

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

**JOYCE FERNANDES DE FREITAS**

**CHEGAMOS À PÓS-GRADUAÇÃO, E AGORA? IMPLEMENTAÇÃO DE  
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO  
*STRICTO SENSU* DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

**BELO HORIZONTE  
2024**

**JOYCE FERNANDES DE FREITAS**

**CHEGAMOS À PÓS-GRADUAÇÃO, E AGORA? IMPLEMENTAÇÃO DE  
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO  
*STRICTO SENSU* DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira

**BELO HORIZONTE  
2024**

F866c  
2024  
T

Freitas, Joyce Fernandes de, 1983-

Chegamos à pós-graduação, e agora? [manuscrito]: implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência no Stricto Sensu das Universidades Federais Brasileiras / Joyce Fernandes de Freitas. -- Belo Horizonte, 2024.

177 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira.

Bibliografia: f. 165-177.

1. Educação inclusiva -- Teses. 2. Políticas públicas -- Educação -- Teses. 3. Pessoas com deficiência -- Educação -- Teses. 4. Estudantes universitários -- Pós-graduação -- Teses. 5. Programas de ação afirmativa na educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Jáima Pinheiro de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**ATA**

**DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA JOYCE FERNANDES DE FREITAS**

Realizou-se, no dia 24 de abril de 2024, às 09:00 horas, na Sala de Defesas Professor Luiz Alberto Gonçalves da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1548ª defesa de dissertação, intitulada CHEGAMOS À PÓS-GRADUAÇÃO, E AGORA? IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO STRICTO SENSU DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS, apresentada por JOYCE FERNANDES DE FREITAS, número de registro 2023651373, graduada no curso de COMUNICAÇÃO SOCIAL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Jaíma Pinheiro de Oliveira - Orientador (UFMG), Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro (UFMG), Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (UFMG), Prof(a). Jefferson Mainardes (UEPG), Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: APROVADA

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de abril de 2024.

Prof(a). Jaíma Pinheiro de Oliveira ( Doutora )

Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro ( Doutor )

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva ( Doutora )

Prof(a). Jefferson Mainardes ( Doutor )

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Paulo Ribeiro, Professor(a)**, em 10/05/2024, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Chefe de departamento**, em 10/05/2024, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Ednilson de Jesus,**



**Professor do Magistério Superior**, em 10/05/2024, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira, Subcoordenador(a)**, em 14/05/2024, às 07:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Usuário Externo**, em 14/05/2024, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3234201** e o código CRC **BB528A75**.

---

## DEDICATÓRIA

A Deus!

À minha mãe, mulher, forte, guerreira e determinada.

Ao Júnior e ao Pedro, que foram incentivadores para o início dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

A fé me manteve firme quando eu quis desistir e o amor me trouxe até aqui!  
Agradeço a Deus, força suprema que me guia e me mantém no caminho do bem.

Ao Júnior, que me impulsiona e que é o meu Porto Seguro, amor que me fez mergulhar no mundo da inclusão; obrigada por seu meu objeto empírico, meu amigo e meu fiel companheiro.

À minha mãe, pois, se cheguei até aqui, foi graças à mulher guerreira que ela é, tudo que sou é por você minha amada Sarru.

Ao Tedy e ao Tody, meus filhotes, meus companheiros da madrugada, a presença de vocês me deixou mais forte.

Não posso deixar de agradecer ao meu irmão Jorge, por acreditar em mim, desde pequena.

Chegar até aqui não foi fácil, mas, com certeza, foi mais leve com a ajuda de tantas pessoas, em especial a Juliana, sem você eu não estaria aqui, ao meu padrinho Cicero, que corrigiu muitos textos e me ensinou os primeiros passos da vida acadêmica, a Bruna, por ler tantas vezes meu projeto e dizer que estava muito bom, aos professores Wagner e José Roberto, que tanto me incentivaram a entrar no mestrado, às professoras Jacqueline e Valeria, pelas dicas e conselhos.

Em especial agradeço ao Victor Hugo (*in memoriam*), a Covid te levou antes de comemoramos juntos essa conquista, obrigada por me incentivar e por rascunhar comigo meu primeiro projeto de pesquisa.

Aos alunos do CEPCON/UFMG, que sempre me incentivaram, minha pequena trajetória como pesquisadora tem o sorriso e o brilho no olhar de cada um de vocês.

Aos professores da FACE/UFMG, que sempre torceram por mim, em especial Alex, Luiz Alex, Paula, Silvério, João Estevão, Ewerton, Laura, Kely, Ana Carolina e aos meus colegas de trabalho, em especial Luiz, Elias e Carminha.

Aos meus meninos do CEGRAD, dos quais eu tenho a honra de ser chefe, obrigada por me ajudarem a realizar esse sonho, o apoio de vocês nesse último ano foi fundamental para que me mantivesse no caminho certo.

À minha família, em especial a Polly, Ana, Laurinha, Cleia, Rayane, Violeta e João Vitor, obrigada pelo apoio, incentivo e por acreditarem em mim.

À Jáima, sua orientação fez toda a diferença, obrigada por me aturar, por não me deixar enlouquecer e embarcar em todas as minhas maluquices nesse ano de mestrado. Você é incrível!!!

Aos professores do PPGE, em especial ao Luiz, seu acolhimento me trouxe até aqui, e à Ana Galvão, por não me deixar desistir no primeiro dia de aula.

Aos amigos do PPGE, em especial a turma da linha de Pesquisa de Políticas Públicas em Educação, aos filhos acadêmicos da Jáima, quantos aprendizados!

E ao Ícaro, que tornou essa jornada bem mais leve e feliz, amizade que nasce na fila da entrevista em meio à crise de pânico é para sempre. Amigo, você é maravilhoso, que sorte a minha em ter você ao meu lado.

“No amor e na fé encontraremos as forças necessárias para a nossa missão.”

Irmã Dulce

## RESUMO

A análise e a aplicação de políticas de ações afirmativas destinadas às pessoas com deficiência no ensino superior têm sido tema de investigação tanto no Brasil quanto no cenário internacional. No entanto, é imperativo expandir o entendimento sobre essa temática, sobretudo, no âmbito da pós-graduação. Mediante a isso, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar o impacto da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, quanto aos aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e implementação desta normativa. De maneira específica, objetivou-se: identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016; analisar o cumprimento da referida portaria e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais brasileiras; verificar como ocorreu a implementação dessa portaria na Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de incentivar o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*. De natureza qualitativa, essa pesquisa foi classificada como descritiva e quanto aos procedimentos, caracterizou-se como bibliográfica e documental. As fontes de dados foram os documentos de Avaliação de Propostas para Cursos Novos (APCN) e dos Seminários de Meio Termo das 50 áreas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as resoluções de ações afirmativas das universidades federais brasileiras, quantitativo de discentes com deficiência na pós-graduação e discentes bolsistas, obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) no sistema FALABR, resolução de ações afirmativas da UFMG, resoluções de bolsas dos programas de pós-graduação, editais suplementares da UFMG, quantitativos de discentes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, Atas, documentos de reunião, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMG. Após a análise de dados, foi possível concluir que a Portaria Normativa 13/2016 foi cumprida por 38 das 69 universidades federais brasileiras e que o número de discentes cadastrados na Plataforma Sucupira da Capes como pessoa com deficiência cresceu 264%, desde 2017, ano em que o registro passou a ser inserido nessa plataforma. A Capes, a partir de 2023, começou a fomentar a discussão sobre ações afirmativas, nas áreas de avaliação e nos Seminários de Meio Termo. A Portaria normativa 02/2017 da UFMG contribuiu para o aumento da entrada de discentes com deficiência na instituição. Foram encontrados erros de nomenclatura em diversos documentos de área e na resolução da UFMG, que podem ser analisados como desconhecimento sobre as discussões atuais sobre o tema e compreensões capacitistas, com ênfase num modelo médico sobre a deficiência. Apesar do avanço no número de discentes com deficiência na pós-graduação, há muito o que ser feito e discutido para propiciar o acesso e, principalmente, a permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas de Educação; Pessoas com deficiência; Pós-graduação; Ações Afirmativas.

## ABSTRACT

The analysis and application of affirmative action policies aimed at people with disabilities in higher education have been a topic of investigation both in Brazil and internationally. However, it is imperative to expand understanding in this field, especially in postgraduate studies. Therefore, the general objective of this study was to analyze the impact of Normative Ordinance No. 13, of May 11, 2016 (under political aspects, entry into postgraduate studies and implementation of the normative). And its specific objectives were to identify changes in the internal policies of the agency that regulates the operation of *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil, with the purpose of complying with Normative Ordinance No. 13, of May 11, 2016; analyze the compliance of this ordinance and its effect on the entry of people with disabilities into *stricto sensu* postgraduate studies at Brazilian Federal Universities; verify how the implementation of the ordinance occurred at the Federal University of Minas Gerais, in order to encourage the entry and retention of People with Disabilities in *stricto sensu* Postgraduate Studies. This research is descriptive and in terms of procedures, it is characterized as bibliographic and documentary. The data sources were APCN documents and Mid-Term seminars from Capes' 50 assessment areas, affirmative action resolutions from Brazilian federal universities, number of students with disabilities in postgraduate studies and scholarship students, obtained through LAI in the FALABR system, UFMG affirmative action resolutions, scholarship resolutions for postgraduate programs, supplementary notices from UFMG, number of students with disabilities in the *Stricto sensu* postgraduate course at UFMG, Minutes, meeting documents, UFMG PDI. After analyzing this data, it was possible to conclude that the Normative Ordinance 13/2016 was complied with by 38 of the 69 Brazilian federal universities, and that the number of students registered on the Capes Sucupira Platform as people with disabilities grew 264% since 2017, the year in which the record started to be inserted into the platform. Since 2023, Capes has started to encourage discussion about affirmative actions, in the areas of evaluation, and in mid-term seminars. UFMG's Normative Ordinance 02/2017 contributed to an increase in the number of students with disabilities at the institution. Nomenclature errors were found in several area documents, and in the UFMG resolution. Despite the increase in the number of students with disabilities in postgraduate studies, there is much to be done and discussed to provide access and, mainly, the permanence of people with disabilities in *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil.

**Key Words:** Public Education Policies; Disabled people; Postgraduate studies; Affirmative Actions.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Resultados parciais das buscas em bancos de dados.....	49
<b>Figura 2</b> - Procedimentos de busca nas bases de dados.....	50
<b>Figura 3</b> - Estratégias de busca utilizadas.....	51
<b>Figura 4</b> - Base de dados da plataforma Sucupira (CAPES).....	72
<b>Figura 5</b> - Distribuição da população com deficiência, por região do país.....	117
<b>Figura 6</b> - Discentes matriculados no stricto sensu no Brasil .....	120
<b>Figura 7</b> - Total de discentes matriculados com deficiência na Pós-graduação stricto sensu.....	121
<b>Figura 8</b> - Discentes com deficiência em Instituições de Ensino Superior Públicas.....	122
<b>Figura 9</b> - Total de discentes com deficiência matriculados em IES privada.....	123
<b>Figura 10</b> - Discentes com deficiência por região brasileira .....	124
<b>Figura 11</b> - Total de discentes sem e com deficiência em instituições federais de ensino.....	125
<b>Figura 12</b> - Discentes com deficiência no mestrado nas instituições Federais de Ensino .....	126
<b>Figura 13</b> - Discentes com deficiência no doutorado nas instituições Federais de Ensino .....	127
<b>Figura 14</b> -Total de discentes matriculados com deficiência por região nas IFES..	127
<b>Figura 15</b> - Total de discentes com deficiência bolsistas.....	129
<b>Figura 16</b> - Crescimento de discentes com deficiência bolsistas.....	130
<b>Figura 17</b> - Total de deficientes com deficiência não bolsistas.....	131
<b>Figura 18</b> - Número de discentes matriculados por semestre e categoria.....	154
<b>Figura 19</b> - Total de discentes matriculados na UFMG de 2018 a 2023/2 em cada uma das modalidades .....	155
<b>Figura 20</b> - variação de matrículas de discentes com deficiência no período 2018-2023.....	156
<b>Figura 21</b> - Número de discentes com deficiência desligados do programa de pós-graduação antes da conclusão no período de 2018 a 2023. ....	157
<b>Figura 22</b> - Número de discentes formados por semestre e categoria.....	157

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Trabalhos encontrados na revisão .....	52
<b>Quadro 2</b> -Tipos de barreiras/Acessibilidades e aspectos conceituais.....	62
<b>Quadro 3</b> - Fontes utilizadas e seus objetivos .....	68
<b>Quadro 4</b> - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências da Vida) .....	77
<b>Quadro 5</b> - Políticas afirmativas no APCN (Ciências de Humanidades).....	82
<b>Quadro 6</b> - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar) .....	89
<b>Quadro 7</b> - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências da Vida) .....	99
<b>Quadro 8</b> - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Humanas).....	102
<b>Quadro 9</b> - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar).....	106
<b>Quadro 10</b> - Universidades que continham ações afirmativas .....	111
<b>Quadro 11</b> - Programas da UFMG e o cumprimento da Resolução 02/2027 .....	142
<b>Quadro 12</b> - Análise de editais quanto à entrada de pessoas com deficiência .....	148

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição Temporal dos trabalhos relacionados ao tema .....	54
<b>Tabela 2</b> - Distribuição das publicações por região e instituição.....	55
<b>Tabela 3</b> - Notícias com a expressão Ações afirmativas .....	73
<b>Tabela 4</b> - Ano da publicação das normativas de ações afirmativas em relação ao número de IFES .....	117
<b>Tabela 5</b> - Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência .....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ONU - Organização das Nações Unidas

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

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

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MEC - Ministério da Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

AEE - Atendimento Educacional Especializado

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

BPC- Benefício de Prestação Continuada

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TEA - Transtorno do Espectro Autista

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

STF- Supremo Tribunal Federal

USP- Universidade de São Paulo

UFV- Universidade Federal de Viçosa

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

PNE- Plano Nacional de Educação

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UNESP - Universidade Estadual Paulista  
PPG - Programas de pós-graduação  
ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
PCD - Pessoa com Deficiência  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CEPE- Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão  
APCN - Avaliação de Propostas para Cursos Novos  
LAI - Lei de Acesso à Informação  
IFP - *International Fellowship Program*  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
AC - Acre  
AL - Alagoas  
AP - Amapá  
AM - Amazonas  
BA - Bahia  
CE - Ceará  
ES - Espírito Santo  
GO - Goiás  
MA - Maranhão  
MT- Mato Grosso  
MS - Mato Grosso do Sul  
MG - Minas Gerais  
PA - Pará  
PB - Paraíba  
PR - Paraná  
PE- Pernambuco  
PI - Piauí  
RJ - Rio de Janeiro  
RN - Rio Grande do Norte  
RS - Rio Grande do Sul  
RO - Rondônia

RR - Roraima  
SC - Santa Catarina  
SP - São Paulo  
SE- Sergipe  
TO - Tocantins  
DF- Distrito Federal  
UFA - Fundação Universidade Federal do Acre  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia  
UNIFAP - Fundação Universidade Federal do Amapá  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará  
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFT- Universidade Federal de Tocantins  
UFAL- Universidade Federal de Alagoas  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFOB Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFSEB - Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFCA - Universidade Federal do Cariri  
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UFMA - Universidade Federal do Maranhão  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFCEG - Universidade Federal de Campina Grande  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UNIVASF- Universidade Federal do Vale do São Francisco  
UFPI - Universidade Federal do Piauí  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
UFS- Fundação Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UNIFAL- Universidade Federal de Alfenas  
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá  
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFLA - Universidade Federal de Lavras  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU- Universidade Federal de Uberlândia  
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UFV- Universidade Federal de Viçosa  
UFF- Universidade Federal Fluminense  
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFABC - Universidade Federal do ABC  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo  
UFPR- Universidade Federal do Paraná  
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa  
UFPEL- Universidade Federal de Pelotas  
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre -  
FURG - Universidade Federal do Rio Grande  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

CGDI - Coordenação de Gestão de Dados e Informação

GT- Grupo de Trabalho

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UMG - Universidade de Minas Gerais

CADV - Centro de Apoio ao Deficiente Visual

CPAPNE - Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidade Especiais

NAI - Núcleo de Acessibilidade Inclusão

PRAE - Pró-reitora de Assuntos Estudantis

PRPG - Pró -Reitoria de Pós-graduação

FIEI - Formação Intercultural para Educadores Indígenas

LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
1.1 Os caminhos até aqui .....	20
1.2 O ponto de partida e onde queremos chegar .....	21
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>27</b>
2.1 As pessoas com deficiência no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil .....	27
2.2 Avanços e retrocessos nas políticas educacionais para pessoas com deficiência nas três últimas décadas .....	32
2.2.1 Governos Lula 1 e 2.....	34
2.2.2 Governo Dilma e a Portaria Normativa nº 13.....	36
2.2.3 Governo Bolsonaro.....	39
2.3 A Pós-graduação e a chegada das pessoas com deficiência .....	43
<b>3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA.....</b>	<b>46</b>
3.1 O que dizem as pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas para as pessoas com deficiência na pós-graduação .....	46
3.1.1 O Acesso .....	55
3.1.2 Permanência.....	58
<b>4 OBJETIVOS .....</b>	<b>65</b>
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>66</b>
5.1 Caracterização da Pesquisa .....	66
5.2 Amostra, Fonte de Dados e Contexto da Pesquisa .....	66
5.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	68
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>70</b>
6.1 Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	70
6.1.1 Políticas de acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência nas normas de pós-graduação stricto sensu da CAPES .....	70

6.1.2	Indicadores presentes nos novos APCN e uma nova política de acessibilidade na Pós-graduação .....	76
6.2	Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pelas Universidades Federais	109
6.2.1	Universidades Federais que instituíram políticas públicas internas específicas para cumprir essa implementação .....	109
6.2.2	As pessoas com deficiência na pós-graduação por meio dos números 120	
6.2.3	Os números das Instituições Federais de Ensino .....	124
6.2.4	Os discentes Bolsistas e os entraves a permanência.....	128
6.3A	UFMG e as ações afirmativas para pessoas com deficiência. ....	132
6.3.1	Os caminhos até a resolução 02/2017.....	133
6.3.2	A resolução 02/2017 .....	137
6.3.2.1.	O Acesso .....	137
6.3.2.2	A Permanência .....	140
6.3.2.3	Disposições Gerais .....	141
6.3.3	Regras para quem? .....	142
6.3.4	A regra passa a valer para todos .....	146
6.3.5	As resoluções de ações afirmativas não saíram do papel. ....	146
6.3.6	O que dizem os editais Suplementares da UFMG .....	147
6.3.7	A resolução 02/2017 e seu efeitos na entrada de discentes com deficiência na UFMG. ....	153
6.3.8	O que diz a UFMG sobre acessibilidade, inclusão e permanência ....	158
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“O desenvolvimento humano só existirá se a sociedade civil afirmar cinco pontos fundamentais: igualdade, diversidade, participação, solidariedade e liberdade.”*

Betinho

Neste capítulo apresentaremos os caminhos e motivações dessa pesquisa, depois uma breve introdução ao tema e à pesquisa, contextualização e justificativa.

### 1.1 Os caminhos até aqui

Muitas vezes me perguntam como cheguei até aqui, e às vezes eu mesmo me questiono a respeito disso, jornalista de formação, especialista em comunicação e imagens midiáticas, e em gestão de instituições de ensino superior, está querendo falar e discutir inclusão de pessoas com deficiência? Mas o caminho até chegar aqui foi longo, e nem sempre fácil, filha de professora, cresci dentro de escolas, aprendi a ler em meios a livros no fundo da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), local em que minha mãe trabalhava à noite (para onde ela tinha que me levar durante as longas internações do meu pai).

Quando pequena morávamos ao lado da casa de uma família, que tinha 3 filhos e a caçula era uma menina com deficiência, todos íamos para escola juntos, mas achava estranho o fato de ela não ir, ela amava os livros, sabia ler e escrever, mas não podia ir à escola, essa situação me incomodava muito.

Perguntei à minha mãe a razão por que ela não podia ir à escola, e minha mãe disse que a escola não era adaptada, não tinha professores e umas coisas que não entendia na época. Alguns anos se passaram e construíram uma escola em frente à nossa casa, e a garota, enfim, poderia ir à escola, eu chorei de emoção ao vê-la com a mochila nas costas entrando no colégio.

Mudamos de casa, mais alguns anos se passaram e me formei no segundo grau (atual ensino médio) e como sempre gostei de ler e escrever, fui cursar jornalismo, comecei a estudar e não sabia o que estava por vir. Lá conheci dois colegas com deficiência, pela primeira vez eu via pessoas com deficiência estudando regularmente nas turmas, eu não tive nenhum colega com deficiência na minha sala, nem nos colégios em que estudei, em sua grande parte públicos e periféricos.

Só que com um desses colegas a relação mudaria em poucos meses, para amizade e, com um piscar de olhos, namorado, ele tem paralisia cerebral, e usava bengalas canadenses para se locomover. Um certo dia, uma obra não sinalizada, na porta do prédio que fazíamos aula, quase acabou com tudo, foi um escorregão na areia que estava na calçada, quando olhei só via sangue e correria, ele tinha se desequilibrado, caído com a cabeça no meio fio, ali entendi sobre acessibilidade.

Mas do namoro veio o noivado e o casamento, e a convivência me fez entender e buscar cada vez mais conhecimento sobre inclusão, acessibilidade, capacitismo, direitos e tecnologia assistiva. Quando me vi já estava inserida no meio, estudando sobre o assunto, e escrevendo em um blog sobre inclusão. Esse blog me levou ao Pedro, filho de uma professora da faculdade onde estudei, hoje professora da UFMG, esse garoto, que se foi tão cedo, foi um dos grandes motivos para eu estar aqui hoje.

Ao passar em um concurso para Assistente em Administração na UFMG, trabalhei por 12 anos na secretaria de um programa de pós-graduação, acompanhei de perto a entrada de centenas de discentes, o início das discussões das ações afirmativas no *stricto sensu*, a implementação das primeiras normativas. Mas algumas coisas me inquietavam, pois no prédio onde trabalho existem 5 programas de pós-graduação, dois com nota sete na capes, e nesses 12 anos, nunca um aluno com deficiência chegou a ser inscrito nos processos seletivos. Todos os anos acompanhava esperançosa as seleções e nada, e esse foi o ponto de partida para esta pesquisa.

## **1.2 O ponto de partida e onde queremos chegar**

A deficiência é vivenciada por mais de um bilhão de pessoas no mundo, de acordo com o primeiro relatório sobre deficiência e desenvolvimento das Organizações das Nações Unidas (ONU, 2018), o qual também evidencia que as pessoas com deficiência estão em desvantagens.

A ótica sobre a deficiência tem se alterado nos últimos anos, indo do modelo médico, em que é compreendida como uma limitação da pessoa, para um modelo social, que é mais amplo, e que concebe a deficiência como barreiras impostas pela sociedade, diante de uma limitação ou impedimento de estruturas do corpo, portanto abrangendo mais fatores da sociedade em que a pessoa está inserida (PESSOA, 2018).

O conceito de deficiência teve uma mudança relevante estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu Art. 1º dispõe: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006, p.1). No Brasil, há cerca de 18,6 milhões de pessoas com algum grau de deficiência, o que representa 8,6% do total de sua população (BRASIL, 2022).

Nessa conjectura, desde 1988, a Constituição Federal assegura o direito das pessoas com deficiência à educação em seu Art. 208: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p.25).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que foi lançada em 2008 pelo governo federal, representou um marco fundamental na promoção da inclusão de pessoas com deficiência, em relação à continuidade de políticas para a inclusão escolar do chamado público-alvo da educação especial, do qual essas pessoas fazem parte. Ela trouxe uma abordagem inovadora, redefinindo a educação especial como uma modalidade que não substitui a escolarização convencional. Essa política também adota a visão interdisciplinar da educação especial, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, abrangendo todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior. Além disso, a PNEEPEI integra e reforça o conceito de atendimento educacional especializado como um recurso adicional e complementar ao ensino regular (BRASIL, 2008a).

Em 2015, a implementação do normativo brasileiro de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015, acarretou, entre outras garantias, meios que possibilitam o exercício do direito à educação, pois promoveu mecanismos para a adaptação e a adequação para acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação infantil, básica, tecnológica e superior (BRASIL, 2015).

As políticas de ações afirmativas na pós-graduação tiveram um início mais robusto a partir da publicação, em 11 de maio de 2016, da Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2016), do Ministério da Educação, que determinou um prazo de 90 dias para

que as Universidades Federais apresentassem propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de Pós-Graduação. A partir dela, a UFMG publicou a Resolução nº 02 de 2017, no dia 04 de abril de 2017, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFMG (UFMG, 2017).

A implementação dessas normativas trouxe à cena discussões demasiadamente debatidas na educação infantil, ensino fundamental e médio, mas ainda em discussão recente nos níveis mais altos de formação, caso do ensino superior e dos cursos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. Esse novo fenômeno necessita, portanto, de mais discussões e investigações: em uma revisão sistemática, que será detalhada no Capítulo 2 desta pesquisa, foram encontrados apenas 13 trabalhos que abordam a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Ademais, resultados da execução das referidas leis revelam um aumento do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. A UFMG, por exemplo, em 2018 detinha cerca de 300 estudantes autodeclarados com deficiências nos cursos de graduação e 62 na Pós-Graduação *stricto sensu*. No ano de 2018, a Universidade disponibilizou, em cumprimento à Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), 700 vagas nos cursos de graduação para pessoas com deficiências, além da previsão de pelo menos uma vaga em edital suplementar em todos os cursos de Mestrado e de Doutorado. Mesmo assim, o Censo Escolar de 2022 revela que o percentual de pessoas com deficiência que terminam o ensino médio e ingressam no ensino superior ainda é muito baixo, 7,0% segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por amostras de Domicílios) contínua 2022 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2023).

É comum que a adoção de reservas de vagas nas universidades provoque alterações nas estruturas sociais, deslocando poderes, criando possibilidades para que a mobilidade social aconteça na prática, momento em que a democracia deixa de ser meramente simbólica e passa a ser real, garantindo acessos aos bens sociais, culturais e econômicos aos excluídos (NICOLINE, 2020).

As pesquisas vêm abordando questões sobre os estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, mas ainda assim, pouco se sabe sobre como favorecer o ingresso, a permanência e a participação deste público no meio universitário. Isto evidencia a necessidade de dar continuidade a essas investigações, a fim de entender

como está acontecendo o processo de adesão das universidades à Portaria, objetivo desse estudo, e como a UFMG implementou as políticas de ações afirmativas em seus programas de pós-graduação.

Ao analisar a inclusão de Pessoas com Deficiência na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, investiga-se também o fenômeno da exclusão educacional, enfrentado por esse grupo ao longo da história. Nesse contexto, tivemos as seguintes perguntas de pesquisa: Quais ações em nível de pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) adotou, a partir da publicação desta Portaria? Quais universidades federais brasileiras implementaram a Portaria Normativa nº 13 de 2016 e qual o impacto dessa implementação no número de discentes com deficiência que ingressaram na pós-graduação *stricto sensu*?

De maneira complementar, buscamos responder, ainda, às seguintes perguntas: Quais foram as diretrizes assumidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para incentivar o ingresso e a permanência de Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*? Como essas diretrizes têm sido implementadas?

Na tentativa de responder a essas questões, delineamos como objetivo geral deste estudo, analisar o impacto da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (sob aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e implementação). Como objetivos específicos, estabelecemos: I) Identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016; II) Analisar o cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras; e III) Verificar como ocorreu a implementação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais.

Com a implementação das políticas afirmativas de cotas destinadas a Pessoas com Deficiência, as universidades enfrentam o desafio da inclusão devido a uma história marcada pela exclusão desses indivíduos. Contudo, esse contexto pode ser encarado como uma oportunidade para promover a integração social entre diversos grupos, mediante a aplicação dessas políticas nas instituições de ensino superior públicas.

No que concerne, especificamente, às Pessoas com Deficiência, a Resolução aborda diversos aspectos, incluindo a maneira pela qual os programas de pós-graduação da UFMG devem elaborar seus editais de seleção para mestrado profissional, mestrado acadêmico e/ou doutorado.

A pós-graduação *stricto sensu* representa o mais alto nível de formação acadêmica, desempenhando um papel fundamental no avanço científico e tecnológico do país. Trata-se de uma fase crucial no desenvolvimento acadêmico e profissional, na qual os estudantes aprofundam seus conhecimentos em áreas específicas. Ela abrange os cursos de mestrado e doutorado. Diante disso, dada a importância da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades, a inclusão de Pessoas com Deficiência no ambiente acadêmico é uma questão de justiça social e contribui significativamente para a diversidade e o enriquecimento das perspectivas nos ambientes acadêmicos e na produção do conhecimento científico.

O tema das ações afirmativas no Brasil ganhou destaque com a implementação de cotas em universidades públicas. Na Europa, temas semelhantes são discutidos sob diferentes rótulos, como "discriminação positiva", "política de cotas" e "reserva de vagas". Vários autores reconhecem os avanços do Brasil na criação de políticas que visam a oferecer acesso ao ensino superior em universidades públicas para Pessoas com Deficiência, combatendo a exclusão social e as desigualdades históricas.

Portanto, a discussão dessa temática é motivada, entre outros fatores, pela escassez de estudos sobre o acesso de Pessoas com Deficiência nos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Essa escassez foi confirmada por meio de uma revisão sistemática realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no Portal de Periódicos Capes e na SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*). Na busca foram utilizados descritores como "Pós-graduação", "deficiência", "deficiente" "inclusão" e "ensino superior", com o ano de 2016 como marco temporal, correspondente à publicação da portaria normativa 13/2016, que instituiu a obrigatoriedade de cotas para discentes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Na revisão foram encontrados 8 artigos, 5 teses e dissertações que abordaram a temática do acesso e da permanência no *stricto sensu*.

Com o aumento do número de matrículas desse público no ensino médio e no ensino superior, torna-se imperativo investigar as condições de acesso nos níveis mais avançados de escolaridade, ou seja, no *stricto sensu*. Além disso, fundamentada nos estudos de diversos autores, esta pesquisa se justifica pela necessidade de

abordar um tema ainda incipiente na educação brasileira, que tem o potencial de contribuir significativamente para o debate teórico e empírico no campo do ensino e pesquisa.

Nesta primeira seção foi apresentada a introdução desta pesquisa, a problematização, os objetivos, e a justificativa. Na segunda seção são apresentados pressupostos teóricos, principalmente com a contextualização das pessoas com deficiências no âmbito da legislação vigente e comparativos de acordo com diferentes governos. A terceira seção apresenta uma revisão integrativa sobre o tema. A quarta os objetivos desta pesquisa, a quinta os aspectos metodológicos e na sexta seção são discutidas as análises e resultados. E, na sétima e última seção, são apresentadas as considerações finais do estudo.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro”.*

Paulo Freire

Neste capítulo vamos traçar os caminhos teóricos da pesquisa, percorrendo sobre as pessoas com deficiência, as ações afirmativas as políticas públicas, a pós-graduação no Brasil, e o contexto político da criação da portaria normativa 13/2016.

### 2.1 As pessoas com deficiência no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil

Silva (2006) menciona que, historicamente, as pessoas com deficiência sempre causaram estranhamento perante a sociedade, de maneira geral, e isso se deve, em boa parte, tanto pela estranheza perante alguma característica física aparente, decorrente da condição, ou pela incapacidade de se lidar, em muitos momentos, com algum tipo de limitação que tal condição possa vir a causar. O corpo que apresenta uma deficiência, uma forma desfigurada ou que não se encaixa nos padrões, representa a imperfeição da condição humana.

A sociedade valoriza e idealiza corpos saudáveis e funcionais, então aqueles que possuem uma deficiência fazem lembrar da fragilidade que se prefere negar. Não é aceito porque os indivíduos não querem se ver refletidos neles, pois isso os faria se sentirem iguais. Parece que eles os colocam em uma posição de inferioridade (SILVA, 2006).

Ainda de acordo com Silva (2006), ter pessoas com deficiência no convívio funciona como um espelho que lembra ao indivíduo que ele também poderia estar na mesma situação. Esse potencial, que é real e pode se tornar uma realidade diante de mudanças trágicas em sua vida, o deixa frágil, pois sempre se deseja estar completo e estável. Além disso, lidar com Pessoas com Deficiência também perturba, pois não se sabe como interagir com elas, já que a previsibilidade é uma característica importante nas relações sociais contemporâneas. O estigma, como uma marca ou rótulo, é o que mais se destaca e facilita a identificação.

Os estereótipos são comumente associados a características pejorativas e são cristalizados no imaginário comum, criando representações e podem surgir como uma “verdade” parcial a partir das generalizações (PESSOA, 2018). As pessoas com deficiência carregam em si um símbolo de limitação, do não preenchimento de requisitos para pertencer à sociedade, eles passam a participar de um mundo à parte. Ao longo dos séculos, foram construídos inúmeros significados depreciativos em torno da deficiência, desde uma aberração da natureza a signo de incapacidade, e de não “portador” de condições plenas para atuar na sociedade.

Nessa conjectura, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL,1988) é um dispositivo de grande significância na inclusão social, garantindo esse direito aos portadores de deficiência no Art. 208, inciso III. A referida Constituição, também conhecida como "Constituição Cidadã", foi um marco na proteção dos direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil. Embora o texto constitucional não faça menção direta ao termo "Pessoas com Deficiência", diversos dispositivos tratam de maneira indireta sobre o assunto, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é uma lei brasileira que foi promulgada em 2015, com o objetivo de garantir e promover os direitos das Pessoas com Deficiência, visando à sua inclusão social e à igualdade de oportunidades. A lei, oficialmente chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), representa um marco na legislação brasileira e está alinhada com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário.

Essas legislações abriram caminho para as chamadas Políticas de Ações Afirmativas voltadas para as pessoas com deficiência, dentre as quais o estabelecimento de cotas para esse público para o acesso ao mercado de trabalho, nos setores público e privado e, ainda, o advento de cotas voltadas para essas pessoas no âmbito do acesso ao ensino superior, nos níveis de graduação, mestrado e doutorado.

As políticas de ações afirmativas podem ser definidas como qualquer iniciativa, quer seja pública ou privada, que busca proporcionar recursos ou vantagens específicas para pessoas pertencentes a um grupo social em desvantagem, com o intuito de promover o bem comum (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Gomes (2001) corrobora com essa definição, ao dizer que ações afirmativas são um conjunto de medidas obrigatórias, opcionais ou voluntárias, tanto de iniciativas

públicas quanto privadas, projetadas para abordar a discriminação com base em raça, gênero, deficiência física e origem nacional, além de corrigir ou reduzir os efeitos contínuos da discriminação histórica, com o objetivo de alcançar a igualdade efetiva no acesso a recursos fundamentais, como educação e oportunidades de emprego.

Portanto, ações afirmativas são políticas transitórias, tanto públicas quanto privadas, que podem ser obrigatórias, voluntárias ou facultativas, voltadas para a eliminação e/ou redução de discriminações, injustiças e de suas consequências, com o objetivo de alcançar uma igualdade efetiva.

O Estado desempenha um papel fundamental na compreensão da dinâmica política da sociedade contemporânea. Ele é uma forma de organização que inclui um conjunto diversificado de instituições e funcionários que operam com uma lógica específica. Dessa forma, ele representa uma comunidade estabelecida em um determinado território, exercendo sua dominação e possuindo a capacidade de centralizar decisões e monopolizar o uso legítimo da violência. Sumariamente, o Estado estabelece um conjunto de instituições e relações sociais com o objetivo de alcançar um maior controle social (WEBER, 2004; O'DONNELL, 2011).

Atualmente, a habilidade do Estado em organizar a sociedade está diretamente ligada às condições que ele proporciona para que o governo desenvolva políticas públicas eficazes. As políticas públicas representam uma forma de intervenção governamental com o objetivo de atender às necessidades coletivas (SOUZA, 2006). Cada Estado possui seu próprio modelo de políticas públicas, adaptado à dinâmica de governo e à relação com a sociedade, além da forma como monitora e garante a implementação dos direitos. Dessa maneira, as políticas públicas se tornam instrumentos do Estado para satisfazer as demandas sociais, promovendo e implementando estratégias que protegem os direitos dos cidadãos (CHRISPINO, 2016).

Conforme explicado por Kingdon (1995), a elaboração de políticas públicas é um conjunto de processos que compreende várias etapas, segue uma sequência que inclui o estabelecimento da agenda, a especificação de alternativas, a tomada de uma decisão final e a implementação da política escolhida. Essas etapas são cruciais para o desenvolvimento e execução de políticas que visam a abordar questões relevantes e atender às necessidades da sociedade. Essa agenda governamental, ainda conforme Kingdon (1995), compreende os temas aos quais o governo e pessoas associadas direcionam sua atenção em um momento específico. Capella (2005)

acrescenta sua contribuição ao afirmar que uma questão passa a integrar a agenda governamental quando desperta o interesse e a atenção dos responsáveis por elaborar políticas.

Posto isso, Rodrigues e Leal (2018) destacam que o avanço mais significativo nas políticas públicas para pessoas com deficiência nas últimas duas décadas foi a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2006, que estabeleceu princípios fundamentais para a inclusão educacional. Muitos países adotaram leis nacionais baseadas na CDPD, garantindo o direito à educação inclusiva. Além disso, diversos países ratificaram acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que reforçou o compromisso com a educação inclusiva, e muitos governos implementaram programas específicos para promover esse modelo de educação. Exemplos que incluem o programa "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" no Brasil; o programa "Ação Educativa para a Igualdade" na Espanha; e o programa "*Inclusive Education Initiative*" no Reino Unido. Esses programas visaram à melhoria da infraestrutura escolar, o fornecimento de recursos, a formação de professores e apoio financeiro para as escolas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é uma parte importante do arcabouço normativo, em que há uma defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Elaborada com base no conceito de deficiência adotado pela Assembleia Geral da ONU em 2006, a LBI, de acordo com Klazura e Fogaça (2021), suscita a reflexão de que o modelo médico é inadequado para abordar plenamente as necessidades das pessoas com deficiência. Isso reforça o avanço das discussões em direção ao modelo social.

Quando se é colocado diante de uma pessoa com deficiência, qual é a sua primeira impressão? Pena? Medo? Compaixão? Todas essas possibilidades, dependendo da circunstância? Esse emaranhado de sentimentos pode ser explicado pelo fato de que a própria figura da pessoa com deficiência traz, na visão do outro, o signo da limitação, de fraqueza, da incapacidade humana. Pesquisas demonstram que os modos de diferenciar pessoas com deficiência não são tão justos ou confiáveis, aumentando as maneiras preconceituosas de enxergar o outro (PASTORE, 2000).

A partir da abordagem de Campbell (2008), podemos compreender o capacitismo como uma atitude que estabelece diferenciações e desvaloriza pessoas com deficiência por meio da avaliação de suas capacidades físicas e/ou cognitivas. De acordo com o dicionário Ferreira (2004, p. 236) capacitismo é "discriminação e

preconceito direcionados a pessoas com deficiência, podem se efetivar através do discurso de que essas pessoas são anormais ou incapazes, em comparação com o que é social e estruturalmente considerado perfeito”.

Já Marchesan e Carpenedo (2021) definem o capacitismo como uma manifestação de preconceito e discriminação direcionada às pessoas com deficiência, enraizada na estrutura da sociedade e centrada na avaliação das habilidades individuais. No contexto das pessoas com deficiência, essa mentalidade estigmatiza esses indivíduos ao presumir que sua capacidade é limitada devido à presença de uma deficiência.

Diante dessa conjectura, a política educacional com perspectiva inclusiva, em geral, existe para preservar o Direito Universal do Ser Humano de 1948, e promover a igualdade de oportunidades entre as pessoas, a fim de tornar a sociedade acessível, apta a acolher as diferenças individuais e a diversidade cultural (PIOVESAN, 2005). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) constituem-se como instrumentos legais centrais para a atual legislação educacional nacional. Ambas promoveram um avanço qualitativo na concepção e na dimensão de educação.

Em seu trabalho, Farias e Lopes (2015) realizaram uma discussão de como o direito à educação pode fomentar políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, visto que esse grupo de pessoas vem sendo historicamente negligenciado quanto aos seus direitos básicos, incluindo a educação. Eles verificaram os fatores históricos e políticos essenciais que influenciam a educação das pessoas com deficiência, considerando a importância de situar a educação como um direito que resulta na criação e implementação de políticas governamentais que não têm alcançado a totalidade da população.

Perceberam que a proposição de leis complementares que façam valer a prerrogativa de inclusão manifestada na Constituição Federal de 1988 pode trazer grandes avanços no acesso à educação de pessoas com deficiência em todos os níveis de escolarização. Mas, evidenciaram a negação do direito à educação a uma parcela considerável da sociedade brasileira, incluindo as pessoas com deficiência (FARIA; LOPES, 2015).

Desta forma, tem-se que os dispositivos legais têm valor relevante para o aperfeiçoamento da educação nacional e norteiam ações inclusivas com o objetivo de

instrumentalizar a sociedade e os profissionais nos conhecimentos necessários para o aproveitamento das potencialidades dos estudantes.

