	1	3	3	1	0	2	0	2	4	0,5	6	3	2	4	1	4
Pedagogia	4	2	2	4	4	1	2	0	-	2	0	-	7	0	-	10	0	-
Engenharia	Ø	Ø	Ø	0	2	0	1	0	-	1	3	0,33	1	6	0,17	1	6	0,17

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: o traço (-) significa operação matemática inválida (divisão por zero). Ø – conjunto vazio, nulo.

A distribuição das matrículas por sexo, no total, foi de maioria feminina, principalmente a partir de 2015, em que o IPG foi de 1,67 e em 2016 que saltou para 2,67, ou seja, as matrículas do sexo feminino superaram em duas vezes e meia as matrículas do sexo masculino.

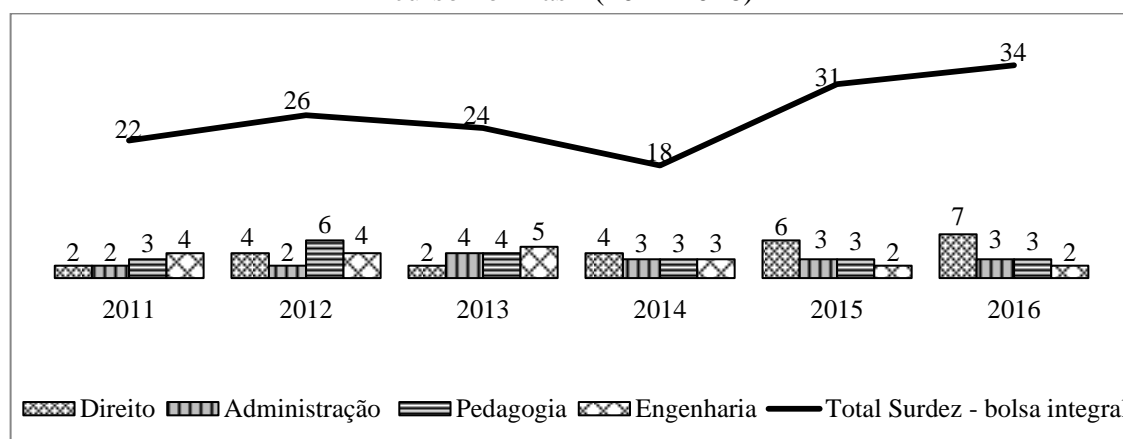
Por haver muita variação de cursos no período estabelecido, 2011 a 2016, em quinto lugar não houve um único curso com permanência entre as cinco primeiras colocações em pelo menos quatro dos seis anos. Assim sendo, foram mantidos apenas esses quatro cursos. O mesmo ocorreu na categoria surdez, para bolsas integrais e parciais.

Assim como ocorreu nas bolsas integrais, nas parciais o curso de Pedagogia teve prevalência de matrículas do sexo feminino e a Engenharia, do masculino. No último ano da análise, na Pedagogia houve 10 matrículas do sexo feminino e nenhuma do masculino, enquanto na Engenharia houve seis do sexo masculino para cada uma do feminino. Entretanto, houve diferença, se comparada a proporção entre as matrículas por sexo no curso de Direito nas bolsas integrais e parciais. Se nas bolsas integrais predominaram as matrículas do sexo masculino, nas parciais houve um equilíbrio até 2013 e, a partir de 2015, mais femininas; somente no ano de 2014 houve prevalência masculina. Em relação ao curso de Administração, predominaram matrículas do sexo feminino na maioria dos anos da série, exceto em 2013, e em 2015 houve equilíbrio.

5.6.5 Matrículas na categoria deficiência auditiva - surdez

A distribuição das matrículas por curso na categoria deficiência auditiva - surdez, pode ser verificada no Gráfico 25.

Gráfico 25 - Número de matrículas de estudantes surdos, na modalidade de bolsa integral, por curso no Brasil (2011-2016)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Os cursos com maior concentração de matrículas de estudantes com surdez, com bolsa integral, foram: Direito, Administração, Pedagogia e Engenharia.

O curso de Direito iniciou com duas matrículas, subiu para quatro em 2012 e reduziu novamente para duas em 2013; em 2014, subiu para quatro e em seguida para seis, em 2015; em 2016, subiu mais uma matrícula e encerrou com sete, em primeiro lugar.

Na Administração, todavia, nos dois primeiros anos ocorreram duas matrículas; em 2013, as matrículas dobraram e nos anos seguintes reduziu para três.

No curso de Pedagogia, houve três matrículas na maioria dos anos, com exceção de 2012 e 2013, atingindo o ápice de seis matrículas e quatro, respectivamente.

No curso de Engenharia, foram quatro matrículas nos dois primeiros anos e cinco em 2013; em 2014, caiu para três e, em 2015 e 2016, para duas. Essa diminuição ocorreu apesar do aumento de matrículas na categoria, na modalidade de bolsa integral.

Em relação a outro aspecto de análise, no cruzamento entre curso e sexo, para a surdez, assim como ocorreu na categoria da deficiência auditiva, também houve prevalência masculina até 2013 nas matrículas vinculadas às bolsas integrais, bem como uma inversão em 2015 e 2016, com a superação do número de matrículas do sexo feminino. Entretanto, no ano de 2014, houve paridade nessa categoria, o que não ocorreu na categoria da deficiência auditiva (Tabela 48).

Tabela 48 - Número de matrículas de estudantes surdos com bolsa integral, por sexo no Brasil (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG	F	M	IPG
Total - Surdez Bolsa integral	7	15	0,47	11	15	0,73	10	14	0,71	9	9	1	16	15	1,07	21	13	1,61
Administração	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	2	0,5	1	2	0,5	2	1	2
Direito	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3	1	3	3	3	1	4	3	1,3
Pedagogia	1	2	0,5	3	3	1	3	1	3	3	0	0	3	0	0	3	0	0
Engenharia	1	3	0,33	1	3	0,33	1	4	0,25	1	2	0,5	1	1	1	1	1	1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Assim como ocorreu na categoria anteriormente abordada, na surdez – bolsa integral – no curso de Pedagogia a prevalência das matrículas foi feminina, exceto no ano de 2011. No curso de Engenharia, por sua vez, as matrículas foram majoritariamente masculinas até 2014, sendo três do sexo masculino e uma do feminino nos dois primeiros anos; em 2013 a proporção foi de quatro para um e, em 2014, duas matrículas do sexo masculino e uma do feminino. Nos anos posteriores, houve equilíbrio.

Nos demais cursos, Direito e Administração, houve paridade nos primeiros anos. Para o curso de Direito a predominância foi do sexo feminino nos anos de 2014 e 2016. Para Administração, em 2013, a relação foi de três matrículas do sexo feminino para uma do masculino e, em 2016, duas do feminino para uma do masculino. Em 2014 e 2015 inverte: são duas matrículas do sexo masculino para uma do feminino.

Em relação às matrículas de bolsas parciais de estudantes surdos foi mantido padrão semelhante às integrais: até 2014, prevaleceram matrículas do sexo masculino e, nos anos

posteriores, a maioria das matrículas foi do sexo feminino, segundo a Tabela 49. A diferença é que não houve qualquer ano com paridade nas bolsas parciais, como ocorreu com as bolsas integrais.