Por isso, diversos países ratificaram acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que reforçou o compromisso com a educação inclusiva, e muitos governos implementaram programas específicos para promover a educação inclusiva. Uruguai e Chile, por exemplo, criaram leis para inclusão de pessoas com deficiência em 2010, garantindo direitos e promovendo sua integração, em 2012; o Equador também criou lei nacional para inclusão de pessoas com deficiência (SANTOS, 2017). O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, comprometendo-se a garantir o acesso à educação inclusiva. Essa legislação reforçou alguns aspectos que já existiam, tais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo a educação (RODRIGUES; LEAL, 2018).

Assim, apesar dos avanços significativos, ainda existem desafios a serem superados. A falta de recursos financeiros, a resistência de alguns profissionais e instituições à mudança, a falta de formação adequada e a necessidade de adaptação das estruturas físicas das escolas são alguns dos desafios enfrentados. Além disso, a inclusão educacional também precisa enfrentar obstáculos sociais e culturais, como o preconceito, a discriminação e a falta de conscientização (PLETSCH, 2005).

## **2.2 Avanços e retrocessos nas políticas educacionais para pessoas com deficiência nas três últimas décadas**

A política educacional brasileira refere-se ao conjunto de diretrizes, programas, leis, regulamentações e práticas adotadas pelo governo brasileiro para orientar o sistema educacional do país. Isso abrange desde a educação básica até o ensino superior, incluindo políticas de financiamento, currículo escolar, formação de professores, infraestrutura escolar, avaliação educacional, entre outros aspectos. Para Mainardes (2018, p. 189) o objeto de estudo da política educacional “é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”. Essa avaliação engloba pesquisas teóricas, pesquisas fundamentadas em dados empíricos e pesquisas direcionadas para a transformação da realidade (MAINARDES, 2018).

A política educacional brasileira é influenciada por diversos fatores, como as demandas da sociedade, as condições socioeconômicas, as necessidades do mercado de trabalho, as tendências globais em educação e as experiências históricas do país. As políticas, incluindo as educacionais, representam as respostas do Estado para abordar problemas e atender às demandas da população. Geralmente, essas políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas, servindo como instrumentos de poder simbólico. Seja na forma de textos legais ou discursos oficiais, elas constituem representações simbólicas dos interesses estatais, embora possam ser dissimuladas como de interesse público (BOURDIEU, 2014).

Para Mainardes (2015) refletir sobre a fundamentação ontológica da política é uma ferramenta valiosa para uma compreensão mais abrangente e menos ingênua das políticas. Isso envolve questionar: qual é o propósito desta política? Para quem foi concebida? Quais são suas metas? E quais são os princípios que a embasam?

Ao longo das últimas décadas, há uma crescente luta na sociedade brasileira na tentativa de transpor as desigualdades sociais tão marcantes no país. Segundo Pletsch (2011, p.39) “desde os anos noventa, tem havido um *boom* de políticas de inclusão para diferentes grupos sociais, entre os quais pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento”.

Hoje, podemos observar a presença de sujeitos com deficiência em todas as etapas de educação. Um avanço significativo foi a sua inclusão no ensino superior, alcançada graças às lutas organizadas pelo movimento social das pessoas com deficiência. Esse movimento conseguiu pressionar as autoridades públicas para a elaboração de políticas que visam a assegurar condições de acesso e permanência desse grupo nas Instituições de Ensino Superior.

Entretanto, atualmente, devido aos cortes de gastos na área educacional, especialmente nas Universidades Federais, as políticas de inclusão e acessibilidade, que visam a atender às necessidades de acesso e permanência das pessoas com deficiência, estão enfrentando desafios. Isso, por sua vez, pode resultar na negação do direito à educação para esse grupo. À medida que as políticas de inclusão direcionadas se expandem, persiste a exclusão do sujeito, uma vez que não são fornecidas condições efetivas para a integração e mobilidade social dentro do atual sistema econômico (PLETSCH, 2011). A seguir, traremos um breve contexto dessas políticas que tiveram um avanço significativo e incontestável na década dos anos 2000.

### 2.2.1 Governos Lula 1 e 2

O primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se deu em um contexto de continuidade do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, do ponto de vista econômico. Foram mantidas as bases do chamado Plano Real, implantado no governo do ex-presidente Itamar Franco, sob a responsabilidade do então Ministro da Fazenda e, posteriormente, presidente da república Fernando Henrique Cardoso, plano este que foi o responsável por acabar com o ciclo hiperinflacionário brasileiro (FAGNANI, 2011).

A manutenção do plano e seus princípios trouxeram um aumento considerável na credibilidade da política econômica do governo Lula, visto que na campanha eleitoral de 2002 e no período de transição para sua primeira posse havia muita desconfiança sobre a continuidade do Plano Real e dos princípios que o consagraram.

Do ponto de vista político, o primeiro mandato do governo Lula se deu com relativa autonomia congressional, o que lhe trouxe certa tranquilidade no parlamento, permitindo a introdução de pautas e programas que até então, não tinham muita visibilidade na sociedade e no Congresso Nacional, como, por exemplo, o programa Fome Zero, que pode ser denominado como embrião do que mais tarde viria se chamar Bolsa Família.

Já o segundo mandato do governo Lula, foi marcado do ponto de vista político, por uma ampliação considerável da base do governo, principalmente, com a entrada do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido historicamente com grande representação no legislativo federal e com grande capilaridade nacional, o que significou parte importante de um movimento que resultou na criação do “Governo de Coalisão”. Isso possibilitou a implementação e grandes avanços em programas sociais, que ao longo do tempo, se consolidaram, e se ampliaram, tais como o Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

As políticas públicas para pessoas com deficiência também se ampliaram e durante os dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve significativos avanços nas políticas voltadas para esse grupo de minorias, no Brasil.

A administração foi marcada por uma abordagem inclusiva, buscando efetivar os direitos e a participação plena dessa parcela da população. Os princípios da inclusão foram transformados em políticas públicas pelo Ministério da Educação, abrangendo inclusive a educação de pessoas com deficiência, a qual passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Especial. Essa secretaria foi integrada, em 2011, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) (PLETSCH, 2011).

No início dos anos 2000, o governo Lula implementou o Programa de Acessibilidade, destinado a promover a inclusão social e o acesso de pessoas com deficiência a diferentes esferas da sociedade. Este programa envolveu a implementação de ações voltadas para a educação inclusiva, acesso a espaços públicos e transporte adaptado, reconhecendo a necessidade de eliminar barreiras físicas e sociais. Destacou-se o Projeto Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visava à integração de discentes com deficiência nas escolas regulares. Essa iniciativa trouxe avanços, estimulando a convivência e o aprendizado conjunto, ao invés da segregação (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Durante o segundo mandato do Governo Lula, as políticas de inclusão para pessoas com deficiência continuaram a evoluir. Um exemplo notável foi a criação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Essa medida fortaleceu a estrutura governamental dedicada às questões relacionadas à inclusão, consolidando o compromisso com políticas específicas (PLETSCH, 2011).

Além disso, o Governo Lula 2 foi responsável pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse instrumento internacional fortaleceu a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, reconhecendo a necessidade de medidas efetivas para garantir sua plena participação na sociedade (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Ainda, neste segundo mandato de Lula, avanços continuaram a ser consolidados, no ano de 2005 foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que tinha como meta o incentivo a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino. Em 2007, foi sancionada a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reforçou direitos e estabeleceu normas para a promoção de acessibilidade em diversos setores. A criação do Benefício de Prestação Continuada

(BPC) também representou um passo importante, oferecendo assistência financeira a pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social (PADILHA, 2016).

Outro marco nas políticas públicas para pessoas com deficiência, foi o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política tem como objetivo promover uma educação inclusiva e equitativa, garantindo o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes com deficiência, altas habilidades e/ou superdotação e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), hoje, transtorno do espectro autista (TEA).

Uma das principais características da PNEEPEI é sua abordagem centrada na diversidade, reconhecendo a singularidade de cada estudante e buscando superar as barreiras que impedem a plena participação na vida escolar. A perspectiva inclusiva preconizada pela política visa a criar ambientes educacionais adaptados e acolhedores, nos quais os discentes com deficiência possam se desenvolver integralmente, promovendo a aceitação, a convivência e a aprendizagem conjunta com os demais estudantes (PADILHA, 2016).

As ações afirmativas nos Governos Lula 1 e 2 foram fundamentais para iniciar uma conversa nacional sobre a necessidade de enfrentar as desigualdades historicamente enraizadas no Brasil. Embora tenham sido implementadas com o intuito de construir pontes para a igualdade, essas políticas também abriram espaço para reflexões sobre os desafios e aprimoramentos necessários para criar uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

### **2.2.2 Governo Dilma e a Portaria Normativa nº 13**

O Governo Dilma foi iniciado como um processo de continuidade de seu antecessor. Em relação às questões sociais, essa continuidade se deu por meio da manutenção de programas já consolidados e ainda a implementação de um programa que visava à ampliação da capacitação da mão de obra brasileira por meio do aumento de acesso a cursos técnicos para qualificação profissional, que ficou conhecido como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Levando-se em conta aspectos econômicos, o governo da ex-presidente Dilma se caracterizou, em parte, pela continuidade do crescimento já registrado no segundo

mandato do presidente Lula, mas já com reflexos das consequências da crise econômica de 2009, que foi uma recessão global que teve origem nos Estados Unidos, com o colapso do mercado imobiliário, foi desencadeada pela falência do Lehman Brothers em setembro de 2008 e se propagou rapidamente para outras partes do mundo, afetando significativamente diversos setores da economia global, essa crise gerou impactos na economia brasileira, o que trouxe a partir de um determinado momento, a desaceleração da economia (FAGNANI, 2011).

Este contexto se tornou um campo fértil para o surgimento de embriões do que hoje são conhecidos como movimentos brasileiros de extrema direita. Podemos citar as manifestações de junho de 2013, que embora originalmente tenham começado estimuladas por movimentos de esquerda foram, gradativamente, dominadas por movimentos difusos e desconexos, o que abriu espaço para surgimento, por exemplo, do Movimento Brasil Livre, que acabou se consolidando como um movimento de extrema direita, estimulando as ruas e o congresso nacional a iniciar movimentos de grande pressão política sobre este governo, no sentido de mais direitos e “maior liberdade”.

Podemos citar ainda o surgimento da “Operação Lava Jato” que sob o pretexto de se combater a corrupção, causou enormes prejuízos a grandes empresas brasileiras, e foi decisiva para a instalação do processo de Impeachment da ex-presidente Dilma.

Durante o governo de Dilma Rousseff, que compreendeu o período de 2011 a 2016, a agenda voltada para as pessoas com deficiência manteve-se como uma prioridade, buscando fortalecer a inclusão social e garantir direitos fundamentais a esse segmento da população. Uma das principais iniciativas foi a continuidade do Programa Viver Sem Limite, lançado no governo anterior, que visava a promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência em diversas áreas. O programa abrangeu desde a infraestrutura urbana até o acesso à educação e ao mercado de trabalho (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

O início do mandato também marcou embates no judiciário para validade de cotas e do Programa PROUNI. No final de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) afirmou, de maneira unânime, a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas do Brasil ao rejeitar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, apresentada pelo partido Democratas. Essa ação buscava a declaração de inconstitucionalidade do programa de ação afirmativa étnico-racial da

Universidade de Brasília, buscando estender a decisão a todos os programas semelhantes no país (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Em 2012, foi promulgada uma significativa legislação que impactou o cenário educacional e social do Brasil: a Lei de Cotas (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). Essa legislação, sancionada com o intuito de promover a igualdade e a inclusão, estabeleceu a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, nas instituições de ensino superior públicas. Além disso, a Lei de Cotas determinou que uma parte dessas vagas fosse destinada às pessoas com deficiência. A promulgação da lei representou um passo significativo na busca por equidade no acesso à educação, visando a reduzir as desigualdades históricas e proporcionar oportunidades mais justas para grupos historicamente sub-representados. (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, também foi um dos marcos mais importantes do governo Dilma.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.02).

A disseminação e a continuidade de ações para favorecer o acesso aos recursos de tecnologias assistivas foi outro ponto destacado durante o governo Dilma, refletindo o reconhecimento da importância de facilitar o acesso à informação e à comunicação para pessoas com deficiência (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

No entanto, o governo Dilma enfrentou desafios, principalmente nos cenários político e econômico conturbados. Cortes orçamentários em algumas áreas afetaram programas sociais, incluindo aqueles voltados para ações afirmativas. Essas limitações financeiras geraram debates sobre a sustentabilidade e eficácia dessas políticas em meio a um contexto de austeridade fiscal.

Publicado pouco antes do Impeachment da presidente Dilma, e um dos últimos atos do Ministério da Educação antes da mudança de comando, a Portaria Normativa nº 13, emitida em 2016, representa um documento legislativo de importância significativa no contexto normativo brasileiro (PICADA, 2022).

Essa portaria estabelece diretrizes e critérios para a implementação de políticas de ações afirmativas nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais brasileiras, com foco na promoção da diversidade e equidade.

Dentre seus principais pontos, destaca-se a orientação sobre a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Além disso, a portaria delinea procedimentos e responsabilidades das instituições de ensino na execução dessas políticas, contribuindo para um ambiente acadêmico mais inclusivo e representativo.

Ademais, as políticas de ações afirmativas também enfrentaram resistência e críticas, muitas vezes fundamentadas em argumentos contrários à ideia de cotas e à necessidade de políticas específicas para grupos vulneráveis. O debate sobre a efetividade dessas medidas e a busca por ajustes para otimizar seus resultados foram questões relevantes durante esse período (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Em síntese, as políticas de ações afirmativas durante o governo Dilma Rousseff foram marcadas por esforços para consolidar avanços anteriores e promover a equidade social. A continuidade de programas importantes e a implementação de novas medidas refletiram o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa. Contudo, as limitações econômicas e as resistências evidenciaram a complexidade de garantir a sustentabilidade e o contínuo aprimoramento dessas políticas.

### **2.2.3 Governo Bolsonaro**

Inicialmente, por parte do governo Bolsonaro, houve uma clara tentativa de apropriação da “bandeira” da defesa, consolidação e ampliação de direitos das pessoas com deficiência, principalmente por meio da então primeira-dama Michelle Bolsonaro que, sempre que possível, aparecia em eventos e em locais públicos, nos discursos do então presidente e de outros membros daquele governo, fazendo o papel de intérprete de libras, atividade para a qual era habilitada.

Ao contrário dessa imagem inicial, com o passar do tempo, esse governo se caracterizou de maneira geral não só por discursos e pregações que reforçavam o preconceito e a discriminação a esse segmento social, mas também, por atitudes práticas na direção de limitar direitos e retroceder em conquistas tão duramente alcançadas por essa população.

Um exemplo dessa natureza de discursos foi aquele em que o então Ministro da Educação Milton Ribeiro disse, em sua participação no Programa Sem Censura da TV Brasil que: “crianças com deficiência atrapalham professores e as demais crianças

em salas de aula”, ou quando, em uma entrevista disse que: “existem algumas crianças que tem graus de deficiências que tornam impossível sua convivência em sociedade”, se vangloriando da proposta, do então governo federal que tinha por objetivo promover o retorno a políticas e segregação que eram praticadas no passado, e que hoje, são proibidas com base em todo o conjunto de legislações existente em nosso país.

Esse discurso chegou a ser levado a termo com a edição do decreto nº: 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituía a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, política essa que, na prática, consistia na tentativa de se retomar a lógica de segregação e exclusão que, por tantos anos, foi adotada por nossos governos como uma espécie de norte para lidar com questões relativas a políticas educacionais para Pessoas com Deficiência.

Essa atitude gerou manifestações de professores, pesquisadores e vários organismos da sociedade civil, com diversas críticas e contestações a esse documento, sempre no sentido de reafirmar o seu teor inconstitucional e de ressaltar que ele se tratava de um grave retrocesso de toda uma história de avanços e conquistas de Pessoas com Deficiência, e porque não dizer, de seus familiares, desde a promulgação da chamada “Constituição cidadã” de 1988.

Outra tentativa clara de retrocesso em políticas de inclusão foi a revogação, por parte do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, da Portaria Normativa nº: 13, de 11 de maio de 2016, que estipulava que programas de pós-graduação reservassem vagas para negros, indígenas, e pessoas com deficiência.

Essa revogação causou reações de professores, pesquisadores, instituições de ensino superior, políticos e organismos da sociedade civil. Quase que imediatamente à publicação dessa portaria uma série de parlamentares anunciaram, tanto por meio da imprensa, quanto por meio de suas respectivas redes sociais que estavam entrando com projetos legislativos a fim de sustar (tornar sem efeito) tal revogação. Após essa imensa pressão, em 23 de junho 2020 o então Ministro Interino da Educação Antônio Paulo Vogel de Medeiros anulou essa controversa revogação.

A reconfiguração da política pública pode ser entendida como uma modalidade específica de transformação política, com variações em seus tipos e graus. Essa dinâmica decorre da tomada de decisão por parte dos atores políticos, os quais possuem uma racionalidade limitada e avaliam que os benefícios políticos resultantes

do desmantelamento superam os custos envolvidos. Além disso, tais atores são influenciados pelas circunstâncias e oportunidades do contexto em que atuam, o que os leva a adotar estratégias diversas para realizar esse desmantelamento (BAUER, 2020).

De acordo com Bauer e Knill (2012), os custos envolvidos no desmantelamento de políticas são impopulares, levando os responsáveis pelas decisões a procurarem minimizar ou desviar a culpa pela desestruturação dessas políticas. Os autores argumentam que as razões por trás do desmantelamento em diferentes áreas de políticas estão relacionadas às análises de custos e benefícios. E o desmantelamento de políticas sociais, caracterizadas por custos difusos e benefícios concentrados, normalmente é seguido por discursos que negam a responsabilidade pela situação.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, uma narrativa populista emergiu, unindo diferentes grupos, como conservadores, militares e liberais. Essa narrativa criticava medidas adotadas por governos anteriores para enfrentar a crise econômica e argumentava que a crise também tinha uma dimensão moral, apontando casos de corrupção no governo divulgados pela mídia. Nesse contexto, o desmantelamento foi considerado uma solução adequada, enfatizando a priorização da iniciativa privada para resolver problemas e rotulando os beneficiários de políticas sociais como "desperdício" de recursos públicos.

Essa retórica populista trouxe consigo uma agenda política significativamente diferente das anteriores caracterizando um processo de desmantelamento sistemático e mudanças políticas não liberais, sustentadas por abordagens autoritárias (MILHORANCE, 2022).

Pierson (1994) oferece uma análise significativa sobre a persistência dos programas de bem-estar. De acordo com o autor, os críticos do Estado de bem-estar social só conseguiram sucesso em seus esforços de desmantelamento quando conseguiram criar divisões entre os apoiadores das políticas, fornecer compensações aos indivíduos diretamente afetados ou ocultar suas ações da opinião pública. Em outras palavras, o desmantelamento só ocorreu quando esses opositores foram capazes de minar o apoio e a coesão em torno dos programas de bem-estar.

No entanto, quando políticas públicas são desmanteladas, seja por razões ideológicas, orçamentárias ou outras, os impactos podem ser profundos. Primeiramente, grupos mais vulneráveis e marginalizados tendem a ser os mais afetados, resultando em um aumento da desigualdade social. A retirada de recursos

ou o enfraquecimento de programas essenciais pode agravar problemas sociais, como pobreza, acesso à saúde e educação precária.

Além disso, o desmantelamento de políticas públicas pode minar a confiança na democracia. Os cidadãos podem se sentir desiludidos com o sistema político quando percebem que suas necessidades não são atendidas ou que os interesses de determinados grupos são privilegiados em detrimento do bem comum. Isso pode levar à alienação política e à falta de participação cívica, enfraquecendo os pilares fundamentais da democracia. Quando políticas públicas são desmanteladas sem uma análise cuidadosa de suas consequências, corre-se o risco de prejudicar a sociedade como um todo e aumentar as divisões políticas.

Posto isto, a erosão democrática também pode ser alimentada por decisões tomadas sem o devido debate público ou sem uma base sólida de evidências. Ela é um fenômeno preocupante que tem sido observado em várias partes do mundo nas últimas décadas e, refere-se à gradual deterioração das instituições democráticas, valores e práticas que são fundamentais para o funcionamento saudável de uma sociedade democrática (RUNCIMAN, 2018). Pode assumir várias formas e manifestar-se de diferentes maneiras.

Uma das principais ameaças é o enfraquecimento dos direitos humanos e das liberdades civis. Isso pode ocorrer por meio de restrições à liberdade de expressão, perseguição de grupos minoritários, repressão de dissidentes políticos ou mesmo por meio de alterações nas leis e regulamentações que limitam os direitos dos cidadãos.

Outro aspecto da erosão democrática é o enfraquecimento dos mecanismos de controle e equilíbrio de poder. Isso inclui a deterioração da independência do poder judiciário, a supressão da mídia livre e independente e a concentração excessiva de poder nas mãos de um único indivíduo ou partido político. Quando esses mecanismos são comprometidos, a capacidade da sociedade de fiscalizar o governo e garantir a prestação de contas é seriamente prejudicada.

A erosão democrática também pode ser impulsionada pelo populismo e pelo autoritarismo. Líderes populistas muitas vezes usam retórica inflamatória e divisiva para ganhar apoio, explorando os medos e as ansiedades da população. Eles frequentemente minam as instituições democráticas existentes em nome de um suposto "interesse popular" ou "vontade do povo". Esse tipo de liderança carismática muitas vezes desvaloriza os princípios democráticos e coloca em risco os direitos e as liberdades fundamentais dos cidadãos (PRZEWORSKI, 2019).

A influência das mídias sociais e da desinformação também desempenha um papel na erosão democrática. A disseminação rápida de notícias falsas e teorias da conspiração mina a confiança nas instituições e distorce a percepção da realidade. Isso cria divisões e polarização na sociedade, dificultando o diálogo construtivo e o compromisso necessário para a democracia funcionar de maneira eficaz. Para combater a erosão democrática, é crucial fortalecer as instituições democráticas, promover a educação cívica e os valores democráticos desde cedo e incentivar a participação ativa dos cidadãos na vida política. Além disso, é importante garantir a independência dos órgãos de controle, como a imprensa e o judiciário, e promover a transparência e a prestação de contas por parte dos governantes.

Brown (2019) mostra que a erosão democrática pode ser impulsionada pela polarização política e pela desconfiança nas instituições democráticas. Quando a sociedade se torna profundamente dividida e os debates políticos se transformam em confrontos ideológicos, o consenso e o compromisso necessários para o funcionamento democrático são prejudicados. A desigualdade econômica e social também pode contribuir para a erosão democrática, à medida que grupos marginalizados se sentem excluídos e alienados do sistema político, abrindo espaço para o surgimento de movimentos antidemocráticos.

### **2.3 A Pós-graduação e a chegada das pessoas com deficiência**

A história da pós-graduação no Brasil remonta ao início do século XX, quando as primeiras iniciativas nessa área começaram a surgir. No entanto, o desenvolvimento e a consolidação do sistema de pós-graduação no país ocorreram principalmente a partir da década de 1960 (CURY, 2005). Até então, a formação acadêmica no Brasil estava focada principalmente na graduação, com poucas oportunidades para a continuidade dos estudos em nível de especialização, mestrado e doutorado. O cenário começou a mudar com a criação de algumas instituições de ensino e pesquisa que passaram a oferecer programas de pós-graduação (CURY, 2005).

A Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira na implementação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Em 1948, foi criado o primeiro curso de doutorado em Química, seguido pelo primeiro curso de mestrado em Física, em 1950.

Essas iniciativas abriram caminho para o estabelecimento de outros programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento (SAVIANI, 2010).

Em 1965, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência federal responsável por fomentar e avaliar os programas de pós-graduação no Brasil. A CAPES desempenhou um papel fundamental na expansão e na consolidação do sistema, estabelecendo critérios de avaliação, concedendo bolsas de estudo e promovendo a internacionalização da pesquisa brasileira.

A década de 1970 marcou um período de crescimento expressivo da pós-graduação no país. Novos programas foram criados em universidades de diferentes regiões, abrangendo diversas áreas do conhecimento. A busca pela titulação acadêmica tornou-se mais valorizada e a pós-graduação passou a ser vista como uma etapa importante na formação de professores, pesquisadores e profissionais qualificados (SAVIANI, 2010).

Atualmente, o sistema de pós-graduação brasileiro é reconhecido internacionalmente e conta com uma ampla oferta de programas de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento. A CAPES continua desempenhando um papel central na regulação e avaliação desses programas, estabelecendo padrões de qualidade e promovendo a internacionalização da pesquisa brasileira por meio de parcerias e intercâmbios.

No decorrer da história, a pós-graduação no Brasil passou por avanços significativos, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país. A formação de recursos humanos altamente qualificados e a produção de conhecimento são pilares essenciais desse sistema, que continua a se adaptar e a se reinventar para enfrentar os desafios e as demandas da sociedade contemporânea (VAN PETTEN; MENDANHA; ROCHA, 2022).

Contudo, é importante ressaltar que a pós-graduação no Brasil passou por alguns desafios ao longo de sua história, como a necessidade de ampliar o acesso e a inclusão de grupos sub-representados, a busca pela maior integração entre a pós-graduação e a graduação, e a necessidade de promover a inovação e a relevância social da pesquisa acadêmica. Como destacam Van Petten, Mendanha e Rocha (2022),

a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação é um tema importante e necessário para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos tenham acesso ao ensino superior. A inclusão desses

indivíduos não só é uma questão de justiça social, mas também enriquece a diversidade e a perspectiva nos ambientes acadêmicos. A pós-graduação é um momento crucial para o desenvolvimento acadêmico e profissional, no qual os estudantes aprofundam seus conhecimentos em suas áreas de interesse. Portanto, é essencial que pessoas com deficiência tenham a oportunidade de participar plenamente desse processo, superando barreiras físicas, comunicativas e atitudinais.

O estudo de Santos (2018) propôs analisar a lei de cotas nas universidades federais de Viçosa (UFV), de Ouro Preto (UFOP) e na de Minas Gerais (UFMG). Os achados da pesquisa evidenciaram que a implementação da Lei de Cotas tem demandado um esforço significativo por parte da administração universitária, tanto em relação à sua operacionalização quanto ao seu impacto na inclusão de grupos historicamente excluídos. É fundamental garantir que os objetivos dessa política não sejam comprometidos por obstáculos operacionais.

Durante muitos anos, as pessoas com deficiência enfrentaram barreiras significativas para acessar a educação, e a pós-graduação não era exceção. Questões de acessibilidade física, falta de recursos adaptados, preconceito e estigma social eram algumas das dificuldades enfrentadas por essas pessoas, dificultando ou até mesmo impossibilitando a continuidade de seus estudos após a graduação. Embora tenham ocorrido avanços, podemos afirmar que esse cenário continua enfrentando muitos desafios.

Van Petten, Mendanha e Rocha (2022) analisaram o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na UFMG, a partir da adoção das políticas públicas de ações afirmativas. As autoras investigaram os dados de entrada dos estudantes de 2018 a 2020 e os dados de permanência deles. Neste período, foram disponibilizadas 826 vagas para pessoas com deficiência, e foram ocupadas, em 2019, 1,93% delas e, em 2020, 3,21%. Os resultados da pesquisa mostraram que além de fornecer políticas públicas de entrada desse público, são necessárias políticas e programas de apoio à permanência deles, além de investigações mais aprofundadas sobre os motivos dessa baixa entrada de estudantes, sobre o dia a dia nos programas e sobre as relações entre estudantes e professores.

### 3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

*“Há mudança no Brasil. Ela não corre, mas anda. Não corre, mas ocorre.”*

Betinho

Neste capítulo, será apresentada uma revisão Integrativa de literatura sobre o tema da pesquisa a fim de responder à pergunta: Qual é o estado da arte da produção científica sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*?"

#### **3.1 O que dizem as pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas para as pessoas com deficiência na pós-graduação**

Esta revisão integrativa faz parte de um esforço sistemático para compreender a questão do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na Pós-graduação, inserida nesta pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo mestrado e doutorado, representa um patamar avançado de formação acadêmica, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento científico e tecnológico do país. Este estágio formativo constitui um momento determinante para o progresso acadêmico e profissional, proporcionando aos estudantes uma imersão aprofundada em um tema específico de sua área de interesse.

Dada a importância da formação humana, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico é uma temática de extrema relevância, para fomentar a igualdade de oportunidades e garantir o acesso de todos ao ensino superior. Além de representar uma questão de justiça social, essa inclusão enriquece a diversidade e as perspectivas nos meios acadêmicos, contribuindo para a produção do conhecimento científico nacional. Até o momento, entretanto, parece haver uma lacuna teórica significativa acerca do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*, falha que esta revisão visa a abordar e potencialmente discutir e apontar possíveis preenchimentos para essa lacuna.

Gomes (2003) enfatiza que a implementação de ações afirmativas em ambientes educacionais, sejam eles públicos ou privados, visa a eliminar discriminações em diversas esferas, tais como raça, gênero, idade e aparência física. Crosby e Cordova (1996) compartilham dessa perspectiva, defendendo que o governo ou organizações devem empenhar-se em proporcionar igualdade de oportunidades às minorias por meio de políticas de ações afirmativas no trabalho ou na educação.

De acordo com Silva e Silva (2012), as ações afirmativas referem-se a programas, tanto públicos quanto privados, destinados a promover equidade social e justiça em situações específicas, visando à ascensão de minorias étnico-raciais e sexuais a algum bem ou *status* social.

O tema das ações afirmativas no Brasil, inicialmente catalisado pela implementação de sistemas de cotas em universidades públicas, é uma questão contemporânea. Na Europa, tópicos correlatos são discutidos sob termos como "discriminação positiva", "política de cotas" e "reserva de vagas" (MOEHLECKE, 2002; GOMES; SILVA, 2003).

Autores como Agum *et al.* (2015) e Ciantelli e Leite (2016) ressaltam que o Brasil tem avançado na criação de políticas que facilitam o acesso ao ensino superior em universidades públicas para pessoas com deficiência, com o objetivo de combater a exclusão social e as desigualdades históricas.

As legislações brasileiras, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, desempenham um papel significativo na promoção da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência representou uma mudança paradigmática ao adotar o modelo social, considerando a deficiência como resultado de barreiras impostas pela sociedade, e não como uma limitação inerente à pessoa. No contexto educacional, a legislação preconiza a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a adaptação de currículos e a oferta de recursos de acessibilidade.

Nesse contexto, o objetivo desta revisão integrativa é analisar o conhecimento científico produzido sobre o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Com o objetivo de atender a este propósito, conduziu-

se uma revisão integrativa da literatura, abordagem reconhecida por uma maior amplitude, em comparação com outras formas de revisão, tais como as sistemáticas e narrativas. A revisão integrativa permite a síntese de estudos com uma variedade de delineamentos metodológicos, abrangendo tanto abordagens empíricas quanto teóricas, o que amplia o escopo da produção científica relacionada ao tema em investigação (GANONG, 1987). Normalmente lançamos mão deste tipo de revisão, quando estamos diante de um tema que, por ser muito atual, indica uma produção em ascensão. Mesmo assim, são seguidos critérios específicos que respeitam o rigor metodológico de uma revisão de literatura.

Por isso, para alcançar resultados relevantes, este estudo seguiu as 10 fases propostas por Soriano e colaboradores, em 2021, incluindo a elaboração de uma pergunta relevante, a definição dos objetivos da revisão, a especificação dos critérios para a seleção dos resultados, entre outros. A pergunta norteadora desta revisão foi: "Qual é o estado da arte da produção científica sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*?". O objetivo foi avaliar o panorama das pesquisas acadêmicas sobre esse tema.

As bases de dados utilizadas para conduzir essa revisão integrativa incluíram: a Scielo, o Portal de Periódicos Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para concretizar esta revisão definiu-se como descritores os termos pessoa com deficiência, pós-graduação, cotas, educação inclusiva e ensino superior. A escolha deles se deu pelas possibilidades de identificação do *status quo* do tema e da construção de uma argumentação que forneça embasamento teórico aos objetivos da pesquisa, e no conjunto para pergunta norteadora da dissertação.

Primeiramente, foi realizada uma busca com todos os descritores utilizando o descritor booleano "AND". Na ausência de retornos nessa primeira busca, foi efetuado um cruzamento dos descritores secundários com o descritor principal "pessoa com deficiência", empregando o descritor booleano "AND". Além destes critérios, foram estabelecidos: recorte temporal, sendo analisados somente trabalhos publicados a partir do ano de 2016, ano da publicação da portaria normativa 13/2016, que cria a obrigatoriedade de cotas para estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Na sequência, foi empregado o filtro para selecionar trabalhos que abrangessem a temática da pesquisa, excluindo trabalhos das áreas de saúde, engenharia, ou áreas que não tratem diretamente da entrada e da permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

A seguir, serão apresentados os resultados parciais, com dados sobre as buscas (Figura 1).

**Figura 1** - Resultados parciais das buscas em bancos de dados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após leitura dos objetivos dos trabalhos, e dos resumos, foi verificado que os trabalhos não atingiam o objetivo proposto na revisão, que era verificar qual é o estado da arte da produção científica sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. As buscas dessa primeira etapa foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2023.

Todos os trabalhos encontrados nesta etapa tratavam, exclusivamente, do acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, não retratando esses aspectos na pós-graduação *stricto sensu*.

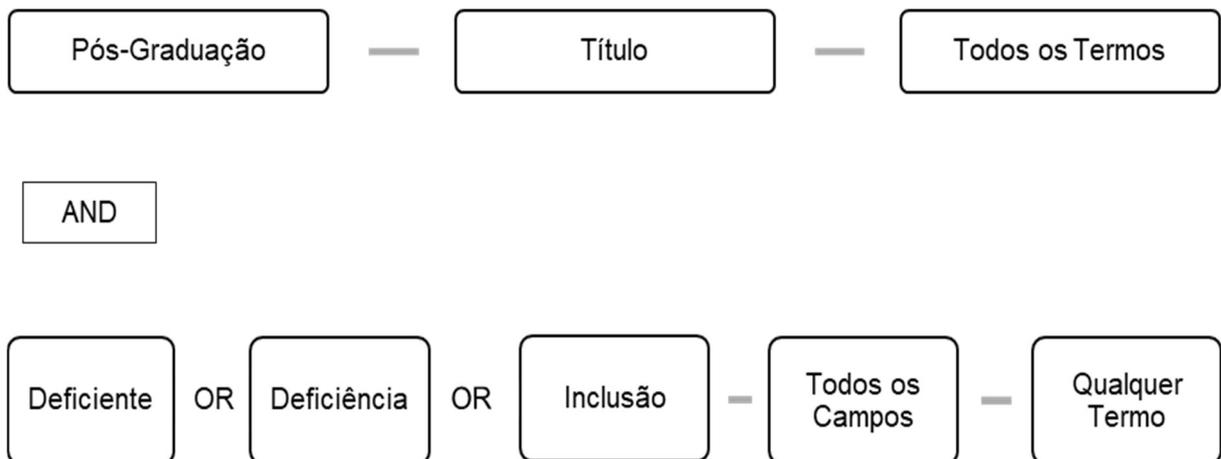
Outras rodadas de buscas foram realizadas nos meses de novembro a dezembro de 2023. Foram utilizados nessa nova etapa os descritores "pós-graduação" "deficiência", "deficiente", "inclusão". A palavra "deficiente" apesar de não ser mais usada para retratar as pessoas com deficiência, por se tratar de uma expressão capacitista, ligada ao modelo médico de deficiência, que a enxerga como algo que tem que ser corrigido. Porém, muitas pesquisas ainda utilizam esse termo para nomear estas pessoas (deficiente físico, deficiente auditivo, deficiente visual).

Inicialmente, foi realizada uma busca em que foram combinados todos os descritores usando o operador booleano "AND". Na ausência de resultados que

apresentassem trabalhos dentro da temática estabelecida, uma nova busca foi realizada com o descritor “pós-graduação” no título, com qualquer termo e o operador booleano AND para demais descritores com o operador booleano “OR” em qualquer parte do texto.

Na Figura 2 encontram-se os procedimentos de busca nas bases de dados.

**Figura 2** - Procedimentos de busca nas bases de dados

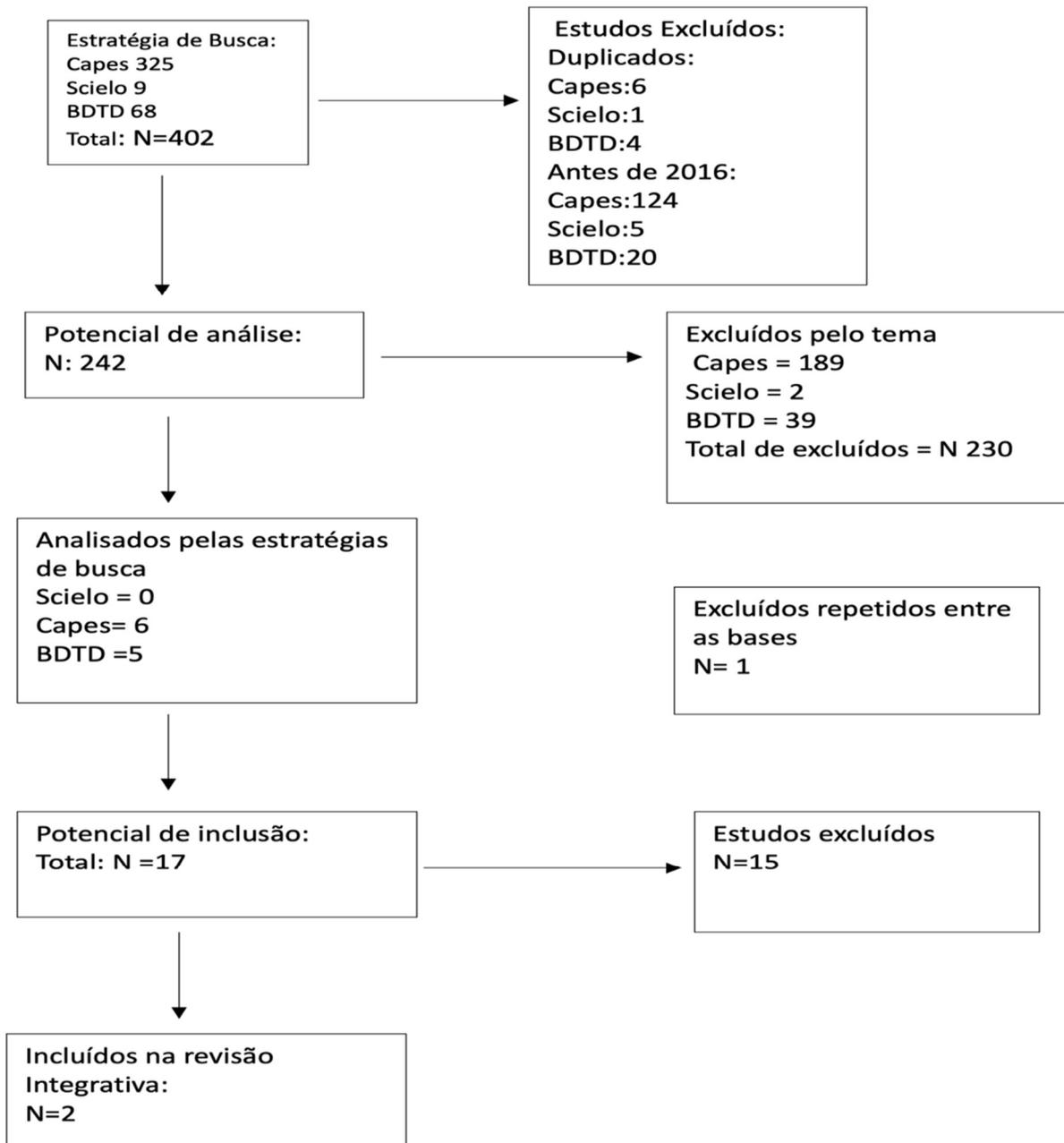


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além desses critérios, foram estabelecidos limites temporais, incluindo apenas trabalhos publicados a partir de 2016, ano em que a Portaria Normativa 13/2016 foi publicada, estabelecendo a obrigatoriedade de cotas para estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Em seguida, foi feita a leitura de todos os resumos dos trabalhos localizados e foram excluídos os trabalhos que não tratavam especificamente da temática previamente escolhida.

Na Figura 3 pode-se observar as estratégias de busca utilizadas na pesquisa.

**Figura 3 - Estratégias de busca utilizadas**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após isso, restaram 11 trabalhos, conforme pode ser observado na figura 3 sendo 6 artigos e 5 trabalhos distribuídos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Após a leitura dos resumos e dos objetivos do trabalho, foi feita uma busca nas referências dos trabalhos, em busca de mais trabalhos que abordassem a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Nessa busca foi possível localizar mais dois trabalhos que tratavam diretamente da temática, e eles foram incluídos na revisão.

No **Quadro 1** são observados os trabalhos encontrados na revisão.

**Quadro 1** - Trabalhos encontrados na revisão

Nº	Base	Título	Autores	Ano	Objetivos
1	CAPEs	Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos	Barbosa, Daniel Cícero dos Santos; Francisco Junior, Wilmo Ernesto	2023	Analisar o processo de inclusão de um estudante surdo em um curso de pós-graduação.
2	CAPEs	Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema	Rafael Lucas da Silva Santos; Plínio Lacerda Martins; Sergio Gustavo de Mattos Pauseiro	2023	O objetivo foi investigar a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ofertados por universidades públicas federais.
3	CAPEs	Políticas de inclusão na pós-graduação	Venturini, Anna Carolina	2021	No artigo foi analisado como as ações afirmativas na pós-graduação ingressaram na agenda decisória da Capes e do MEC, bem como o processo que resultou na Portaria Normativa n. 13/2016.
4	CAPEs	Pessoas com deficiência em programas de pós-graduação	André Henrique de Lima; Leonardo Santos Amâncio Cabral	2023	Identificar e analisar fatores que constituem a legitimação do direito de ingresso (direito formal), de acesso (direito material), de permanência e de titulação de pessoas com deficiências em programas de pós-graduação – PPGs <i>stricto sensu</i> .
5	CAPEs	Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Suhr, Inge Renate Frose	2021	Relatar e problematizar os avanços alcançados na inclusão de estudantes cegas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
6	CAPEs	Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	Branco, Ana Paula Silva Cantarelli; Almeida, Maria Amélia	2019	Avaliar o nível de satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva de quatro Universidades Públicas brasileiras e analisar suas atitudes frente às condições oferecidas pelas IES.
7	BDTD	Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão	Venturini, Anna Carolina	2019	Contribuir para a literatura de políticas públicas e explicar (a) por que e como o acesso a grupos desfavorecidos entrou na agenda decisória das universidades públicas brasileiras, (b) quais fatores explicam a adesão às ações afirmativas por parte de alguns programas de pós-graduação em contraposição a outros que não o fizeram e (c) como a criação de ações afirmativas resultou na mudança do processo de seleção tradicional realizado pelos programas de pós-graduação.

8	BDTD	Educação de pessoas com deficiência como direito humano: condições de acesso e permanência nos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba	Souza, Luzia da Trindade	2020	Compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da Universidade Federal da Paraíba após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
9	BDTD	Da graduação à pós-graduação: valor potencial dos recursos de tecnologia assistiva digital na trajetória acadêmica do estudante com deficiência	Picada, Ângela Balbina Neves	2022	Conhecer o valor potencial da Tecnologia Assistiva digital para estudantes com deficiência ascenderem à pós-graduação.
10	BDTD	Um estudo sobre a inserção dos surdos na pós-graduação e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como LE para surdos	Siqueira, Monique Évellyn Ayabe Cardoso de	2023	Investigar quais são as principais dificuldades que alunos surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa de uma universidade pública apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, e investigar o tipo de suporte dado institucionalmente para esse público-alvo.
11	BDTD	O processo de inserção da primeira estudante surda em um programa de pós-graduação em uma universidade pública do sul de minas	Adrielly Antonia Santos Gomes	2022	Identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestranda surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática.
12	REV. In	Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública	Anna Carolina Venturini	2017	Traçar um desenho das políticas instituídas na pós-graduação de universidades públicas entre 2002 e meados de 2017.
13	REV. In	Condições de acessibilidade na pós-graduação: desenho e desafios da política pública	Ana Paula Silva Cantarelli Branco Lucia Pereira Leite	2016	Retratar os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar como estudantes com deficiência, que ingressam em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , identificam as condições de acessibilidade no contexto universitário.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para análise dos resultados, os trabalhos foram separados por data, depois por região e instituição de ensino e por último, por temas. Os temas foram separados em dois tópicos, que reúnem as características das ações afirmativas quais sejam, acesso e permanência, essas características foram observadas durante a revisão de literatura e na leitura dos textos teóricos que embasam este estudo.

A avaliação dos resultados revela que alguns caminhos foram explorados, entretanto há aqueles que requerem investigações mais aprofundadas. A discussão a respeito da inclusão e permanência de pessoas com deficiência no *stricto sensu* ainda é recente e está em crescimento, como pode ser observado na Tabela 1.

Em 2016, ano da Portaria Normativa 13/2016, apenas um trabalho foi publicado, já em 2023 já foram localizados 4 trabalhos, o que mostra que o número de pesquisas que abarca este público, apesar de muito pequeno, vem aumentando.

Na Tabela 1 pode-se notar a distribuição temporal dos trabalhos que abordam o tema desse estudo.

**Tabela 1** - Distribuição Temporal dos trabalhos relacionados ao tema

Ano	Quantidade
2016	1
2017	1
2018	-
2019	2
2020	1
2021	2
2022	2
2023	4

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Esse aumento foi oriundo do crescimento do número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior que, em 2016, correspondia a 0,45% do total de matriculados, dando um salto para 0,8% em 2022, o que pode ser reflexo das políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência ao longo dos anos em todos os níveis escolares (INEP, 2023).

Na Tabela 2 tem-se a distribuição dos trabalhos por região e instituição.

Conforme pode ser observado na Tabela 2, os estudos foram concentrados nas regiões Nordeste, sul e sudeste, sendo que a maioria dos trabalhos foram realizados por pesquisadores de instituições sediadas na região sudeste, 9 no total.

Todas as pesquisas foram realizadas por instituições públicas e, sua grande maioria Federais, com exceção das estaduais UERJ e UNESP.

Os estudos localizados na revisão podem ser categorizados por aqueles que tratam de políticas públicas de acesso de pessoas com deficiência na pós-graduação (VENTURINI, 2017; VENTURINI, 2019; VENTURINI, 2021).

Os que tratam da inclusão deste público nas universidades e sua permanência (LIMA; CABRAL, 2023; TRINDADE, 2020).

**Tabela 2** - Distribuição das publicações por região e instituição

Região	Instituição	Nº de publicações
NORDESTE	UFAL	1
	UFPB	1
SUL	IFC	1
	UFSM	1
SUDESTE	UFF	1
	CEPASP	1
	UFSCAR	2
	UERJ	2
	UNESP	2
	UFLA	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Três estudos tratam da inclusão exclusivamente de pessoas com deficiência auditiva (BARBOSA; FRANCISCO, 2023; SIQUEIRA, 2023; GOMES, 2022), e uma pesquisa que abrange a inclusão de pessoas com deficiência visual (SUHR, 2021). Relatando a permanência deste público em instituição de ensino superior.

Foi encontrado um trabalho que faz uma revisão de literatura sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência no *stricto sensu* (SANTOS; MARTINS; PAUSEIRO, 2023), uma pesquisa revela o nível de satisfação das pessoas com deficiência com as políticas em uma universidade pública (BRANCO; ALMEIDA, 2019)

Uma pesquisa aborda condições de acessibilidade (BRANCO; LEITE, 2016) e outra que aborda tecnologias assistivas (PICADA, 2022).

### 3.1.1 O Acesso

Para Venturini (2019), as políticas de ações afirmativas têm sido implementadas para admissão em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades públicas. No entanto, essas iniciativas são pouco reconhecidas e enfrentam uma escassez de análises na literatura acadêmica, com poucos estudos dedicados a compreender a estruturação delas enquanto políticas públicas.

As ações afirmativas, quando concebidas como políticas públicas, representam instrumentos estratégicos destinados a corrigir desigualdades históricas e promover a

inclusão social. Essas medidas buscam assegurar oportunidades iguais para grupos historicamente marginalizados, atuando como um mecanismo de compensação e reparação.

Ao estabelecerem cotas e reservas em áreas como educação, emprego e representação política, as ações afirmativas visam a criar um ambiente mais equitativo e diversificado. Além disso, tais políticas podem ser fundamentais para desconstruir estereótipos e superar barreiras que historicamente limitaram o acesso a recursos e oportunidades para certas comunidades.

A implementação eficaz dessas ações demanda não apenas o comprometimento do Estado, mas também a conscientização e participação da sociedade para alcançar uma transformação duradoura e promover a justiça social.

A iniciativa de ação afirmativa não deve se limitar à simples admissão de um grande número de indivíduos pertencentes a grupos desfavorecidos nas instituições de ensino superior. É igualmente crucial utilizá-la para apoiá-los no aprimoramento de seu desempenho acadêmico, contribuindo para a redução de estereótipos negativos aos quais podem estar sujeitos. Nesse sentido, torna-se fundamental examinar a estrutura das ações afirmativas como políticas públicas, a fim de identificar possíveis elementos que possam influenciar sua eficácia e capacidade inclusiva (VENTURINI, 2019).

A pesquisa sobre ação afirmativa e políticas públicas geralmente não explora detalhadamente o processo de estabelecimento de prioridades e a elaboração dessas políticas. Pouco são examinadas as razões que levaram as ações afirmativas para pós-graduação a ganharem relevância, tanto nas instituições de ensino superior quanto no âmbito governamental. As alternativas selecionadas e os principais participantes envolvidos no processo raramente são minuciosamente analisados. (VENTURURINI, 2019).

Dentro deste contexto das políticas públicas implementadas cabe ressaltar sobre a importância da criação das agendas relacionadas ao tema aqui discutido. Cobb e Elder (1971, p. 905) definem agenda “como um conjunto de discussões políticas, entendidas como questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político”. A agenda de políticas públicas é moldada por uma variedade de fatores, incluindo demandas sociais, crises, pressões políticas, mobilizações da sociedade civil, interesses de grupos de influência e a disponibilidade de recursos. A escolha de quais questões incluir na agenda é um processo dinâmico e complexo que envolve a

seleção e o enquadramento de problemas, muitas vezes influenciados por valores, ideologias e prioridades políticas.

A teoria da agenda-*setting* destaca como a mídia, por exemplo, pode desempenhar um papel crucial ao influenciar quais temas são percebidos como importantes pela sociedade e, por conseguinte, entram na agenda política. A análise da agenda é fundamental para compreender como as questões são priorizadas, discutidas e finalmente abordadas no âmbito das políticas públicas (CAPELLA, 2018).

A fase inicial do processo de elaboração de políticas públicas envolve a identificação de um problema como significativo e o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre a importância de abordá-lo, um estágio comumente especificado como formação de agenda (agenda-*setting*) (PARSONS, 1995).

Já Kingdon (2014), instituiu uma diferença entre a agenda governamental e a agenda decisória. A pauta governamental é formada pelos temas que os agentes governamentais consideram seriamente em um determinado momento. Dentro dessa pauta, existe um conjunto mais restrito de assuntos que estão sendo efetivamente deliberados e que formam a agenda decisória. Essas são as propostas encaminhadas para análise legislativa ou apresentadas para decisão pela autoridade máxima de um órgão ou departamento.

Venturini (2021) nos mostra que apesar da extensa pesquisa sobre a construção de agendas governamentais, há uma escassez de estudos que abordem a inclusão das ações afirmativas para admissão em programas de mestrado e doutorado na agenda dos programas de pós-graduação, nas instituições universitárias e nos órgãos federais encarregados da formulação da política nacional de pós-graduação.

As políticas públicas são elementos primordiais para a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis de educação e discutir a formação de agenda, o contexto econômico, político, os atores envolvidos na elaboração é fundamental para compreender a política e analisar seus efeitos para o público alvo e para a sociedade.

A promoção da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação envolve a implementação de medidas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desse grupo. Isso inclui adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas, bem como o desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva.

As políticas de ações afirmativas na pós-graduação para pessoas com deficiência desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. No entanto, é fundamental que essas políticas sejam constantemente avaliadas e ajustadas para garantir que estejam verdadeiramente cumprindo sua missão de criar oportunidades justas e acessíveis para todos os estudantes.

### **3.1.2 Permanência**

Assegurar a acessibilidade para pessoas com deficiência nas instituições universitárias é vital para promover a inclusão e a participação plena desses indivíduos na experiência acadêmica. As universidades também devem investir em recursos e tecnologias assistivas, assegurando que estudantes com deficiência tenham suporte adequado para acompanhar as atividades acadêmicas. Além disso, a conscientização e o treinamento para a comunidade universitária sobre a importância da inclusão e da promoção de ambientes acessíveis.

O estudo de Lima e Cabral (2023) nos mostra que processo de acesso a pessoas com deficiência na pós-graduação e, sua permanência, deve ser assumido por todas as pessoas envolvidas nas Instituições de ensino superior. A distribuição de tarefas e responsabilidades entre os diversos atores institucionais é promovida pela descentralização, incentivando a repartição de deveres e a colaboração. Isso possibilita o envolvimento não apenas do estudante e do professor, mas também do gestor, coordenador, técnico administrativo e colegas de classe (LIMA; CABRAL, 2023).

O estudo dos autores foi realizado na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, e foram entrevistados discentes, coordenadores de programas de pós-graduação- PPGs e gestores da universidade, sobre o acesso, permanência e titulação de pessoas com deficiência. À luz dos princípios da área do direito, mais especificamente o direito formal e o direito material.

O direito formal é visualizado pelos aspectos legais das legislações oriundas das políticas públicas de ações afirmativas, o qual possibilita o acesso do aluno com deficiência à pós-graduação. Já o material, são as ações necessárias para a permanência e a titulação do aluno (LIMA; CABRAL, 2023).

Deve-se orquestrar iniciativas institucionais com o objetivo de sensibilizar e reinterpretar parte das práticas individuais e, de maneira progressiva, coletivas em relação à acessibilidade, superando possíveis barreiras estruturais e sociais na universidade. Isso ocorre porque promover estratégias coletivas para a formação inicial e contínua de servidores e discentes, tanto com deficiências quanto sem, pode resultar na criação de uma ou mais redes de apoio cooperativo. Essas redes podem ser benéficas nos momentos de ingresso, permanência e conclusão de cursos de pós-graduação para pessoas com deficiências (LIMA; CABRAL, 2023).

Branco e Almeida (2019) têm como objetivo avaliar o nível de satisfação dos discentes com deficiência na pós-graduação, as entrevistas foram realizadas em 1 instituição federal e 3 estaduais de ensino. Os resultados apontam para uma insatisfação quanto aos aspectos estruturais e arquitetônicos das instituições; quanto a quesitos metodológicos e acompanhamento de aulas, na pesquisa foi possível observar que os discentes estão satisfeitos. A percepção também é satisfatória nas relações interpessoais, bem como tendem ao satisfatório, também, em relação às barreiras, embora muitos tenham dito recorrer ao ministério público para garantia de direitos.

A promoção da acessibilidade na educação superior tem se revelado como um desafio significativo. Desenvolver ações educativas que envolvam ativamente os estudantes nesse contexto é parte integrante de um conjunto fundamentado nos princípios de cidadania e democracia. Na esfera do ensino superior, a efetivação da educação inclusiva ocorre por meio de iniciativas que gradualmente têm ampliado o acesso e a permanência desse público em ambientes acadêmicos (BRANCO; ALMEIDA, 2019).

A ênfase da acessibilidade deve estar direcionada para a inclusão em atividades, envolvendo a alteração do ambiente, da organização física, do atendimento, da administração, das atitudes e comportamentos. Isso inclui também a adaptação de atividades com o intuito de reduzir as limitações decorrentes de certas deficiências (BRANCO; ALMEIDA, 2019).

A tecnologia assistiva, termo que é utilizado para “todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência” (BERSCH; MACHADO, 2014, p. 80) é peça de fundamental importância para a permanência e a titulação do aluno com deficiência na pós-graduação, pois ajuda a promover a inclusão e independência. Para Picada (2022,

p.90) “Tecnologia Assistiva ultrapassa a finalidade de facilitação, mas torna possível a realização de uma simples ação desejada”.

Em sua tese Picada (2022) objetiva entender como as Tecnologias Assistivas podem contribuir para um aluno com deficiência alcançar a Pós-graduação, a partir de uma pesquisa qualitativa exploratória. A autora, por meio de ensaios teóricos e entrevista busca entender como as Tecnologias Assistivas podem ajudar o aluno durante toda sua trajetória de Pós-graduação.

O decreto 3.298 de 1999 que versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, em seu artigo 19 diz

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999).

O referido Decreto, em parágrafo único, lista as seguintes Ajudas Técnicas:

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

II - órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;

IV - equipamentos, maquinários e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;

V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;

VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e

IX - bolsas coletoras para os portadores de colostomia (BRASIL, 1999).

A Inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação, assim como entre outros níveis educacionais precisa se valer de todos os recursos disponíveis para proporcionar uma melhor adaptação aos discentes, porém essa adaptação não deve e não pode ser somente durante as aulas, ou após a entrada dos discentes, ela deve acontecer desde os processos seletivos.

A participação de indivíduos com deficiência no ensino superior demanda a implementação de acessibilidade nos procedimentos de seleção e, além disso, a provisão de condições que assegurem a permanência. Este último aspecto representa um princípio crucial para concretizar a inclusão nos sistemas educacionais (SOUZA, 2020).

Souza (2020) se propõe a compreender os processos de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba, após a implementação das políticas de ações afirmativas na graduação, e posteriormente na pós-graduação; no estudo concluiu-se que ainda não existem políticas internas na universidade que possibilitem uma inclusão plena desses discentes.

A eliminação das barreiras à permanência e à garantia de acessibilidade em toda a universidade são essenciais para permitir que todos os estudantes com deficiência tenham autonomia ao acessar e permanecer no ambiente acadêmico. Isso possibilita que os discentes com deficiência desenvolvam suas atividades acadêmicas de maneira plena e independente, facilitando também a circulação pelos diferentes espaços universitários (SOUZA, 2020).

Segundo Souza (2020) a permanência neste contexto, refere-se à disponibilidade de acessibilidade nos diversos locais da universidade, abrangendo salas de aula, edifícios, calçadas, estacionamentos, currículos pedagógicos, acesso à informação, meios de comunicação e metodologias de recursos.

Neste contexto, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece a necessidade de promover a acessibilidade em todos os setores que compõem a sociedade (ONU, 2008). Isso engloba os âmbitos físico, social, econômico e cultural, assim como nas áreas de saúde, educação, informação e comunicação. O objetivo é assegurar que as pessoas com deficiência tenham pleno desfrute de todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais (SOUZA, 2020).

As barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência podem ser classificadas em diferentes categorias, conforme é possível notar no Quadro 2.

Entender e superar essas barreiras é crucial para fomentar a inclusão plena e proporcionar igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. Para transformar esse cenário, normativas foram criadas para promover a acessibilidade em ambientes públicos e privados. A Lei nº 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto 5.296/2004, estabelece critérios fundamentais para impulsionar a acessibilidade das pessoas com deficiência. Além disso, a ABNT NBR 9050/2004 define os padrões necessários para garantir a acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (SOUZA, 2020).

**Quadro 2** -Tipos de barreiras/Acessibilidades e aspectos conceituais

<b>Tipos de Barreiras/Acessibilidades</b>	<b>Aspectos conceituais</b>
Arquitetônicas	Obstáculos físicos em ambientes, como escadas sem rampas, ausência de elevadores, portas estreitas etc.
Barreiras Comunicacionais	Dificuldades no acesso à informação, seja por falta de intérpretes de língua de sinais, ausência de legendas em vídeos, ou falta de material em formatos acessíveis (Braille, áudio etc.)
Barreiras Atitudinais	Preconceitos, estereótipos e discriminação que podem limitar as oportunidades e o pleno envolvimento social das pessoas com deficiência.
Barreiras Pedagógicas	Obstáculos no ambiente educacional, como falta de adaptações nos métodos de ensino, materiais didáticos não acessíveis, entre outros.
Barreiras Tecnológicas	Limitações no acesso a dispositivos, <i>softwares</i> e tecnologias digitais que não são projetados levando em consideração a acessibilidade
Barreiras no Transporte	Dificuldades de locomoção devido à falta de transporte público adaptado, calçadas inadequadas, entre outros.
Barreiras Legais e Políticas	Leis, regulamentos e políticas que não garantem plenamente os direitos e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência
Barreiras no Emprego	Discriminação no ambiente de trabalho, falta de adaptações no ambiente laboral e nas práticas de recrutamento.
Barreiras Sociais	Exclusão social, isolamento e dificuldade de participação em atividades sociais devido a atitudes discriminatórias e estigmatização.
Barreiras Econômicas	Limitações financeiras e falta de acesso a recursos financeiros necessários para superar barreiras físicas, educacionais e de saúde.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022).

De acordo com a Constituição Federal é assegurado a todos o direito de acesso à educação, e o artigo 206 complementa essa disposição ao afirmar que a oferta do ensino deve ser fundamentada no princípio da "igualdade de condições para o acesso e a permanência" (BRASIL, 1988). Isso implica que a universidade deve implementar uma política pública de educação inclusiva, assegurando acesso e permanência com qualidade para todos.

No trabalho de Siqueira (2023) são investigadas as principais dificuldades que discentes surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa de uma universidade pública enfrentam durante a aprendizagem de língua inglesa. Na pesquisa conclui-se que nenhum dos discentes entrevistados tem proficiência em língua inglesa, apesar do desejo de possuir fluência na língua.

A universidade desempenha um papel crucial na sociedade, responsabilizando-se pela formação de profissionais e pela geração de conhecimento. A falta de preparo das Instituições de Ensino Superior (IES) para receber estudantes

com deficiência não pode ser considerada como algo aceitável. Para efetivar a inclusão de surdos e de outras Pessoas com Deficiência (PcD) no ensino superior, torna-se imperativo revisitar as políticas de inclusão e acessibilidade de cada instituição, considerando tanto o perfil dos discentes matriculados quanto a legislação vigente (SIQUEIRA, 2023).

No estudo de Santos, Martins e Pauseiro (2023) foi investigada a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência em programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertadas por universidades públicas federais. Foi realizada uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica através de questões enviados pelo Sistema FalaBR.

Nesse contexto, apesar dos progressos resultantes da implementação de cotas no ensino superior, a efetivação da política de inclusão ainda requer que o poder público desenvolva programas e iniciativas específicas. Essas ações devem garantir não apenas o acesso, mas também a permanência das pessoas com deficiência no ambiente universitário, proporcionando uma experiência educacional digna e, por conseguinte, uma aprendizagem satisfatória e gratificante. Isso se torna imprescindível, uma vez que as práticas inclusivas de acesso adotadas nas universidades frequentemente se mostram inadequadas para assegurar a participação efetiva e a permanência dos estudantes com deficiência na vida universitária (SANTOS; MARTINS; PAUSEIRO, 2023).

Diante dos desafios concernentes à permanência de indivíduos com deficiência no ambiente acadêmico de nível superior, ressalta-se a presença de obstáculos de natureza física, comunicacional, metodológica e atitudinal, os quais impõem limitações às potencialidades de participação plena no processo de formação acadêmica. Destaca-se, nesse contexto, o papel preponderante de intervenções governamentais, sendo a assistência estudantil e a contínua oferta de serviços e atendimentos especializados delineados como fundamentais para fundamentar e sustentar políticas inclusivas no cenário educacional (SANTOS; MARTINS; PAUSEIRO, 2023).

Barbosa e Francisco Júnior (2023) analisam a inclusão de um estudante surdo em um programa de pós-graduação, em um trabalho de autobiografia, para a investigação de trajetórias, os autores concluem que a pós-graduação tem se mostrado pouco inclusiva, principalmente no que tange ao uso da língua portuguesa, sendo necessários esforços para avançar na inclusão e garantir o acesso a um número maior de discentes e garantir sua permanência.

A pesquisa empreendida por Branco e Leite (2016) objetivou analisar como estudantes com deficiência que ingressam em cursos de pós-graduação, identificam condições de acessibilidades nas universidades. As análises mostraram que apesar de as universidades estarem se esforçando para se tornarem mais acessíveis estão ainda muito distantes dos que preconizam as legislações sobre acessibilidade.

O trabalho de Suhr (2021), caminha no mesmo sentido, investigando os avanços alcançados para a acessibilidade de pessoas com deficiência na Pós-graduação, e corrobora as conclusões de Branco e Leite (2016), que apesar de não estarem preparadas para receber pessoas com deficiência, os esforços para inclusão deste grupo está cada vez mais presente nas universidades, seja para superar barreiras arquitetônicas, seja para superar barreiras pedagógicas.

Os resultados da revisão de literatura efetuada indicaram pontos importantes e implicações para futuras pesquisas com essa temática, dentre os quais destacamos: as políticas de permanência para pessoas com deficiência, a flexibilização de prazos máximos de defesa, e o uso de tecnologia assistiva.

## 4 OBJETIVOS

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Paulo Freire

A partir do contexto apresentado, em relação à preocupação da produção científica nacional com essa temática, nesta pesquisa de mestrado propõe-se avançar no conhecimento científico, identificando como as universidades federais brasileiras se organizaram para seguir as orientações da portaria n.13 do MEC, e como esses arranjos propiciaram ou não o aumento de discentes com deficiência na pós-graduação do Brasil. E, em particular, como a UFMG seguiu essa normativa.

Com isso, temos como objetivo geral deste estudo, analisar o impacto da Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016, quanto aos aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e sua implementação. Como objetivos específicos, delineamos:

- I. Identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016;
- II. Analisar o cumprimento da Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016 e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras;
- III. Verificar como ocorreu a implementação da Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais.

## 5 METODOLOGIA

*“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente” (Henfil).*

Neste capítulo apresentaremos os percursos metodológicos desta pesquisa.

### 5.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa classifica-se, considerando as definições de Gil (2008) em relação aos objetivos, como uma pesquisa descritiva, pois objetiva analisar as diretrizes da portaria normativa nº 13 (2016) do Ministério da Educação e as diretrizes da UFMG para ingresso e permanência de Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*; quanto aos procedimentos pretendidos, caracteriza-se como bibliográfica e documental, uma vez que foram utilizadas informações de estudos anteriores, dos programas e regulamentações do MEC e internas da UFMG.

No que se refere à natureza da pesquisa, esta se enquadra como qualitativa, pois se propõe a analisar os dados dentro do contexto em que foram gerados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa de pesquisa enfatiza a necessidade de examinar o mundo com a perspectiva de que nenhum detalhe é insignificante, e que cada elemento possui o potencial de contribuir para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

As análises contemplaram a descrição de dados de acesso ao ensino superior, em especial à modalidade *stricto sensu*, bem como de dados de acesso de pessoas com deficiência na UFMG e a legislação em vigor no Brasil sobre o assunto. Nos procedimentos foram analisados normativos legislativos e diretrizes para pessoas com deficiência, bem como aqueles relativos à educação, entre outros materiais.

### 5.2 Amostra, Fonte de Dados e Contexto da Pesquisa

A escolha da UFMG como ponto central desta pesquisa decorre de sua destacada importância no cenário acadêmico, tanto nacional quanto internacional. Além disso, a instituição ganha relevância devido à publicação da Resolução nº 2/2017 em 4 de abril de 2017, que estabelece diretrizes fundamentais sobre a política

de ações afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*.

A UFMG, no ano de 2023, apresentava um corpo discente significativo, totalizando 47.828 estudantes. Deste total, 34.331 eram discentes de cursos de graduação, incluindo modalidades presenciais e à distância, enquanto 10.101 estavam matriculados em programas de pós-graduação. Adicionalmente, 1.366 estudantes estavam envolvidos em programas de educação básica e profissionalizante. Na esfera da graduação, a UFMG oferecia, em 2023, um total de 91 cursos presenciais, os quais abrangiam 57 cursos de bacharelado, três cursos de licenciatura, 14 cursos que combinavam bacharelado e licenciatura, bem como um curso superior de tecnologia. A universidade ainda disponibilizava dois cursos à distância. Em relação à pós-graduação, a UFMG mantinha, em 2023, 69 cursos de doutorado, além de 91 cursos de mestrado, somando-se 93 programas de pós-graduação *stricto sensu*. São ofertadas anualmente, 6.740 vagas na graduação e 7.547 vagas de pós-graduação, a UFMG ainda tem 8.925 projetos de pesquisa em andamento, 2.368 projetos de extensão, 753 grupos de pesquisas do CNPQ e 751 bolsas de produtividade CNPQ (UFMG, 2023).

As análises contemplaram a descrição de dados dos documentos da UFMG sobre acesso a Pessoas com Deficiência no *stricto sensu*, como a Resolução nº 2/2017, de 04 de abril de 2017, que dispõe “sobre a política de ações afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*”, a Ata da reunião do conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFMG de 04 de abril de 2017, que aprovou a resolução 02/2017 e a resolução CEPE/UFMG No 08/2023, de 16 de novembro de 2023.

Também foram analisados editais suplementares de seleção para discentes com deficiência da UFMG, bem como resoluções de ações afirmativas para permanência deste público na Universidade.

Analizou-se também a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, as resoluções das universidades federais brasileiras sobre ações afirmativas na pós-graduação, os APCNs (Apresentação de Proposta para Curso Novo) de áreas da Capes no capítulo sobre ações afirmativas e os relatórios dos seminários de meio termo da Capes.

A seguir tem-se o **Quadro 3** com as fontes de obtenção das informações para a pesquisa a partir dos objetivos específicos apresentados.

### Quadro 3 - Fontes utilizadas e seus objetivos

Objetivo específico	Fonte
Identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos orientadores de APCN Capes</li> <li>- Relatórios de Semanários de meio Termo</li> <li>- Editais Capes sobre ações afirmativas</li> <li>- Pedido de informações via Lei de Acesso à Informação</li> </ul>
Analisar o cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> nas Universidades Federais Brasileiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resoluções de ações afirmativas das Ifes</li> <li>- Dados de quantitativos de discentes no <i>stricto sensu</i>, com e sem deficiência, divisão por estado e número de discentes bolsistas via Lei de Acesso à Informação</li> </ul>
Verificar como ocorreu a implementação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portarias da UFMG relativas a ações afirmativas</li> <li>- Atas de reunião</li> <li>- Editais suplementares</li> <li>- Dados sobre entrada de discentes, modalidade e titulação, acesso via Lei de Acesso à Informação.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

### 5.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Os documentos analisados foram obtidos nos sites das universidades, no site da CAPES, e do MEC, os dados quantitativos sobre o número de matrículas de discentes com deficiência nas instituições públicas federais de ensino foram obtidos através da Lei de Acesso à Informação (LAI) nos protocolos 23546.000590/2024-94, 23546.116022/2023-23 e 23546.009307/2024-90 e dados UFMG nos protocolos 23546.001327/2024-1 e 23546.116011/2023-43.

Para a análise das informações obtidas com documentos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977).

Conforme Bardin (2011), as diferentes fases da análise de conteúdo, de maneira cronológica, são: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A autora ainda destaca que a etapa da pré-análise possui três missões que são: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores

que fundamentem a interpretação fina” (BARDIN, 1977, p. 95), contudo, ressalta-se que não é preciso ter uma hipótese para proceder à análise.

Para análises semiquantitativas os dados foram compilados e tratados a partir de planilhas do Microsoft Excel, para elaboração de gráficos e tabelas.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.* Paulo Freire

Neste Capítulo apresentaremos os resultados desta pesquisa, respondendo aos objetivos geral e específicos.

### **6.1 Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

Para responder ao objetivo de identificar as mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016, apresentaremos os dados da CAPES sobre as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência.

Apresentaremos também os dados sobre as novas exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em relação às novas propostas de cursos ou de programas.

Por fim, apresentaremos os dados sobre os Seminários de Meio de Termo da CAPES, que acontecem, normalmente, no meio do período avaliativo. Eles são realizados no terceiro ano de cada ciclo de avaliação, oferecendo oportunidades para o compartilhamento de experiências e a análise do desempenho dos Programas de Pós-Graduação nos dois primeiros anos do quadriênio. Excepcionalmente, em 2023, estes seminários ocorreram após mais da metade do período avaliativo dos programas.

#### **6.1.1 Políticas de acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência nas normas de pós-graduação stricto sensu da CAPES**

O artigo 3º da portaria normativa 013/2016 diz que

a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o

acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação (BRASIL, 2016).

Para esclarecer se o censo discente foi criado, e quais medidas e políticas a CAPES adotou para incentivar e fomentar as políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, foi encaminhado para a CAPES, via sistema de acesso à informação, FALABR registrado com o número 23546.009966/2024-26, um pedido de informação sobre o cumprimento do artigo 3º e atos da capes acerca de ações afirmativas, em especial para pessoas com deficiência.

Em relação ao censo, a CAPES esclareceu da seguinte maneira.

Informamos que o Censo ainda não foi realizado. Para atender o estabelecido na Portaria MEC nº 13/2016, a Capes está trabalhando em minuta de portaria que institui o censo da pós-graduação, com o objetivo de apresentar diretrizes para que as instituições de ensino desenvolvam e implementem políticas que promovam a diversidade em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG) (CAPES, 2024, p. 1).

Segundo a CAPES, a minuta de portaria tem como objetivo reunir e simplificar informações sobre a pós-graduação, visando a tornar o acesso à sociedade mais amplo, fornecendo dados importantes para orientar decisões e políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para ações afirmativas e inclusão.

Ainda de acordo com a instituição “o documento carece de análise e de regularidade jurídico-formal pela Procuradoria Federal na Capes, mas a previsão é que seja publicado ainda no primeiro semestre de 2024.” (CAPES, 2024, p.1).

A CAPES também disse:

esclarecemos, no entanto, que desde 2017 esta Fundação já realiza o levantamento de dados de discentes com deficiência e sobre a raça/cor, informações que podem ser acessadas no Portal de Dados Abertos da Capes <https://dadosabertos.capes.gov.br/>, tem a Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*, conjunto de dados Discentes da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil (CAPES, 2024, p.1).

Porém, ao realizar estes passos, só é possível localizar informações sobre o número de discentes, instituição e idade, nível, documento, nacionalidade, não tendo informações sobre raça/cor e se tratar ou não de uma pessoa com deficiência.

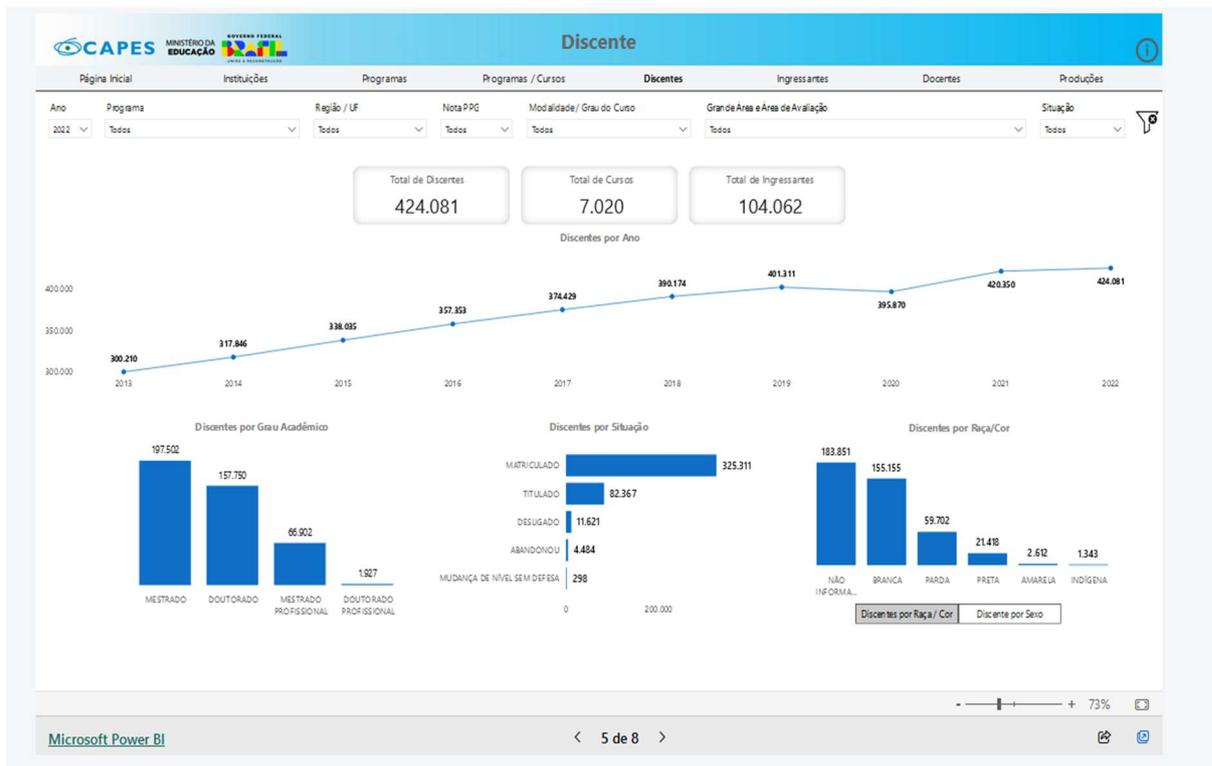
Em janeiro de 2024 foi publicado um portal <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/> gerenciado pela Capes, onde consta a informação sobre quantitativo de discentes, e informação sobre raça/cor, porém, os dados não contemplam as pessoas com deficiência. Esses dados são extraídos da Plataforma

Sucupira e inseridos pelos próprios coordenadores de curso, ou secretários dos PPG, não sendo informado diretamente pelo discente, “alertamos que os dados são cadastrados pelas instituições (terceiros) e não pelos discentes, a exemplo de um censo. Além disso, seu preenchimento é facultativo” (CAPES, 2024 p.1).

A

Figura 4 evidencia a base de dados da plataforma sucupira (CAPES).

**Figura 4 - Base de dados da plataforma Sucupira (CAPES)**



Fonte: Plataforma Sucupira 2 Capes (2024).

Conforme pode ser observado nessa Figura 4, nos dados recém-publicados pela CAPES não constam informações sobre pessoas com deficiência, o único grupo-alvo das ações afirmativas regidas pela portaria Normativa 13/2016 que não tem seus dados registrados na nova plataforma, mesmo que sejam dados fornecidos pelas instituições e sem obrigatoriedade de preenchimento.

Em pesquisa no site da CAPES sobre ações afirmativas, foram localizadas 51 notícias com a expressão “ações afirmativas” no campo de busca da página.

Na Tabela 3, tem-se o número de notícias com a expressão Ações afirmativas.

**Tabela 3** - Notícias com a expressão Ações afirmativas

Ano	Nº de publicações
2024	4
2023	40
2022	2
2019	1
2016	1
2011	1
2010	1
2006	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como podemos observar nessa Tabela 3, o maior quantitativo de notícias sobre ações afirmativas, no site da CAPES, ocorreu nos anos de 2023 e 2024, após o período dos presidentes Temer e Bolsonaro, notadamente marcados por retrocessos em políticas públicas e em direitos sociais. A notícia do ano de 2016, refere-se à edição da Portaria Normativa 13/2016.

Nesse sentido, a retomada do caminho democrático no Brasil e a reconstrução de um governo popular significa também a salvaguarda de um amplo leque de experiências, práticas e propostas de combate ao racismo, via diferentes políticas de ações afirmativas que tem nas cotas sociais e étnico-raciais de ingresso à educação superior seu resultado mais evidente. Não à toa foram essas cotas as políticas mais questionadas e postas em risco no último ano (GOMES; XIMENES, 2022, p.1).

Apesar de um período marcado por uma crise política, pela pandemia da Covid-19 e pelo aumento da influência da extrema direita no poder, juntamente com o desmantelamento de políticas sociais e de direitos, experienciado pela sociedade brasileira entre 2016 e as eleições presidenciais de 2022, as ações afirmativas na educação continuaram a produzir resultados positivos. Estes resultados se refletem em uma maior inclusão de negros, indígenas, estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e de baixa renda nas Instituições de Ensino Superior, especialmente nas instituições públicas (GOMES; XIMENES, 2022).

Gomes e Ximenes (2022) salientam a importância das ações afirmativas, principalmente em momentos de ruptura democrática, as ações têm um impacto significativo nas estruturas do sistema educacional, tanto ao ampliar o acesso de diversos grupos à Educação Superior quanto ao promover mudanças nos currículos.

O aspecto emancipatório dessas políticas, que revela a invisibilidade imposta a certos grupos diversos e suas práticas, pode ser considerado como uma das

transformações mais profundas que elas proporcionam. Elas representam políticas públicas resilientes em tempos de ameaça à democracia, permitindo que indivíduos pertencentes a grupos diversos, que foram marginalizados nas relações de poder, tenham o direito de participar em uma variedade de espaços e instituições sociais, especialmente aqueles que lhes foram historicamente negados (GOMES; XIMENES, 2022).

O ano de 2023 foi marcado por uma nova onda de discussões sobre ações afirmativas, a lei de cotas nº 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012 completou 10 anos em 2022, e precisava ser revista, após esse prazo. Esse debate foi iniciado em 2022, e se alongou durante todo o ano de 2023, culminando com a publicação da lei nº 4.723, de 13 de novembro de 2023 que, além de reformar a lei anterior, traz a pós-graduação, dentro de uma lei federal, reforçando a norma contida na portaria normativa 13/2016.

Art. 7º-B. As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2023).