Tabela 49 - Número de matrículas de estudantes surdos com bolsa parcial, por sexo no Brasil (2011-2016)

Cursos	2011		IPG	2012		IPG	2013		IPG	2014		IPG	2015		IPG	2016		IPG
	F	M		F	M		F	M		F	M		F	M		F	M	
Total - Surdez Bolsa Parcial	5	9	0,56	2	7	0,29	2	6	0,33	1	3	0,33	3	1	3	21	14	1,5
Administração	1	1	1	0	1	0	Ø	Ø	Ø	0	1	0	Ø	Ø	Ø	2	1	2
Arquitetura	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	1	0	Ø	Ø	Ø	2	0	-
Pedagogia	0	2	0	0	3	0	1	2	0,5	Ø	Ø	Ø	1	0	-	3	0	-
Engenharia	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	Ø	Ø	Ø	1	1	1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).
Nota: o traço (-) significa operação matemática inválida (divisão por zero). Ø – conjunto vazio, nulo.

Dessa forma, o padrão das bolsas parciais na categoria de surdez diferiu do padrão da deficiência auditiva, sendo identificada, nessa última, prevalência do sexo feminino nas matrículas de todos os anos.

Se analisado o total de matrículas, a maioria é do sexo masculino, até 2014, porém, nos últimos anos houve inversão com o predomínio do sexo feminino. Na modalidade de bolsa integral, na categoria surdez, ocorreu o mesmo movimento, com exceção do ano de 2014 em que houve um equilíbrio nas matrículas nesse caso, e nas matrículas vinculadas às bolsas parciais houve mais prevalência do sexo masculino.

Sobre os cursos, apenas foi possível selecionar quatro, devido ao número reduzido de matrículas. Os cursos de Administração, Arquitetura, Pedagogia e Engenharia apresentaram, pelo menos em dois anos, um número de matrículas maior do que um. Esse parâmetro precisou ser estabelecido, pois, do contrário, inviabilizaria a comparação.

Ao analisar a distribuição das matrículas por sexo, em cada curso, verificou-se que, nos dois primeiros anos da análise, de 2011 a 2013, houve apenas uma matrícula do sexo feminino, sendo uma no curso de Administração em 2011 e 2012 e outra em Pedagogia em 2013, considerando apenas os cursos selecionados para essa análise. Em 2014, não houve matrícula de estudante do sexo feminino com surdez com vínculo de bolsa parcial do Proni e, em 2015, houve uma matrícula no curso de Pedagogia. Em 2016, entretanto, em todos os cursos, exceto Engenharia, a maioria das matrículas foi do sexo feminino.

A análise dos cursos acessados por sexo permite verificar a existência de desigualdades internas, ou seja, após o ingresso, há ainda outras formas de hierarquização. Os cursos encaminham para profissões com determinados lugares sociais e com um *status* definido. É nesse sentido que será encaminhada a análise.

Em síntese, nas três categorias – que se desdobraram em cinco – Deficiências Física, Deficiência Visual (cego e baixa-visão) e Deficiência Auditiva (e surdez), no curso de Pedagogia houve maior presença de discentes do sexo feminino e no curso de Engenharia, masculino. A exceção está na categoria cegueira, com bolsa parcial, em que as matrículas no curso de Pedagogia se distribuíram igualmente entre os sexos. E na Engenharia, a exceção foi da surdez com bolsa integral, em 2016, ano em que houve equiparação entre os sexos.

Essa tendência das matrículas no curso de Pedagogia e de Engenharia no contexto nacional da educação superior brasileira, já foi anteriormente abordada por outros autores, como Barreto (2014), Artes e Ricoldi (2016) e Ricoldi e Artes (2016).

Segundo levantamento realizado por Barreto (2014), a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), referente à distribuição das matrículas, por sexo, em cursos de graduação presenciais e a distância, em 2011, predominaram matrículas do sexo masculino em todos os grupos de Engenharia, exceto no grupo IV¹⁰⁷. Em contrapartida, dos 13 cursos de licenciatura analisados¹⁰⁸, oito concentraram mais matrículas do sexo feminino, o correspondente a 61,5%. Dentre eles, o curso de Pedagogia é aquele com mais matrículas do sexo feminino, com 93,3% delas.

Em 2012, dos 17 cursos avaliados no Enade, os que concentraram maior número de estudantes do sexo feminino foram os cursos de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Psicologia e Secretariado Executivo, com 81,3%, 83,3% e 95%, respectivamente (BARRETO, 2014, p. 29). Em contrapartida, os cursos de Tecnologia em Logística e Ciências Econômicas foram aqueles que obtiveram maior número de matrículas do sexo masculino, com mais de 65% no primeiro e quase 60% no segundo, segundo dados da autora.

Em outro estudo, as autoras Artes e Ricoldi (2016), ao analisarem a distribuição das matrículas por sexo em diferentes carreiras da educação superior (Direito, Ciências da Educação, Enfermagem, Engenharias e Medicina), nos dados do Censo da Educação Superior de 2010, verificaram maior concentração de matrículas do sexo feminino em cursos de “Ciências da Educação” e Enfermagem, com um IPG de 11,89 e 5,24, respectivamente. Além

¹⁰⁷ Engenharia Bioquímica, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Biotecnologia, Engenharia Industrial Química, Engenharia Química e Engenharia Têxtil.

¹⁰⁸ Biologia, Letras, Artes Visuais, História, Química, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia, Música, Geografia, Física, Educação Física e Pedagogia.

disso, nas “Ciências da Educação” também houve maior prevalência de cursos na modalidade EaD – os quais representaram quase a metade das matrículas – que, segundo as autoras, é mais uma evidência de desprestígio para as mulheres.

Em contrapartida, as matrículas do sexo masculino concentraram em cursos de Engenharia, em 2010: 62% e entre os formados representaram 76%, segundo Artes e Ricoldi (2016). Assim sendo, para elas, apesar das matrículas do sexo feminino serem majoritárias nas matrículas na educação superior, no geral, há evidências contundentes de segregação das carreiras entre os sexos.

Por último, o estudo de Ricoldi e Artes (2016) teve como objetivo problematizar a vantagem feminina na educação superior, com base em dados quantitativos extraídos de bases estatísticas nacionais. Para isso, as autoras analisaram as mudanças e permanências na distribuição das matrículas nas carreiras ocupadas historicamente pelo sexo feminino e aquelas com maior concentração do masculino. As carreiras em que foram identificadas mudanças no perfil dos estudantes, quanto ao sexo, foram: Gerenciamento e Administração, Direito e Medicina. O primeiro apresentou uma alteração no IPG de 0,90 para 1,20. No curso de Direito passou de 0,86 para 1,06 e na Medicina de 0,87 para 1,27. Assim sendo, os cursos de Gerenciamento e Administração e Medicina têm se tornado mais femininos e o de Direito deixa de ser mais masculino e adquire uma paridade.

Na área de Engenharia, as autoras (RICOLDI; ARTES, 2016) também verificaram um aumento no IPG, de 0,24 para 0,38, o que indica o ingresso maior de estudantes do sexo feminino, embora ainda com predominância masculina.

Entretanto, nas carreiras predominantemente femininas houve pouca alteração nos IPG (RICOLDI; ARTES, 2016): Ciências da Educação passou de 11,77 para 11,89; Enfermagem, de 6,60 para 5,24 e Terapia e Reabilitação de 5,64 para 5,20, com exceção da Psicologia, em que o IPG foi de 6,40 para 4,27 e a área de formação de professores em áreas específicas, no qual o IPG passou de 2,51 para 1,53.