A lei não é impositiva, e não traz uma obrigatoriedade das IFES em adotar as políticas afirmativas, deixando a cargo de cada instituição promover ou não tais políticas, assim como é na portaria normativa 013/2016 do MEC. No entanto, é importante considerar que a portaria, assim como a lei, sugere que as instituições elaborem propostas de ações afirmativas, o que significa que não há uma política estabelecida de forma definitiva. Ambas estabelecem como obrigação dessas instituições a proposição de ações para esse público-alvo, mas não especifica exatamente quais medidas deveriam ser adotadas, ao contrário do que ocorre com outras políticas de educação básica e superior (PICADA, 2022).

Também no ano de 2023 a Capes reeditou o Programa Abdias do Nascimento cujo objetivo é:

propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência, no Brasil e no exterior, conforme dispõe a Portaria do MEC nº 1.191, de 27 de junho de 2023. (CAPES, 2024, p.1)

É importante notar que o Programa Abdias Nascimento guarda semelhanças com o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, conhecido como *International Fellowship Program* (IFP), estabelecido em 2001. O IFP foi uma das primeiras iniciativas voltadas para a inclusão na pós-graduação no Brasil (VENTURINI, 2021).

Até o ano de 2022, os documentos de área destinados a orientar os APCN não abrangiam políticas de ações afirmativas. Além disso, tais políticas não eram aferidas ou exigidas para a avaliação de novos cursos pela CAPES. No entanto, a partir do ano de 2023, os documentos orientadores foram atualizados para incluir um item específico sobre ações afirmativas. Nessa atualização, cada área de conhecimento foi solicitada a descrever como seriam implementadas e avaliadas as ações afirmativas em relação aos programas a serem criados.

Conforme a capes, quanto à submissão de propostas de cursos novos (APCN), “advertimos que cada Área de Avaliação faz considerações quanto às políticas afirmativas de inclusão, permanência e acessibilidade nos PPG em seus Documentos Orientadores disponíveis” (CAPES, 2024, p.1).

A CAPES abriu o edital No 37/2022, que foi lançado em 11 de agosto de 2022, para financiar pesquisas que tratassem de ações afirmativas na pós-graduação, o edital previa que os projetos deveriam ser submetidos em um dos eixos temáticos descritos abaixo:

- I - Avaliação e impacto de políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* no que tange ao acesso, permanência e conclusão dos discentes.
- II - Estudo socioeconômico em termos de acesso à pós-graduação *stricto sensu*;
- III - Estudo sobre aspectos étnico-raciais ou de gênero na constituição do corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*;
- IV - Estudos da participação de Pessoas com deficiência (PcD) na pós-graduação *stricto sensu*;
- V - Propostas de políticas e ações afirmativas no SNPG *stricto sensu*.

Os projetos deverão, necessariamente:

- I - Apresentar uma investigação acadêmico científica interdisciplinar e de abrangência nacional; II – definir recorte geográfico considerando pelo menos três das cinco macrorregiões brasileiras (CAPES, 2022, p.2).

Ainda não foi possível verificar os resultados das pesquisas provenientes deste edital. As pesquisas aprovadas tiveram início em março de 2023. No total, 13 pesquisas receberam aprovação da CAPES. Entre elas, duas se dedicaram diretamente a ações afirmativas para pessoas com deficiência. São elas: "Pessoas com Deficiência no Ensino de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil: a ética da

alteridade na construção de políticas públicas de inclusão", da Universidade Federal de São Carlos, e " Políticas de Ações Afirmativas para pessoas com deficiência em programas de Pós-Graduação: cooperação e acessibilidade para o ingresso, permanência e titulação", da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

### **6.1.2 Indicadores presentes nos novos APCN e uma nova política de acessibilidade na Pós-graduação**

Analisaremos agora os indicadores presentes em documentos orientadores da Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN), a ser preenchida pelas universidades que encaminham novos cursos ou programas de pós-graduação para apreciação da CAPES. A APCN é o documento designado para instituições que desejam submeter propostas de cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais para avaliação pela CAPES. Essa apresentação requer a submissão de documentos e informações específicos para cada proposta.

A criação de um sistema de avaliação foi algo inédito desenvolvido no Brasil e resultou na aferição rigorosa da qualidade dos programas de pós-graduação, bem como se tornou um estímulo para que os programas elevassem cada vez mais seus padrões de qualidade e desempenho. O sistema inclui a validação de propostas de novos programas de pós-graduação e a avaliação de cursos já reconhecidos (VENTURINI, 2019, p. 34-35).

Em 2023, a CAPES orientou todas as áreas a discutirem em seus programas a respeito das ações afirmativas para a criação de novos cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos ou profissionais. Para avaliar como as áreas da CAPES implementaram essa recomendação, foram analisados os documentos orientadores de APCN das 50 áreas de avaliação da CAPES, as quais estão divididas em três colégios. Cada colégio é subdividido em três grandes áreas. Nos Quadros 4, 5 e 6, a seguir, apresentamos como cada uma das áreas abordou a temática das ações afirmativas. Os quadros estão organizados de acordo com o colégio de avaliação da CAPES.

**Quadro 4 - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências da Vida)**

Área de avaliação Capes	Considerações sobre políticas afirmativas para inclusão de pessoas com deficiência no APCN	Observações sobre o conteúdo apresentado no APCN
Ciência de Alimentos	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem <b>promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, deve ser indicado um plano para a sua adoção. Além disso, a área <b>avaliará positivamente</b> as propostas que <b>indicarem</b> a existência de <b>adaptação arquitetônica</b> das instalações físicas (sede ou suporte) do novo curso com relação ao espaço físico e <b>os recursos de acessibilidade</b> disponíveis para pessoas com deficiência.	A área recomenda as ações afirmativas, para acesso e permanência, acessibilidade arquitetônica.
Ciências Agrárias I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem <b>promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>Acessibilidade: É desejável</b> que a Instituição possua políticas de <b>promoção continuada da acessibilidade</b> como toda e qualquer possibilidade e condição de alcance para utilização, com <b>segurança e autonomia</b> , de espaços, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis. <b>A existência prévia</b> das políticas de acessibilidade institucionais, <b>impactarão positivamente</b> na avaliação do Quesito 1.	A área recomenda ações afirmativas para promover o acesso e permanência. Políticas de promoção continuadas de acessibilidade.
Medicina Veterinária	A área <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>promovam o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação de pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas e a inclusão de gênero, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A proposta deve <b>apresentar evidência</b> de que as informações descritas relacionadas às <b>ações afirmativas de inclusão e permanência</b> e às <b>boas práticas de acessibilidade</b> possuem suporte e apoio por parte da política institucional.	A área recomenda ações afirmativas, para promover acesso e permanência. Recomenda boas práticas de acessibilidade.
Zootecnia/Recursos Pesqueiros	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>busquem promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. A área <b>reconhece a importância da acessibilidade às instalações físicas e infraestrutura</b> . Dessa forma, <b>recomenda-se</b> que as propostas descrevam as <b>boas práticas de acessibilidade</b> existentes ou que serão implementadas após a aprovação do curso. Estas políticas devem ter evidência de suporte e apoio por parte da política institucional. Estes aspectos serão <b>valorizados</b> pela área na avaliação das propostas de cursos novos.	Utiliza-se do mesmo padrão, e reconhece a importância de acessibilidade nas instalações físicas e infraestrutura.

Biodiversidade	As propostas de cursos novos <b>deverão promover</b> a igualdade de acesso a oportunidades e, para tanto, devem <b>explicitar</b> , de forma detalhada as políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência</b> e as <b>boas práticas em acessibilidade</b> adotadas pela Instituição e também, pelo Programa de Pós-graduação. As políticas de ações afirmativas devem ser descritas na proposta, para o Curso/Programa, de forma a contemplar, nos processos de <b>seleção, o ingresso e a permanência</b> de discentes oriundos de grupos histórica e socialmente discriminados na sociedade brasileira, incluindo aspectos (i) étnico-raciais; (ii) de gênero; (iii) refugiados ou vistos humanitários; (iv) vulnerabilidade social e (v) deficiência, sempre em <b>concordância com as características de cada região do país.</b>	A área diz que os cursos deverão promover a igualdade acesso e oportunidade.
Ciências Biológicas I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>promovam o acesso e a permanência</b> na pós-graduação de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e quilombolas e a inclusão de gênero, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A proposta deve apresentar <b>evidência</b> de que as informações descritas relacionadas às <b>ações afirmativas de inclusão e permanência</b> e às <b>boas práticas de acessibilidade</b> possuem suporte e apoio por parte da política institucional.	A área recomenda ações afirmativa para promover acesso e permanência e boas práticas de acessibilidade
Ciências Biológicas II	A área <b>avaliará positivamente</b> as propostas que <b>contemplem mecanismos de inclusão e permanência</b> no Curso/Programa, como por exemplo, a implantação de política de cotas e ações afirmativas no processo de seleção. A proposta deve apresentar as <b>condições de acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	A área diz que avaliara positivamente as políticas, de inclusão e permeância e frisa acessibilidade a estrutura física.
Ciências Biológicas III	A Área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a <b>existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação</b> , bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A área <b>reconhece a importância da acessibilidade às instalações físicas e infraestrutura</b> . Estes aspectos <b>serão valorizados</b> pela área na avaliação das propostas de cursos novos.	A área recomenda ações afirmativas para o acesso e permanência, e reconhece a importância da acessibilidade a instalações físicas e infraestrutura.
Educação Física	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. Outro ponto que deve ser considerado é o <b>enfrentamento das dificuldades e exclusões de pessoas com necessidades especiais</b> no âmbito da Universidade, que deve envolver propostas de implementação de <b>ações e melhorias na acessibilidade das instalações</b> dos programas de pós-graduação.	A área, segue a mesma recomendação, e comete um equívoco ao nomear pessoas com deficiência, ao utilizar o termo “Pessoas com necessidades especiais “

Enfermagem	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção.	A área recomenda as ações afirmativas para acesso e permanência e boas práticas de acessibilidade.
Farmácia	<b>Recomenda-se</b> que as propostas <b>descrevam</b> as ações afirmativas de <b>inclusão</b> e <b>permanência</b> e das <b>boas práticas de acessibilidade</b> que serão adotadas e <b>incluídas</b> em documentos normativos, bem como nos processos <b>de autoavaliação</b> e no <b>planejamento estratégico</b> no âmbito do curso proposto, as quais devem ter evidência de suporte e apoio por parte da política institucional, sendo aspectos valorizados pela área quando da avaliação das propostas de cursos novos. <b>É desejável</b> que a Instituição possua política de ações afirmativas, <b>por meio de resoluções específicas</b> , considerando as pessoas pertencentes a grupos considerados como minoria. A existência prévia das políticas de ações afirmativas institucionais <b>impacta positivamente</b> na avaliação do Quesito 1. Os Programas de Pós-Graduação devem explicitar nos editais de seleção as <b>normas e critérios adotados para a distribuição de bolsas</b> , visando às ações de <b>equidade</b> , prevendo uma ordem de <b>concessão prioritária</b> , ou critérios de <b>pontuação adicional</b> . Por isso, é <b>imprescindível</b> que os Programas planejem meios de <b>coleta de dados</b> oficiais sobre o perfil universitário, para identificação de desigualdades e apoio na elaboração das formas de combatê-las, nomeadamente, por meio de programas de <b>inclusão e diversidade</b> . Tal processo deve ser realizado <b>continuamente</b> .	A área sugere acompanhamento das ações afirmativas, sugerindo coleta de dados, recomenda ações nos processos seletivos, e na distribuição de bolsas.
Medicina I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área <b>recomenda</b> que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>É desejável</b> que a instituição possua políticas de <b>promoção continuada da acessibilidade</b> como <b>toda e qualquer possibilidade e condição de alcance</b> para utilização, com <b>segurança e autonomia</b> , de espaço, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis. Devem ter evidência de suporte e apoio por parte da política institucional, sendo aspectos <b>valorizados</b> pela área quando da avaliação das propostas de cursos novos.	A área recomenda ações afirmativas para o acesso e a permanência. Para a área é desejável a promoção continuada de acessibilidade para utilização com segurança e autonomia.
Medicina II	A área <b>orienta</b> que a APCN indique a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área <b>recomenda</b> que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>A autoavaliação</b> e o <b>planejamento estratégico</b> de cada programa devem incorporar essas ações afirmativas, <b>demonstrando um compromisso contínuo</b> com a <b>igualdade de oportunidades e diversidade</b> . Além disso, a APCN também deve detalhar a implementação de políticas de boas práticas em acessibilidade para pessoas com deficiência. A APCN deve apresentar as condições de <b>acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.)	A área indica que a autoavaliação e o planejamento estratégico incorporem as ações afirmativas em um compromisso contínuo.

Medicina III	A APCN deve <b>discriminar</b> a política adotada pela IES em <b>relação ao acesso, inclusão e permanência</b> de grupos minoritários, bem como para <b>garantia de igualdade, equidade e não discriminação</b> de pessoas (docentes, discentes, pessoal administrativo) baseada na etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, orientação sexual, condição social, religião ou, ainda, em razão de deficiência. <b>Também é recomendável</b> que a instituição possua políticas de <b>promoção continuada da acessibilidade</b> como <b>toda e qualquer possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia</b> , de espaço, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis.	A área pede que os programas discriminem as ações afirmativas ao contrário da maioria que recomenda.
Nutrição	A área <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos <b>indiquem</b> a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>promovam o acesso e a permanência</b> na pós-graduação de pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas e a inclusão de gênero, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência</b> . Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A proposta deve apresentar <b>evidência</b> de que as informações descritas relacionadas as ações afirmativas <b>de inclusão e permanência</b> e as <b>boas práticas de acessibilidade</b> possuem suporte e apoio por parte da política institucional.	A área recomenda ações afirmativas para acesso e permanência e boas práticas de acessibilidade.
Odontologia	No que se refere à <b>infraestrutura física</b> destinada ao curso, <b>é necessário</b> que os espaços <b>contemplem as especificações de políticas públicas de acessibilidade, assegurando condições de alcance, percepção e entendimento</b> para a utilização, <b>com segurança e autonomia</b> , dos ambientes compartilhados, sejam esses arquitetônicos, comunicacionais e metodológico-instrumentais. <b>Também é recomendável</b> que seja descrita a política adotada pela IES em relação ao acesso, inclusão e permanência de grupos minoritários, bem como para <b>garantia de igualdade e não discriminação</b> de pessoas (docentes, discentes, pessoal administrativo) baseada na etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, orientação sexual, condição social, religião ou, ainda, em razão de deficiência.	A área diz que é necessário que as infraestruturas físicas sejam acessíveis. E a garantia de igualdade e não discriminação.
Saúde Coletiva	A área de Saúde Coletiva <b>entende</b> que as políticas de ações afirmativas devem <b>estar presentes</b> também nos programas de pós-graduação e que estas ações <b>não devem estar</b> voltadas apenas para o <b>processo seletivo</b> , mas devem ser desenvolvidas ações <b>voltadas a permanência dos discentes</b> . A proposta do programa deverá descrever claramente como as ações afirmativas serão implementadas e desenvolvidas em contexto amplo. <b>A autoavaliação e o planejamento estratégico</b> do programa também devem contemplar as ações afirmativas. O programa também deverá descrever como serão implementadas as políticas <b>de boas práticas</b> em acessibilidade para as pessoas com deficiência.	A área cita diretamente que deverão ser desenvolvidas ações para permanência.

Legenda: Grande área Ciências Agrárias, Grande área Ciências Biológicas, Grande área Ciências da Saúde.

Fonte: CAPES (2023).

O colégio de Ciências da Vida abarca as grandes áreas, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências da Saúde, o Colégio tem 17 áreas distribuídas nas três grandes áreas.

Onze das dezessete áreas recomendam que as propostas de novos cursos contemplem as ações afirmativas. Uma orienta que os programas devem contemplar as ações, e outra diz que avaliará positivamente propostas de novos cursos que contemplem ações afirmativas. As quatro restantes deixam claro que as propostas deverão conter previsão de ações afirmativas nos novos cursos.

O colégio, de modo geral, conforme pode ser observado no quadro 4, segue o mesmo padrão dos textos recomendando as ações afirmativas para diversos grupos, incluindo as pessoas com deficiência.

Algumas áreas avançam nas discussões ao trazerem termos como acessibilidade nos espaços físicos, ações afirmativas nos processos de bolsa, nos processos seletivos, coleta de dados para acompanhamento do público-alvo das ações e incorporar o corpo técnico administrativo nas ações afirmativas.

A área de educação física comete um equívoco de nomenclatura ao utilizar o termo “pessoas com necessidades especiais”, que é um termo em desuso há muito tempo, por descaracterizar as qualidades das pessoas, desqualificando suas habilidades e trazendo a ideia de incapacidade. Além disso, trata-se de uma expressão vaga.

Apesar de trazer avanços, o colégio não discute termos importantes para a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação, não menciona sobre adaptação de currículo e a adaptação de materiais. Não cita a utilização de técnico de apoio para auxílio das pessoas com deficiência, não discute estratégias para permanência e a titulação dos discentes-alvo das ações afirmativas.

Podemos citar também a falta de indicação de ações afirmativas na composição do corpo docente, na participação em banca de defesa, na coordenação e nas comissões, além de não citar, nem trazer discussão sobre o acompanhamento dos discentes-alvo das ações afirmativas, nem na autoavaliação do curso nem no planejamento estratégico.

No Quadro 5 pode-se observar as considerações quanto às políticas afirmativas do Colégio de Humanidades.

**Quadro 5 - Políticas afirmativas no APCN (Ciências de Humanidades)**

Área de avaliação Capes	Considerações sobre políticas afirmativas para inclusão de pessoas com deficiência no APCN	Observações sobre o conteúdo apresentado no APCN
Antropologia/ Arqueologia	A área considera <b>altamente desejável</b> a adoção de ações afirmativas para <b>acesso e permanência</b> de discentes de segmentos socialmente menos favorecidos, especialmente tendo em vista as desigualdades de classe, gênero/sexualidade, etnia/raça e deficiência, e <b>recomenda que tais ações</b> sejam claramente descritas na proposta. A área recomenda que as propostas de cursos novos indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. É <b>altamente desejável</b> que as políticas institucionais e as ações do programa voltadas para <b>políticas afirmativas, inclusivas e de acessibilidade</b> tratem: a) da <b>inclusão e permanência</b> de discentes de segmentos socialmente menos favorecidos, <b>assegurando ou priorizando</b> vagas às pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (PcD) e pessoas trans; b) da diversidade étnico-racial, de inclusão de PcD e pessoas trans no <b>corpo docente do programa</b> ; c) da promoção da paridade de gênero na composição das comissões julgadoras das defesas de dissertações e teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; d) das condições <b>infra estruturais de acessibilidade</b> às PcD e dos recursos materiais à disposição para as PcD cursarem o programa.	A área diz ser altamente desejável a adoção de Ações afirmativas, traz menção a ações afirmativas para docente, a participação de PCD em bancas de defesas, coordenação e comissões de avaliação.
Ciência Política e Relações Internacionais	A área recomenda que as propostas <b>indiquem a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção.	A área solicita indicar a existência de ações afirmativas e boas práticas de acessibilidade.
Ciências da Religião e Teologia	Políticas Afirmativas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Religião e Teologia <b>são consideradas como uma necessidade</b> desde a sua constituição como área de avaliação. Para tal, a área considera como prioritários em suas ações os grupos sub- representados <b>a partir de suas realidades, percepções e participação</b> . Atenta-se <b>não só às necessidades materiais</b> , mas outras peculiaridades no ambiente acadêmico, como inclusão e diversidade. Também considera importantes <b>ações de acolhimento e permanência</b> de discentes, considerando as respectivas especificidades de cada grupo, buscando promover o <b>sentido de pertencimento e ampliando</b> a diversidade no que se refere a gênero, raça-etnia, deficiências, entre outros. Tais políticas afirmativas <b>devem estar explicitadas</b> nos regulamentos e/ou regimentos apresentados pelas propostas. As propostas devem explicitar a <b>dinâmica da efetiva</b> implantação de tais políticas afirmativas para docentes com esses perfis, sendo capazes de promover um <b>equilíbrio adequado</b> entre às suas necessidades e os objetivos da proposta.	A área salienta que as ações afirmativas são uma necessidade. Área cita ações de acolhimento e pertencimento.
Educação	A área <b>demand</b> a que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição e no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a</b>	A área traz exigência de que as propostas

	<p><b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. As propostas devem <b>descrever</b> as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, <b>inclusivas e de acessibilidade</b>: no processo seletivo para admissão dos discentes na inclusão de professores e professoras na organização dos espaços físicos e de acesso às estruturas <b>materiais e bibliográficas</b> no <b>funcionamento pedagógico e organizacional</b> do programa. Dessa forma, a área recomenda que as propostas tratem: da diversidade étnico-racial, de inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na seleção dos estudantes, <b>assegurando ou priorizando</b> vagas às pessoas pretas e pardas, indígenas, quilombolas, PCD, pessoas trans (transexuais e travestis), a migrantes humanitários e refugiados, da diversidade étnico-racial, de inclusão de PCD e pessoas trans no <b>corpo docente</b> do programa. Da paridade de gênero na composição das <b>comissões julgadoras das defesas</b> de Dissertações e Teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; da ampliação da diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as comissões/coordenações do programa; <b>das condições infra estruturais de acessibilidade</b> aos <b>recursos materiais</b> à disposição para as PCD cursarem o programa.</p>	<p>contemplem as ações afirmativas, cita o acesso a materiais e bibliografias.</p>
Filosofia	<p>A área <b>recomenda</b> que as propostas estejam <b>comprometidas</b> com políticas afirmativas para seleção de pós-graduandos, tornando <b>explícito</b> no Regimento do programa, o <b>compromisso com a diversidade</b> da comunidade acadêmica discente, por ex. pessoas negras, quilombolas, indígenas, com deficiências, pessoas travestis ou transexuais. Estas políticas de não discriminação devem se estender também a todas as pessoas, salientando-se a preocupação com idosos, obesos, e pessoas com deficiência, procurando <b>garantir condições de acessibilidade e pesquisa</b> a todos.</p>	<p>A área pede para deixar explícitos nos regulamentos dos programas as Ações afirmativas.</p>
Geografia	<p>A proposta <b>deve apresentar</b> na oferta de vagas destinadas às políticas de ações afirmativas, os critérios utilizados e as vagas disponíveis para o curso novo. As propostas de criação de novos programas de mestrado e doutorado <b>devem explicitar e descrever</b> as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, <b>inclusivas e de acessibilidade</b>: no processo seletivo para admissão dos discentes, na inclusão de professores e professoras, na organização dos espaços físicos e de acesso às <b>estruturas materiais e bibliográficas</b> o <b>funcionamento pedagógico</b> e dessa forma, a área <b>recomenda</b> que as propostas tratem: da diversidade étnico-racial, de inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no <b>ingresso e permanência</b> de estudantes , assegurando ou priorizando vagas às pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais, pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, PCD, pessoas trans (sejam elas transgêneros, transexuais e travestis), a migrantes humanitários e refugiados, bem como vinculados a orientação LGBTQIA+ e de gênero, com vistas à <b>diminuição de desigualdades e assimetrias</b>, que provocam imensas vulnerabilidades sociais e com vistas a <b>inserção e contribuição</b> cada vez maior dessas populações nas políticas de ciência, tecnologia e educação da diversidade étnico-racial, de inclusão de PCD e pessoas trans no corpo docente do programa. da paridade de gênero na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; da ampliação da diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as comissões/coordenações do</p>	<p>Para aprovação de novos cursos as vagas destinadas a ações afirmativas devem estar sinalizadas.</p>

	programa.	
História	A área de História <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos indiquem a <b>existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Visando à consolidação das ações afirmativas nos programas de pós-graduação em história e o <b>respeito à legislação vigente</b> , as propostas de cursos de mestrado e doutorado <b>devem ainda explicitar os processos e critérios de inclusão, permanência e acessibilidade</b> para pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiências (PcDs). A área também valoriza que pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis) estejam incluídas nessas políticas. A proposta do curso deve considerar as <b>recomendações legais vigentes</b> que consideram a proporção regional desses grupos populacionais por região e <b>reservar número de vagas compatíveis</b> para pessoas inscritas no certame através do programa de ações afirmativas. <b>Valoriza-se a apresentação</b> de política de distribuição de <b>bolsas que reservem vagas para pessoas aprovadas no programa de ações afirmativas</b>	A área traz um avanço ao valorizar que os programas sigam as legislações vigentes sobre ações afirmativas.
Psicologia	Assim, <b>espera-se que a proposta</b> de curso novo descreva os dispositivos institucionais com os quais conta para <b>promover a inclusão e permanência</b> de grupos sociais sub-representados na pós-graduação, tanto no que diz respeito ao gênero, quanto à origem étnico-racial, nos corpos discente e docente. A este último, a proposta deve informar, quando for o caso, a <b>existência de ações afirmativas institucionais para a progressão na carreira</b> . A proposta deve apresentar as condições de <b>acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	A proposta não faz menção direta a pessoa com deficiência.
Sociologia	A proposta <b>deve apresentar qual será</b> a política de ações afirmativas nos processos de seleção e na <b>distribuição de bolsas</b> , seja ela específica do programa ou da instituição de ensino. A área recomenda a adoção de ações para <b>assegurar</b> o ingresso e a permanência na pós-graduação de pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas, com deficiências (PcDs), refugiados e trans (transgêneros, transexuais e travestis). Finalmente, a proposta <b>deve apresentar as condições de acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	Para área as propostas necessitam apresentar políticas de ações afirmativas. Apresentar proposta para bolsistas.
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Dessa forma, a área <b>reconhece e valoriza</b> políticas de <b>boas práticas voltadas à inclusão, permanência e acessibilidade</b> que possam ser descritas ou observadas nos diversos componentes da proposta, como, por exemplo, nas políticas institucionais, nas políticas do Programa e na <b>descrição de boas práticas em acessibilidade</b> .	A área reconhece e valoriza, boas práticas de inclusão permanência e acessibilidade.
Arquitetura, Urbanismo e Design	<b>Devem estar claramente indicados</b> na proposta, inclusive no que se refere ao <b>atendimento à política de cotas</b> para grupos socialmente vulneráveis e funcionários das instituições envolvidas, quando se aplicar. área orienta que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-	Áreas cita a indicação de cotas também para funcionários das instituições envolvidas,

	graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área <b>recomenda [orienta]</b> que seja indicado um plano para a sua adoção.	e não cita diretamente PCDs.
Comunicação e informação	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>Serão aspectos observados e valorizados</b> pela área quando da avaliação das propostas de cursos novo as <b>boas práticas de acessibilidade</b> existentes ou que serão adotadas em documentos normativos. Especificando, a proposta deve apresentar as <b>condições de acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	A área recomenda ações afirmativas para acesso e permanência. Sinaliza acessibilidade apenas a estrutura física
Direito	As propostas <b>devem indicar</b> as políticas de ação afirmativa <b>aprovadas institucionalmente</b> , especialmente as de ingresso na pós-graduação, como processos seletivos específicos ou <b>regras de prioridades</b> , bem como as <b>políticas de acolhimento e permanência</b> dos discentes, seja por meio de bolsas, auxílio ou ações específicas. <b>Considera-se relevante</b> que as propostas descrevam as ações que a IES proponente aplica para <b>ingresso e acolhimento</b> de discentes para efetivar a <b>inclusão, integração e permanência</b> no SNPG de pessoas que pertencem a grupos e minorias sub-representações e em situação de vulnerabilidade, fato que percorre a sociedade brasileira e <b>reforça</b> inúmeras <b>formas de discriminação</b> como as de gênero, racial e étnica, de identidade sexual, de idade, <b>de incapacidade motoras e sensoriais</b> , de vulnerabilidade social, de pessoas em situação de violência doméstica, privadas de liberdade e na condição de migrante, refugiado ou apátrida. A área <b>priorizará propostas</b> que possuam <b>previsão de políticas de inclusão</b> para ingresso, <b>acolhimento e permanência</b> de pessoas integrantes de grupos minoritários e vulneráveis que são sub-representações no âmbito da pós-graduação. A área do Direito <b>orienta há vários anos</b> que todas as boas práticas para acessibilidade sejam descritas especialmente no item 1.2 das orientações de APCN. <b>É condição para aprovação</b> da proposta que a instituição proponente se adeque às normas legais de reconhecimento de direitos <b>das pessoas com necessidades especiais</b> para viabilizar seu acesso pleno ao SNPG e propiciar uma formação de excelência.	A área é única a relatar que é condição para aprovação da proposta, adequação as normas legais para pessoas com deficiência, A área também comete equívoco ao nomear pessoas com deficiência, e utiliza a palavra Incapacidade.
Economia	Assim, as propostas encaminhadas <b>deverão</b> ter políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> , nos termos a seguir. a) <i>políticas Institucionais</i> : descrição das políticas e dos instrumentos para garantir inclusão e a permanência de segmentos da população que se encontrem sujeitos a formas <b>negativas de discriminação</b> . b) <i>políticas do Programa</i> : descrição das políticas e dos instrumentos para garantir inclusão e a permanência de segmentos da população que se encontrem sujeitos a formas <b>negativas de discriminação</b> . c) <i>Descrição das boas práticas em Acessibilidade</i> : descrição das condições específicas de infraestrutura, as políticas e os <b>instrumentos</b> para <b>garantir acessibilidade</b> .	As propostas deverão ter políticas de ações afirmativas para inclusão, permanência e acessibilidade.
Planejamento Urbano e	A área PLURD <b>considera fundamental</b> que as propostas apresentem indicativos e <b>planejamento claro</b> com o objetivo de <b>promover a igualdade de acesso e oportunidades</b> . Além das políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência, acessibilidade</b> e de equidade de gênero <b>já consolidadas pela legislação</b>	Traz a palavra fundamental ao mencionar as ações

Regional/ Demografia	vigente, serão <b>valorizadas qualitativamente</b> as propostas que apresentem <b>indicativos e perspectivas de ampliar</b> tais políticas, especialmente no âmbito do planejamento estratégico. Nesse sentido, a proposta deve explicitar como o PPG pretende alinhar suas ações com as políticas institucionais da própria instituição, as quais devem ser evidenciadas por meio da aderência ao Plano de Desenvolvimento Institucional ( <b>PDI</b> ) ou a um documento equivalente.	afirmativas e valorizar propostas que amplie essas ações.
Serviço social	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN <b>indiquem a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A área <b>compreende</b> que as ações afirmativas constituem parte de uma <b>política de reparação</b> em prol de grupos sociais historicamente submetidos a um conjunto de opressões e injustiças sociais, tais como população negra, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências, população LGBTQI+ etc. A área valoriza que nas propostas de cursos novos sejam descritas as políticas institucionais de ações afirmativas de <b>acesso e permanência</b> do discente na pós-graduação, assim como a proposta também contemple a descrição da política e/ou <b>ações de acessibilidade</b> da instituição.	A área recomenda a indicação de políticas de ações afirmativas para promover acesso e permanência.
Artes	A área de Artes <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção (pretas e pardas), indígenas, pessoas com deficiências e pessoas trans.	A área recomenda a adoção de ações afirmativas para promover acesso, permanência e boas práticas de acessibilidade.
Linguística e literatura	<b>E mister</b> que os espaços contemplem as <b>especificações</b> de políticas públicas de <b>acessibilidade, assegurando condições de alcance, percepção e entendimento</b> para a utilização, com segurança e autonomia, dos ambientes compartilhados, sejam esses arquitetônicos, comunicacionais e <b>metodológicos-instrumentais</b> . A área <b>recomenda</b> também que sejam apresentadas na proposta ações amplas voltadas a políticas afirmativas que tratem da inclusão de alunos, docentes e técnicos que façam parte de grupos discriminados e <b>vitimados pela exclusão</b> socioeconômica a qualquer tempo. Incluem-se: negros(as), pardos(as), pessoa com deficiências de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, povos originários, pessoas trans, quilombolas, imigrantes, refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas, outras categorias de vulnerabilidade social.	Área diz ser imprescindível a adoção de ações afirmativas.

Legenda: Grande área Ciências Humanas, grande área Ciências Sociais Aplicadas e grande área Linguística, Letras e Artes

Fonte: CAPES (2023).

O colégio de Ciências Humanas abriga dezoito áreas dentro de suas três grandes áreas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e de Linguística Letras e Artes, sendo o maior colégio da CAPES.

O colégio de Ciências Humanas avança bastante nas discussões de ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* ampliando a discussão e trazendo temas como ações afirmativas para docentes e para servidores técnico-administrativos.

Como destaque no Colégio, podemos citar a área de Psicologia que não traz menção direta às pessoas com deficiência em seu texto, outro destaque fica com a área de Direito, por ser a primeira a dizer que a falta de ações afirmativas nas propostas de novos cursos acarretará a não aprovação da proposta, porém a área traz um erro de nomenclatura ao nomear as pessoas com deficiência como pessoas “portadoras de necessidades especiais”, expressão em desuso, também, há muito tempo pela falta de definição e sensibilidade em relação à condição de deficiência, transmitindo a ideia de que a pessoa pode “portar” (carregar) essa condição e “não portar” (não carregar), quando assim o desejar. A área de direito também comete outro equívoco ao nomear as pessoas com deficiência ao utilizar o termo “incapacidade motoras e sensoriais”.

O colégio, em algumas áreas, faz discussão sobre acessibilidade de materiais, espaço físico, bibliografia, porém não cita a adaptação de currículos, estratégias para permanência e titulação do público-alvo das ações afirmativas. As áreas do colégio são as que mais exigem as ações afirmativas ao invés de somente recomendar ou avaliar positivamente a sua indução.

Podemos destacar, também, que o colégio traz pela primeira vez a discussão sobre a necessidade do acolhimento do público-alvo das ações afirmativas, para sua manutenção nos programas de pós-graduação e ressalta que esse acolhimento é parte fundamental para o pertencimento dessas pessoas nos programas.

As áreas pertencentes ao colégio de ciências humanas são as pioneiras nas discussões sobre inclusão e ações afirmativas para pessoas com deficiência, tanto no ensino superior quanto na pós-graduação, porém nos documentos que compõem as APCN das áreas, não realizam uma discussão mais abrangente sobre tais ações, ao não discutir temas tão caros ao processo de inclusão como mecanismos de acolhimento, flexibilização de tempo máximo, adaptação curricular, língua para escrita de tese e dissertação, proficiência de língua estrangeira. A discussão fica somente na

dimensão de acesso sem citar e discutir a permanência e a titulação não produz resultados efetivos.

No Quadro 6 tem-se as considerações relativas às políticas afirmativas com base no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

**Quadro 6 - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar)**

Área de avaliação Capes	Considerações sobre políticas afirmativas para inclusão de pessoas com deficiência no APCN	Observações sobre o conteúdo apresentado no APCN
Astronomia/ Física	Em <b>consonância</b> com a <b>preocupação</b> da Capes na construção de um sistema nacional de pós-graduação mais <b>inclusivo</b> , a área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN apresentem as políticas institucionais afirmativas voltadas à <b>inclusão e permanência</b> e como o programa irá tratar essas políticas no seu funcionamento. Adicionalmente, devem ser descritas as condições de <b>acessibilidade ao espaço físico disponível</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) para o funcionamento do programa de pós-graduação. Na ausência destes itens, o programa deve descrever as estratégias que serão adotadas e o compromisso institucional (anexando documentos oficiais) para criação e implementação dessas políticas <b>até o final do primeiro ciclo avaliativo do programa</b> .	A área solicita compromisso institucional para criação e implementação das políticas de ações afirmativas até o final do primeiro ciclo avaliativo (4 anos)
Computação	A área <b>valoriza</b> propostas que descrevam como serão tratadas as políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> relacionando com as políticas institucionais, políticas do programa e descrição das boas práticas em acessibilidade.	A área valoriza proposta com ações afirmativas de inclusão permanência e acessibilidade
Geociências	A área de Geociências <b>valoriza</b> e apoia políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade, reconhecendo</b> a importância de <b>promover a equidade e a diversidade</b> no campo das ciências da Terra. Essas políticas têm como objetivo <b>superar desigualdades históricas</b> , promovendo a participação e o <b>acesso igualitário</b> de grupos subrepresentados, como mulheres, pessoas com deficiência, minorias étnicas e sociais, em <b>todas as etapas da formação acadêmica, pesquisa e carreira nas Geociências</b> . As políticas afirmativas de inclusão buscam garantir que as <b>oportunidades educacionais e profissionais</b> sejam acessíveis a todos, por meio de medidas como a reserva de vagas em cursos, programas de <b>bolsas</b> de estudo, mentoria, <b>suporte acadêmico e financeiro</b> , e programas de <b>capacitação e sensibilização para enfrentar preconceitos e estereótipos</b> . A proposta APCN deverá demonstrar <b>claramente</b> que o programa e a IES vinculada estejam em <b>sintonia</b> para garantir estas políticas. A acessibilidade é <b>outra questão fundamental</b> para a área de Geociências. Isso inclui o <b>acesso igualitário</b> a laboratórios, recursos tecnológicos e materiais de pesquisa, bem como a adaptação de espaços físicos, equipamentos e recursos de comunicação para pessoas com deficiência. A acessibilidade também pode abranger a <b>disponibilização de materiais educacionais em formatos acessíveis</b> , como <b>braille, áudio, legendas</b> e outras <b>tecnologias assistivas</b> . A proposta deverá apresentar suas ações, juntamente com a IES vinculada, para melhorar a <b>acessibilidade como um todo</b> . Essas políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> na área de Geociências <b>são fundamentais</b> para promover uma maior <b>representatividade e diversidade no campo</b> , bem como para garantir a	A área cita o enfrentamento ao preconceito e estereótipos, material educacional acessível. Promoção de acesso igualitário.

	equidade de oportunidades para todos os indivíduos interessados em contribuir para o desenvolvimento científico na Geociências.	
Matemática/Probabilidade e Estatística	Na avaliação de APCNs <b>poderão ser levados em conta</b> as políticas institucionais de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> da IES, assim como as políticas do programa para implementação dessas políticas no âmbito do curso. Políticas Institucionais, políticas do Programa. Descrição das <b>boas práticas em Acessibilidade</b> levando em consideração os <b>impactos positivos da inclusão social</b> , do equilíbrio de gênero e da diversidade na produção de conhecimento científico, <b>é desejável</b> que o programa apresente indicações e estratégias para a adoção e implementação de ações que promovam <b>inclusão e diversidade</b> . Estas ações devem não somente <b>preocupar-se com o ingresso</b> , mas também <b>com a permanência e a acessibilidade</b> .	Área não recomenda a adoção de ações afirmativas, diz que poderão ser lavados em contas adoção.
Química	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. As políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> devem ser anexadas na proposta em outros documentos. Deve-se observar, em especial, a existência de <b>infraestrutura mínima para cadeirantes</b> , fraldário e disponibilização de ferramentas (e normas) para disciplinas no formato <i>online</i> . Na ausência dessas políticas, a Área orienta que seja indicado um plano para a sua adoção. Assim como as políticas institucionais devem ser listadas e os documentos institucionais anexados, o Programa deve apresentar de forma clara, específica e quantitativa as suas normas para cada um dos aspectos listados a seguir. Na ausência dessas políticas, a Área orienta que seja indicado um plano para a sua adoção. Os processos seletivos devem prever que ocorra equidade de gênero, étnico-racial, identidade e expressão de gênero e <b>necessidades especiais</b> .	A área recomenda a adoção de políticas para acesso e permanência equívoco na nomenclatura.
Engenharias I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência</b> . Na ausência dessas políticas, a Área recomenda orientar que seja indicado um plano para a sua adoção. No detalhamento da infraestrutura da <b>biblioteca</b> é importante ser informado sobre <b>a disponibilização de tecnologias assistivas</b> como acessibilidade para <b>portadores de dificuldades motoras</b> , computadores adaptados para <b>deficientes visuais</b> e sistemas de comunicação adaptados para <b>deficientes visuais e auditivos</b> . As propostas devem descrever as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, <b>inclusivas e de acessibilidade</b> , além da descrição das boas práticas em acessibilidade: no processo seletivo para admissão dos discentes na inclusão de docentes organização dos espaços físicos e de acesso as estruturas materiais e bibliográficas no funcionamento pedagógico e organizacional do programa. Dessa forma, a área recomenda que as propostas tratem: a. da diversidade étnico-racial e de inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na seleção dos estudantes, assegurando ou priorizando vagas as pessoas negras, indígenas, quilombolas, PCD e pessoas trans., a migrantes humanitários e refugiados. b. da diversidade étnico-racial de inclusão de PCD e	A área segue o padrão, mas amplia ao falar de tecnologias assistivas a nas bibliotecas, mas comete equívocos com as nomenclaturas.

	<p>peças trans no corpo docente do programa. c. da paridade de gênero na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; d. da ampliação da diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as comissões/coordenações do programadas condições da infraestrutura de acessibilidade às PCD; dos recursos materiais à disposição para as PCD cursarem o programa.</p>	
Engenharias II	<p>A área de Engenharias II <b>valoriza e apoia</b> políticas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> como formas de promover a igualdade de oportunidades de acesso à educação e qualificação profissional a todos os cidadãos, principalmente os menos favorecidos. A proposta APCN <b>deve descrever</b> de forma clara como são tratadas as questões de <b>inclusão e permanência</b> na Política Institucional (IES), na Política do Programa (se já existente ou a ser aplicado com a criação do curso pleiteado), bem como as condições e ações para promover acessibilidade dos alunos às oportunidades de educação e qualificação profissional ofertadas pelo programa. Políticas de inclusão e permanência podem se aplicar a discentes através de processos seletivos e cursos de nivelamento para discentes.</p>	<p>A área valoriza e apoia as ações afirmativas. Os programas devem descrever questões de inclusão e permanência.</p>
Engenharias III	<p>Assim, a área de Engenharias III, em consonância com a preocupação da CAPES, <b>solicita</b> que a proposta contemple as informações abaixo referenciadas. As políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> devem ser anexadas na proposta em outros documentos. Deve-se observar, em especial, a existência de infraestrutura mínima para cadeirantes, <b>deficientes auditivos, deficientes visuais</b>, fraldário e disponibilização de ferramentas (e normas) para disciplinas no formato remoto. Em caso de a instituição não possuir uma política, deve-se apresentar uma justificativa na APCN. políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b>, principalmente no que tange ao processo seletivo e de <b>distribuição de bolsas</b> de estudo.</p>	<p>A área também comete equívocos quanto a nomenclatura. A área solicita que as propostas contêm as ações afirmativas.</p>
Engenharias IV	<p>É objetivo, tanto na <b>consolidação dos programas</b> existentes, quando na aprovação de novos cursos <b>a redução</b> daquela assimetria por meio de ações afirmativas no âmbito dos programas/cursos e em suas instituições. Para isso a área <b>implantar, progressivamente</b>, ações avaliativas específicas para tal redução como, por exemplo exigência de atendimento à acessibilidade de <b>pessoas com necessidades especiais</b> aos ambientes institucionais e de uso pelo programa, <b>incluindo necessariamente</b> aquela relacionada uso de laboratórios e seus equipamentos. A descrição no item 1.1 deve incluir uma descrição <b>sucinta</b> das principais políticas afirmativas institucionais no tocante à <b>redução de assimetrias</b> no tocante a minorias em termos do ingresso aos cursos, à política de contratação docente visando reduzir a disparidade atual, apoio profissional (necessariamente listando creches, escolas infantis ou ambientes de recreação assistida já existentes no(s) campus(i) de oferta do novo curso, vagas e critérios de atendimento) e ações de apoio à <b>evasão</b> discente nos grupos minoritários. <b>A falta de tais informações pode contribuir à não recomendação da proposta.</b> b. Políticas do Programa. A proposta deve descrever, no âmbito do curso proposto (ou programa, nas situações de doutorado verticalizado) as políticas afirmativas de <b>inclusão e permanência</b> de grupos minoritários em termos do credenciamento de docentes, da</p>	<p>Área inova ao trazer avaliações específicas para verificar a redução de assimetrias, além de não recomendação pela ausência de políticas de ações afirmativas. A área comete erros de nomenclatura.</p>

	<p>seleção de estudantes e <b>para a redução da evasão discente nesses grupos</b> – com destaque ao tratamento das situações de parentalidade. O planejamento deve incluir a consolidação e expansão de tais ações no intervalo de cobertura e a autoavaliação deve esclarecer como será tal <b>acompanhamento</b>. Na descrição da infraestrutura de ambientes (salas de aula, biblioteca, secretaria, salas de estudo e laboratórios) deve constar a atual proporção dos ambientes de cada tipo favorecendo <b>acessibilidade a pessoas com necessidades</b> especiais, incluindo ainda os estacionamentos e o acesso aos edifícios. O planejamento para o intervalo de consolidação deve incluir a expansão e consolidação desse tipo de infraestrutura e a autoavaliação (item 2.9) deve descrever como acontecerá o acompanhamento das <b>respectivas ações</b>. A falta daquelas informações <b>pode contribuir à não recomendação da proposta</b>.</p>	
Biotecnologia	<p>a Área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. A área de Biotecnologia entende que estas ações <b>não</b> devem estar voltadas <b>apenas para o processo seletivo, mas</b> devem ser desenvolvidas ações <b>voltadas à permanência dos alunos</b>. As ações afirmativas de inclusão e permanência deverão considerar e estarem alinhadas as Políticas Institucionais e as Políticas do Programa. <b>A autoavaliação e o planejamento estratégico</b> do programa devem contemplar as ações afirmativas. <b>Recomenda-se que</b> o regimento descreva a adequação dos prazos e avaliações, tanto de docentes e discentes, aos períodos de licença-maternidade, bem como <b>critérios fundamentados</b> de políticas afirmativas e de <b>inclusão social</b> tanto na futura seleção de discentes, quanto para a <b>garantia</b> de permanência no(s) curso(s).</p>	Os programas da área devem trazer no seu regulamento garantias para premência.
Ciências Ambientais	<p>Portanto, a Área de Ciências Ambientais <b>reconhece a importância</b> de Ações Afirmativas na pós-graduação e <b>recomenda</b> que as propostas considerem mecanismos que promovam a <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> de grupos sub-representados. A proposta deverá explicitar: a) Políticas Institucionais No caso de Políticas Afirmativas Institucionais, anexar documentação que contenha sua regulamentação, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (<b>PDI</b>) ou documento equivalente e a Resolução aprovada no Conselho Universitário ou instância equivalente; b) Políticas do Programa No caso de Políticas Afirmativas do Programa de Pós-Graduação, a regulamentação deverá estar descrita no Regimento Interno do programa ou em Resolução equivalente; c) Descrição das <b>Boas Práticas em Acessibilidade</b> No caso que a instituição ou o programa possuir <b>boas práticas em acessibilidade</b>, estas devem estar descritas na proposta. Quando pertinente, anexar documentação que comprove as ações institucionais voltadas para a promoção da <b>acessibilidade (estruturais, atitudinais, comunicacionais e educacionais)</b> e das <b>autonomias individuais</b>, entre outras.</p>	E a única área a citar acessibilidade atitudinal. Reconhece a importância das ações afirmativas.
Ensino	<p>Nesta direção, as propostas da área de Ensino <b>devem descrever</b> as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas de <b>inclusão e acessibilidade</b> no processo seletivo para <b>admissão e permanência</b> dos discentes, as <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência, bem como, na inclusão de professores e professoras com um olhar para a equidade de gênero e étnico-racial. Dessa forma, a área recomenda que as propostas, sempre que</p>	As propostas da área devem conter ações afirmativas para admissão e permanência e boas

	possível, considerem: I – a paridade de gênero, da diversidade de etnia e raça, e a inclusão de pessoas com deficiência no corpo docente do programa;	práticas de acessibilidade.
Interdisciplinar	A Área Interdisciplinar considera que a qualidade dos Programas de Pós-Graduação não pode ser aferida apenas através indicadores de produtividade e de resultados tangíveis, ou seja, não pode ser entendida sem incorporar a equidade no conceito de qualidade, por isso, é preciso <b>assegurar políticas de acesso, equidade e justiça</b> que <b>demonstrem e garantam</b> sua capacidade de <b>favorecer</b> aos diferentes grupos vulneráveis entre os diferentes grupos na vida universitária. As iniciativas para a promoção da equidade e a construção de uma sociedade mais livre e solidária nas IES têm sido variadas. <b>Espera-se que as propostas explicitem</b> (i) políticas institucionais que contribuam, promovam e incentivem a justiça social; (ii) políticas do programa que desenvolvam mecanismos (políticas de cotas, ações afirmativas etc.) que permitam a um maior número de estudantes beneficiar de um ensino superior de qualidade; (iii) boas práticas em acessibilidade, <b>não só o acesso, mas também a permanência e a conclusão do curso</b> . Nesse sentido, a proposta deve explicitar condições de acessibilidade por meio de <b>estratégias de apoio</b> , tecnologias assistivas e/ou <b>ajuda técnica para garantia de acesso, permanência e processos de aprendizagem para pessoas com deficiência</b> , visando à sua <b>autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social</b> .	Área diz que é preciso assegurar políticas de acesso, equidade e justiça. Estratégias de apoio. Visando a autonomia independência, qualidade de vida e inclusão social.
Materiais	Assim, a área <b>recomenda</b> que a proposta descreva como <b>serão tratadas</b> as políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> relacionando com as políticas institucionais, políticas do programa e descrição das <b>boas práticas em acessibilidade</b> . As políticas afirmativas institucionais de <b>inclusão, permanência</b> e acessibilidade devem ser anexadas na proposta, em outros documentos. Deve-se observar, em especial, a existência de infraestrutura mínima para <b>pessoas com necessidades especiais</b> . A área de Materiais aconselha aos PPGs, que um percentual das vagas nos processos seletivos seja destinado para diminuir diferenças de gênero, étnico, racial, identidade e expressão de gênero, religião, <b>necessidades especiais</b> , estado civil, idade, situação familiar, opinião política, ascendência nacional ou origem social. As boas práticas em acessibilidade na pós-graduação devem promover a igualdade para todos os estudantes, <b>independentemente de suas necessidades específicas</b> . <b>O ambiente deve ser inclusivo e acessível</b> a participação de todos os alunos regularmente matriculados no PPG, nas diferentes etapas de formação <b>e de acordo com as necessidades</b> .	A área recomenda as ações afirmativas para acesos e permanencia. equívoco na nomenclatura de pessoas com deficiência.
Ciências e Humanidades para a Educação Básica	As políticas de ações afirmativas <b>devem ser descritas</b> na proposta de forma a contemplar, nos processos de seleção, <b>o ingresso e a permanência</b> de discentes oriundos de grupos histórica e socialmente discriminados na sociedade brasileira, incluindo aspectos (i) étnico-raciais; (ii) de gênero; (iii) refugiados ou vistos humanitários; (iv) vulnerabilidade social e (v) deficiência.	As ações afirmativas devem ser descritas, pra ingresso e permanência.

Legenda: Grande Área Ciências Exatas e da Terra, Grande área Engenharias, Grande área Multidisciplinar

Fonte: CAPES (2023).

O colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar é o menor colégio da CAPES, com quatorze áreas distribuídas entre suas três grandes áreas, Ciências Exatas e da Terra, de Engenharias e a Multidisciplinar.

Este colégio é o que traz mais erros de nomenclatura, ao todo as cinco áreas cometem equívocos na hora de se referir às pessoas com deficiência. É possível verificar que existe um desconhecimento de algumas áreas acerca de determinadas concepções e noções sobre o contexto inclusivo e das pessoas com deficiência. Nesse sentido, verifica-se a presença de termos equivocados que retomam perspectiva médica de que a deficiência está presente apenas na pessoa, além de colocar esta característica como cerne do indivíduo com o uso de “deficiente visual”, “deficiente auditivo” e “portador de necessidades especiais”. Esse desconhecimento remete-nos aos tipos de compreensão sobre as pessoas com deficiência e aspectos relacionados ao capacitismo.

Ao longo da história vários modelos conceituais sobre pessoas com deficiências foram construídos socialmente e institucionalmente, conforme Mota e Bousquat (2023), os modelos mais comuns são: o modelo Médico, o modelo Social e modelo Biopsicossocial. Estes modelos de compreensão sobre deficiência são abordagens teóricas que buscam entender e explicar a deficiência, suas origens e impactos na vida das pessoas com deficiência, cada um deles aborda a deficiência de uma perspectiva diferente e tem implicações distintas para a sociedade e as políticas públicas.

Antes desses modelos, temos também o chamado Modelo moral, religioso ou ainda caritativo, que compreendia a deficiência como uma marca do pecado. Essa concepção marcou a antiguidade clássica e na transição desse período Antigo para a Idade Média, a influência e difusão da doutrina cristã fortaleceu essa conotação de pecado. Essa mudança só ocorreu a partir das consequências, já na Idade Média, das guerras chamadas cruzadas. Segundo Oliveira (2022), quando os soldados voltavam dessas guerras cegos e com mutilações, por exemplo, o argumento de que a deficiência é uma marca do pecado não era mais possível de ser admitido, já que estes soldados partiram sem essa condição e foram lutar “em nome de Deus”. Por isso, com essa mudança, algumas igrejas passam a acolher essas pessoas, porém, de maneira segregada e com uma concepção fortemente caritativa.

O modelo biomédico percebe a deficiência como uma lesão no corpo, atribuindo responsabilidade individual por essa condição, e considera que as

limitações devem ser abordadas por meio de intervenções médicas, como práticas de reabilitação, com o propósito de minimizar as características consideradas anormais (KLAZURA; FOGAÇA, 2021). A abordagem desse conceito considera a deficiência como algo inerente ao corpo, ou seja, uma limitação física e individual (FRANÇA, 2013; SANTOS, 2008) e que precisa ser normalizada, por isso a origem da reabilitação em diversas profissões.

Para França (2013, p. 61) “a desvantagem vivida pelas pessoas com deficiência seria consequência somente das limitações físicas, sejam elas na estrutura do corpo (deficiência) ou em seu funcionamento (incapacidade).” Esse modelo não percebe a pessoa com deficiência como um ser social, e sim como indivíduo com uma limitação individual que precisa ser corrigida.

Como uma forma crítica e para corrigir as distorções do modelo médico, surge nas décadas de 1960 e 1970 o modelo Social de deficiência. Para Diniz (2007) explorar a deficiência para além das características físicas é a principal inovação do modelo social. Nesse modelo, a deficiência não é vista como uma característica intrínseca da pessoa, mas como uma construção social (KLAZURA; FOGAÇA, 2021). A ênfase recai sobre as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Berri (2018) reforça que o modelo social da deficiência passa a encarar a deficiência a partir do contexto social em que a pessoa está inserida, ou seja, reconhece a deficiência como algo que é moldado pelas estruturas e dinâmicas sociais. Para o autor, isso acontece porque a sociedade muitas vezes não consegue lidar com a diversidade, o que resulta na criação de diversas barreiras.

De acordo com França (2013) o modelo social impulsionou a mudança em políticas e práticas para promover a inclusão e a acessibilidade. Ele enfatiza a importância de eliminar obstáculos e preconceitos para que as pessoas com deficiência possam viver vidas independentes e participar plenamente na sociedade.

Em 2001 foi proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o modelo Biopsicossocial, esse modelo de deficiência teve suas origens em uma crescente conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e o reconhecimento de que o modelo médico tradicional não estava atendendo às suas necessidades de maneira adequada (DINIZ, 2007). Foi consolidado e ganhou destaque internacionalmente com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006 (LOPES,

2023). O modelo biopsicossocial é uma evolução do modelo médico e social e foi proposto por ativistas e pesquisadores interessados em integrar essas perspectivas.

Para Klazura e Fogaça (2021) este modelo reconhece a complexidade da deficiência, considerando fatores biológicos, psicológicos e sociais interconectados. Ele enfatiza que a deficiência é uma interação entre a condição de saúde da pessoa (biológica), suas características psicológicas e sociais (como apoio da família, políticas públicas, ambiente físico, atitudes sociais, etc.) (MOTA; BOUSQUAT, 2023).

Outro ponto negativo é que a área de matemática, probabilidade e estatística não cita diretamente ou recomenda as ações afirmativas, diz somente que as ações afirmativas podem ser levadas em consideração na hora de análise de propostas de novos cursos. Algumas áreas do colégio mencionam que estão normatizando as ações afirmativas em consonância com a preocupação da CAPES para instituir tais políticas.

Apesar desses equívocos, o colégio traz avanços nas discussões ao citar mecanismos de coleta de dados para acompanhar as ações afirmativas, e o uso de técnicos para auxiliar os discentes. A área de engenharia IV, assim como a área de direito, nas ciências humanas, também sinalizam que a falta de ações afirmativas nas propostas de novos cursos serão motivo para sua não aprovação.

Apesar das ações afirmativas serem incentivadas pela CAPES, podemos notar ao longo da análise dos documentos que nem todas as áreas estão em sintonia com essa recomendação e apesar da regulamentação das ações afirmativas na pós-graduação estar em vigor há mais de oito anos, as discussões ainda são rasas e pouco aprofundadas para garantir não somente o acesso, mas também a permanência e a titulação das pessoas com deficiência. A acessibilidade física é a mais citada, mas os mecanismos de acessibilidade são apenas mencionados e não discriminados de forma a gerar uma discussão dentro dos programas pertencentes aos colégios da Capes.

A acessibilidade refere-se à prática de tornar produtos, serviços, ambientes e informações acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou características específicas, portanto acessibilidade é uma condição que permite superar diversas barreiras ou obstáculos, garantindo a participação efetiva das pessoas em todas as esferas da vida social (OLIVEIRA, 2022).

Ainda de acordo com Oliveira (2022) acessibilidade é uma condição que permite que as pessoas superem uma variedade de obstáculos, possibilitando sua participação efetiva em todas as áreas da vida social. Essa acessibilidade está diretamente relacionada aos processos fundamentais de inclusão social e educacional. E, infelizmente, ainda hoje a compressão sobre acessibilidade é muito restrita a recursos, equipamentos e aspectos que remetem a elementos físicos. Por isso, observamos com mais frequência episódios de capacitismo e falta de acessibilidade atitudinal.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Estatuto da Pessoa com Deficiência no artigo 3º define a acessibilidade 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 coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p.1).

A partir deste conceito observamos que a acessibilidade deve ser sempre vista de forma ampliada, não restrita a demandas físicas e arquitetônicas. Segundo Oliveira (2022, p.105,106) os principais tipos de acessibilidades são: “Acessibilidade Atitudinal, acessibilidade arquitetônica, ou física, acessibilidade metodológica, ou pedagógica, acessibilidade programática, acessibilidade instrumental, acessibilidade nos transportes, acessibilidades nas comunicações e acessibilidade digital.”

A acessibilidade atitudinal deve ser sempre a mais preconizada, sem esquecer das demais, pois estas possibilitam a autonomia e dão condições e ferramentas para as pessoas participarem da vida social. A acessibilidade atitudinal acena para a disposição e atitude das pessoas em relação à inclusão e à diversidade. Envolve a promoção de uma cultura de respeito, empatia e compreensão em relação às necessidades e diferenças das outras pessoas, especialmente daquelas com deficiência ou outras características diversas. Promover a acessibilidade atitudinal significa combater preconceitos, estereótipos e discriminação, e valorizar a diversidade como uma parte fundamental da sociedade.

Os seminários de meio termo do ciclo avaliativo 2021-2024 foram realizados nos meses de outubro e novembro de 2023 na sede da CAPES em Brasília-DF. Cada área, após as discussões com seus programas, ficou responsável por elaborar um documento que sintetiza as discussões, as ações da área para esse ciclo avaliativo e

o próximo, 2025-2028. Esses documentos foram analisados, em relação às ações afirmativas para pessoas com deficiência e os achados descritos nos Quadros 7, 8 e 9, que novamente foram separados por Colégios.

**Quadro 7 - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências da Vida)**

Áreas de Avaliação Capes	Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES -	Ciclo Avaliativo 2021 – 2024 (2025)	Ciclo Avaliativo 2025- 2028 (2029)
Ciência de Alimentos	Não tem informação	-	-
Ciências Agrárias I	Não tem informação	-	-
Medicina Veterinária	<b>Apresentou e discutiu a necessidade</b> de os Programas adotarem Políticas Afirmativas de combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, entre outras, para promover a participação de minorias na pós-graduação por meio acesso à educação de qualidade.	<b>Pretendemos</b> incluir as ações afirmativas no processo de avaliação, assim como as licenças parentais e de saúde.	
Zootecnia/Recursos Pesqueiros	Os PPGs da área vêm implementando políticas afirmativas que contribuem para atenuar a desigualdade social, promovendo um ambiente mais equitativo no acesso e na participação das diversas regiões no desenvolvimento dessas áreas de conhecimento.	-	-
Biodiversidade	Discussões relativas às políticas afirmativas e assimetrias foram implementadas e foram identificadas nos PPGs, bem como ações em andamento e proposições nos planejamentos estratégicos dos mesmos.	<b>Garantir</b> maior acesso a todos os discentes com equidade, buscando reduzir as desigualdades regionais, sociais, étnico-raciais, linguística e de gênero, por meio de seleções que <b>não representem barreiras</b> aos grupos mais vulneráveis;	-
Ciências Biológicas I	Não tem informação	-	-
Ciências Biológicas II	A área <b>avalia positivamente</b> as propostas que contemplem mecanismos de <b>inclusão e permanência</b> no Curso/Programa, como por exemplo, a implantação de política de cotas e ações afirmativas no <b>processo de seleção</b> .	O grupo de discussões sobre ações afirmativas apontou sugestões para que os PPGs <b>indiquem a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem a redução das assimetrias de gênero, étnico-racial e a participação de pessoas com deficiências (PcD) na pós-graduação.	
Ciências Biológicas III	O tema de Políticas Afirmativas foi incluído na revisão do Documento de APCN da área CBIII e, desta forma, deverá permitir a inserção de grupos sub-representados e/ou vulnerabilidades no SNPG. Neste momento, os Programas têm elaborado maneiras de incluir estes grupos em seus processos seletivos, mas <b>é importante ressaltar que a inserção no SNPG é um primeiro passo. A permanência</b> nestes grupos no SNPG, até a sua graduação, <b>é outro desafio a ser vencido</b> por meio de políticas de permanência, para além das políticas afirmativas para o acesso.	-	-

Educação Física	Foi <b>ressaltada a necessidade</b> de os programas <b>discutirem e implementarem</b> possibilidades de redução de assimetrias identificadas na área, bem como políticas afirmativas e de acessibilidade.	-	-
Enfermagem	Não tem informação	-	-
Farmácia	-	Ações afirmativas para diminuição de iniquidades, <b>melhoria da acessibilidade e permanência</b> de docentes e discentes na Pós-Graduação.	-
Medicina I	Não tem informação	-	-
Medicina II	A Área <b>orienta que o programa indique a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência.	-	-
Medicina III	Não tem informação	-	-
Nutrição	-	<b>valorização de práticas</b> internas de políticas afirmativas que facilitem o acesso e permanência de grupos mais vulneráveis da sociedade nos cursos oferecidos, incluindo as boas práticas de <b>acessibilidade de pessoas com deficiência</b> .	-
Odontologia	Os PPGs na área de Odontologia, em sua maioria, possuem em seus regimentos e nos PDIs de suas Instituições ações afirmativas de entrada e permanência dos discentes. Estas ações afirmativas incluem pessoas com deficiências, negras, indígenas, quilombolas, trans e em situação de baixa renda, sendo que as ações afirmativas para pessoas negras foram relatadas pela maioria dos PPGs. <b>Os Programas, além de garantir acesso à seleção e ingresso, relataram a preocupação com a permanência, indicando não cobrança</b> de taxas para exames, <b>prioridade na distribuição de bolsas</b> de estudo, auxílio alimentação (alimentação nos restaurantes universitários), auxílio transporte e auxílio moradia, além de políticas de acolhimento e inclusão. Estas políticas de acolhimento e Inclusão, que alguns PPGs oferecem, incluem Serviço de Apoio Psicológico e Psicopedagógico, além do Serviço de Apoio à Pessoa com Deficiência. <b>Alguns Programas detalham a importância desses serviços especialmente durante e após a pandemia.</b>	-	-
Saúde Coletiva	-	<b>Ampliar</b> as políticas de ações afirmativas, tanto para a <b>seleção</b> como para a <b>manutenção</b> de discentes.	-

Legenda: Grande área Ciências Agrárias, Grande área Ciências Biológicas, Grande área Ciências da Saúde

Fonte: CAPES (2023).

Das dezessete áreas do Colégio de Ciências da Vida, seis não tem nenhuma informação sobre ações afirmativas para pessoas com deficiência, cinco áreas discutiram as ações afirmativas durante os seminários, porém não fizeram nenhuma sinalização para avaliação das ações nos ciclos avaliativos.

As áreas de Saúde Coletiva, Nutrição, Farmácia, Ciências Biológicas II, Biomedicina e Medicina Veterinária incluíram as ações afirmativas como critérios de avaliação para o ciclo avaliativo, 2021-2024, porém nenhuma área do colégio sinalizou avaliar ações afirmativas para o ciclo avaliativo 2025-2028.

Podemos destacar a área de Odontologia, que indica que os programas devem se atentar não somente com a entrada, mas também com a permanência de discentes do público-alvo das ações afirmativas e inclui uma série de recomendações para propiciar a permanência, tais como: não cobrança de taxas para exames, prioridade na distribuição de bolsas de estudo, auxílio alimentação (alimentação nos restaurantes universitários), auxílio transporte e auxílio moradia, além de políticas de acolhimento e inclusão.

A área mantém quase as mesmas discussões trazidas nos documentos da APCN, não fomentando e não trazendo outros pontos para discussão no seminário de meio termo, o que sinaliza resistência ao tema das ações afirmativas, deixando transparecer que as discussões sobre o assunto só ocorreram por indução da CAPES em seus documentos preparatórios para estes seminários. No quadro 8 tem-se as informações sobre as Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Humanas).

**Quadro 8 - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Humanas)**

Áreas de Avaliação Capes	Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES -	Ciclo Avaliativo 2021 – 2024 (2025)	Ciclo Avaliativo 2025- 2028 (2029)
Antropologia/ Arqueologia	Não tem informação		
Ciência Política e Relações Internacionais	-	A <b>área considerou importante</b> a inserção da inclusão de uma menção no Quesito1 da Ficha de Avaliação sobre a necessidade de todos os PPGs contarem com planos para políticas de ação afirmativa no atual quadriênio (2021-2024). No entanto, <b>deliberou que isso não será objeto específico de avaliação</b> , com a possibilidade de atribuição de diferentes conceitos.	Para a próxima avaliação, a área decidiu pela incorporação da existência de políticas de ação afirmativa como um <b>elemento que deve ser analisado formalmente nos itens do Quesito 1.</b>
Ciências da Religião e Teologia	Documento não disponível	-	-
Educação	-	Indicador 1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre: políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, inclusivas e de acessibilidade	Políticas afirmativas, inclusivas e de acessibilidade: <b>A Área entende que a inclusão de uma alínea a ser cobrada no planejamento estratégico é muito importante</b> , para sinalizar aos programas a necessidade de se organizarem para o desenho e implementação de tais políticas.
Filosofia	-	-	Implementar políticas de ações afirmativas.
Geografia	Documento não disponível	-	-
História	Documento não disponível	-	-
Psicologia	Documento não disponível	-	-
Sociologia	Não tem informação	-	-
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Não tem informação	-	-

Arquitetura, Urbanismo e Design	Quanto às Políticas Afirmativas, muitos programas da Área AUD já têm como característica o seu cumprimento básico, como a destinação de cotas para grupos minoritários e vulneráveis, no intuito de corrigir as desigualdades históricas também do sistema educacional em nível do <i>stricto-sensu</i> . <b>No entanto, é preciso sempre reafirmar o compromisso com um sistema nacional de pós-graduação mais inclusivo e a Área de Arquitetura, Urbanismo e Design</b> recomenda que os programas indiquem a existência, no âmbito da instituição e/ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação. Outro que, das boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção, tendo como referência, entre outros, o Observatório de ações Afirmativas na Pós-Graduação (OBAAP) e o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.	-	-
Comunicação e informação	-	A área <b>decidiu</b> que os programas deverão enunciar para a nova ficha suas políticas de ações afirmativas. Continua a valer o que aconteceu na avaliação 2017-2020: <b>a existência de ações afirmativas era positivamente considerada.</b>	Cada programa <b>deve declarar</b> ações afirmativas que implementa.
Direito	Documento não disponível	-	-
Economia	-	As políticas de ações afirmativas, que já vêm sendo executadas em muitas instituições e programas e que agora <b>poderão ser registradas com maior visibilidade</b> , caso as sugestões da área possam ser incorporadas já na Ficha de 2025.	
Planejamento Urbano e Regional/ Demografia	A área PLURD estimula que os PPG apresentem processos de seleção que incluam ações afirmativas.	-	-

Serviço social	Não tem informação	-	-
Artes	Foi apontada a necessidade de uma clara definição da vocação/missão do PPG – aspecto que orienta toda a avaliação qualitativa do Programa – bem como, aspectos deste item que possuem um caráter indutor, tais como a presença de ações afirmativas.	-	-
Linguística e literatura	Incremento da inclusão em TODOS os sentidos, como forma de concretizar as ações afirmativas no âmbito dos programas da Área.	Políticas de cotas e ações afirmativas.	-

Legenda: Grande área Ciências Humanas, grande área Ciências Sociais Aplicadas e grande área Linguística, Letras e Artes

Fonte: CAPES (2023).

No Colégio de ciências Humanas, cinco áreas não disponibilizaram o documento do seminário de meio termo, quatro áreas não tinham informação sobre discussão ou avaliação de ações afirmativas. Três áreas trouxeram discussões de ações afirmativas, porém, não informaram diretrizes para os próximos ciclos avaliativos.

As áreas de Educação e Comunicação e Informação foram as únicas que sinalizaram que avaliaram as ações afirmativas e passaram diretrizes para seus programas para os dois ciclos avaliativos. Já as áreas de Ciência Política e Relações Internacionais deliberaram no ciclo avaliativo 2021-2024, que ações afirmativas não serão objeto de avaliação e sinalizaram que elas passarão a ser consideradas no ciclo 2025-2028.

O colégio de ciências humanas mantém, em grande parte, as discussões que foram trazidas pelas APCN e não aprofunda nenhuma discussão, embora muitas áreas não valorizem no seminário de meio termo, aquilo que recomenda para propostas de novos cursos. O que podemos inferir é que para os novos programas, a discussão foi sinalizada, mas para os que já estão em vigor, as discussões ainda estão num processo inicial e sem o adensamento necessário, para que mudanças mais efetivas cheguem aos programas. É preciso alertar, no entanto, para o fato de o processo de avaliação em curso (2021-2024) estar judicializado, o que não permite nenhuma mudança na ficha de avaliação, até o seu fechamento.

Ao se reconhecer que a Lei veda a incidência retroativa de eventuais inovações dos parâmetros de avaliação e tendo em vista que foram estabelecidos marcos temporais para sua publicação, sempre anteriores ao início do quadriênio, os milhares de Programas de Pós-graduação (PPG) avaliados passam a deter maiores condições para conhecer, com antecedência, os elementos que lhes serão exigidos ao final do quadriênio, conferindo-se previsibilidade e isonomia à Avaliação Quadrienal (TOLEDO, 2022, p.1).

No Quadro 9 é possível notar os resultados de acordo com as discussões sobre ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES, com base no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

**Quadro 9** - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar)

Áreas de Avaliação Capes	Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES -	Ciclo Avaliativo 2021 – 2024 (2025)	Ciclo Avaliativo 2025- 2028 (2029)
Astronomia/ Física	-	-1.3. (Acadêmico e Profissional) Neste item <b>devem ser apresentadas as políticas institucionais de ações afirmativas</b> voltadas para a inclusão e permanência e como o programa trata essas políticas no seu funcionamento. Caso não existam, deve-se apresentar o planejamento de como tais ações serão implementadas no próximo ciclo avaliativo. Essa mudança objetiva trazer explicitamente para a avaliação as ações afirmativas no âmbito dos programas de Pós-Graduação, atendendo a legislação do MEC (portaria no 13 de 2016).	-
Computação	Documento não disponível	-	-
Geociências	Não tem informação	-	-
Matemática/ Probabilidade e Estatística	-	No Item 1.1.4, em <b>Infraestrutura, deve-se incluir acessibilidade</b> e estrutura para videoconferência e atividades híbridas.	-
Química	Não tem informação	-	-
Engenharias I	Documento não disponível	-	-
Engenharias II	Documento não disponível	-	-
Engenharias III	Documento não disponível	-	-
Engenharias IV	A área apresentou as novas informações sobre políticas afirmativas, como constam no documento orientador de APCN, para serem observadas pelos programas da área na descrição de suas propostas, instalações e procedimentos. <b>Na discussão foi apontado que mecanismos de implantação de ações afirmativas, cuja tentativa ocorreu em alguns programas, têm sido barrados por determinações jurídicas (procuradoria)</b> no caso de admissão docente ou admissão discente por processo em separado. <b>A efetiva implantação de políticas de ações afirmativas só terá efeitos garantidos após</b>	-	-

	<b>negociação com o ministério público e com o legislativo federal no sentido de permitir ações valorizando tais políticas.</b>		
Biotecnologia	Documento não disponível	-	-
Ciências Ambientais	-	Políticas de ações afirmativas em curso	-
Ensino	Os PPG da área de Ensino <b>devem descrever as políticas institucionais e as ações voltadas para políticas afirmativas de inclusão e acessibilidade</b> no processo seletivo para admissão e permanência dos discentes, as boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência, bem como, na inclusão de professores e professoras com um olhar para a equidade de gênero e étnico-racial. A área recomenda que os PPG, sempre que possível, considerem: I – a <b>paridade de gênero, da diversidade de etnia e raça, e a inclusão de pessoas com deficiência no corpo docente do programa.</b>	<b>É indicado que os programas incluam</b> em seus planejamentos estratégicos as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas de inclusão e acessibilidade no processo seletivo para admissão e permanência dos discentes, as boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência, bem como na inclusão de professores e professoras com um olhar para a equidade de gênero e étnico-racial.	-
Materiais	Não tem informação	-	-
Interdisciplinar	Documento não disponível	-	-
Ciências e Humanidades para a Educação Básica	<b>Considera-se importante avaliar as ações do Programa em relação a políticas de inclusão e permanência de discentes.</b> Nesse sentido, foi proposto o acréscimo do seguinte texto, ao final do subitem 1.3.1: “Apreciar as ações afirmativas e políticas de permanência, desenvolvidas pelo programa ou pela IES, valorando seu impacto para a formação discente e para a conclusão do curso.”	Acréscimo no tópico Acréscimo de aspecto 1.3.1 <b>Apreciar as ações afirmativas e políticas de permanência, desenvolvidas pelo programa ou pela IES, valorando seu impacto para a formação discente e para a conclusão do curso</b>	-

Legenda: Grande Área Ciências Exatas e da Terra, Grande área Engenharias, Grande área Multidisciplinar

Fonte: CAPES (2023).

Seis áreas do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar não tinham informação disponível sobre o seminário de meio termo, e três não tinham informação sobre ações afirmativas nas discussões do seminário. Nenhuma área propôs ações para o ciclo avaliativo 2025-2028. Cinco áreas trazem diretrizes para o ciclo avaliativo 2021-2024.

O que nos chama a atenção são as diretrizes da área de engenharia IV, as quais questionam que as ações afirmativas não podem ser implementadas por serem alvo de ações judiciais contrárias à sua aplicação, o que é errôneo, porque desde 2012 o STF julgou constitucionais as cotas nas instituições de ensino superior. E, nos programas de pós-graduação, também, as cotas foram consideradas constitucionais para servidores públicos, bem como para professores das universidades federais brasileiras. Isso demonstra o total desconhecimento da área sobre as ações afirmativas, sobre as legislações que as contemplam no Brasil e um posicionamento político reacionário sobre o tema.

Em setembro de 2009, o Partido Democratas (DEM) apresentou ao Supremo Tribunal Federal a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186. Neste processo, o DEM questionou judicialmente a política de ações afirmativas adotada pela Universidade de Brasília (UnB), que reservava vagas para estudantes negros por meio do sistema de cotas (DOS SANTOS, 2014).

A ADPF foi julgada improcedente pelos dez ministros do STF que participaram da sessão nos dias 25 e 26 de abril de 2012. Segundo Dos Santos (2014) todos os magistrados entenderam que a política de cotas adotada pela UnB era compatível com a Constituição Federal e com os direitos fundamentais nela previstos, considerando-a uma medida temporária e proporcional às necessidades, visando à inclusão de estudantes negros no ensino superior público.

Neste tópico podemos observar que apesar de a legislação e do incentivo da CAPES às políticas de ações afirmativas, algumas áreas demonstraram muito desconhecimento sobre o assunto, sobre como implementar e, sobretudo, sua importância no meio acadêmico, aspecto já discutido anteriormente, que leva a ações capacitistas.

## **6.2 Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pelas Universidades Federais**

Para responder ao objetivo de analisar o cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 e o seu impacto na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras, serão apresentados os seguintes dados: a) Universidades Federais que instituam políticas públicas internas específicas para cumprir essa implementação; b) Frequência de matrículas de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras no período entre 2012 e 2022. Os dados serão discutidos a partir da literatura já apresentada e outros estudos complementares.

### **6.2.1 Universidades Federais que instituam políticas públicas internas específicas para cumprir essa implementação**

A Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 em seu primeiro artigo prevê que:

Art. 1º - As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Respeitando a autonomia das universidades federais o MEC deu um prazo de 90 dias para que elas apresentassem propostas sobre ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, aplica o princípio da autonomia universitária como um dos pilares fundamentais do sistema educacional brasileiro. O artigo diz "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." (Brasil, 1988).

Segundo Ranieri (1994, p.14) autonomia pode ser definida como

A noção de autonomia relaciona-se a "não dependência", antes da independência relativa; a "não heterodeterminação", antes da autodeterminação limitada; a "não sujeição", antes da liberdade concedida para fim específico, e assim por diante.

No contexto universitário, a delimitação dos limites da autonomia está intimamente ligada ao processo de estabelecimento das universidades como instituições e à concepção de que suas atividades eram distintas e requeriam uma estrutura própria, bem como uma certa independência em relação aos interesses do Estado e da Igreja (RANIERI, 1994).

De acordo com a Constituição, as universidades têm o direito à autonomia em três áreas: didático-científica, administrativa e de gestões financeira e patrimonial. A autonomia didático-científica se refere à liberdade no ensino, ou seja, à capacidade de determinar o conteúdo a ser ensinado e a forma como será transmitido. Portanto, essa autonomia abrange a criação de cursos em todos os níveis (graduação, pós-graduação e extensão), a definição e organização dos currículos sem restrições, o estabelecimento de critérios e regras para a seleção e admissão de estudantes, a avaliação de seu desempenho e a concessão de títulos (VENTURINI, 2019).

O Brasil possuía, em 2023, sessenta e nove universidades federais, distribuídas por todas as regiões do país. A região com maior número de universidades federais é a nordeste, com vinte universidades, em seguida vem a sudeste com dezenove instituições, com destaque para o estado de Minas Gerais, que possui onze universidades federais. A região com menor número é a centro-oeste com oito universidades, seguida pela Norte com nove instituições, e a região Sul com onze.

Fizemos o mapeamento das políticas de ações afirmativas dessas 69 instituições, a partir da busca e da leitura das resoluções de ações afirmativas disponíveis nos sites das universidades, verificamos o cumprimento das normas em relação às ações afirmativas para pessoas com deficiência.

As universidades que continham ações afirmativas, para outros públicos que não as pessoas com deficiência, foram assinaladas como “não possuíam políticas de ações afirmativas”.

A síntese da análise foi apresentada no Quadro 10, com nome da instituição, estado e região, o modelo de ação afirmativa, o ano de implementação e o tipo de edital utilizado (Quadro 10).