Dessa forma, as autoras concluíram que, de forma geral, tem havido maior entrada de estudantes do sexo feminino em áreas com predomínio de matrículas do sexo masculino, entretanto, o inverso não ocorre na mesma proporção. Para elas, as transformações não são tão profundas porque esbarram na organização da Divisão Sexual do Trabalho. Explica ainda que:

Um indício é o pouco avanço masculino nas carreiras ditas femininas (e a maioria relacionada ao cuidado). Enquanto o cuidado continuar a ser uma atribuição primordial e quase exclusiva das mulheres, dificilmente a sua

maior escolaridade poderá se traduzir em posições de destaque e de equidade de gênero. (RICOLDI; ARTES 2016, p. 159).

Esse conceito de Divisão Sexual do Trabalho foi desenvolvido em profundidade por Hirata e Kergoat (2007), definida como: “[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599). E se caracteriza, segundo as autoras, por atribuir aos homens as funções relacionadas à produção e às mulheres as funções de reprodução.

Para Ricoldi e Artes (2016), esse conceito ajuda a compreender a concentração de mulheres em carreiras relacionadas ao cuidado, à assistência, à educação, e de homens em áreas ligadas à produção que exigem maior raciocínio lógico. Dessa forma, se as carreiras exercidas predominantemente por mulheres se mantêm dessa forma, sem maior distribuição das matrículas entre os sexos, o papel social de cuidar e educar ainda é atribuído estritamente a elas.

Assim sendo, embora na distribuição das matrículas o sexo feminino na educação superior seja majoritário, ao analisar essas matrículas por curso, verifica-se ainda prevalência delas em carreiras mais relacionadas à educação e saúde e, nas carreiras de exatas aplicadas, como a Engenharia, predominam matrículas do sexo masculino. Apesar disso, há uma tendência de reversão nesse caso nos últimos anos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A meta 12 do PNE (2014-2024), estabelece o compromisso do Estado brasileiro em: “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento)”. Dentre as 21 estratégias definidas para o cumprimento da meta, a nº 5 se volta à ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, direcionadas aos:

[...] estudantes de instituições públicas, **bolsistas de instituições privadas de educação superior** e beneficiários do FIES [...] de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de **estudantes com deficiência** [...] de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014a, grifos nossos).

A estratégia acima remete aos sujeitos dessa pesquisa, os quais são estudantes com deficiência e também beneficiários do Prouni.

A proporção de matrículas de estudantes com deficiência, até o ano de publicação do PNE, dentre o total de matrículas na educação superior, de 2011 a 2014, variou entre 0,33% a 0,39%, percentual ainda baixo se comparado às matrículas desses sujeitos na educação básica. Nesse sentido, o documento ressalta a importância de criação de políticas focalizadas em estudantes com deficiência.

Em relação à educação básica, no ensino fundamental, o público-alvo da educação especial representa 1,43% do total de matrículas nessa etapa e em 2014 alcançou 1,89%. E, no ensino médio, esses estudantes correspondem a 0,39% em 2011 e 0,68% em 2014, segundo Sinopses Estatísticas do Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2011-2014). Assim sendo, nesse período, houve um afunilamento de matrículas na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, sinalizando importantes desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais quanto à garantia da escolarização a esses estudantes de forma a possibilitá-los o progresso dos estudos aos níveis mais elevados de ensino.

Apesar disso, autores (CRUZ; GONÇALVEZ, 2013) têm identificado crescimento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica, culminando na educação superior. Pesquisas (OLIVEIRA, 2007; SOUZA, 2018) sobre trajetórias escolares de estudantes com deficiência que alcançaram a educação superior, descrevem e analisam relatos desses sujeitos os quais apontam omissão do Estado na oferta de apoios para atendimento às necessidades educacionais especiais na educação básica. Nesse sentido, Oliveira (2007) e Souza (2018) ressaltam ainda a importância fundamental da família no processo de escolarização de pessoas com deficiência, processo no qual os próprios familiares

têm suprido a demanda por apoios educacionais especializados, por exemplo, na adaptação de matérias didáticos. Dessa forma, as desiguais condições de acesso e permanência desses estudantes na educação básica e na educação superior têm sido objetos de investigação de pesquisadores da área da educação especial.

Para Antunes, Marin e Glat (2013), apenas a matrícula e a frequência do estudante não garantem sua aprendizagem, para isso é preciso que sejam ofertados os apoios educacionais especializados necessários, bem como investimento na formação inicial e continuada dos professores em relação à educação especial nessa perspectiva.

Visando ao enfrentamento das desiguais condições de acesso desses sujeitos à educação superior, dentre as 21 estratégias da meta 12 do PNE, a de número 9 anuncia, como possibilidade de reparação histórica, a adoção de políticas de ações afirmativas.

Uma dessas políticas de ações afirmativas de destaque, quanto às possibilidades de acesso à educação superior, e objeto deste estudo, é o Prouni, criado em 2005, e concebido como um programa de concessão de bolsas de estudo, em cursos de graduação e sequenciais, em IES privadas.

Considerando o Prouni como um programa de acesso à educação superior que contempla reserva de vagas para pessoas com deficiência, o mesmo foi tomado como temática desta pesquisa, no sentido de compreender se o Programa tem contribuído para o aumento do ingresso dessas pessoas na educação superior e, se sim, de que forma tem ocorrido.

Para isso foi preciso verificar se, no período analisado (2011 a 2016), houve crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência com bolsa do Prouni. E, posteriormente, identificar quem são esses sujeitos. Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi traçar o perfil dos estudantes com deficiência, com bolsa do Prouni, de 2011 a 2016, a partir dos marcadores sociais da diferença (ALMEIDA *et al*, 2018), sexo e cor/raça.

Após essa primeira fase, de identificação do perfil dos estudantes, tem-se como objetivos específicos: identificar e analisar os cursos escolhidos por bolsistas do Prouni com deficiência, bem como as diferenças na distribuição das matrículas por sexo e por modalidade de bolsa concedida: integral ou parcial.

O procedimento metodológico utilizado foi o levantamento das matrículas recorrendo aos microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016), manipulados com o *software* SPSS, e organizados em tabelas de frequências, absolutas e relativas e gráficos. As demais variáveis selecionadas para essa pesquisa foram: os cursos mais acessados, modalidade de ensino ofertada e organização acadêmica da IES (Universidade, Faculdade e Centro Universitário). Os dados foram categorizados e, com a finalidade de

compará-los, também foram levantadas informações sobre as matrículas do Prouni por meio do SisProuni.

Outro procedimento realizado foi o cruzamento das matrículas desses estudantes com bolsa integral e com bolsa parcial, a fim de verificar os diferentes cursos mais acessados nas diferentes categorias de deficiência dos estudantes e entre os sexos.

O levantamento e análise dos dados, orientados pelos objetivos da pesquisa, evidenciam aumento das matrículas de estudantes com deficiência no Prouni no período compreendido entre 2011 e 2016, com incremento no número de bolsas (integrais e parciais). Em termos relativos, as bolsas ocupadas por esses estudantes representavam, em 2011, apenas 0,39% e em 2016 atingem 0,56% do total de bolsas do Prouni. A título de comparação, na educação superior, em 2011, esse grupo representava 0,33% do total de matrículas desse nível de ensino no Brasil, e em 2016 correspondiam a 0,43%. Dessa forma, a participação de estudantes com deficiência no Prouni tem crescido, e, nesse quesito, o Programa tem contribuído para o acesso.