**Quadro 10-** Universidades que continham ações afirmativas

Universidade	AF/PCD	Modelo	Ano	Tipo de Edital
AC - Fundação Universidade Federal do Acre -UFAC	Não	-	-	-
AM - Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Não	-	-	-
AM - Universidade Federal Rural da Amazônia- UFRA	Não	-	-	-
AP - Fundação Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	Sim	25% das vagas para ações afirmativas	2017	Regular
PA - Universidade Federal do Pará – UFPA	Não	-	-	-
PA - Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	Sim	20% das vagas totais de cada curso para ações afirmativas	2019	Regular
PA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	Não	-	-	-
RO - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Sim	20% das vagas totais de cada curso para ações afirmativas	2018	Regular
RR - Universidade Federal de Roraima – UFRR	Sim	(20%) e no máximo cinquenta por cento (50%) das vagas ofertadas serão reservadas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.	2017	Suplementar
TO - Universidade Federal de Tocantins – UFT	Sim	O percentual deverá ser de até cinquenta por cento (50%) das vagas reservadas a candidatos (as) de que trata essa resolução.	2017	Regular
TO - Universidade Federal do Norte de Tocantins – UFNT	Não	-	-	-
AL - Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Sim	10% das vagas para candidatos/as com deficiência.	2018	Regular
BA - Universidade Federal da Bahia – UFBA	Sim	Serão admitidos até quatro estudantes (vagas supranumerárias), sendo uma vaga para cada uma das categorias de identificação, a saber: indígena, quilombola, pessoa com deficiência e pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis).	2017	Regular
BA - Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB	Não	-	-	-
BA - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Sim	Mínimo 40%. A distribuição das vagas devem seguir o seguinte critério: 20% para candidatos(as) autodeclarados/as negros e negras, 15% para	2018	regular

		candidatos(as) quilombolas, indígenas, pessoas trans e 5% para pessoas com deficiência.		
BA - Universidade Federal do Sul da Bahia – UF SB	Não	-	-	-
CE - Universidade Federal do Ceará – UFC	Não	-	-	-
CE - Universidade Federal do Cariri – UFCA	Não	-	-	-
CE - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	Sim	Os programas de pós-graduação da Unilab adotarão política de ações afirmativas e sistema de cotas para inclusão de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência, bem como para candidatos internacionais provenientes dos países africanos que compõem os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e o Timor Leste.	2019	Regular
MA - Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Não	-	-	-
PB - Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Sim	Mínimo 20% e no máximo 50% do total de vagas oferecidas em cada processo seletivo do programa.	2016	regular
PB - Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	Sim	(5%) para candidatos/as com deficiência.	2020	Regular
PE - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Sim	Uma das vagas reservadas, obrigatoriamente, a pessoas com deficiência.	2021	Regular
PE - Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	Sim	(20%) das vagas serão reservadas para preto(a)s, pardo(a)s, indígenas, pessoas com deficiência ou pessoas trans.	2018	Regular
PE - Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	Sim	20% (vinte por cento) das vagas para candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e PCD.	2019	Regular
PI - Universidade Federal do Piauí – UFPI	Sim	No mínimo 5% e no máximo 20% das vagas em cada seleção para candidatos com deficiência	2015	Regular
RN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Sim	vagas para pessoas com deficiência, de no mínimo 5% (cinco por cento) das vagas destinadas à ampla concorrência.	2020	Regular
RN - Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA	Não	-	-	-

SE - Fundação Universidade Federal de Sergipe – UFS	Sim	Será reservada 01(uma) vaga extra para pessoas com deficiência (PCD). Caso esta vaga não seja preenchida não poderá ser revertida para a ampla concorrência.	2017	Regular
PE - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco- UFAPE	Não	-	-	-
PI - Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr	Não	-	-	-
DF - Universidade de Brasília - UnB	Sim	Em cada processo seletivo deverá ser assegurada, no mínimo, uma vaga para pessoas com deficiência.	2020	Regular/ suplementar
GO - Universidade Federal de Goiás – UFG	Não	-	-	-
MS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Sim	Mínimo 10 e máximo de 20% para negros e pessoas com deficiência	2019	Regular
Universidade Federal de Catalão – UFCAT	Não	-	-	-
Universidade Federal de Jataí – UFJ	Não	-	-	-
Universidade Federal de Rondonópolis – UFR	Não	-	-	-
MS - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Sim	Mínimo vinte por cento (20%) do total das vagas ofertadas serão destinadas a pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, ficando a critério de cada Programa de Pós-Graduação a proporção de cada segmento.	2017	Regular
MT - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Não	-	-	-
ES - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Sim	50% das vagas dos processos seletivos dos PPG da UFJF.	2021	Regular

MG - Universidade Federal de Lavras – UFLA	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Sim	Para o acesso de pessoas com deficiência, no mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFMG.	2017	Suplementar
MG - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Sim	10% das vagas ofertadas para preenchimento por candidatos que se autodeclararem com deficiência	2018	regular
MG - Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Sim	No mínimo 10% (dez por cento) das vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.	2017	Regular
MG - Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Sim	(20%) das vagas serão reservadas para pretos, pardos e indígenas, e cinco por cento (5%) para pessoas com deficiência.	2017	Regular
MG - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Sim	No mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFVJM.	2017	Suplementar
MG - Universidade Federal de Viçosa - UFV	Sim	20% a 50% das vagas oferecidas por edital em cada curso de mestrado e doutorado, acadêmico ou profissional.	2018	Regular
RJ - Universidade Federal Fluminense - UFF	Não	-	-	-
RJ - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	Não	-	-	-
RJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Sim	Até 20% do total de vagas disponibilizadas, cabendo a ampliação deste percentual em atendimento a especificidades de cada programa.	2018	Regular
RJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Sim	5% para pessoas com deficiência, sendo que o colegiado de cada PPG poderá aprovar percentuais distintos em função de sua demanda institucional.	2021	Regular
SP - Universidade Federal do ABC - UFABC	Sim	Uma vaga (sobre vaga) para cada uma das categorias de identificação, a saber: indígena, quilombola, pessoa com deficiência, pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis) e refugiada ou solicitante de refúgio.	2021	Suplementar
SP - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Sim	Não estabelece limites em resolução geral	2020	-

SP - Universidade Federal de São Paulo - Unifesp	Sim	(25%) das vagas reservadas para as pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência	2021	Regular
PR - Universidade Federal do Paraná - UFPR	Não	-	-	-
PR - Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA	Sim	(30%) ou superior das vagas para candidatos/as negros/as, e pessoas com deficiência.	2022	Regular
RS - Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Sim	Reserva mínima de 10% (dez por cento) das vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.	2020	Regular
RS - Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Sim	(25%) das vagas, serão reservadas para pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência.	2017	
RS - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA	Não	-	-	-
RS - Universidade Federal do Rio Grande - FURG	Sim	Mínimo 20% (vinte por cento) das vagas para estudantes negros, indígenas, quilombolas e com deficiência.	2019	Regular
RS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Não	-	-	-
RS - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Não	-	-	-
SC - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Sim	8% para pessoas com deficiência e para aquelas pertencentes a outras categorias de vulnerabilidade social.	2020	Regular
SC - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	Sim	Fica reservada 1 (uma) vaga em cada um dos cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu ofertados pela UFFS para candidatos com deficiência, aprovados e classificados no processo seletivo.	2017	Regular
PR- Universidade Tecnologia Federal do Paraná - UTFPR	Não	-	-	-

Legenda: As universidades que continham ações afirmativas, para outros públicos que não as pessoas com deficiência, foram assinaladas como não possuíam políticas de ações afirmativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se, no Quadro 10, que as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência ainda não estão implementadas em 44,9% das universidades federais. Isso implica que 31 das 69 instituições não possuem diretrizes institucionais estabelecidas para cotas destinadas a esse grupo. Embora possam ocorrer iniciativas isoladas em alguns programas dentro das universidades, ainda não há uma norma geral abrangente que as inclua.

Na região norte, 66,67% das universidades não possuem políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação, somente três universidades na região já regulamentaram as cotas. Na região centro-oeste, 62,5% das universidades não têm políticas de reserva de vagas para pessoas com deficiência, apenas três das oito instituições federais da região regulamentaram as ações afirmativas.

Na região sul, cinco das onze universidades federais, não possuem políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, o que corresponde a 45,45% das instituições da região.

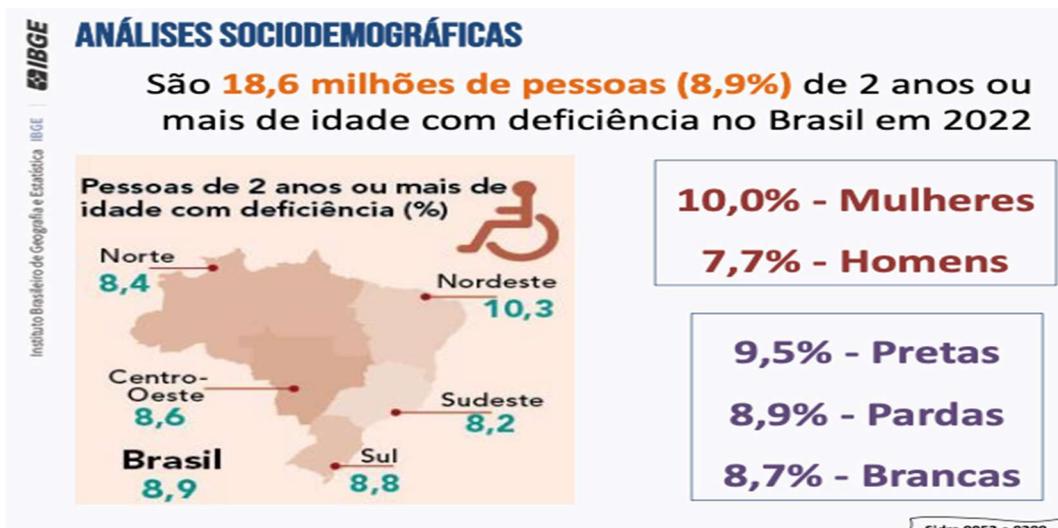
Já na região nordeste, 40% das instituições não possuem políticas de ações afirmativas, oito universidades da região ainda não regulamentaram as cotas ou reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Na região sudeste, 36,84 % das instituições não aderiram às políticas de ações afirmativas, a região é a que possui maior número de universidades com cotas regulamentadas, ao todo doze instituições possuem o regramento.

Segundo os dados divulgados pelo IBGE (2023) com base no PNAD Contínua 2022, o Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, acima dos dois anos de idade, o que corresponde a 8,9% da população total do país.

Na Figura 5 podemos observar a distribuição da população com deficiência, por região do país.

**Figura 5 - Distribuição da população com deficiência, por região do país**



Fonte: IBGE (2023).

A região com o maior percentual de pessoas com deficiência é a nordeste, com 10,3 % da população, seguida do Sul com 8,8% da população. A região sudeste é a região com menor percentual de pessoas com deficiência, 8,2 %, contudo é a região com o maior número de universidades com políticas de ações afirmativas voltadas para essas pessoas. A região norte tem o menor percentual de instituições com ações afirmativas, e tem um total de 8,4% da população com algum tipo de deficiência.

Somente a Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem regramento de ações afirmativas para pessoas com deficiência anterior à portaria normativa do MEC, à resolução da UFPI e ao ano de 2015, ano de publicação da LBI.

Na Tabela 4 tem-se os dados relacionados ao ano da publicação de normativas de ações afirmativas em comparação com a quantidade de instituições federais.

**Tabela 4 - Ano da publicação das normativas de ações afirmativas em relação ao número de IFES**

Ano	Quantidade
2015	1
2016	1
2017	12
2018	7
2019	5
2020	6
2021	5
2022	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme pode ser observado nessa Tabela 4, somente uma instituição publicou normativa no mesmo ano da publicação da Portaria Normativa 13/2016 do MEC. O ano com maior número de publicações foi o ano de 2017, com doze normas, seguido pelo ano de 2018 com sete, 2020, com seis em 2019, e em 2021 foram cinco, a última normativa foi publicada no ano de 2022.

Podemos inferir a partir dos dados analisados que a Portaria Normativa 13/2016 do MEC, impulsionou as universidades federais por todo o Brasil a adotar as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência.

O trabalho de Feres Júnior *et al.* (2018, p.143) também corrobora que a portaria do MEC induziu a um aumento significativo da adoção de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

Apesar de não determinar a obrigatoriedade de políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação, nota-se que a Portaria Normativa 13 do MEC tem sido mencionada como um incentivo por diversos programas e contribuiu para a criação dessas medidas, cujo número aumentou significativamente nos últimos dois anos.

Das trinta e sete universidades que já têm normas para ações afirmativas, cinco delas utilizam o sistema de vagas suplementares, que é a reserva de uma vaga, além das vagas regulares dos cursos para pessoas com deficiência. O restante das normas utiliza percentuais das vagas regulares para pessoas-alvo das políticas de ações afirmativas.

As instituições que utilizam o sistema de porcentagem, em sua grande maioria, guardam um percentual, para todas as categorias de ações afirmativas, reservando de cinco a cinquenta por cento das vagas. Algumas universidades já têm definido na norma a porcentagem de cada grupo, nestas a reserva para pessoas com deficiência varia de cinco a vinte por cento das vagas.

Apesar de a Portaria Normativa do MEC não ser impositiva para as universidades, esbarrando-se na autonomia universitária, observa-se que há um movimento das universidades em prol das ações afirmativas, muito impulsionado pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que passou a incorporar pessoas com deficiência a partir da Lei nº 13.409, determinando cotas para indivíduos com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior das instituições federais de ensino, atualizada em 2023 pela Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de

estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (BRASIL, 2023).

Na Tabela 5 observa-se o número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação entre 2012 e 2022.

**Tabela 5 - Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência**

Ano	Número de Matrículas de discentes com Deficiência, Transtornos Expecto Altista ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2012	26.483	0,4%
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

Conforme pode ser observado na Tabela 5, a Lei de Cotas contribuiu para o aumento gradativo da entrada de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2012, ano da promulgação da lei, o censo indicava 26.483 discentes com deficiência no ensino superior, esse valor aumentou 199% em 2022, com 79.262 discentes matriculados.

Esse aumento pode provocar uma elevação na demanda desse público para a entrada a pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, podemos inferir que ainda falta ampliar o acesso neste nível, principalmente, nas regiões norte e centro oeste, onde mais da metade das universidades ainda não criaram normas para ações afirmativas para pessoas com deficiência.

## 6.2.2 As pessoas com deficiência na pós-graduação por meio dos números

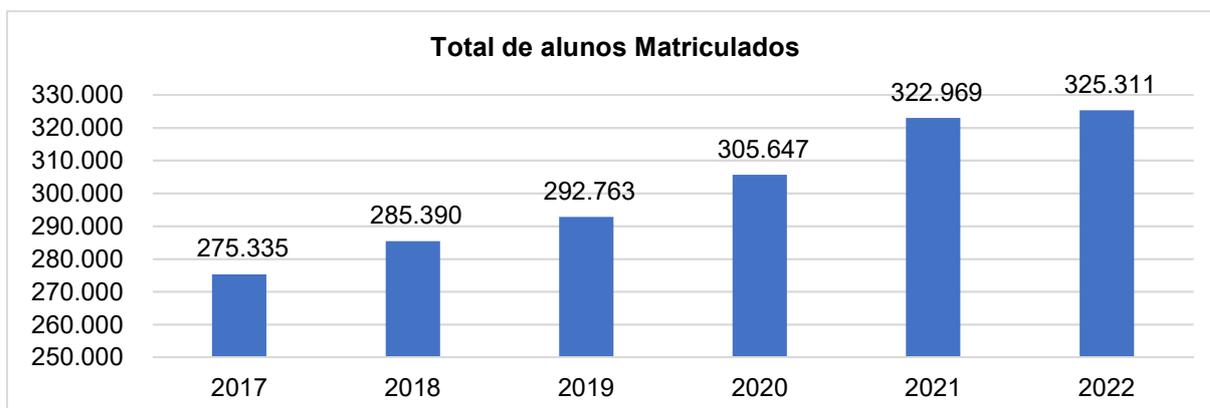
A pós-graduação desempenha um papel essencial no panorama educacional e socioeconômico de um país. Ao oferecer uma formação avançada e especializada em diversas áreas do conhecimento, ela contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual, científico e tecnológico da sociedade.

Em termos de inclusão, a pós-graduação brasileira tem avançado na promoção da diversidade e na incorporação de políticas de ações afirmativas, como cotas para estudantes de baixa renda, negros e indígenas e pessoas com deficiência. Essas medidas têm contribuído para ampliar o acesso de grupos subrepresentados à educação avançada e para promover a inclusão social e racial no meio acadêmico e profissional.

Além disso, a pós-graduação brasileira tem gerado conhecimentos e pesquisas que abordam questões relacionadas à inclusão social, como políticas públicas, desenvolvimento sustentável, acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Essas contribuições têm impacto não apenas no contexto nacional, mas também na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva em nível global (Heringer, 2018).

Na Figura 6 é possível observar o número de discentes matriculados no *strictu sensu* no Brasil.

**Figura 6 - Discentes matriculados no stricto sensu no Brasil**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

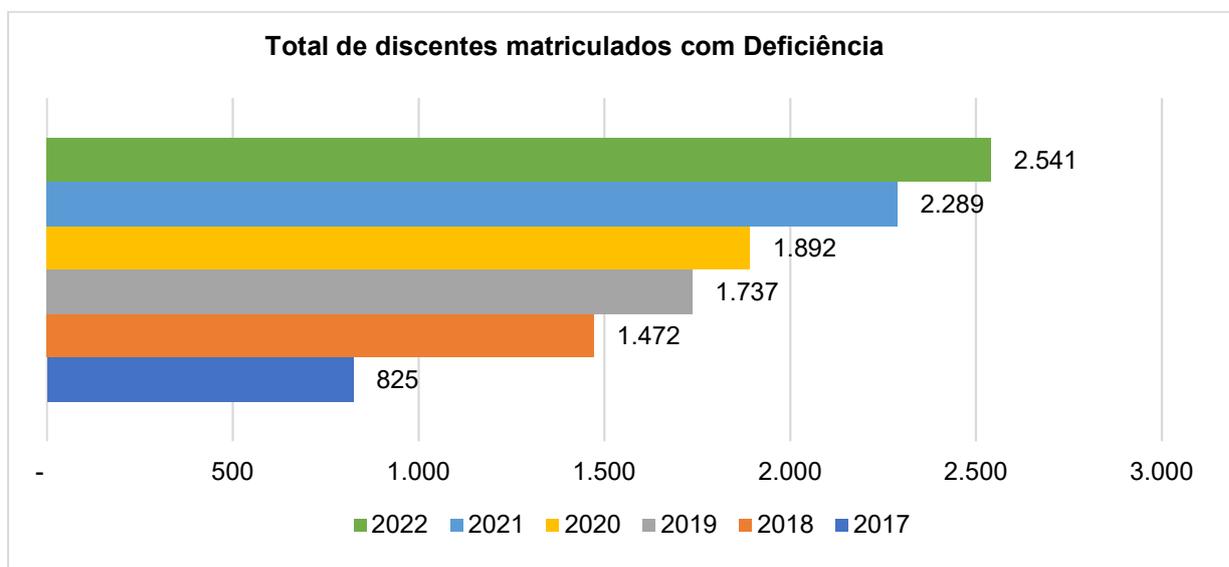
O Brasil tinha, no ano de 2022, um total de 325.311 discentes matriculados na pós-graduação *stricto sensu*. O número de matrículas nesse seguimento vem aumentando, gradativamente, no país; entre os anos de 2021 e 2022, o crescimento

quase estagnou, como pode ser observado na figura 6. Esse crescimento restrito nesses anos pode ter sido agravado pela Pandemia de COVID 2019.

Segundo Ribeiro (2023) na área da política educacional, o Ministério da Educação emitiu as Portarias nº 343, de 17 de março de 2020, e nº 345, de 19 de março de 2020, determinando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas durante a pandemia. Conseqüentemente, as instituições de ensino passaram a adotar aulas ministradas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ainda de acordo com Ribeiro (2023) a introdução do ensino remoto teve um efeito na rotina de professores, estudantes e pessoal técnico das instituições educacionais, levando a uma rápida mudança nas suas atividades de estudo e trabalho.

Na Figura 7 é possível notar o total de discentes com deficiência matriculados na Pós-graduação *stricto sensu*.

**Figura 7-** Total de discentes matriculados com deficiência na Pós-graduação *stricto sensu*



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O número de discentes que foram declarados com algum tipo de deficiência em 2022 era 2.541 pessoas, o que representa 0,78% do total de discentes matriculados no *stricto sensu*. Conforme orientação da Coordenação de Gestão de Dados e Informação (CGDI) da CAPES, os dados sobre deficiência não são registrados pelos discentes, mas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Como o dado não é fornecido pelo aluno, ele pode não retratar o panorama fidedigno do número de

discentes da Pós-graduação no Brasil, pois as deficiências visíveis podem ser declaradas, mas as invisíveis podem passar despercebidas, e não serem computadas pelas secretárias dos programas. Nos estudos avançados sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, voltados para o Ensino Superior, já temos evidências de que este público (deficiências ocultas ou invisíveis) é o que mais tem sofrido com a negação ou inexistência de suporte especializado (Aguilar e Rauli, 2020).

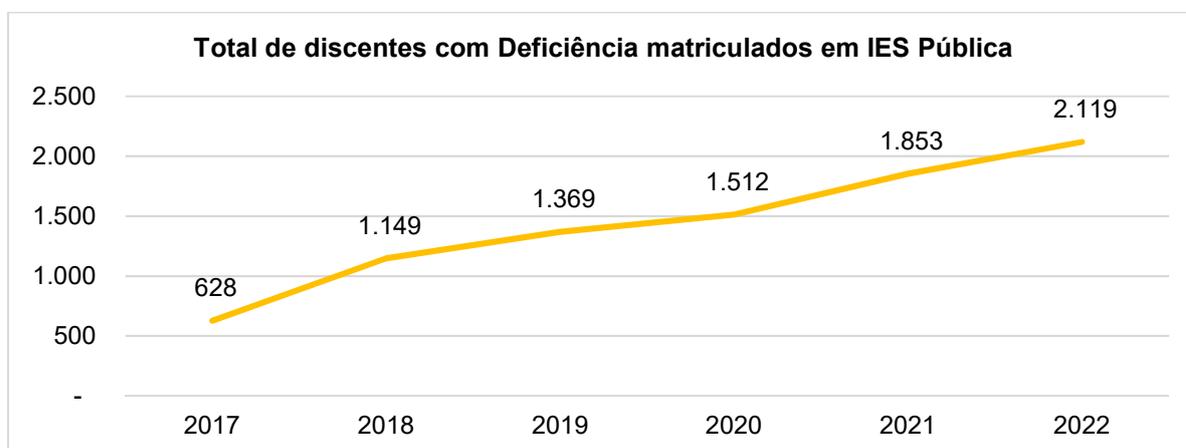
Segundo Aguilar e Rauli, (2020) a falta de conscientização sobre deficiências ocultas pode levar à subestimação das necessidades desses alunos e à falta de apoio adequado. É fundamental que as instituições de ensino superior estejam atentas a essas questões e implementem políticas e práticas inclusivas para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais.

No entanto mesmo com o número de discentes não identificados, seja por deficiência invisível, seja por desconhecimento do responsável pelo lançamento, o número de pessoas com deficiência ainda é muito baixo, em relação ao número de discentes sem deficiência.

Os dados da Figura 7 indicam o quanto ainda é baixa a entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação brasileira, porém, é possível observar uma tendência de crescimento desse número. Em 2017, o número de matrículas era de 825 discentes e o percentual em relação a pessoas sem deficiência era de 0,30%. O crescimento de 2017 em relação a 2022 foi de 208%.

Na Figura 8-se observar o número de discentes com deficiência em Instituições de Ensino Superior Públicas.

**Figura 8** - Discentes com deficiência em Instituições de Ensino Superior Públicas

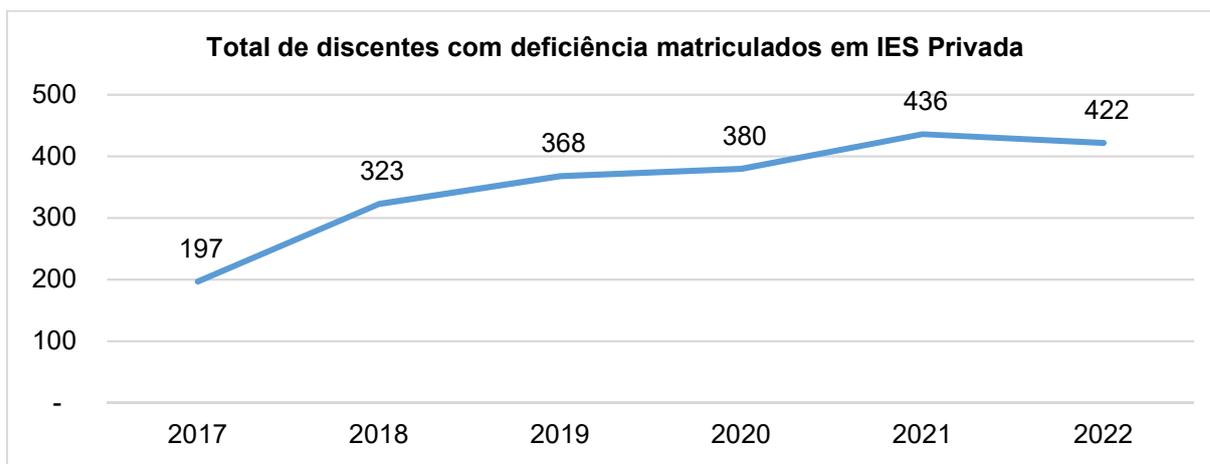


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na **Figura 8** temos os números de discentes com deficiência em instituições públicas de ensino, considerando as instituições federais, estaduais e municipais. Nesse seguimento também é possível notar um aumento no número de matrículas entre os anos de 2017 e 2022.

Na **Figura 9** é possível observar o total de discentes com deficiência matriculados em IES privada.

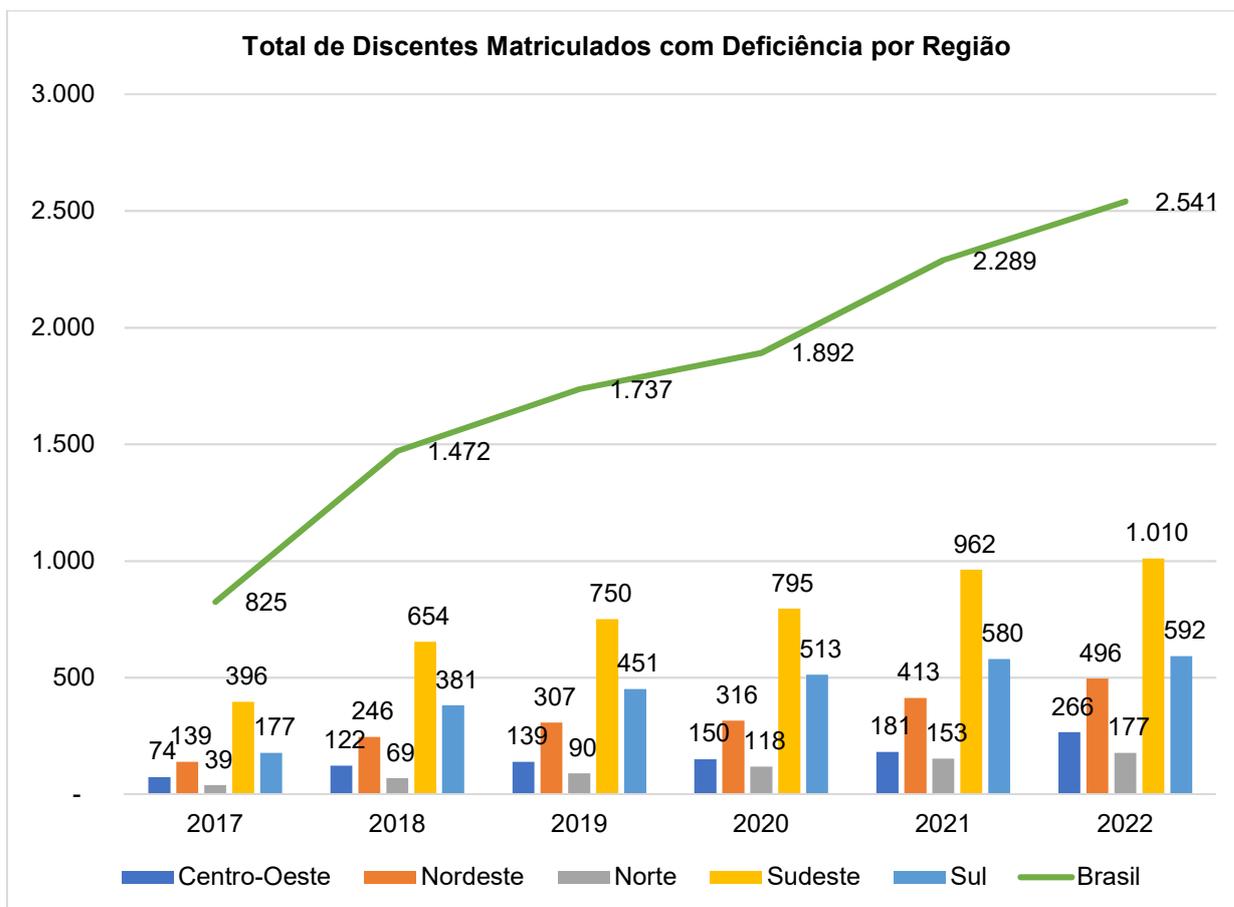
**Figura 9 - Total de discentes com deficiência matriculados em IES privada**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na **Figura 9** temos os dados dos discentes com deficiência matriculados na rede particular de ensino, nessa modalidade também podemos observar um crescimento, porém mais acentuado entre os anos de 2017 e 2018, depois o crescimento é atenuado e no ano de 2022 o número de pessoas com deficiência sofre uma queda nas matrículas.

A seguir, **Figura 10**, tem-se o total de discentes com deficiência matriculados por região.

**Figura 10 - Discentes com deficiência por região brasileira**

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

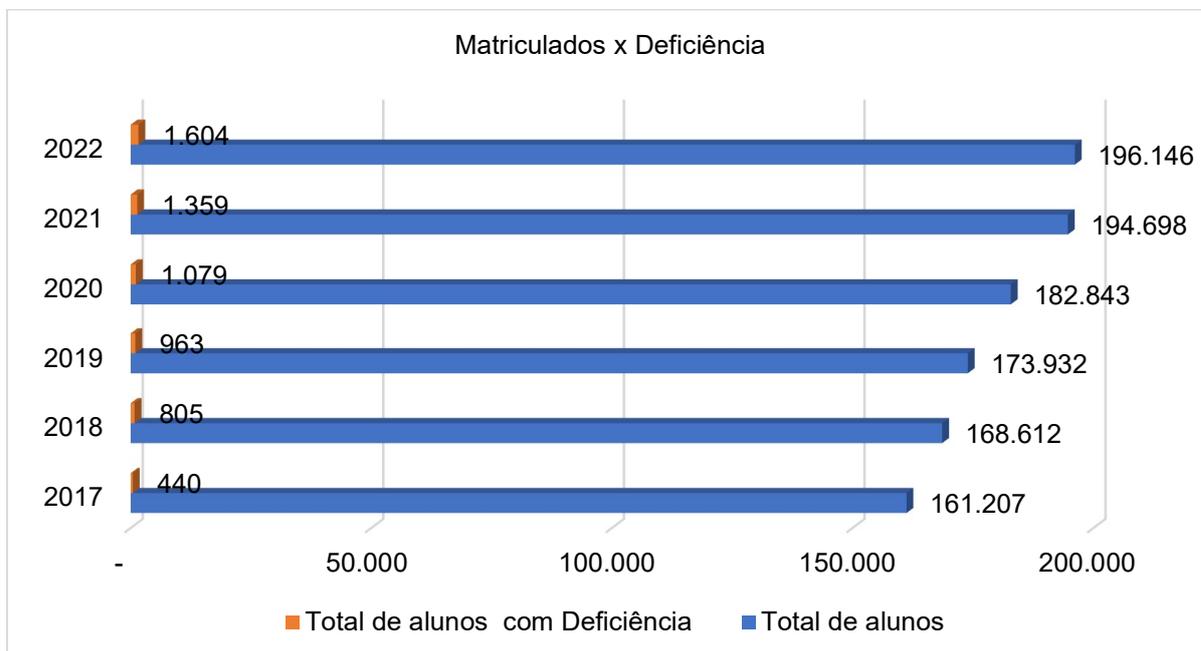
O total de discentes com deficiência, por região, pode ser observado na Figura 10. A região sudeste concentra o maior número de discentes em todos os anos da amostra. A região norte tem o menor percentual, seguida da região centro oeste.

### 6.2.3 Os números das Instituições Federais de Ensino

A portaria normativa nº13/2016 delimita em seu Art. 1º que as ações afirmativas deverão ser implementadas nas instituições federais de ensino superior, por isso, a seguir, analisaremos os dados relativos aos discentes com e sem deficiência nas instituições federais de ensino superior.

Na Figura 11 pode-se observar o total de discentes sem e com deficiência em instituições federais de ensino.

**Figura 11** - Total de discentes sem e com deficiência em instituições federais de ensino



Fonte: Dados de pesquisa (2024).

Considerando somente as IFES o total de matriculados sem deficiência é de 196.146 discentes em 2022. Conforme pode ser observado na figura 11 o crescimento do número de discentes é contínuo, porém menor quando comparado ao número total de discentes no mestrado e doutorado.

Quando analisamos o número de discentes com deficiência nas IFES podemos verificar um aumento expressivo durante o período considerado nessa análise.

Em relação aos discentes que não possuem deficiência, em 2017 o percentual de discentes com deficiência era de 0,27%, passou para 0,82% em 2022, representando um crescimento de 264,55% no período.

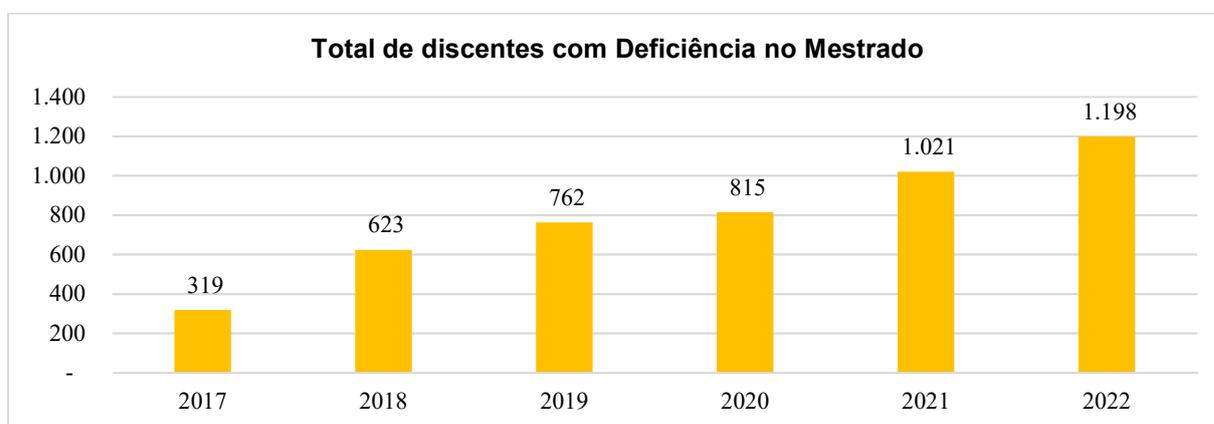
O ano de 2017 é o ano com o maior número de resoluções de ações afirmativas publicadas, e pode ser notado um aumento de matrículas entre os anos 2017 e 2018, em 2017 eram 440 discentes matriculados, já em 2018 foram 805 discentes um aumento de 82% no número de matrículas.

Podemos inferir a partir da análise dos dados que a Resolução Normativa 13/2016 pode ter contribuído de forma significativa para o crescimento de matrículas de discentes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* das universidades federais brasileiras.

Segundo Venturini (2019) embora não imponha a obrigatoriedade de políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação, a portaria apenas solicita a apresentação de "propostas", o documento tem sido citado como um estímulo por vários programas, o que contribuiu para a discussão e implementação dessas medidas. Como resultado, o número de políticas afirmativas aumentou, consideravelmente, nos dois anos seguintes à sua promulgação (VENTURINI, 2019).

A Figura 12, a seguir, contém dados referentes a discentes com deficiência no mestrado nas instituições Federais de Ensino.

**Figura 12 - Discentes com deficiência no mestrado nas instituições Federais de Ensino**

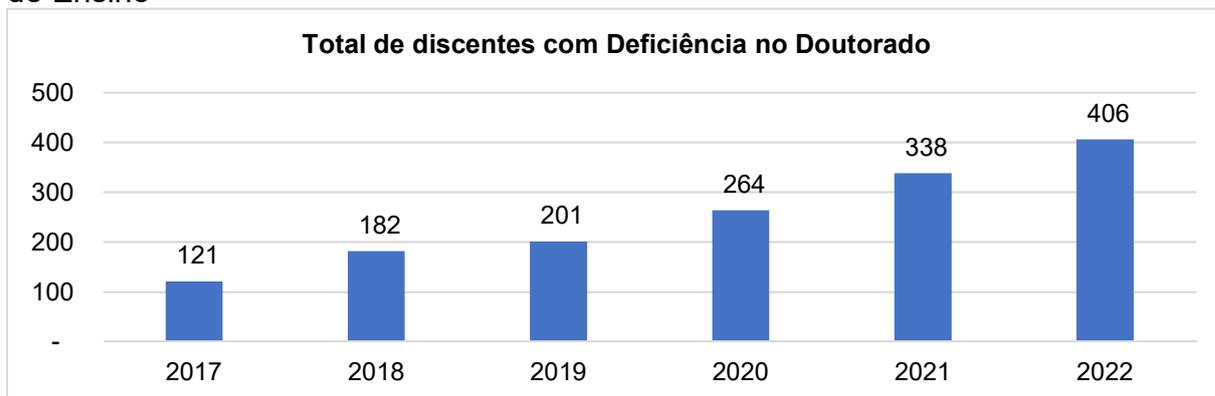


Fonte: Dados da Pesquisa

O número de discentes de mestrado teve um aumento de 275% no período da amostra, passando de 319 em 2017 e alcançando 1.198 em 2022. O crescimento em 2018 em relação ao ano de 2017 foi de 95,2 %.

Na Figura 13, observam-se dados referentes a discentes com deficiência no doutorado nas instituições Federais de Ensino.

**Figura 13 - Discentes com deficiência no doutorado nas instituições Federais de Ensino**

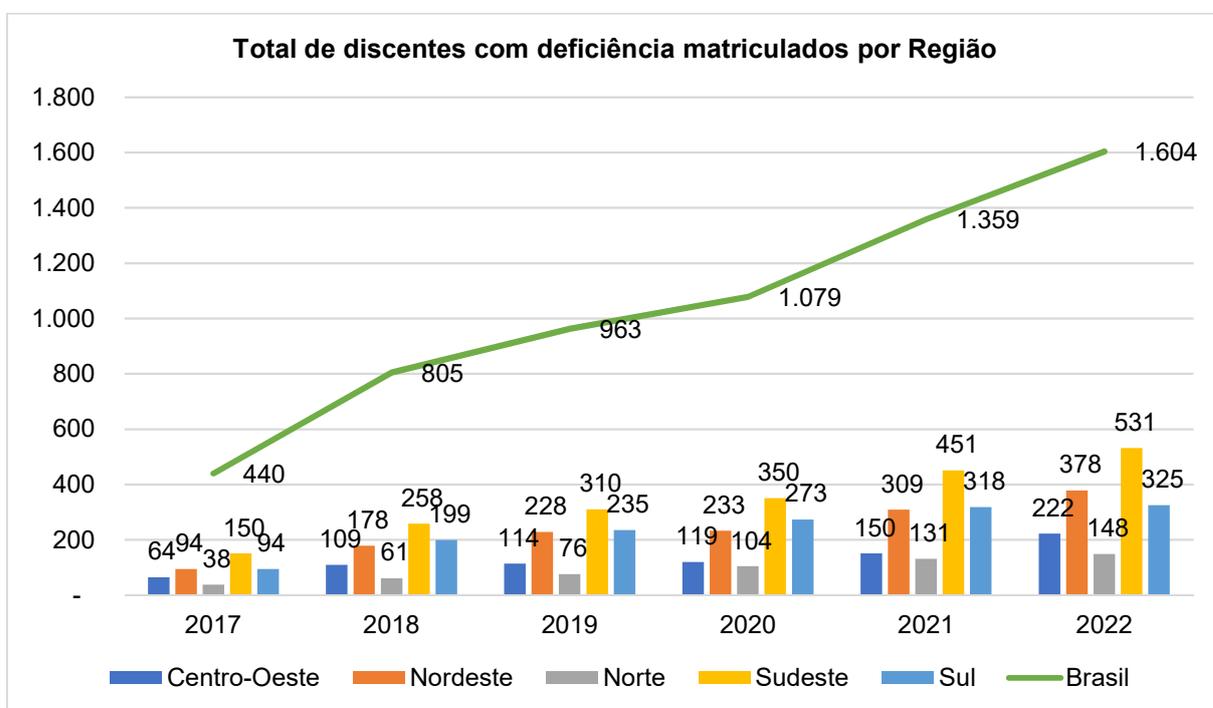


Fonte: Dados da pesquisa

Em 2017, o número de discentes matriculados no doutorado era de 121, já em 2022, 406, o que representa um aumento de 235,5 %. Já o percentual de aumento em 2018, relativo a 2017, foi de 50,4%.

Na Figura 14 observam-se dados referentes ao total de discentes com deficiência por região nas IFES.

**Figura 14 -Total de discentes matriculados com deficiência por região nas IFES**



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A região Sudeste é a região com o maior número de discentes matriculados com deficiência, e também é a região com maior número de instituições de ensino

federais com regulamento de ações afirmativas aprovados. A região sul é a segunda região com maior número de discentes com deficiência matriculados, com total de 1444 discentes. Nessa região, 45,5 % das Universidades federais não têm políticas de ações afirmativas. No Nordeste, 60 % das IFES têm resoluções de cotas para pessoas com deficiência e a terceira maior região com número de discentes matriculados, com 1420 discentes no total.

As duas regiões com menor número de discentes matriculados são as regiões com o menor índice de instituições com políticas de ações afirmativas regulamentadas, na região norte onde apenas três universidades têm cotas, o total de discentes matriculados entre 2017 e 2022 é de 558 discentes. A região centro oeste tem 578 discentes matriculados e também três instituições com ações afirmativas regulamentadas.

Podemos inferir a partir dos dados analisados que as regiões onde se tem o maior número de instituições com políticas de ações afirmativas são as regiões com maior número de discentes com deficiência matriculados.