Todavia, em 2016, ocorreu uma desaceleração no crescimento das bolsas do Prouni ocupadas por esse grupo em específico, cujo aumento foi de apenas 5,6% em relação a 2015. Essa tendência também se verifica na análise do total de bolsas do Prouni em 2016, no qual percentual de aumento foi de apenas 0,019%, em comparação ao ano anterior. Essa dinâmica das bolsas pode indicar menor incentivo do governo federal na continuidade do Programa. É importante ressaltar que nesse ano ocorreu o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff do PT e quem assumiu a presidência foi o Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A instabilidade política gerada pode ter influenciado na queda das matrículas da educação superior privada, e, assim, reduziu a proporção de bolsas concedidas.

No que se refere ao número de bolsas concedidas em 2016, outro fenômeno observado foi a ampliação da oferta de cursos de graduação na modalidade EaD. De 2015 para 2016, por exemplo, o crescimento de bolsas integrais do Prouni ocupadas por estudantes com deficiência foi maior na EaD que na modalidade presencial, pela primeira vez, no período analisado.

Na educação superior, também foi verificado aumento do percentual de matrículas na EaD. Em 2016, entretanto, atingiu 18,6%, maior crescimento relativo do período, segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016). Já no Prouni, em 2016, o percentual de bolsas ofertadas nessa modalidade já ultrapassava aquela proporção, sendo um quarto das bolsas ofertadas na modalidade EaD. Essa pode ser uma tendência e requer o

desenvolvimento de mais pesquisas para compreender suas implicações no acesso e permanência de pessoas com deficiência nessa modalidade.

Em relação à distribuição das matrículas por modalidades de bolsa, integral e parcial, ressalta-se como um ponto positivo do Prouni a prevalência de bolsas integrais sobre as parciais entre estudantes com deficiência, cuja diferença entre elas foi de duas vezes em 2011 e três vezes em 2012. De 2013 a 2016, o número de as bolsas integrais foi quatro vezes maior do que as parciais. Isso porque, pesquisas (FERREIRA, 2012; BARBOSA; SOUZA, 2011) têm apontado melhor desempenho no Enade entre estudantes com bolsa integral se comparado aos que possuem bolsa parcial.

Quanto à forma de ingresso, essa tem ocorrido, predominantemente, via ampla concorrência. Apesar de o Prouni prever a reserva de vagas destinada a esse público, essa forma de acesso tem sido exceção, com ínfimo número de matrículas por ano no período de 2012 a 2016, segundo o levantamento realizado a partir dos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2012-2016).

Sobre essa questão, de acordo com Teixeira (2015) e segundo resposta obtida do Secretário da Educação por meio do e-Sic (ANEXO A), bem como a partir da análise da lei que regulamenta o Programa, conclui-se que ainda há imprecisões em relação ao percentual ao qual a reserva de vagas para esse público deve incidir. Para fins de comparação, é importante ressaltar que somente em 2016, com a alteração na Lei de Cotas (BRASIL, 2012), é que esse percentual passou a ser regulamentado em relação às cotas em universidades federais. Entretanto, essa alteração não se aplica ao Prouni, por ser uma política público-privada.

Não foi possível identificar as causas do baixo número de ingressos de pessoas com deficiência via reserva de vagas. Uma das hipóteses é a ausência ou falha do registro dessas matrículas no Censo da Educação Superior. Para confirmá-la é necessária a elaboração de outras pesquisas.

Assim sendo, para que haja condições favorecedoras do acesso e da permanência, bem como a conclusão de curso em nível superior por esses sujeitos, e para que seja garantida maior representatividade de todas as categorias, faz-se necessário orientar os responsáveis das IES quanto ao registro dessas matrículas no questionário do Censo da Educação Superior.

No que se refere à distribuição das matrículas por categorias de deficiência, em primeiro lugar em número de bolsas (integrais e parciais) consta a deficiência física, seguida da deficiência visual e da auditiva. As três juntas somaram 96% das matrículas. Essas três

categorias também predominaram na educação superior, considerando tanto o setor público como o privado.

No entanto, algumas categorias apresentaram ínfimo número de bolsas, tanto integrais como parciais, como a surdez, a deficiência múltipla e a surdocegueira. No caso da deficiência intelectual, até 2014 houve pouca representatividade dessa categoria no Programa. Apenas no ano de 2015 o número de bolsas integrais utilizadas por esses se tornou mais expressivo, de 7,8% em relação ao total de matrículas de pessoas com deficiência intelectual na educação superior. Dessa forma, embora se considere a contribuição do Prouni para o acesso de pessoas com deficiência à educação superior, nem todas as categorias tiveram representatividade no Programa no período analisado.

Em resposta ao objetivo geral da pesquisa, no que se refere à identificação do perfil dos estudantes com bolsa do Prouni, primeiramente, sobre os dados do questionário de autodeclaração de cor/raça, é preciso pontuar sobre o elevado número de dados não informados, os quais constam como “sem informação” no Censo da Educação Superior no período de 2011 a 2013 (BRASIL, 2011-2013). Foram também expressivas as não declarações por estudantes com bolsa integral do Prouni, entre 2011 e 2016.

Em 2011 e 2012, por exemplo, entre os matriculados via Prouni com bolsa integral, a proporção de dados ditos “não declarados” somados aos “não informados” atingiu 48,5% e 51,9%, respectivamente, ou seja, ultrapassou a metade dos dados coletados, o que compromete a análise da distribuição das matrículas por cor/raça. Em 2013, esse percentual foi reduzido e manteve a tendência de queda nos anos seguintes.

Sobre essa questão, Senkevics (2018), ao comparar os dados de autodeclaração de cor/raça provenientes do Censo da Educação Superior com o mesmo tipo de informação solicitada ao candidato no questionário do Enem, verificou índice bem menor de não declarados nessa última fonte. Além disso, a proporção de não declarados no quesito cor/raça nas matrículas totais do Censo da Educação Superior se assemelha ao levantamento aqui apresentado para o ano de 2012, o qual foi de 57,8%. Outro dado que coaduna com essa pesquisa foi a tendência de queda dos dados não declarados e sem informação em 2014 e 2015.

Dentre os que realizaram a autodeclaração, tanto nas bolsas integrais como nas parciais, há mais estudantes com deficiência brancos que negros, exceto em 2015.

Os estudantes com deficiência, autodeclarados brancos, com bolsa integral do Prouni perfizeram aproximadamente mais da metade das bolsas integrais de 2011 a 2014. Nos anos de 2015, o percentual foi reduzido para 48,7% e o percentual de negros aumentou em 2015,

mas reduziram em 2016. Nas bolsas parciais, também predominaram estudantes autodeclarados brancos, exceto em 2013.

Na distribuição de bolsas por sexo, entre os estudantes com bolsa integral, predomina o sexo masculino nas seguintes categorias: deficiência física e deficiência visual (cegueira).

Nas matrículas de estudantes com deficiência visual (baixa-visão), com bolsa integral, observou-se maior paridade entre os sexos até 2014, somente a partir de 2015 ocorreu maior concentração de matrículas do sexo masculino. Já na categoria da deficiência auditiva a maior concentração de matrículas foi do sexo masculino nos dois primeiros anos e nos três últimos, do feminino. Na surdez essa tendência foi semelhante, com exceção de 2014 no qual houve paridade entre os sexos.

Nas bolsas parciais as matrículas do sexo feminino foram majoritárias em pelos menos quatro dos seis anos analisados, nas seguintes categorias: deficiência visual (baixa-visão e cegueira), deficiência auditiva e surdez.

À vista disso, considerando todas as categorias na modalidade de bolsa integral, predominam as matrículas no sexo masculino, a qual diverge da distribuição das matrículas totais da educação superior no Brasil por sexo, em que as matrículas do sexo feminino são majoritárias, segundo dados oficiais (BRASIL, 2011-2016). Considerando apenas as IES privadas, no ano de 2016, a concentração de matrículas do sexo feminino também foi maior. Essa inversão pode ser explicada, se compreendida a partir da categoria da deficiência, segundo outras pesquisas (PEREIRA, 2016; SILVA; RIBEIRO, 2014).

Segundo Pereira (2016), a análise da distribuição das matrículas de estudantes com deficiência na educação básica apontou predomínio do sexo masculino, especialmente no ensino fundamental. Para a autora, o acesso dos estudantes do sexo feminino é menor que o sexo masculino.

Sobre os cursos mais acessados pelos estudantes, com bolsa integral, destacaram-se, em ordem de prevalência, os cursos de Direito (1º), Administração (2º), Engenharia (3º) e Pedagogia (4º). Entre as matrículas totais na educação superior foi evidenciada prevalência nos mesmos cursos (Direito, Administração, Engenharia e Pedagogia), o que pode indicar, nesse aspecto, oportunidades de acesso semelhantes, nessa modalidade de bolsa.

Já em relação às bolsas parciais, na primeira colocação consta Direito, na segunda Pedagogia, na terceira Administração e, em quarta colocação a Engenharia.

No que se refere à distribuição das matrículas por curso e sexo em cada categoria de deficiência, foram analisados os cursos com maior número de matrículas em pelo menos três anos do período (2011-2016). As categorias selecionadas para essa etapa foram aquelas as

quais concentravam maior número de matrículas: deficiência física, visual (baixa-visão e cegueira) e auditiva (e surdez). Os resultados apontam que nas duas modalidades de bolsas, em todas as categorias, disparidades nos cursos de Pedagogia e Engenharia, sendo o primeiro com maior número de matrículas do sexo feminino e o segundo com mais matrículas de estudantes do sexo masculino, com exceção da subcategoria cegueira, na modalidade de bolsa parcial, para o curso de Pedagogia e da subcategoria surdez com bolsa integral, para o curso de Engenharia, em que houve equilíbrio.

Assim sendo, há indícios de diferenciação entre os cursos por sexo. Barreto (2014), em pesquisa realizada a partir de questionários do Enade de 2011 e 2012, abarcou estudantes da graduação de forma geral, sem o recorte do Prouni, em cursos nos quais houve aplicação dessa avaliação no período analisado, também concluiu que no curso de Pedagogia há maior concentração de matrículas do sexo feminino e no curso de Engenharia do masculino.

Esse mesmo resultado foi alcançado em outra pesquisa (ARTES; RICOLDI, 2016) no qual também foram levantados e analisados os questionários do Enade, porém nesse caso do ano de 2010. Para Ricoldi e Artes (2016), enquanto nas carreiras com maior número de estudantes do sexo masculino tem havido uma mudança, com maior ingresso de discentes do sexo feminino, o contrário não tem ocorrido. Ou seja, as carreiras em que historicamente há maior concentração de mulheres, como na área da Educação e da Saúde, como Enfermagem, Psicologia, Terapia e Reabilitação, esse cenário parece não se alterar. Para as autoras, isso pode ser reflexo de uma Divisão Sexual do Trabalho, em que é atribuído ao sexo masculino funções determinadas socialmente como mais racionais, relacionadas à produção, e ao sexo feminino cabe as funções relacionadas ao cuidado, assistência e à educação.

Em síntese, embora a distribuição das matrículas por sexo entre os estudantes do Prouni com deficiência seja divergente daquela verificada no total das matrículas na educação superior brasileira, na análise dos cursos verifica-se a mesma tendência em ambos identificada pelos autores supracitados (BARRETO, 2014; ARTES; RICOLDI, 2016; RICOLDI; ARTES, 2016).

Na análise dos cursos foi possível identificar evidências de que o sexo, como um marcador social da diferença, se sobressaiu sobre a categoria da deficiência no que tange às desigualdades internas geradas. Entretanto, para confirmação é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas, tanto no Prouni como a partir de dados de matrículas da educação superior. Além disso, para melhor compreensão desse fenômeno, sugere-se o levantamento e a análise na perspectiva da interseccionalidade desses dados, a partir do cruzamento de matrículas entre os cursos e as categorias deficiência, sexo e cor-raça, o qual não foi possível nessa pesquisa.

É igualmente importante a elaboração de estudos sobre a trajetória de estudantes com deficiência, com bolsa do Prouni, bem como a investigação sobre os desafios encontrados por esses sujeitos para o ingresso ao Programa.

Em síntese, embora o aumento das matrículas desses sujeitos na educação superior via Prouni seja um avanço, considera-se necessária e prioritária a ampliação de investimentos na educação superior pública de qualidade, constituída como um direito, bem como ampliação das políticas públicas de acessibilidade que possibilitem o acesso e, para além dele, também garantam condições para permanência, aprendizagem e a conclusão dos estudos na educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Heloísa Buarque; SIMÕES, Júlio Assis; MOUTINHO, Laura; SCHWARCZ, Lilia Katri. Moritz. 10 anos: um exercício de memória coletiva. In: SAGGESE, G. et al. (org.). **Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica**. São Paulo: Terceiro Nome; gamma, 2018. p. 9-30.

AMARAL, Noemi Nascimento. Os recursos financeiros aplicados nas universidades federais nos governos de FHC e Lula e um olhar sobre a qualidade. In: SOUZA, J. V. de (org.). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 315-342.

ANDRÉS, Aparecida. **Financiamento estudantil no ensino superior**. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília. 2011. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2011_2085_1.pdf. Acesso em: 8 out. 2017.

ANSAY, Noemi Nascimento. **Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)**. 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas Antunes; MARIN, Márcia; GLAT, Rosana. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. In: MILANEZ, S. G. C; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 02 jul. 2018.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais**. [S.l.]: **ABEP**, 2016. p. 81-94.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:2015**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-urbanos/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANTOS, Clarissa Tagliari. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 535-554, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Andreia. A mulher no Ensino Superior: Distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n.6, jul. /dez. 2014. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. A. Qualidade e quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W; GASKELL G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-6.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Análise dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para Educação a Distância do ciclo 2015 a 2017. **EaD em Foco**, v. 8, n. 1, out. 2018. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/>. Acesso em: 11 set. 2019.

BLACKWELL, David. **Estatística básica**. Editora McGraw-HILL. São Paulo, 1973. p. 114-120.