#### **6.2.4 Os discentes Bolsistas e os entraves a permanência**

Durante a elaboração da portaria normativa 13/2016, a Capes e o MEC criaram um Grupo de Trabalho (GT) para discutir as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, Conforme Venturini (2021) as políticas de ações afirmativas foram incorporadas à agenda institucional dos órgãos governamentais responsáveis pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Tanto a coordenação da Capes quanto do MEC reconheceu a existência de desafios relacionados ao acesso de certos grupos sociais à pós-graduação e estabeleceram a formação de um GT para explorar alternativas viáveis.

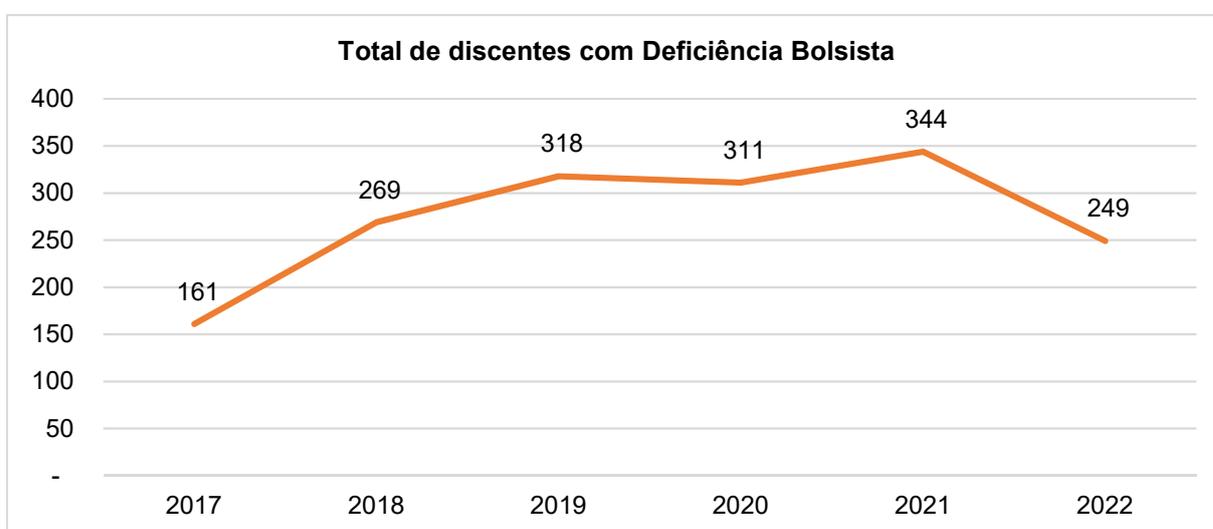
No que diz respeito à permanência, as principais propostas debatidas no grupo de trabalho foram a priorização da distribuição de bolsas para os beneficiários das ações afirmativas e o aumento do valor das bolsas para estudantes com deficiência, indígenas e quilombolas. Os defensores da primeira proposta argumentaram que a exigência de dedicação exclusiva, amplamente adotada pela maioria dos programas, representava um obstáculo para os pós-graduandos negros, que muitas vezes precisavam buscar emprego por questões socioeconômicas. Portanto, era

considerado essencial garantir que os beneficiários das ações afirmativas recebessem.

De acordo com Venturini (2021) a distribuição das bolsas encontrava resistência no argumento do mérito, uma vez que para alguns membros do grupo de trabalho, elas deveriam ser concedidas aos discentes com as melhores classificações nas seleções, independentemente de sua modalidade de entrada.

Na Figura 15 pode-se notar o número de discentes bolsistas com deficiência.

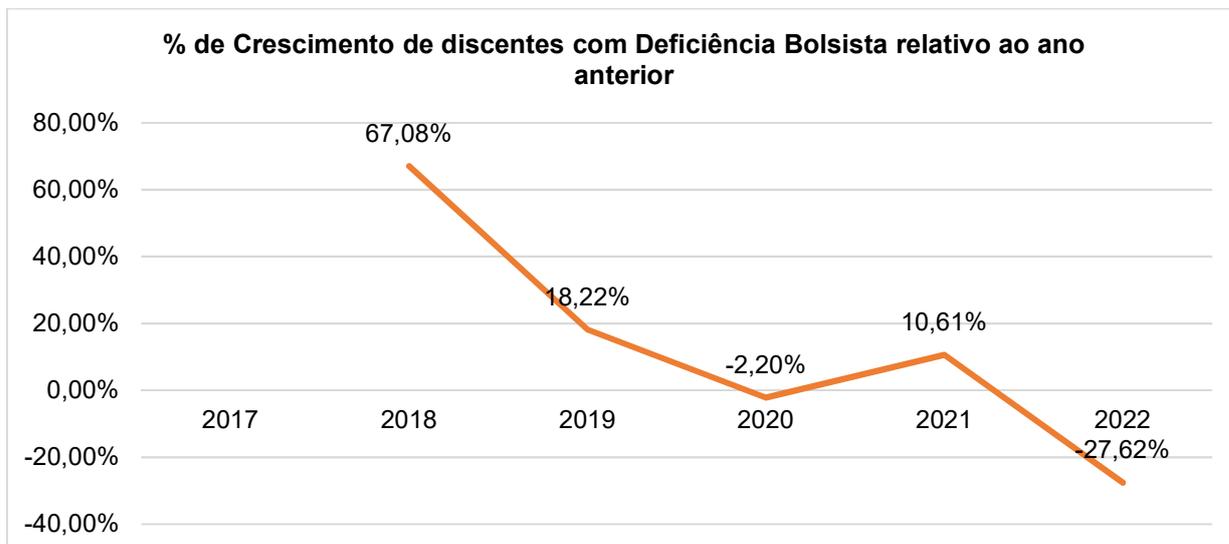
**Figura 15 - Total de discentes com deficiência bolsistas**



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Na Figura 15 podemos observar o número de discentes com deficiência que são bolsistas nas IFES, entre os anos de 2017 e 2022. Podemos observar uma queda de discentes bolsistas entre os anos de 2021 e 2022, o que representa uma diminuição de 27,6%. Chama-se a atenção para o fato de que essa diminuição ocorreu durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19.

A Figura 16 contém o percentual de crescimento de discentes com deficiência bolsistas.

**Figura 16** - Crescimento de discentes com deficiência bolsistas

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O número de discentes bolsistas com deficiência, como pode ser observado na Figura 16, teve um aumento de 67,0% de 2017 para o ano de 2018, em 2019 com relação a 2018 o aumento foi 18, 22%. Já em 2020, com relação ao ano anterior teve uma queda de 2,2%. O ano de 2021 com relação a 2020, teve novamente um aumento, desta vez de 10,6 % e em 2022 com relação ao ano anterior uma queda 27,62%.

Neste contexto foi possível notar uma queda no número de discentes bolsistas. A Organização Mundial da Saúde identificou as pessoas com deficiência como um grupo de risco para a COVID-19, fornecendo orientações específicas sobre medidas preventivas, controle, assistência e proteção social para governos, profissionais de saúde, comunidades e famílias (SALDANHA *et al.*, 2021).

De acordo com Silva, Bins e Rozek (2020), a pandemia evidenciou as disparidades preexistentes e a urgência de políticas voltadas para a educação especial, ainda segundo os autores as pessoas com deficiência foram sendo marginalizadas mais uma vez.

Segundo Silva e Fumes (2022), durante a pandemia, as opressões se intensificaram e a invisibilidade dos estudantes universitários com deficiência se agravou. Isso representa uma realidade cruel que acentuou as desvantagens, resultando em violência e opressão para esses discentes.

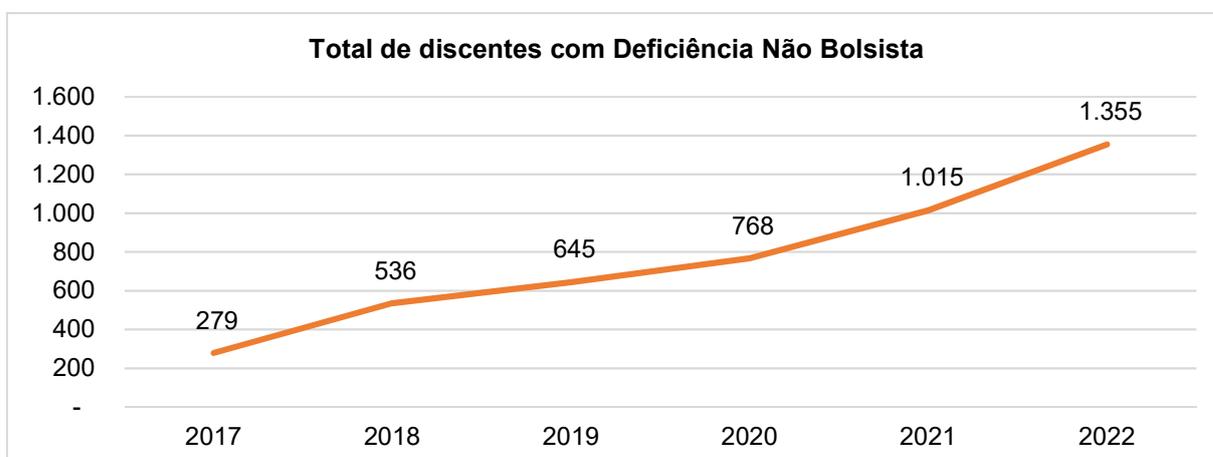
Ao estabelecer o grupo de trabalho em 2015, a Capes e o MEC tinham como objetivo entender a participação dos diferentes grupos na pós-graduação e debater alternativas para promover uma maior inclusão. Inicialmente, esses órgãos não planejavam emitir qualquer regulamentação que obrigasse a implementação de ações afirmativas, pois reconheciam a importância de respeitar a autonomia dos programas para estabelecer seus próprios critérios de seleção (VENTURINI, 2021).

Tanto a Capes quanto o MEC cederam às discussões provocadas pelos diversos movimentos sociais que pleiteavam a adoção de políticas de ações afirmativas na pós-graduação, e tentaram de diversos modos se esquivar do embate com as universidades e com os programas, sempre se escondendo sobre a égide da autonomia.

Venturini (2021) relata que a Capes destacava que sua atuação era limitada e confrontava a autonomia dos programas na seleção de discentes e na distribuição de bolsas de estudos, um aspecto também enfatizado pela SECADI-MEC.

No texto final da minuta de portaria, constava um artigo que destinava, obrigatoriamente, bolsas para os estudantes-alvo das ações afirmativas, mas conforme Venturini (2021) a Capes pediu que fosse removida uma parte que mencionava a obrigatoriedade de reservar bolsas para discentes alvo das ações afirmativas, com o intuito de respeitar a autonomia das universidades. Somente após essa revisão do texto, o ministro da Educação concordou em assinar a portaria (VENTURINI, 2021).

**Figura 17 - Total de deficientes com deficiência não bolsistas**



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A Figura 17 contém o total de discentes com deficiência não bolsistas.

Em contraste com a queda do número de discentes bolsistas, o número de discentes não bolsistas vem crescendo e com salto expressivo desde o início da Pandemia de COVID 19 em 2020. Com um crescimento de 76 % no período de 2020 a 2022.

### **6.3 A UFMG e as ações afirmativas para pessoas com deficiência.**

De modo a fornecer um exemplo e compreender o processo de cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, analisou-se essa implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Portanto, para responder ao objetivo de verificar como ocorreu a implementação dessa Portaria na UFMG, foi feito um histórico das ações afirmativas na UFMG, com foco dedicado às ações para pessoas com deficiência, objeto deste estudo e da implementação da resolução, além da análise dos dados de acesso dos discentes com deficiência na instituição.

A Universidade Federal de Minas Gerais tem sua origem na Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927, do Estado de Minas Gerais, inicialmente como a Universidade de Minas Gerais (UMG). Formada pela fusão de quatro escolas superiores em Belo Horizonte - Direito, Odontologia, Medicina e Engenharia - a UMG era uma instituição privada subsidiada pelo Estado. Em 1949, foi federalizada pela Lei nº 971, adotando o nome de Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 1965, por determinação do Governo Federal. Tornou-se uma entidade pública com ensino gratuito, mantida pela União, com autonomia acadêmica, administrativa e financeira.

As primeiras ações de inclusão na UFMG tiveram início na década de 1990 através da criação do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), voltado para discentes e candidatos com deficiência visual, o centro adaptava materiais e conteúdo para transcrição em braile, em áudio e para impressão de textos ampliados, já nos anos 2000 foi criada a Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidade Especiais (CPAPNE), que tinha por missão assegurar a permanência de pessoas com deficiência na universidade. Essa comissão teve sua atuação até o ano de 2014.

Em 2014, foi institucionalizada a Comissão de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Deficiência, por meio da Portaria do Reitor nº 130/2014 que objetivou propor ações voltadas para a acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da UFMG.

A partir do trabalho dessa comissão foi criado o Núcleo de Acessibilidade Inclusão (NAI) que hoje é o responsável pelo acompanhamento dos discentes com deficiência na universidade. Atualmente, a coordenação de políticas institucionais para ações afirmativas que envolva pessoas com deficiência é feita e assessorada pela coordenação do NAI.

Em 2015, a universidade instituiu um censo para coletar dados sobre pessoas com deficiência no sistema de matrícula de estudantes da graduação e da pós-graduação e um questionário sobre deficiência passou a ser obrigatório em 2018. Ele deve ser preenchido por todos os discentes ingressantes que sinalizam serem pessoas com deficiência.

No ano de 2021 foi realizado o Seminário de Avaliação da Política de Permanência e Assistência Estudantil da UFMG, que tinha como objetivo estimular o debate sobre as possibilidades de refinamento e de avanços para a Política de Permanência e Assistência Estudantil da UFMG. O documento final deste seminário foi o documento orientador da Política de Permanência de estudantes da UFMG, publicada em 2022.

### **6.3.1 Os caminhos até a resolução 02/2017**

Neste tópico abordaremos um percurso mínimo para fornecer uma noção da agenda adotada em relação à implementação dessa política interna da UFMG. Tentaremos identificar as fases ou etapas dessa agenda, por meio do ciclo de políticas públicas para demonstrar os caminhos que levaram à construção da Resolução 02/2017 de 04 de abril de 2017 da UFMG.

O ciclo de políticas representa um modelo analítico que busca compreender e descrever as etapas pelas quais uma política pública passa desde a sua concepção até a sua implementação e avaliação. Ball (1994) e Mainardes (2006) destacam a natureza dinâmica e interativa desse processo, enfatizando a importância das interações entre atores e instituições ao longo de cada fase.

O ciclo de políticas identifica três contextos fundamentais: o contexto de influência, o contexto de produção textual e o contexto da prática (Ball; Bowe; Gold, 1992; Mainardes, 2006). Ball (1994) traz para a discussão do ciclo de política mais dois contextos o dos resultados/efeitos e o de estratégia política. Para essa análise ficaremos com os três primeiros contextos.

Para a compreensão do contexto da influência, apresentaremos como a discussão sobre as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, chegou à UFMG, já que segundo Mainardes (2006 p.51) é neste contexto que:

Os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.

Após a publicação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), um dos últimos atos do Governo da Presidenta Dilma Roussef, que teria seu mandato cassado em 31 de agosto de 2016, as universidades públicas federais passaram a discutir com mais ênfase a implementação das ações afirmativas nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

A discussão sobre as ações afirmativas já vinha ganhando destaque no Brasil e em diversos países pelo mundo, desde os anos 1990, tendo um crescimento maior nos anos 2000. Com a promulgação da lei de cotas, em 2012, no ensino superior, essa discussão passou a ser direcionada ao *stricto sensu*. Alguns programas, por decisão própria já tinham direcionado vagas para as ações afirmativas e algumas universidades, como a UFPI, e UFG já tinham aprovadas, em seus conselhos universitários, resoluções sobre ações afirmativas.

A UFMG comandada no quadriênio 2014- 2018 pelos professores Jaime Arturo Ramirez e Sandra Regina Goulart de Almeida, enfrentava dificuldades com os cortes de verba por parte do governo federal, perseguição política após a saída da Presidenta Dilma Roussef. Em um clima que se propunha à resistência frente ao desmonte do ensino superior público federal, começou a tramitação da Resolução.

O primeiro ato dentro da universidade foi a portaria do Reitor nº 103 de 17 de outubro de 2016, designando a comissão responsável por elaborar a proposta de resolução de acordo com a portaria Normativa nº 13/2016 do MEC. A comissão foi composta pelos servidores, Denise Trombert de Almeida, Flávio Terrigno Barbeitas, Denise Morado do Nascimento, Delba Teixeira Rodrigues de Barros, Tereza Virginia Ribeiro Barbosa, Rodrigo Ednilson de Jesus, Alexandre Rodrigues Ferreira e Zélia Pires da Silveira.

A professora Denise Trombert de Almeida na época era Pró-reitora de pós-graduação da UFMG, Flávio Terrigno Barbeitas, Professor, representante da Escola de Música no Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Denise Morado do

Nascimento, Professora Representante da Escola de Arquitetura no CEPE, Delba Teixeira Rodrigues de Barros, professora, representante dos coordenadores de Extensão no CEPE, Tereza Virginia Ribeiro Barbosa, Professora, representante da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas no CEPE, Rodrigo Ednilson de Jesus, professor e na época Pró-reitor adjunto de Assuntos estudantis, Alexandre Rodrigues Ferreira, Professor, representante do Hospital das Clínicas no CEPE e Zélia Pires da Silveira, Técnica Administrativa em Educação, lotada na Assessoria acadêmica da Pró-reitoria de Pós-graduação.

A comissão não tinha nenhum representante dos discentes, somente professores e servidores técnico administrativos. Em pesquisa realizada no site da UFMG, no campo de buscas com as palavras chaves “Ações Afirmativas na Pós-graduação” “Mesa redonda Ações Afirmativas”, “Debate sobre ações afirmativas” e nos anos de 2016 e 2017, não retorna nenhum artigo, ou notícia sobre o assunto, o que podemos entender é que não houve amplo debate sobre a proposta de ações afirmativas na comunidade acadêmica.

Os atores envolvidos são frequentemente participados para discutir uma política pública durante a fase de formulação da política (Capella, 2007). Durante esse estágio, os responsáveis pela elaboração de políticas buscam ativamente envolver uma variedade de partes interessadas, incluindo organizações da sociedade civil, grupos de interesse, especialistas acadêmicos, representantes de comunidades afetadas e cidadãos em geral, para contribuir com insights, feedback e perspectivas sobre a política proposta (Kingdon, 2014).

Essa participação pode ocorrer por meio de consultas públicas, fóruns de discussão, audiências legislativas, grupos de trabalho ou outras formas de engajamento cívico. Essa abordagem visa garantir que as políticas reflitam as necessidades, preocupações e valores da sociedade, aumentando sua legitimidade e eficácia.

O contexto da produção de texto, abarca a concepção, ou seja, a materialização da escrita da política, Segundo Mainardes (2006 p.52) “os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais.”

A comissão apresentou em 04 de abril de 2017, quase seis meses após a designação do reitor a proposta de resolução para ser apreciada no CEPE, a reunião

realizada nesta data, às 14h no prédio da Reitoria, constou de uma pauta de seis itens para serem discutidos, sendo a proposta de resolução o sexto e último item de pauta.

A proposta de resolução foi enviada aos membros do conselho, juntamente com outros sete documentos: a) Expediente da Presidência da Comissão designada pelo Reitor para elaboração de proposta de resolução sobre ações afirmativas na pós-graduação da UFMG; b) Exposição de motivos sobre a matéria; c) Portaria Normativa do MEC no 13, de 11/05/2016; d) Quadro de ingressantes da pós-graduação da UFMG no período de 2011/1 a 12/09/2016; e) Dados do Censo 2010 do IBGE f) Portaria do Reitor no 103, de 17/10/2016, designando para a Comissão os seguintes Servidores Denise Trombert de Oliveira, Flávio Terrigno Barbeitas, Denise Morado do Nascimento, Delba Teixeira Rodrigues Barros, Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, Rodrigo Ednilson de Jesus, Alexandre Rodrigues Ferreira e Zélia Pires da Silveira.

A proposta foi apresentada aos membros do conselho pela presidente da Comissão professora Denise Trombert de Oliveira, que após explanação, passou à discussão e votação, a proposta foi aprovada por unanimidade. E destaques foram votados em separado. Foram destacados 5 itens, em sua maioria, correção de redação, junção de parágrafos ou deslocamento de texto, dentro da resolução.

Apenas o destaque D, será analisado, ele pedia a supressão do trecho “[...] tais como a oferta de cursos de formação prévios aos processos seletivos, para interessados em se candidatar aos Cursos de Pós-Graduação da UFMG, bem como seminários e mesas de debate acerca do tema, abertos a toda a comunidade”. O destaque foi acolhido pelos membros do conselho.

A exclusão do segmento impede uma análise mais abrangente do tema na comunidade acadêmica e na sociedade em geral, reduzindo a visibilidade das ações afirmativas. Isso pode resultar em uma menor participação do público-alvo devido à falta de conhecimento sobre tais iniciativas.

O contexto da prática é onde o texto da política é decodificado, Conforme Mainardes (2006) o contexto da prática é um local de lutas e resistências.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora

desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Nessa visão, o contexto da prática dentro da abordagem do ciclo de políticas não encara os agentes institucionais apenas como seguidores e implementadores passivos das políticas existentes. Em vez disso, os considera como participantes ativos que interpretam, experimentam, adaptam e reinterpretam a política, potencialmente introduzindo mudanças substanciais na sua concepção original (MAINARDES, 2006).

No próximo tópico, analisaremos a Resolução em seu texto final aprovado pelo CEPE em 04 de abril de 2017.

### **6.3.2 A resolução 02/2017**

Após a reunião do CEPE do dia 04 de abril de 2017, foi gerada a resolução nº 2/2017 de 04 de abril de 2017, que “Dispõe sobre a Políticas de Ações Afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Minas Gerais” (p.1) e se organiza por meio de três capítulos, quais sejam: do acesso das pessoas; da permanência das pessoas na universidade e das disposições gerais da resolução, composta por vinte e dois artigos.

No primeiro artigo da resolução, estabelece-se que esta abordará o acesso e a permanência do público-alvo na instituição. Nos dois capítulos iniciais, a resolução se dedica a elucidar detalhadamente as medidas relacionadas ao acesso e à permanência. O terceiro capítulo, por sua vez, oferece uma análise minuciosa sobre os métodos de fiscalização e acompanhamento dos resultados a serem implementados.

#### **6.3.2.1. O Acesso**

A resolução regulamenta que a entrada dos candidatos por meio de ações afirmativas, será por edital regular e suplementar, e que cada um dos processos seletivos deverá prever reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e com deficiência.

§ 2o Em cada processo seletivo, serão preservados os princípios de mérito acadêmico, vedando-se a diferenciação de etapas do processo seletivo e de

notas eliminatórias entre candidatos optantes pelas diferentes modalidades de acesso tratadas nesta Resolução (UFMG, 2017, p.2).

A resolução prevê que para candidatos negros a entrada será pelo edital regular, com reserva de 20 a 50 % das vagas, aprovadas para a seleção. O limite será estabelecido pelos colegiados dos programas, respeitando-se os mínimos e máximos previstos. E se os programas tiverem linhas, ou áreas de concentração, o percentual deverá ser aplicado a cada uma delas.

Para candidatos indígenas será publicado um edital suplementar, anualmente para cada curso, mestrado, mestrado profissional e doutorado da UFMG, com a oferta mínima de uma vaga suplementar, ou seja, além das vagas aprovadas para a oferta anual do curso.

Os candidatos com deficiência, foco do nosso trabalho, também se dará por meio de edital suplementar, com a oferta mínima de pelo menos uma vaga suplementar anualmente em cada um dos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado da UFMG.

Para critério de inclusão na resolução, serão consideradas pessoas com deficiência, as pessoas que se enquadrem nas categorias listadas no artigo 4 do decreto n 3.298/99 e suas alterações, o artigo 4 do decreto foi alterado pelo decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Ficando com a seguinte redação:

Art. 4o É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - 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 de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - Deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa 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 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;

- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;
- V - Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

O candidato, para participar da disputa pelas vagas, deverá declarar, no momento da inscrição, o tipo de deficiência que possui. Além disso, é necessário indicar se requer adaptações para a realização das provas, ficando estabelecido que tais ajustes serão implementados de acordo com critérios de razoabilidade e viabilidade. Após a aprovação, o candidato deverá comprovar sua condição por meio de laudo médico ou exame específico.

A resolução também explicita que os candidatos autodeclarados com deficiência concorrerão exclusivamente às vagas reservadas, ou seja, o candidato não pode concorrer às vagas de ampla concorrência no edital regular e para deficiência no edital suplementar.

O capítulo termina com o artigo 12 em que diz que serão propostas pela PRPG em parceria com a Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) atividades acadêmicas na área das ações afirmativas. Capítulo em que foi suprimida a discussão com a comunidade.

A construção e a redação da Resolução contém equívocos, em relação a dois aspectos, o primeiro em relação à definição de deficiência adotada. O documento traz como definição de deficiência o que está contido no decreto nº 3.298/99 e suas alterações. O artigo 4º do decreto foi alterado pelo decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, não levando em conta o conceito contido na LBI (Lei 13.146 de 6 de julho de 2015) que traz o conceito de deficiência baseado no modelo biopsicossocial e que em seu segundo artigo define a deficiência como:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015 p.1)

O segundo aspecto, refere-se ao texto do decreto utilizado pela Resolução que traz falhas como a expressão “deficiência mental” em desuso por trazer características e preconceitos e desde o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado em 2001, já foi modificado para deficiência intelectual (MOTA e BOUSQUAT, 2022).

Esses equívocos corroboram o preconceito já existente sobre essas pessoas que acaba por ser reforçado pelo uso de legislações antigas e ultrapassadas, e termos que já foram considerados em desuso pela comunidade de pesquisadores da área e a não utilização de termos cunhados na tentativa de minimizar estereótipos e preconceitos.

A resolução não cita a LBI que é a legislação mais nova sobre os direitos e a educação de pessoas com deficiência, não trazendo elementos importantes para o acesso e principalmente a permanência deste público na universidade.

Outro ponto de discussão é que muitas pessoas com deficiência ocultas ou invisíveis não se identificam como pessoas com deficiência, inclusive não fazem esse registro, no momento da matrícula, muito embora precisem e procurem por suporte especializado, posteriormente. Um dos exemplos, são as pessoas com Espectro Autista de nível de suporte I. Wuo e Brito (2023 p.10) relatam que na “Educação Superior, ao vivenciar situações de estigmatização sobre o autismo em sala de aula, muitos estudantes autistas são desencorajados a autodeclarem sua condição”.

As universidades precisam se preparar para atuar frente a esse desafio, de dar suporte a discentes com deficiência, que não são visíveis, ou declaradas, mas demandam suporte e adaptação para inclusão. Segundo Aguilar e Rauli (2020) as condições das universidades, para suprir as demandas desses estudantes ainda são deficitárias, sendo a falta de formação do docente assinalada como uma das principais dificuldades para a inclusão.

### **6.3.2.2 A Permanência**

O capítulo começa com a indicação de que a UFMG deverá instituir ações e atividades complementares, individual ou coletivas que privilegiem o desenvolvimento acadêmico e social, aumentando a possibilidade de permanência dos discentes, negros, indígenas e com deficiência na universidade.

A resolução destaca que as ações deverão ser propostas pelos colegiados dos programas de pós-graduação, e encaminhadas para apreciação da câmara de pós-graduação. Além disso, essas ações, conforme o texto normativo, podem ser desde a elaboração de plano de estudo diferenciado, programas de monitoria específicos e até mesmo a oferta de percursos formativos para docentes e servidores técnico-administrativos em educação.

A normativa também determina que todos os programas de pós-graduação deverão rever suas normas para a concessão de bolsas de mestrado e doutorado, escutadas as comissões de Bolsa, levando em conta os critérios das agências de fomentos e a política de ações afirmativas regidas pela resolução. As deliberações revistas deverão ser submetidas a apreciação da Câmara de pós-graduação no prazo máximo de 90 dias a partir da publicação da resolução.

Especificamente sobre isso, cabe destacar que houve uma mudança em relação a essas normas de concessão que entraram em vigência a partir dos editais de 2023 para entrada de discentes em 2024. Em 16 de novembro de 2023 foi aprovada a resolução 08/2023 do CEPE que estabelece novos critérios para concessão de bolsas, incluindo a prioridade de reserva para discentes oriundos das ações afirmativas.

### **6.3.2.3 Disposições Gerais**

O capítulo tem início normatizando que os colegiados, junto aos órgãos competentes da UFMG, coordenarão as ações inclusivas, objeto da resolução, garantindo o cumprimento da legislação vigente. As adequações necessárias para o atendimento aos candidatos com deficiência deverão contar com apoio do NAI.

A normativa prevê também a criação de uma comissão permanente de acompanhamento das ações afirmativas da Pós-graduação da UFMG (Acompanha-PG), composta por três docentes, um servidor da Assessoria Acadêmica da PRPG e três discentes, à qual caberá acompanhar a execução da Política de Ações Afirmativas na Instituição.

Os resultados das políticas de ações afirmativas, implementadas pela resolução, deverão ser analisados após seis anos de sua vigência, essa análise poderá prover uma revisão nas normas. A PRPG precisará coletar informações socioeconômicas de todos os discentes que ingressarem na Pós-graduação *stricto sensu* da UFMG durante a validade da resolução, a fim de fornecer dados para o Acompanha-PG e embasar possíveis alterações da Políticas de Ações afirmativas.

Por fim, a resolução entra em vigor na data de sua publicação, 04 de abril 2017, e devendo ser aplicada a partir do primeiro semestre letivo do ano de 2018.

### 6.3.3 Regras para quem?

Em 2023, a UFMG possuía 93 programas de Pós-graduação, 91 cursos de mestrado e 69 de doutorado e um total de 10.101 discentes. Anualmente a UFMG oferta um total de 7.547 vagas na pós-graduação com um percentual de 53% de ocupação.

É importante destacar que os editais dos programas de Pós-Graduação, em todos os níveis, que sejam conduzidos em rede, multicêntricos ou em associação, envolvendo instituições além da UFMG, não foram abordados nesta pesquisa, em conformidade com o art. 19 da Resolução nº 02/2017/UFMG. Além disso, é importante notar que os cursos de mestrado profissional não foram considerados na análise, devido à marcante disparidade em suas características em comparação aos programas com foco acadêmico, muito embora essa diferença tenha sido, cada vez mais mitigada, em razão de seus funcionamentos e da própria avaliação da CAPES, semelhante em praticamente todos os aspectos do acadêmico. Portanto, nesta abordagem, priorizamos a análise dos programas que oferecem cursos de natureza acadêmica.

Foi realizada uma consulta e uma análise de todos os sites dos 80 programas de pós-graduação que se enquadram nos requisitos para análise, e foram verificadas todas as resoluções de bolsas, se elas contemplavam as diretrizes da resolução 02/2017, além de verificar se existia resolução ou atos de ação afirmativas nos programas.

O Quadro 11 a seguir, contém dados relacionados aos programas da UFMG e ao cumprimento da Resolução 02/2027.

**Quadro 11** - Programas da UFMG e o cumprimento da Resolução 02/2027

<b>Programa</b>	<b>Ano da resolução de Bolsa</b>	<b>Resolução de bolsa prevê ações afirmativas para pessoas com deficiência</b>	<b>Resolução de ações afirmativas</b>
Administração	2022	Não	Não
Alimentos e Saúde	2023	Não	Não
Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável	2019	Não	Não
Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais	Não tem resolução disponível no site	Não	Não
Análises Clínicas e Toxicológicas	2015	Não	Não

Antropologia	2019	Sim (atribuição de 80 pontos para pessoas com deficiência)	Não
Arquitetura e Urbanismo	2020	Sim (estudante do processo seletivo suplementar tem prioridade de bolsa)	Não
Artes	2022	Não	Não
Bioinformática	2020	Não	Não
Biologia Celular	2015	Não	Não
Biologia Vegetal	2019	Não	Não
Bioquímica e Imunologia	2018	Não	Não
Ciência Animal	2011	Não	Não
Ciência da Computação	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciência da Informação	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciência de Alimentos	2021	Não	Não
Ciência Política	2017	Sim (prioridade na alocação de bolsa)	Não
Ciências Aplicadas à Cirurgia e a Oftalmologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências Aplicadas à Saúde do Adulto	2017	Não	Não
Ciências Biológicas: Fisiologia e Farmacologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências da Reabilitação	2018	Não	Não
Ciências da Saúde – Infectologia e Medicina Tropical	2020	Não	Não
Ciências da Saúde: Saúde da Criança e do Adolescente	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências do Esporte	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências e Técnicas nucleares	2018	Não	Não
Ciências Farmacêuticas	2022	Não	Não
Ciências Florestais	2019	Não	Não
Ciências Fonoaudiológicas	2022	Não	Não
Comunicação Social	2019	Sim (50% de bônus para cotistas- não especifica qual cota)	Não
Construção Civil	2022	Não	Não
Controladoria e Contabilidade	2017	Não	Não
Demografia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Direito	2018	Não	Não
Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre	2020	Não	Não
Economia	2022	Não	Não
Educação: Conhecimento e Inclusão Social	2020	Não	Sim

Enfermagem	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Engenharia de Estruturas	2018	Não	Não
Engenharia de Produção	2012	Não	Não
Engenharia Elétrica	2018	Não	Não
Engenharia Mecânica	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Engenharia Metalúrgica, Materiais e de Minas	2017	Não	Não
Engenharia Química	2018	Não	Não
Estatística	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Estudos da Ocupação	2021	Não	Não
Estudos do Lazer	2022	Não	Não
Estudos Linguísticos	2022	Não	não
Filosofia	2018	Não	Não
Física	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Genética	2009	Não	Não
Geografia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Geologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Geotecnia e Transportes	2017	Não	Não
Gestão e Organização do Conhecimento	2020	Sim (50% de bônus para cotistas- não especifica qual cota)	Não
História	2023	Não	Não
Infectologia e Medicina tropical	2020	Não	Não
Inovação Tecnológica e Biofarmacêutica	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Letras: Estudos Literários	2020	Sim (5% a mais na nota)	Não
Matemática	2018	Não	Não
Medicamentos e Assistência farmacêutica	2016	Não	Não
Medicina Molecular	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Microbiologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Música	2021	Não	Não
Neurociências	2011	Não	Não
Nutrição e Saúde	2018	não	Não
Odontologia	2023	Não	Não
Parasitologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Patologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Produção Animal	2018	Não	Não
Produção Vegetal	2018	Não	Não
Psicologia	2023	Sim (10% a mais na nota)	Não
Psicologia: Cognição e Comportamento	2022	Não	Não
Química	2014	Não	Não

Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	2023	Não	Não
Saúde da Mulher	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Saúde Pública	2018	Não	Não
Sociedade, Ambiente e Território	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Sociologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Zoologia	2013	Não	Não
Zootecnia	2018	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como pode ser observado no quadro 11, 65% dos programas não têm em suas resoluções previsão de bolsas para discentes oriundos das ações afirmativas, 26.25% não têm resolução disponível no site, e apenas 8.75% dos programas preveem bolsas, ou bonificações para discentes advindos das ações afirmativas.

A resolução 02/2017 prevê em seu artigo 14 que:

Os Colegiados dos Programas de Pós-Graduação deverão rever suas normas para a concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado, ouvidas as Comissões de Bolsa, considerando os critérios definidos pelas agências de fomento e a Política de Ações Afirmativas da Pós-Graduação da UFMG, regida por esta Resolução (UFMG, 2017, p.4).

Então pode-se constatar que 65% dos Programas não cumprem o artigo 14 da resolução, não discriminado em suas normativas de bolsa, a previsão de normas que garantam prioridade, bônus, ou outra ação que beneficie esse público, e por conseguinte fortalecer sua permanência no curso.

O parágrafo único do artigo 14 expressa que “As normas revistas pelos Programas deverão ser submetidas à apreciação da CPG, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados a partir da publicação da presente Resolução” (UFMG, 2017 p4).

A bolsa de estudos é um dos grandes auxílios para a permanência de discentes com deficiência na pós-graduação, o estudo de Van Petten, Mendanha e Rocha (2022) mostra que nenhum discente com deficiência no período de 2018/1 a 2020/1 na UFMG, obteve bolsa de estudo.

O que nos mostra que a permanência é um dos maiores entraves para discentes com deficiência na pós-graduação, seja pela dificuldade no acesso à bolsa de estudos, seja por dificuldades na acessibilidade física, curricular, pedagógica, dentre outras dificuldades, “oferecer condições de acessibilidade aos alunos

com deficiência matriculados nas IFES é garantir a eles a possibilidade de participação e permanência no ensino superior”. (NOZU, SILVA E ANACHE 2018 p. 1427).

#### **6.3.4 A regra passa a valer para todos**

Com a demanda da CAPES, que em 10 de julho de 2023 publicou a portaria nº 133, alterada pela portaria nº 187, de 28 de setembro de 2023, que atualizou as normas de concessão de bolsa, passando a prever o acúmulo de bolsas com atividades renumeradas, todas as Instituições de ensino superior tinham de se adequar às novas regras e deveriam criar critérios para acumulação.

Diante deste cenário, a UFMG reviu suas normas internas e criou uma resolução geral para regulamentar a distribuição e acúmulo de bolsas que deverá ser seguida por todos os programas, os quais poderão criar regras internas desde que sigam integralmente as regras da nova resolução.

Publicada em 16 de novembro de 2023 a resolução nº 08/2023:

Estabelece as diretrizes institucionais para a distribuição de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), normatiza o acúmulo de bolsas com atividades remuneradas ou outros rendimentos e dá outras providências” (UFMG, 2023, p.1).

No artigo 3º da resolução, em que se estabelece as prioridades para o recebimento de bolsa, o primeiro critério é:

I - Mestrandos e doutorandos ingressantes por ações afirmativas ou em condições de vulnerabilidade socioeconômica, sem atividade remunerada ou outros rendimentos, ou com relação contratual de trabalho na qual estejam liberados de atividades profissionais e não recebam remuneração (UFMG, 2023, p. 2).

No artigo 7º que estabelece o acúmulo de bolsas, e prioridades para receber o acúmulo, o primeiro critério está relacionado a “mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos que ingressaram por meio de políticas de ações afirmativas regulamentadas na UFMG”.

Após 6 anos de entrada em vigor da resolução 02/2017, a resolução 08/2023 vem resguardar o direito dos discentes oriundos das ações afirmativas, estabelecendo que todos os programas priorizem este público no recebimento de bolsas.

#### **6.3.5 As resoluções de ações afirmativas não saíram do papel.**

O quadro 11 indica que somente um programa possui resolução sobre ações afirmativas, ou seja, os 79 demais programas de pós-graduação da UFMG não possuem resoluções e ou ações sobre cotas em seus sítios eletrônicos ou em seus regimentos.

O Programa de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG encontra-se sediado na Faculdade de Educação, uma instituição de referências nacional e internacional. Além de oferecer a tradicional licenciatura em Pedagogia, que celebrou 80 anos em 2023, a Faculdade também se destaca por suas licenciaturas que a posicionam como referência em políticas de ações afirmativas, notadamente a Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) e a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO).

Já com tradição no campo de estudos sobre ações afirmativas, abrigando pesquisas e centros de estudos na área, e referência em educação inclusiva, o programa aprovou em 7 de dezembro de 2020 a resolução 14/2020 que “regulamenta a composição e o funcionamento da comissão de ações afirmativas do Programa e define suas atribuições para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência” (PPGE/FAE, 2020, p.1).

A resolução 14/2020 determina que uma das atribuições da comissão de ações afirmativas é monitorar a implementação de cotas no programa. Outra atribuição é planejar e desenvolver ações que garantam o acesso e promovam a permanência do público-alvo no programa.

A comissão também deverá apoiar atividades realizadas por docentes e discentes que tornem mais efetivo o ingresso e a permanência de estudantes, negros, indígenas e com deficiência no programa. Deverá também fazer proposição e planejamento de atividades de formação em temas relacionados a ações afirmativas junto aos discentes e docentes do programa.

A composição da comissão será de 5 membros do corpo docente, dois representantes discentes, sendo um de cada curso, mestrado e doutorado, e preferencialmente oriundo das ações afirmativas, com mandatos de 2 anos, permitida a recondução por igual período.