BOROSKI, Márcia. **A presidência tem gênero: o conteúdo relacionado à Dilma Rousseff nas capas de revistas durante o segundo mandato**. São Paulo: COMUNICOM, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/ MEC/ GM**, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Presidência da República **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.582**, de 13 de maio de 2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/219649.htm. Acesso em 28 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **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. Presidência da República. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional da Educação – PNE 2001-2010**. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132452>. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 3.627**, de 28 de abril de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=ABD28E3B29AF51A28D4B2AC51D4BAC65.proposicoesWebExterno2?codteor=223523&filename=PL+3627/2004. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Mensagem nº 246**, de 6 de julho de 2015. Razões do veto. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/msg/vep-246.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.202**, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.366**, de 1º de dezembro de 2016. Altera as Leis nos 10.260, de 12 de julho de 2001, que “dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências”, para atribuir às instituições de ensino responsabilidade parcial pela remuneração dos agentes operadores do Fundo, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para vedar

a concessão de tutela antecipada que tenha por objeto a autorização para o funcionamento de curso de graduação por instituição de educação superior. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13366.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Medida provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Medida provisória nº 785**, de 6 de julho de 2017. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar no 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória no 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória no 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei no 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv785.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica: O atendimento diferenciado no Enem 2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº CES 968/98**, de 17 de dezembro de 1998. Retificação do Parecer CES 672/98, tratando de Cursos Sequenciais no Ensino Superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de Dados Abertos**. (2015-2017). Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/mec-prouni>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.109**, de 22 de outubro de 2007. Regulamenta o processo seletivo do Programa. Universidade para Todos - Prouni referente ao primeiro semestre de 2008. Brasília, 2007. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2007/82-portaria-n-1-109-de-22-de-outubro-de-2007>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.853**, de 28 de novembro de 2006. Regulamenta o processo seletivo do. Programa Universidade para Todos - Prouni referente ao primeiro semestre de 2007 e dá outras providências. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2006/63-portaria-n-1-853-de-28-de-novembro-de-2006>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2**, de 31 de março de 2008. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Acesso em: 21 set. 2019. Disponível em:

http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_15_08072011_compilada_02012013.pdf. Acesso em: 2 jun 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.964**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - PROUNI, referente ao primeiro semestre de 2005, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2004/15-portaria-n-3-964-de-2-de-dezembro-de-2004>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.264**, de 8 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - Prouni, referente ao primeiro semestre de 2006. Brasília, 2005d. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2005/38-portaria-de-n-4-264-de-8-de-dezembro-de-2005>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1**, de 6 de janeiro de 2012. Regulamenta o processo seletivo do Programa. Universidade para Todos - Prouni referente ao primeiro semestre de 2012 e dá outras providências. Brasília, 2012c. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2012/173-portaria-normativa-mec-n-1-de-6-de-janeiro-de-2012>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2**, de 19 de janeiro de 2011. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - Prouni referente ao primeiro semestre de 2011 e dá outras providências. Compila o Art. 1º da Portaria Normativa MEC nº 9/2011. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2011/152-portaria-normativa-n-2-de-19-de-janeiro-de-2011>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1**, de 2 de janeiro de 2015. Regulamenta os processos seletivos do Programa Universidade para Todos – Prouni. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2015/215-portaria-normativa-n-1-de-2-de-janeiro-de-2015/file>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2**, de 6 de janeiro de 2014. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - Prouni referente ao primeiro semestre de 2014 e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 20**, de 20 de novembro de 2008. Dispõe sobre procedimentos de manutenção de bolsas do Programa Universidade para Todos - Prouni pelas instituições de ensino superior participantes do programa. Brasília, 2008. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2008/118-portaria-normativa-n-19-de-20-de-novembro-de-2008-texto-compilado>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 3**, de 4 de fevereiro de 2010. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos – Prouni referente ao primeiro semestre de 2010 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2010/137-portaria-normativa-n-3-de-4-de-fevereiro-de-2010>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 27**, de 28 de dezembro de 2012. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos – Prouni referente ao primeiro semestre de 2013 e dá outras providências. Brasília, 2012e. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1319/portaria-normativa-n-27>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria INEP nº 26. Divulga sistemática e demais disposições para a realização do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, no exercício de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 mai. 2006a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009a. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 9.034**, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 11 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7612-17-novembro-2011-611789-norma-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasília, DF, 2011c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República **Lei nº 11.552**, de 19 de novembro de 2007. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. Brasília, DF, 2007a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/L11552.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011a.

BRASIL. Presidência da República. **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. 2012a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 9 out 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 1.827**, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 1999b. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-27-maio-1999-378036-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Programa Universidade para Todos**. Como calcular a renda familiar por pessoa? 2017. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/informacoes-aos-candidatos/29-como-calcular-a-renda-familiar-por-pessoa>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. SisProuni. **Dados e estatísticas do Prouni**: bolsistas por raça. 2015e. Disponível em:

http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_por_raca.pdf. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. SisProuni. **Dados e estatísticas do Prouni**: bolsistas por sexo. 2015f. Disponível em:

http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_por_sexo.pdf. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **SisProuni** 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003-2012**. Brasília, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2005b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 4 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.”

Brasília, 2007b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2003b. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 298**, de 1999. Estabelece a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Brasília, 1999c.

BRASIL. **Sistema eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)**. 2018. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018. Brasília/DF. INEP/MEC. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011-2017b**. Brasília/DF. INEP/MEC. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico. 2016**. Brasília: MEC/INEP, 2018, 97 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2018, 90 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília, 1999. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2001**. Brasília. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487005. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Básica**. 2011- 2017a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no ensino superior**: Um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRENTANI, Ricardo Renzo; CRUZ, Carlos Henrique de Brito. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo**. São Paulo: FAPESP, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 75-86.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, G. (Org.). **O negócio da educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho D'Água, 2017.

CACETE, Núria Hangle. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; LOPREATO, Francisco Luís. Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no Governo Lula. **Impulso**, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago., 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979- 1000, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2019.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior**: percepções dos alunos. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. Confluências e disjunções nas políticas de educação superior na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México - ou 4 funerais e 1 união consensual. In: SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **O Pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil**. Campinas: Alínea, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. rev.**, Curitiba, n.28, p. 125-140, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315814010>>. Acesso em: 6 out. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – O Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, nº 4, p. 49-72, outubro-dezembro, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

CHOSSUDOVSKY, Michel. Dívida e “democracia” no Brasil. In: **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999. p. 170-184.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2017.

CORREA, Adriana Kátia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello; SANTOS, Ronildo Alves; CLAPIS, Maria José; GRANVILLE, Nilton César. Perfil de estudantes ingressantes em licenciatura: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Revista escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 933-938, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000400020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2019.

COSTA, Fabiana de Souza. **O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude**. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CRUZ, Rosângela Aparecida da Silva; GONÇALVEZ, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Políticas públicas de educação especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. Campinas: EdUfscar. 2013. p. 65-91.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora Unesp, 2007

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cad. Pesqui.** [online]. 2008, vol.38, n.134, p.293-303.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.- dez., 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87335770004.pdf>. Acesso em: 12 out.2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2017.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 jan. 2019.

DANTAS, Taísa Caldas.; SILVA Jackeline Suzann Souza; CARVALHO, Maria Eulina. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no ensino superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Cidade de São Paulo, 2007.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 dez. 2018.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior?. **Cad. CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200255&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2018.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: Público e Privado**. Documento de trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Nº 3/03. São Paulo, 2003.

DUTRA, Karoline Trindade. Efeito do PROUNI no desempenho acadêmico: uma estimação utilizando *Propensity Score Matching*. **Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, 2017. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2549/2481>. Acesso em: 29 out. 2019.

FANTINATO, Aline Costa; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da produção científica em dissertações e teses com foco no funcionamento das salas de recursos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2087-2103, dec. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8182/6046>. Acesso em: 7 set. 2019.

FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luíz Augusto; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399- 414, jul. / dez. 2012.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008, p. 9-34.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 26f.

FERREIRA, Nara Torrecilha. **Programa Universidade para Todos (Prouni): uma avaliação sobre a efetividade da política pública**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou uma questão de autonomia? In: VELLOSO, J. (org.). **Universidade pública: política, desempenho, perspectivas**. São Paulo. Papyrus. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p.235-273, jan. /abr. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014, v. 1, p. 101-140.

GHIRARDI, José Garcez; KLAFKE, Guilherme Forma. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014): Oportunidades e desafios para o ensino superior. In: MARINGONI, G. (Org.). **O negócio da educação**: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho D’água, 2017. p. 55-74.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Seminário Internacional As Minorias e o Direito, 2001, Brasília. **Anais...**Brasília, 2001. p. 85-153.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini; FERNANDES, Ivanildo Ramos. Avaliação da educação superior: como avançar sem desqualificar. In: **Educação superior**: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012, p. 99-126.

HARVEY, David. A acumulação via espoliação. In: _____. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola. 2004. p. 113-148.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mai. 2019.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICASS – IBGE. **Censo Escolar 1980-2015**. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>> Acesso em: 20 mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino**. Censo Demográfico 1980-2015. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17> Acesso em: 9 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios**. Síntese dos Indicadores. 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010. **Nota Técnica 01/2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. 2005c. **Estudos & Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica 17. RJ, 2006.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e28/ 1-17, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28732>. Acesso em: 26 nov. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Délia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.453-471, abr./jun., 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como condição de acesso, participação desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e profissão**. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932018000300554&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 nov. 2019.

LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. A (contra-) Reforma universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Reforma universitária no governo Lula**: Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã; 2004. p. 13-22.

LERIA, Lucinda de Almeida. **Acessibilidade digital em processos seletivos universitários para pessoa com deficiência visual**: desenvolvimento do aplicativo ENEM Acessível. 2016.

187 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Informação), Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.

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

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo, Xamã, 2004.

MANCEBO, Deise. Universidade para Todos: a privatização em questão. **Pro-Posições**. v. 15, n. 3, set. /dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643795/0>. Acesso em: 8 dez. 2017.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010). **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.- mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MARANHO, Daniel Augusto Carvalho; VOLPON, José Batista. Pé torto congênito. **Acta ortop. bras.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 163-169, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-78522011000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2019.

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, vol.38, n.3, 2018, p.526-547. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-31572018000300526&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20 dez. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1960 a 1980). In: _____. (Org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11- 48.

MARTINS, Diléia Aparecia; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 83-101, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072015000300083&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2019.

MARTINS, Raísa Maria de Arruda. **Prouni: Uma política de democratização do ensino superior?** 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2011.

MARTINS, Vivianne da Silva Braga. **O Reuni na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior**: Questões para reflexão. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores social no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. rev. ampl. mod. São Paulo: Hucitec; 2006.

MINTO, Cesar Augusto. Educação Especial: Da LDB aos planos nacionais de educação – Do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas no ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.137, pp.461- 487. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200008&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 5 dez. 2019.

MOREJÓN, Kizzy. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, revista do Departamento de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Sociologia FCHF/UFG, Goiânia, v. 4, n.2, p. 31-43, jul. /dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J.Q.; SILVA, M. N. da. **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

NARDELLI, Giovanna Gaudenci; GAUDENCI, Eliana Maria; GARCIA, Bethânia Bonato; CARLETO, Cintia Tavares; GONTIJO, Laís Marques, PEDROSA, Leila Aparecida K. Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma universidade federal. **Revista. Enfermagem Atenção Saúde**. 2013; 2(1): 3-12. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/405>. Acesso em: 11 dez. 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUZA, J. V. de. (Org.). **Educação superior: Cenários, impasses e propostas**. Autores associados. 2013, p. 272-313.

OLIVEIRA, Lívia Cristiane Pereira. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan. /abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Conferência Mundial de Educação Especial**. Declaração de Salamanca. Salamanca, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia, 1990.

ORSO, Paulino José. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: _____. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Governo Federal. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Brasília, 2003.

PADILHA, Adriana Cunha; SÁ, Michele Aparecida de. Estigmas e deficiência: histórias de superação. In: CAIADO, K.R.M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. Edufscar: São Carlos. 2013.

PAGNEZ, Karina Maldonado; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades: **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 3(1), 32-57, 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos-Bresser. A crise na América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, abr. 1991. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/pppe/article/view/883>. Acesso em: 16 set. 2017.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação: História,

Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Tarcísio Luiz Pereira; BRITO, Silvia Helena Andrade. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do Fies. **Eccos**, n. 47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7895>. Acesso em 27 out 2019.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Estudantes surdos na universidade: discursos e práticas docentes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 251-263, dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2841>. Acesso em: 6 out. 2020.

PINTO, Eduardo Costa. Dilma: de “coração valente” a presidente acuada. **Texto para Discussão**, v. 15, p. 5-13, 2015. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38491058/Artigo_de_Opiniao_Dilma...._16.08.2015.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480096513&Signature=N3ccm1ndbj88dhzd8ScxvWjozvQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDilma_de_coracao_valente_a_presidenta_ac.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, 2016.

PIRES, Manoel. Alguns comentários a respeito das reformas recentes no Fies e os desafios atuais. **Radar**, nº 58, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8833>. Acesso em 27 out 2019.

PONTES, Lucélia Pontes. **O valor da bolsa Prouni influencia o desempenho acadêmico?: um estudo de caso**. 2011. 49 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

RANGEL, , Aline Batista. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, N. B.S.; ALVES, A. L.A. (Orgs). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/ Universidade de São Paulo, 2018.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 211f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, Lisboa, n. 33, p. 149-161, jun. 2016. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602016000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 abr. 2019.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Org.). **INEP. Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Coleção INEP 70 anos. Vol. 2, Brasília, 2008, p. 39 – 50.

ROCHA, Heloisa de Paula Pessoa. **Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RODRIGUES, Rogéria Pereira. **O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2010. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 8 (2 [17]), p. 141-160, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581>. Acesso em: 10 out.2019.

RUIVO, Tânia Mara. **Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

RUSTICHELLI, Deise de Sales. **O Supervisor de Ensino: atuação na educação especial**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, Sorocaba, 2015.

SACCARO, Alice; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Crédito ou tipo de escola de ensino médio? Os efeitos do FIES sobre a sobrevivência de estudantes de ensino superior de acordo com a escola de conclusão do ensino médio. **Anais do XXI Encontro de Economia da Região Sul - ANPEC/SUL**, 2018. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/novosite/br/xxi-encontro-de-economia-da-regiao-sul--artigos-selecionados>. Acesso em 1 dez. 2019.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In: OLIVEIRA, M.L.B. de (Org.). **O ensino superior no Brasil: credencial, méritos e coronéis**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 103-126.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo. Hucitec. FAPESP, 2000.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 9/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. (Org.). **Pesquisa em educação**. 2. ed. (revista). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000. p.151-59.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, Andreza Souza. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos**. 2012. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Andreza Souza. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **Preconceito e inclusão: Trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Marcelo Henrik Silva dos Santos. Fusões e aquisições como estratégia de crescimento no mercado de educação superior no Brasil nas companhias de capital aberto. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 17, n. 3, 538-552, set. /dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/4504/3089>. Acesso em: 6 out. 2017.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre uma escola justa. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, 1995, p. 71-99.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Dloriana. Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: Um estudo a partir de L. S. Vigotski. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3054_resumo.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil 2016**. Sindicato das Mantenedores de Ensino Superior, 2016.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educ. Pesqui.** [online]. 2018, v. 44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e182839.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Revista Teias**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 12 p., 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23869/16842>. Acesso em: 4 set. 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma universitária: A nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, P. J. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores associados, 2007. p. 87-120.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolina Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, dez. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300741&lng=en&nrm=iso. Acesso em 5 dez. 2019.