### **6.3.6 O que dizem os editais Suplementares da UFMG**

Para esta análise, foram escolhidos programas, em que foi possível através dos resultados das seleções, identificar a entrada de pessoas com deficiência entre os anos de 2018 e 2023. Foram analisados dez editais de seleção, na modalidade suplementar (vagas reservadas para pessoas com deficiência e indígenas) do ano de 2023, conforme é possível observar no

**Quadro 12 - Análise de editais quanto à entrada de pessoas com deficiência**

Programa	N. de vagas	Tipo de provas	Proficiência	Observações
Estudos do Lazer	1	Prova, Projeto de pesquisa, Arguição oral e análise de currículo.	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira.	O PPG tem prova como primeira etapa, e não diz que ela pode ser realizada em formato diverso ao tradicional, como braile, letra ampliada, em libras, dentre outros.
Artes	2	Projeto de pesquisa, Currículo Lattes e memorial	Proficiência em língua inglesa ou Francesa ou espanhol	O programa oferta mais vaga do que exige a Legislação, e não aceita libras como língua principal do candidato.
Ciência Política	1	Memorial, Projeto de pesquisa, Arguição Oral	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira, e uma língua estrangeira para doutorado.	O programa não deixa claro que a entrevista pode ser feita em libras.
Direito	4	Resumo Expandido, Prova Oral, Arguição projeto de pesquisa	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira, e uma língua estrangeira para doutorado.	Na prova oral, o edital não esclarece sobre a acessibilidade para sua realização. Mantém o texto padrão que condições especiais podem ser solicitadas. "é o programa que oferece o maior número de vagas para PCD.
Educação: Conhecimento e inclusão Social	1	Projeto de pesquisa, memorial, arguição oral	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira.	É o único programa que fala em seu edital que a arguição oral pode ser realizada em libras ou em língua portuguesa.
Psicologia	1	Anteprojeto de pesquisa, Arguição oral	Proficiência em língua inglesa ou francesa ou espanhol	Não cita se a arguição pode ser feita em libras

Ciência da Computação	1	Pré-projeto de pesquisa, análise de formação acadêmica, currículo vitae	Proficiência em língua inglesa	O PPG não considera Libras como língua principal e exige proficiência em língua estrangeira.
Sociologia	1	Proficiência em língua inglesa, Currículo Lattes, Projeto de pesquisa	Proficiência em língua inglesa	O PPG não considera Libras como língua principal e exige proficiência em língua estrangeira.
Estudos Linguísticos	1	Projeto de pesquisa, Currículo Lattes	Proficiência em uma 1 língua estrangeira	O programa não tem arguição oral.
Antropologia	1	Memorial, Plano de Trabalho, arguição oral	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira.	O PPG não considera Libras como língua principal e exige proficiência em língua estrangeira.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como pode ser observado no Quadro 12 apenas dois programas ofertaram mais vagas do que prevê a resolução, os demais seguiram a normativa e ofertaram uma vaga para pessoas com deficiência em cada um dos níveis, mestrado e doutorado.

Dessa forma, a quantidade de vagas por curso e área esteve diretamente relacionada ao número de cursos de mestrado e doutorado oferecidos pela instituição. No entanto, a maioria dos cursos ofereceu apenas o mínimo estabelecido na resolução, sugerindo uma possível hesitação em receber discentes com deficiência. Essa hesitação pode ter surgido devido à percepção de que a matrícula de discentes com deficiência nos cursos de pós-graduação demanda uma reconsideração do método de ensino e pesquisa, levando em consideração as necessidades e particularidades dos discentes, os recursos necessários e outros aspectos de acessibilidade fundamentais para o sucesso dos estudantes com deficiência (VAN PETTEN; MENDANHA; ROCHA, 2022).

Quatro programas utilizam como uma fase de seleção o memorial onde a pessoa com deficiência descreve sua trajetória acadêmica e pessoal, valorizando sua experiência e sua trajetória no processo seletivo.

Podemos destacar também que a maioria das áreas têm a exigência de proficiência em língua estrangeira, sem levar em consideração as pessoas com deficiência auditiva, que possuem a libras como língua principal. Segundo Mesquita

(2018) é comum que diversos estudantes surdos desistam do processo seletivo para ingressar no ensino superior devido às barreiras resultantes da forte ênfase na língua portuguesa.

Outro ponto que pode se inferir sobre a utilização das línguas estrangeiras é a dificuldade que muitas pessoas com deficiência encontram na realização dessas provas, pois muitas delas não preveem adaptações, fora a dificuldade no acesso de cursos de língua estrangeira para este público, que muitas vezes, vive em vulnerabilidade social.

Observa-se que, em grande parte dos programas de pós-graduação que implementaram políticas de ações afirmativas, a reserva de vagas não elimina as etapas tradicionais do processo de admissão. No entanto, se o propósito final das ações afirmativas é incluir indivíduos de grupos socialmente desfavorecidos na pós-graduação, algumas dessas práticas convencionais apresentam um elevado potencial de exclusão, podendo comprometer diretamente a eficácia das medidas. Por exemplo, candidatos em situação de vulnerabilidade econômica ou pertencentes a comunidades indígenas frequentemente são eliminados nas fases iniciais dos processos seletivos devido à exigência de proficiência em línguas estrangeiras (VENTURINI, 2017).

Recentemente, em consulta à Pró-reitoria de Pós-graduação da UFMG sobre essa situação, o Programa de Pós-graduação em Educação (Conhecimento e Inclusão Social) da Faculdade de Educação, obteve a informação de que é possível considerar ou adotar a língua indígena como matriz ou materna, e a língua portuguesa como segunda língua, para a seleção de mestrado. No entanto, essa informação ainda não possui um registro oficial, sendo orientado aos candidatos que entrem com esse pedido para que seja apreciado junto ao Colegiado do PPGE<sup>1</sup>.

Venturini (2017) enfatiza que argumentos contrários às cotas e à alteração dos critérios de admissão são frequentes e geralmente destacam, por exemplo, a relevância da proficiência em línguas estrangeiras devido à predominância da literatura escrita nesses idiomas, especialmente em inglês, e à existência de muitas obras ainda não traduzidas. Dessa forma, a habilidade em línguas estrangeiras é considerada crucial para a leitura do tipo de literatura que os discentes enfrentam,

---

<sup>1</sup> Quarta na Pós (PPGE/FAE/UFMG), disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UfT\\_LoGKpXc](https://www.youtube.com/watch?v=UfT_LoGKpXc), com acesso dia 29/03/2024.

para a participação em conferências internacionais e para a publicação em revistas estrangeiras.

Vale ressaltar que a Resolução 02/2017 prevê o envio de laudo médico para confirmação da deficiência, após a aprovação e os editais, por sua vez, vão além, ao exigir o laudo médico na inscrição e ao determinar a participação dos candidatos em uma banca para verificação da condição de pessoa com deficiência.

A falta de previsão de acessibilidade desde o momento da inscrição e durante todo o processo seletivo de forma clara e direta pode contribuir para a não inscrição de discente com deficiência nos processos seletivos dos programas de pós-graduação.

Os editais citam que condições especiais dentro da razoabilidade podem ser concedidas, desde que descritas em laudo médico, mas sabemos a dificuldade de grande parte da população em conseguir acesso médico rápido em tempo de solicitar inscrição nos processos de seleção dos PPG.

Mas o que seria razoabilidade e como definir o que é razoável perante a infinidade de necessidades que cada aluno com deficiência pode ter? Muitos podem não precisar de nenhuma adaptação, porém outros podem carecer de vários mecanismos para garantir condições de igualdade durante os processos seletivos.

Surge, então, a indagação sobre se os programas de pós-graduação e as instituições de ensino superior estão considerando as especificidades do processo seletivo para pós-graduação e as barreiras enfrentadas pelos diversos grupos beneficiários ao elaborarem suas políticas. Conseqüentemente, a revisão dos processos de admissão nos cursos de pós-graduação, visando a ampliar a inclusão de grupos historicamente excluídos, demanda uma reavaliação do conceito de mérito e o reconhecimento de que as seleções não são estritamente objetivas e impessoais (VENTURINI, 2017).

Embora não seja possível afirmar com certeza que a alteração dos critérios de admissão resultaria em uma diminuição da excelência, existem preocupações quanto aos potenciais impactos na qualidade dos programas e na avaliação subsequente pela CAPES (VENTURINI, 2017). Estas preocupações decorrem da suposta necessidade de ampliação dos prazos de defesa das teses e dissertações, da maximização do aproveitamento dos estudantes e do impacto de suas publicações, entre outras considerações.

Conforme o artigo 2 da resolução 02/2017 da UFMG, 'é vedada a diferença de etapas para seleção de discentes público alvo das ações afirmativas

Em cada processo seletivo serão preservados os princípios de mérito acadêmico, vedando-se a diferenciação de etapas do processo seletivo e de notas eliminatórias entre candidatos optantes pelas diferentes modalidades de acesso tratadas nesta Resolução (UFMG, 2017, p.2).

A implementação de normas que proíbem programas de adotar critérios de seleção distintos para pessoas público alvo das ações afirmativas reflete a perspectiva de algumas instituições de que simplesmente criar cotas ou vagas adicionais seria suficiente para eliminar as barreiras enfrentadas pelos beneficiários e promover um acesso mais amplo à pós-graduação. Isso sugere uma replicação do modelo de reserva de vagas (cotas) bem-sucedido na graduação, em vez de uma consideração sobre soluções específicas para a pós-graduação e seus processos de seleção de discentes (VENTURINI, 2019).

Conforme Venturini (2019), a alteração dos critérios de seleção em favor de grupos específicos é uma maneira de avaliar o mérito de forma mais sensível às desigualdades sociais, permitindo que essa avaliação seja ajustada de acordo com as circunstâncias e oportunidades dos indivíduos.

No entanto, como pode ser observado na Resolução 02/2017, a introdução de critérios de admissão diferenciados é vista como uma violação do princípio de mérito. Essa perspectiva ignora o fato de que, em uma sociedade altamente estratificada como a brasileira, a igualdade de oportunidades é inexistente e certos grupos detêm vantagens significativas na busca por vagas (VENTURINI, 2019).

Portanto, a alteração dos processos de admissão dos cursos de pós-graduação para ampliar o ingresso de grupos historicamente excluídos passa também por uma revisão do conceito de mérito e pelo reconhecimento de que as seleções não são puramente objetivas e impessoais (Feres Júnior *et al.*, p.153).

Desde a implementação das primeiras políticas de ações afirmativas no ensino superior, críticas surgiram devido às preocupações sobre uma possível redução do critério de mérito. Esse argumento é frequente tanto nas discussões sobre políticas de admissão em cursos de graduação, quanto no debate recente sobre medidas adotadas por programas de pós-graduação. Uma das principais críticas às políticas de cotas nas universidades é a ideia de que elas poderiam resultar na admissão de discentes com um nível educacional inadequado para o sistema, o que poderia comprometer a qualidade do ensino superior (CAMPOS, 2015).

A estrutura da pós-graduação no Brasil está intimamente ligada aos seus processos de seleção de estudantes. Muitos programas de pós-graduação utilizam critérios como publicações em revistas científicas, participação em congressos, experiência na docência, titulações acadêmicas e outros, atribuindo pontos para cada conquista do candidato. Esse sistema de avaliação muitas vezes favorece os estudantes com melhores condições socioeconômicas ou aqueles que tiveram mais oportunidades acadêmicas durante a graduação (VENTURINI, 2019).

De acordo com Venturini (2019) o conceito de meritocracia pode ser interpretado de diferentes maneiras. Pode ser entendido como o esforço dedicado para alcançar conquistas pessoais, profissionais e educacionais, ou como o talento inato para determinadas atividades ou funções. Ambas as interpretações são compatíveis com as ações afirmativas.

Por exemplo, se considerarmos a meritocracia como esforço, devemos levar em conta as circunstâncias de partida dos estudantes e o esforço que dedicaram para concluir seus estudos, de modo que as ações afirmativas podem contribuir para a seleção de estudantes que demonstraram mais mérito em comparação com outros da concorrência geral. Por outro lado, se entendermos a meritocracia como busca por talentos naturais, esses talentos estão distribuídos de forma aleatória pela sociedade, e as ações afirmativas podem ajudar a identificar pessoas talentosas em grupos historicamente excluídos do ensino superior (VENTURINI, 2019).

Podemos inferir a partir dos dados que os editais precisam esclarecer como as provas e as etapas da seleção poderão ser acessíveis a todo o público, além de conter informações mais claras de como acessar esses direitos. Ademais, é necessário flexibilizar os processos, como número de fases, utilização de provas, acessibilidade nos sites e nos formulários de inscrição, e a exigência de língua estrangeira.

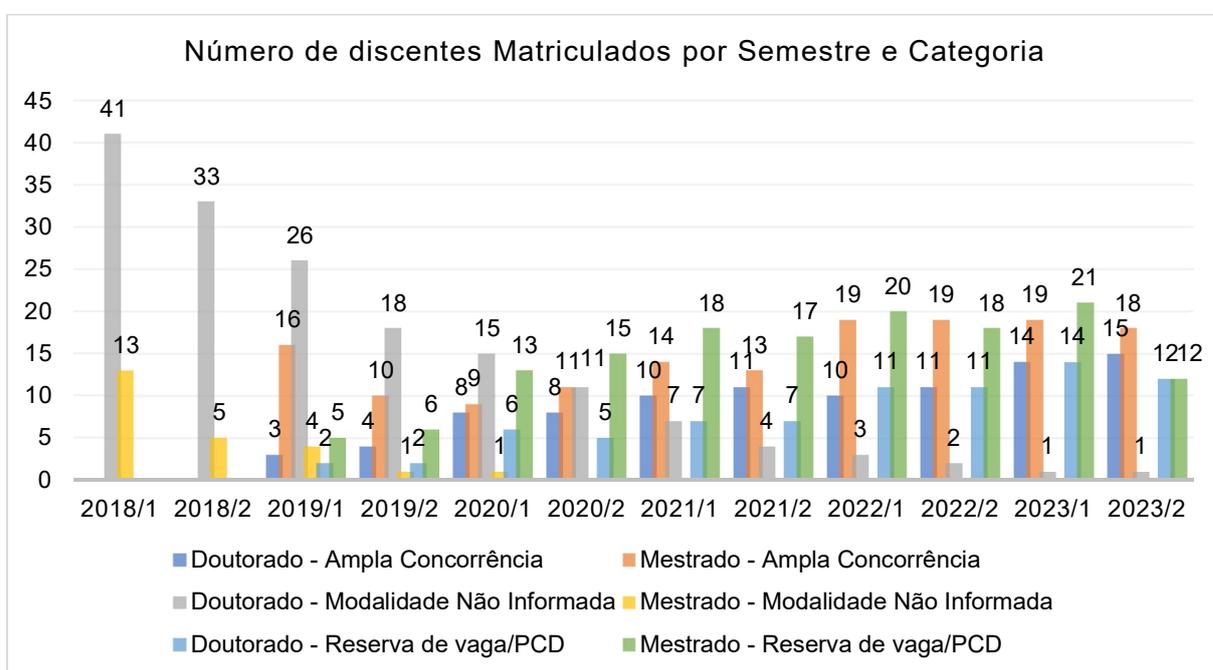
### **6.3.7 A resolução 02/2017 e seu efeitos na entrada de discentes com deficiência na UFMG.**

Neste tópico apresentaremos os dados obtidos por meio da lei de acesso de dados por meio do sistema FalaBR. Foram solicitados à UFMG os dados de entrada de discentes com deficiência nas modalidades ampla concorrência e reserva de vagas, o que corresponde às vagas oriundas dos editais suplementares, conforme prevê a Resolução 02/2017, além dos dados de discentes desligados e discentes

titulados no período de 2018, ano em que passou a vigorar a resolução até o ano de 2023.

Na Figura 18 - Número de discentes matriculados por semestre e categoria, a seguir, temos o quantitativo de discentes matriculados por semestre e ano nas modalidades ampla concorrência reserva de vagas e a modalidade não informada, que segundo UFMG, no sistema ocorrem inconsistências logo não é possível dizer em qual modalidade o discente ingressou.

**Figura 18 - Número de discentes matriculados por semestre e categoria**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

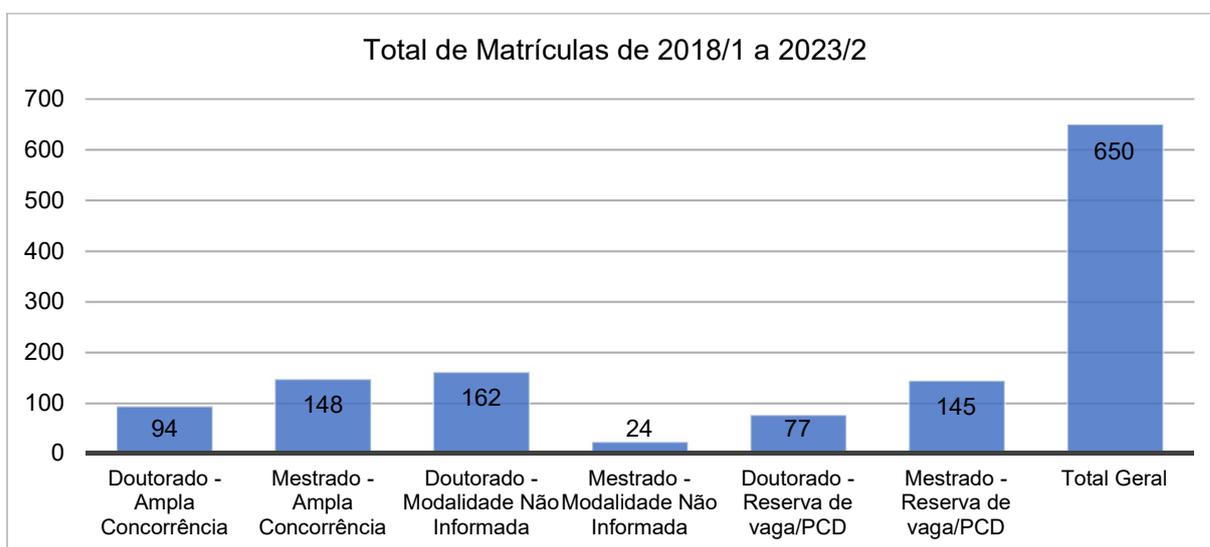
Conforme podemos observar na Figura 18 no ano de 2018 não teve nenhuma entrada de discentes com deficiência na modalidade reserva de vagas na UFMG, porém podemos notar a entrada de 41 discentes no doutorado no primeiro semestre e 33 no segundo semestre, já no mestrado tivemos a entrada de 13 discentes no primeiro semestre e cinco no segundo ambos na modalidade não informada.

O não preenchimento do total de vagas ofertadas para os alunos com deficiência pode ser um dos indicativos dos grandes desafios na implementação da Lei de Cotas, no que diz respeito a possibilitar e ampliar o acesso dessas pessoas no ensino superior. Aspectos como o afunilamento entre o ensino básico e o ensino superior, a possível desistência da vaga e a não comprovação da condição da deficiência devem ser consideradas para a compreensão dessa situação (PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018 p. 132).

A primeira entrada de discentes na modalidade de reserva de vagas ocorreu no primeiro semestre de 2019, sendo dois discentes em doutorado e cinco no mestrado. Em 2020 podemos observar que no mestrado não temos mais discentes matriculados na modalidade não informada; no doutorado esse encerramento da modalidade não informada se deu em 2023/2.

Na Figura 19 temos o total de discentes matriculados na UFMG de 2018 a 2023/2 em cada uma das modalidades, ao todo, desde implementação da Resolução 02/2017, um total de 650 discentes com deficiência foram matriculados.

**Figura 19** - Total de discentes matriculados na UFMG de 2018 a 2023/2 em cada uma das modalidades



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

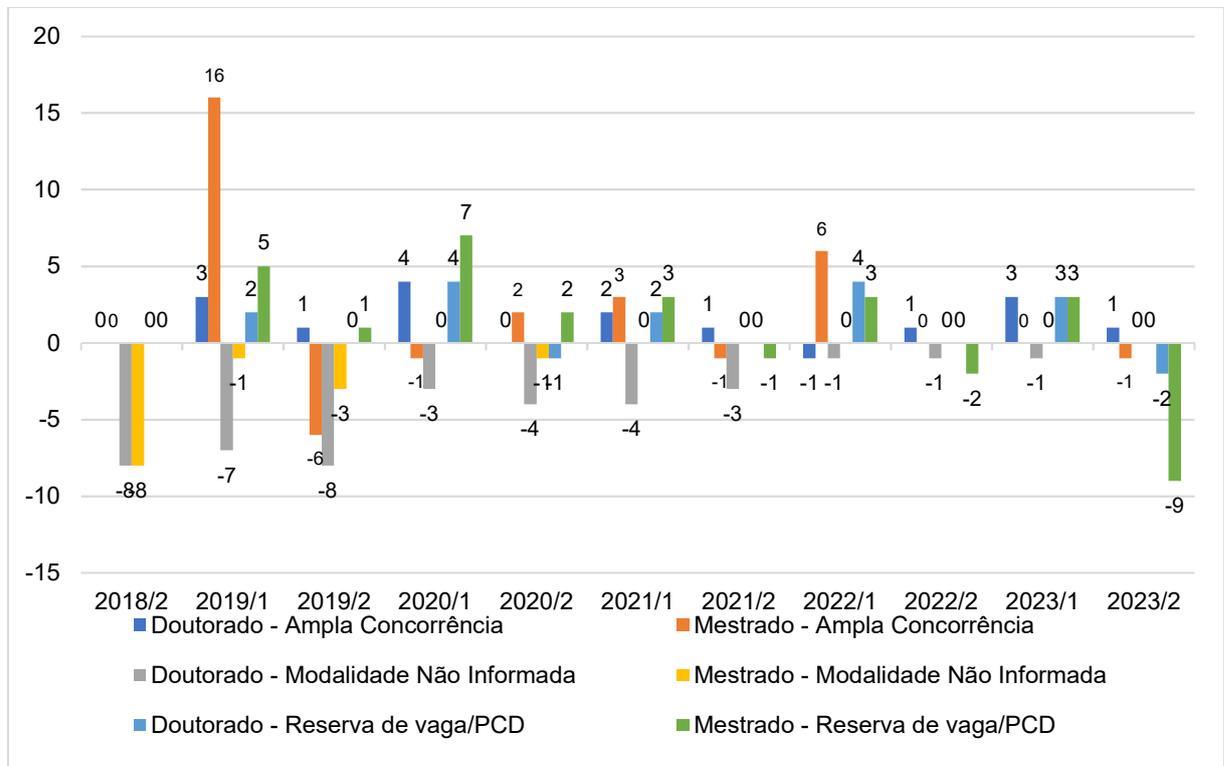
Conforme indicado na Figura 22, observamos que a maior entrada de discentes com deficiência no mestrado se deu pela ampla concorrência, o que também ocorre no doutorado; com os dados apresentados não se pode inferir quais motivos levam os candidatos a preferirem a entrada na modalidade ampla concorrência do que na modalidade reserva de vagas, porém podemos fazer algumas induções como, por exemplo, o maior número de vagas na ampla concorrência, além da necessidade da entrega de laudos médicos e da necessidade de passar por banca de verificação e validação na condição de pessoa com deficiência.

Segundo Branco e Leite (2016), a recente inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação e a carência de informações sobre os ajustes necessários para

atendê-las, tanto nos editais de seleção quanto ao longo de sua trajetória acadêmica, podem estar relacionadas a essa questão. Portanto, embora haja vagas reservadas para esse grupo, o acesso limitado à informação pode levar os discentes com deficiência a concorrerem em vagas de ampla concorrência, o que muitas vezes reduz suas chances de ingresso.

Na Figura 20 podemos observar a variação de matrícula de discentes com deficiência ao longo do período analisado.

**Figura 20** - variação de matrículas de discentes com deficiência no período 2018-2023

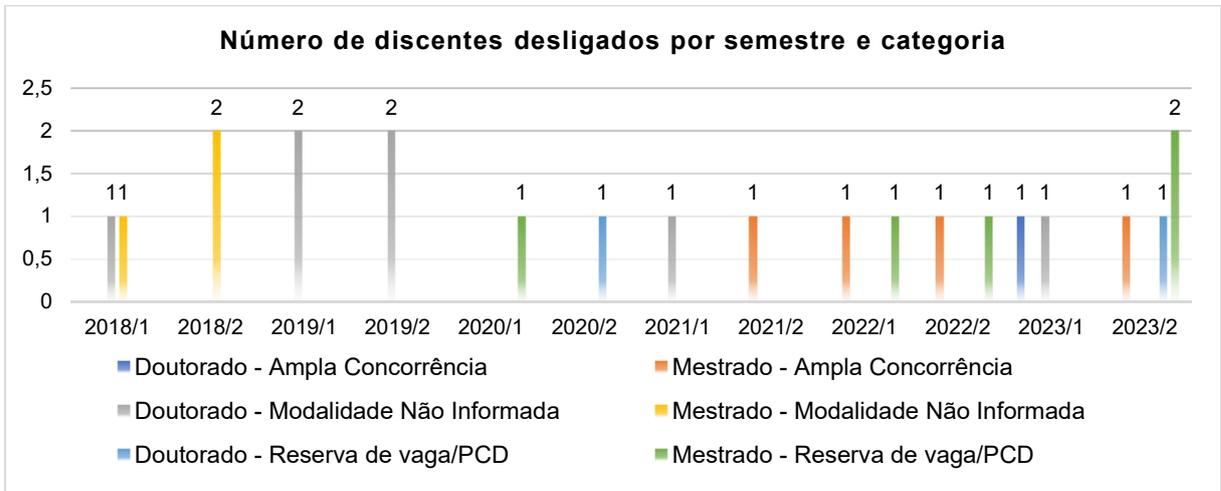


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 20 podemos observar a variação de matrícula de discentes com deficiência ao longo do período analisado. É possível inferir que há diminuição das matrículas da modalidade não informada e o crescente aumento das matrículas na modalidade reserva de vagas, ainda não superando as matrículas na modalidade ampla concorrência.

Na Figura 21 pode-se observar o número de discentes com deficiência desligados do programa de pós-graduação antes da conclusão.

**Figura 21** - Número de discentes com deficiência desligados do programa de pós-graduação antes da conclusão no período de 2018 a 2023.

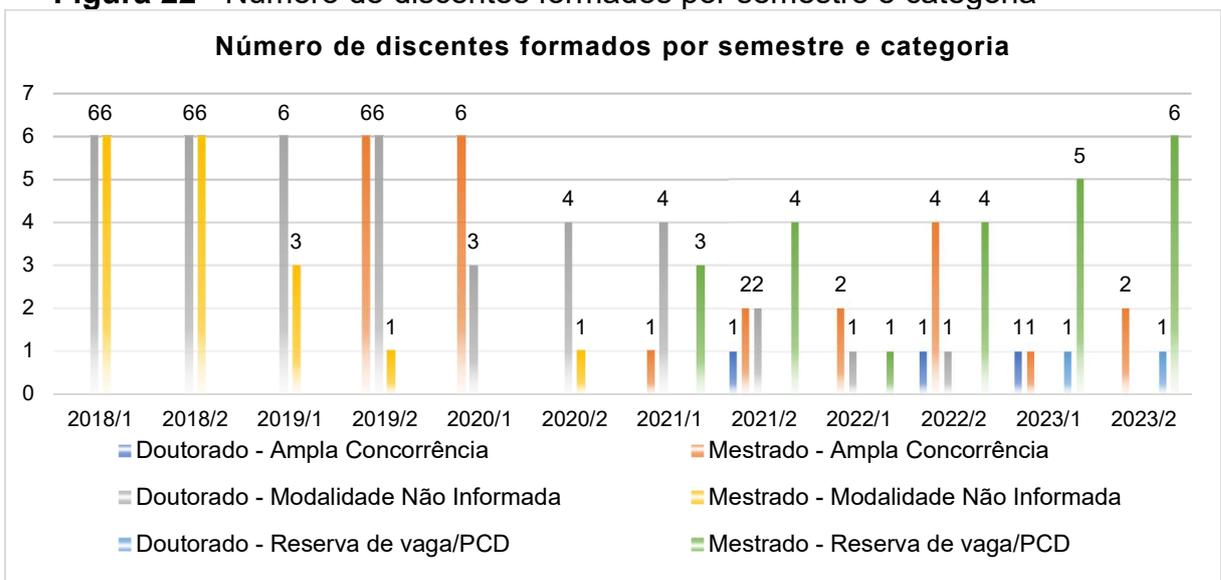


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como podemos observar na figura 21, no período analisado, 22 discentes com deficiência foram desligados antes da conclusão do curso sendo doze discentes de mestrado e dez de doutorado, o número de desligamentos é abaixo se considerarmos o número de entrada, deste público durante, os anos de 2018 a 2023, representando apenas 3,38% do total de discentes matriculados.

Na **Figura 22** consta o número de discentes formados por semestre e categoria.

**Figura 22** - Número de discentes formados por semestre e categoria



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No período analisado quarenta e quatro discentes de doutorado defenderam suas teses e sessenta e quatro discentes de mestrado defenderam suas dissertações totalizando cento e oito titulações no período de 2018 a 2023.

### **6.3.8 O que diz a UFMG sobre acessibilidade, inclusão e permanência**

A fim de compreender como a resolução 02/2017 foi tratada dentro da UFMG enviamos alguns questionamentos, via sistema FalaBR, para as autoridades da instituição sobre as ações afirmativas relacionadas às pessoas com deficiência. Os questionamentos foram respondidos pela Pró-reitora de Pós-graduação, Professora Isabela Almeida Pordeus, por meio do ofício nº5/2024/PRPG-GAB\_UFMG com data de nove de janeiro de 2024.

Sobre a implementação da comissão permanente para o acompanhamento de ações afirmativas da pós-graduação da UFMG (Acompanha PG), que era prevista no art. 17 da Resolução 02/2017. O Ofício descreve que a comissão não foi implementada na perspectiva colocada pela resolução, a pandemia de COVID 19 foi o principal motivo para a não implementação da comissão.

Foi instituída uma comissão mais abrangente formada por membros da câmara de pós-graduação, da assessoria acadêmica da PRPG e da comunidade estudantil e, segundo o documento, em cada unidade acadêmica foi criada uma comissão de acompanhamento dos estudantes da pós-graduação.

Outro ponto respondido pelo Ofício foi a respeito dos dados de acompanhamento da implementação da Resolução 02/017, ele descreve que até 2023 houve um ingresso de 1394 estudantes em decorrência da política de ações afirmativas implementadas. As pessoas pretas e pardas representam o maior número de estudantes, ao todo 1319. Ainda de acordo com Ofício, ingressaram cinquenta e uma pessoas com deficiência, sendo trinta e seis para o mestrado e quinze no doutorado. Em dezembro de 2023 havia vinte e uma pessoas com deficiência matriculadas, sendo dez no mestrado e onze no doutorado, esses dados são distintos dos fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG analisados no tópico anterior.

Sobre as ações implementadas para acessibilidade e permanência do público alvo da Resolução 02/2017, o documento discorre que, como um primeiro passo, os

programas de pós-graduação atualizaram suas resoluções internas sobre a submissão de bolsas e diferentes metodologias foram empregadas para priorizar discentes cujo ingresso se deu pela política de ações afirmativas, porém, conforme observamos neste estudo poucos programas atualizaram suas resoluções para propiciar reserva de bolsas para o público-alvo das ações.

Foi citada também a inclusão digital, que durante o período da pandemia, em que foi impossibilitado o convívio social, e a partir da identificação dessa demanda pelas comissões mencionadas na pergunta número um, foram publicados editais para empréstimo de laptop e chips para acesso à internet, essas ações foram voltadas para estudantes oriundos das ações afirmativas ou em vulnerabilidade social.

O ofício abordou também sobre as políticas de permanência na pós-graduação, o documento diz que enquanto as políticas de permanência na graduação contam com recursos públicos, por meio do plano nacional de assistência estudantil PENAES/MEC, a pós-graduação não conta com esse amparo federal e as ações de permanência fazem uso de recursos próprios da universidade e, neste caso específico, o recurso captado pela Pró-reitoria de pós-graduação é proveniente do pagamento de taxas de recolhimento (GRU) para reconhecimento de diploma de mestrado e doutorado obtidos no exterior.

Ainda de acordo com o Ofício em 2022, ficou estabelecida uma comissão para estudo e implementação de ações de permanência na pós-graduação, comissão essa formada pelas Pró-reitorias de assuntos estudantis, Pró-reitoria de pós-graduação, duas representações estudantis, uma da graduação e uma da pós-graduação.

Após ampla discussão sobre estratégias institucionais com o intuito de convergir ações de permanência na pós-graduação definiu-se centralizar todas as ações na Pró-reitoria de assuntos estudantis, deste modo pela primeira vez ao final de 2022, ações de permanência vinculadas a estudante de pós-graduação passa a compor os projetos de desenvolvimento funcional na PRAE/UFMG.

O documento esclareceu que, a partir do momento em que as políticas de permanência, fazem parte da política institucional e têm como prioridade a segurança alimentar, os recursos captados pelo PRPG passaram a ser alocados para acesso dos estudantes de pós-graduação aos restaurantes universitários. Ele ressalta também que com a aprovação da Lei número 14.723 de 3 de novembro de 2023, que dispõe sobre o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio por estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de

pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública, ficam claramente incorporados estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Prevê ainda recursos públicos para tal ação, com isso na Pró-reitoria espera-se que com a ampliação desses recursos novas ações de permanência possam se tornar mais viáveis.

Sobre acessibilidade o documento diz que a UFMG tem em sua trajetória ações isoladas de inclusão e acessibilidade e, em 2014, esse conjunto de ações foi centralizado no NAI. O ofício destaca que desde então existe uma forte interlocução entre a Pró-reitoria de assuntos estudantis, a Pró-reitoria de pós-graduação e a Pró-reitoria de graduação para melhor atendimento às demandas dos discentes.

Com base nos dados e no ofício respondido pela Pró-reitoria de pós-graduação podemos observar que a UFMG, em muitos aspectos, pioneira em ações afirmativas no que diz respeito a pessoas negras (pretas e pardas), evolui no quesito de ações afirmativas para pessoas com deficiência, embora muito tenha que ser feito para uma efetiva inclusão e permanência deste público na instituição, propiciando sua titulação e sua inserção no meio acadêmico.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.*

Paulo Freire

O Presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (sob aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e implementação) para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Para tanto, foi feita uma revisão integrativa de literatura, que demonstrou o quão ainda é incipiente o campo de pesquisa sobre pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Os dados levantados durante a pesquisa sugerem que se sabe pouco sobre as ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação, e apesar do número de discentes com deficiência ter sido enviado pela CAPES, não é possível afirmar que ele seja totalmente fidedigno à realidade, já que ele não é obtido através de censo, em que a pessoa se autodeclara, mas sim é obtido através de um campo na Plataforma Sucupira, sendo inserido pela coordenação de cada programa, ou por pessoa por ela designada.

Apesar dessa limitação em relação aos dados de discentes matriculados, foi possível verificar o aumento do número de discentes com deficiência na pós-graduação. Essa inferência pode ser feita a partir do aumento de discentes com deficiência assinalado na Plataforma Sucupira, com o aumento no número de universidades que criaram resoluções de ações afirmativas para este público, principalmente após a publicação da portaria normativa 13/2016. Essa inferência também pode ser notada nos dados da UFMG, em que os discentes preenchem um questionário no registro acadêmico, dizendo possuir ou não deficiência, independente da modalidade de vaga escolhida para a entrada na pós-graduação.

No campo político, a normatização da Portaria através da lei 14.723 de 13 de novembro de 2023 fortalece ainda mais as discussões políticas em torno do tema, e pode provocar uma pressão junto às universidades e programas que ainda não discutiram resoluções de ações afirmativas e propiciar que novas resoluções por parte dos conselhos universitários sejam aprovadas e possibilitem a entrada de um número cada vez maior de pessoas com deficiências no *stricto sensu*.

Foi possível identificar a partir dos dados que a Capes no ano de 2023 voltou a discutir as ações afirmativas na pós-graduação, com a retomada do Programa Abdias do Nascimento, e com sinalização para que todas as áreas discutissem as ações na elaboração do APCN para o ano de 2023. Isso ocorreu também nos seminários de meio termo, onde possíveis modificações nos critérios de avaliação da quadrienal 2021-2024 foram discutidos e serão levadas ao Ministério público para avaliação, dentro do Termo de Autocomposição firmado entre o órgão e a Capes, quanto à divulgação dos critérios de avaliação antes do início do quadriênio.

O ano de 2023 também é marcado pela volta de um governo democrático e mais comprometido com as causas sociais, após quase 7 anos de governos marcadamente de tendencia autocrata e sem preocupação com questões sociais.

Desde o governo de Michel Temer, que assumiu após o controverso impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, temos observado um retrocesso em direitos sociais e trabalhistas conquistados ao longo de décadas de lutas. As políticas adotadas durante seu mandato foram marcadas por uma agenda de austeridade que penalizou os mais vulneráveis, cortes em investimentos em áreas essenciais como saúde e educação, e uma série de medidas que visavam o enfraquecimento dos direitos trabalhistas.

Já o governo de Jair Bolsonaro, eleito sob a promessa de combater a corrupção e promover o desenvolvimento econômico, mas se destacou por uma retórica autoritária e por políticas que colocaram em risco os direitos humanos e ambientais. Desde o início, Bolsonaro flertou com ideias autoritárias, desprezando a democracia e os direitos humanos. Sua retórica incendiária e divisiva apenas serviu para exacerbar as tensões sociais e políticas no país. Além disso, sua gestão foi marcada por ataques sistemáticos às instituições democráticas, à liberdade de imprensa e aos direitos das minorias.

As 50 áreas da Capes nos documentos de APCN discorreram sobre as ações afirmativas, em grande parte as áreas recomendaram a presença das ações nos novos cursos e programas, solicitam constar nas propostas sua previsão. Destacamos que na maioria das áreas, as discussões sobre ações afirmativas são mencionados aspectos do acesso, inclusão, permanência e acessibilidade, porém sem uma discussão aprofundada, muitas vezes só citando esses termos, mas sem dizer como viabilizar de fato o acesso, a inclusão e, sobretudo, a permanência nos programas.

A capes mesmo tendo a resolução MEC 013/2016, demorou 7 anos para fomentar as ações afirmativas nas 50 áreas de avaliação, e mesmo assim, como recomendação e não como uma exigência, a fim de realmente cumprir a resolução e propiciar uma discussão mais profunda, não somente de acesso, mas de permanência e titularização das pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Esse aprofundamento poderia trazer para as áreas mais elementos para que discussão não ficasse tão rasa e focada apenas na entrada e na acessibilidade física das universidades, pois, embora sejam importantes, não propiciam uma inclusão de fato do discente com deficiência. A preocupação e os avanços mais significativos estão relacionados, especialmente, aos aspectos de acessibilidade atitudinal.

Somente a área de Ciências Ambientais trouxe a discussão a respeito desse tipo de acessibilidade. A acessibilidade atitudinal é de extrema importância, porque promove uma cultura de inclusão e respeito às diferenças. Ela envolve a mudança de atitudes, crenças e percepções das pessoas em relação à diversidade, garantindo que todos sejam tratados com dignidade e tenham igualdade de oportunidades.

A importância da acessibilidade atitudinal reside no fato de que, muitas vezes, as barreiras para a participação plena na sociedade não são físicas, mas sim atitudinais, ou seja, da ausência de disposição das pessoas em relação à inclusão e à diversidade. Atitudes discriminatórias, preconceitos e estereótipos podem impedir que pessoas com deficiência, idosos, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas de diferentes origens étnicas e culturais, entre outros grupos, tenham acesso igualitário a serviços, espaços e oportunidades. Isso cria um ambiente mais inclusivo, onde todas as pessoas se sentem bem-vindas, respeitadas e capazes de participar plenamente na vida comunitária, no trabalho, na educação e em outros aspectos da sociedade.

Os erros de nomenclatura trazidas por diversas áreas como Direito, Educação Física, Química Engenharias I, dentre outras, demonstram o desconhecimento sobre as pessoas com deficiência, sobre a legislação e sobre como promover a inclusão na pós-graduação.

Podemos inferir, também, que a reserva de vagas por si só, não promove a inclusão, sendo necessários mecanismos de acessibilidade para promover a permanência e a titulação. Um dos mecanismos que pode colaborar para a permanência são as bolsas de estudos, porém, os dados da pesquisa demonstraram que o número de bolsas para as pessoas com a deficiência é muito baixo, e ainda esteve em queda nos anos de 2021 e 2022. Esse fato corrobora também os dados da

UFMG, que mostram que 65% dos programas não preveem em suas resoluções reserva de bolsas para discentes oriundos dos processos seletivos.

Vale ressaltar ainda os processos de seleção, que muitas vezes são extensos e exigem proficiência em língua estrangeira, entrevistas, projetos de pesquisas, dentre outros que, por muitas vezes, não preveem o uso de outras línguas como a libras, e adaptações como braile, o uso de tecnologia assistiva, guia intérprete e intérprete de libras, há exceções nesse processo como o PPGE da UFMG, o PPGEES da UFSCar. Portanto, podemos concluir que a reserva de vagas, por si, não garante o acesso dos discentes aos cursos de Pós-graduação.

Entendemos que a resolução 02/2017 da UFMG, precisa ser reformulada, com um texto que traduza a realidade das pessoas com deficiência, com relação a nomenclaturas e definições, assim como sobre as necessidades específicas, seja com deficiências visíveis, ou invisíveis/ocultas, e as bases da educação inclusiva, trazidas pela LBI, e com a participação dos alunos do público-alvo das ações afirmativas e com discussão em toda comunidade acadêmica.

Como lacuna, desta pesquisa, o acesso aos dados de um futuro censo pode trazer um retrato mais abrangente do acesso a pessoas com deficiência, além de análise detalhada de todos os editais de ações afirmativas presentes nas instituições para verificar como cada instituição trata o acesso e a permanência e mecanismos de acessibilidade presentes.

Pesquisas