SILVA, Alessandra Nery Obelar da. **Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE)**. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SILVA, Cleudemira Sanches Sartori. **Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005-2010)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, Jackeline Susan Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa. **O atendimento educacional especializado no Enem para estudantes com necessidades educacionais especiais**. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2014, v.20, n.1, p. 53-68. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100005>. Acesso em: 6 dez. 2019.

SILVA, Michelle Mayara Praxedes; RIBEIRO, Karen. Escolarização de pessoas com deficiência: questões de gênero. Simpósio Gênero e Políticas Públicas, 3, 2014, Londrina. **Anais...Londrina**, 2014. p. 1-7.

SILVA, Maria Teixeira; SOARES, Felipe Funari. Educação na bolsa de valores: o Fies e o ensino superior privado. **Revista de financiamento da educação**. Vol. 9, n. 1. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/74708/52323>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Política de inclusão no ensino superior na modalidade EaD nas universidades privadas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Programa Universidade para Todos (Prouni): Mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas**. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel. (Org.). **As contradições do lulismo**. A que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade** [en linea] 2010, 31 (Outubro-Dezembro). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SOUSA, Dayanne. **Crédito estudantil privado após o novo Fies: desafios e oportunidades**. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu, MBA informações econômico-financeiras e mercado de capitais para jornalistas) – Faculdade UBS, UBS Escola de Negócios, São Paulo, 2016.

SOUTO, Ana Paula Brandão. **Política Pública do deficiente visual nas Instituições de Ensino Superior**. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUZA, Tauane Andrade de. **Trajatória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares**. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2018.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): Uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. **O Prouni como política pública de ação afirmativa: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do Prouni da PUC-MG**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Mariana Botelho Dias de; FEDERICI, Fernanda Nonato. **Retinose pigmentar relacionada à surdez**. Instituto Benito Burnier. 2016. Disponível em: <http://fundacaopenidoburnier.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Revista-IPB-2016.pdf#page=18>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun., 1969.

TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco. Análise do Prouni como política pública afirmativa. **Revista Jurídica**, [S.l.], v. 4, n. 41, p. 176 - 206, jan. 2015. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/1392>. Acesso em: 26 out. 2019.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior**: “– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. GT Educação Especial, n. 15. Disponível

em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. **31ª reunião da Anped GT 11**, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-3987--Int.pdf> . Acesso em: 21 dez. 2019.

módulo específico"? O que diferencia no geral o procedimento da inscrição por reserva de vagas e aquelas destinadas à ampla concorrência?

Obrigada.

Att,

Taís Buch

Dados da Resposta

Data de Resposta 22/12/2017 14:25

Tipo de Resposta Acesso Concedido

Classificação do Tipo de Resposta Resposta solicitada inserida no e-SIC

Resposta

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente e em atendimento a demanda protocolada por Vossa Senhoria junto ao Serviço de Informações ao Cidadão SIC/MEC, esclarecemos o seguinte:

1. Como se efetiva o cálculo de vagas do Prouni? O cálculo se dá sobre as vagas totais da instituição de ensino superior ou sobre as do Sisu?
A fórmula de cálculo de oferta de bolsas está disposta na portaria normativa MEC nº18, de 6 de novembro de 2014 e atualizado semestralmente por edital. Todos os atos estão disponíveis no item Legislação da página eletrônica prouniportal.mec.gov.br

2. Dentre essas vagas do Prouni, como se calcula o percentual disponível para reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência? Esse percentual é aplicado nas vagas do Prouni totais disponíveis em cada curso da instituição de ensino superior ou por todas as vagas da instituição de ensino superior e, posteriormente, é distribuído por cursos?
As vagas para cota estão dispostas no art. 7º da Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

3. Há alguma legislação específica que regulamenta a destinação de vagas para pessoas com deficiência pelo Prouni?
As vagas para cota estão dispostas no art. 7º da Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

4. O candidato que apresentar laudo de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/ superdotação é considerado na categoria "pessoas com deficiência" para candidatura no Prouni?
O candidato deverá apresentar laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID

5. A Portaria normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015, que regulamenta os processos seletivos do Prouni, afirma que as inscrições nesse programa por meio da reserva de vagas são efetuadas exclusivamente pelo coordenador do Prouni em módulo específico do Sistema Informatizado do Prouni (SisProuni). O que significa a "inscrição em módulo específico"? O que diferencia no geral o procedimento da inscrição por reserva de vagas e aquelas destinadas à ampla concorrência?
As vagas reservadas citadas na sua pergunta são para acordos trabalhistas. Os estudantes que desejam participar do Prouni devem efetuar inscrição na internet com o seu número de inscrição da última edição do ENEM.

Atenciosamente,

Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior – DPPES
 Secretaria de Educação Superior
 Ministério da Educação

Responsável pela Resposta Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior – DPPES

Destinatário do Recurso de Primeira Instância: Secretário de Educação Superior

Prazo Limite para Recurso 04/01/2018

Dados do Recurso de 1ª Instância

Órgão Superior Destinatário MEC – Ministério da Educação

Órgão Vinculado Destinatário

Data de Abertura 22/12/2017 15:00

Prazo de Atendimento 02/01/2018

Tipo de Recurso Informação recebida não corresponde à solicitada

Boa tarde. Agradeço a resposta, mas a lei citada (Lei nº 11.096), não aponta a porcentagem reservada para pessoas com deficiência, apenas indica a porcentagem de cotas destinadas aos candidatos pretos, pardos e indígenas, conforme apresento a cópia do referido artigo a seguir. Nesse sentido, gostaria de saber qual é a porcentagem aplicada às pessoas com deficiência em específico.

Obrigada.

Att,

Taís Buch

Art. 7º: "As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias: I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei; II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros. § 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE."

Resposta ao Recurso de 1ª Instância

Data da Resposta 02/01/2018 15:14

Prazo para Disponibilizar Informação -

Tipo Resposta Deferido

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente e em atendimento ao recurso interposto por Vossa Senhoria, esclarecemos que não há percentual específico para pessoas com deficiência. Conforme o § 1º do artigo 7º da Lei 11.096, de 2005, o percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Portanto percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao

ensino superior para pessoas com deficiência ou para autodeclarados indígenas e negros são compartilhadas conforme percentual do censo do IBGE.

Atenciosamente,

Secretário de Educação Superior
Ministério da Educação

Responsável pela Resposta	Secretário
Destinatário do Recurso de 2ª Instância	Secretaria de Educação Superior
Prazo Limite para Recurso	12/01/2018

ANEXO B

Glossário das deficiências

Conforme consta no Relatório Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2016), segue a definição de cada deficiência utilizada pelo Censo da Educação Superior.

Baixa visão – acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Cegueira – definida pela acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

Deficiência auditiva – consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

Surdez – perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

Deficiência física – definida pela alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.

Deficiência intelectual – definida por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência múltipla – definida pela associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física).

Surdocegueira – trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez.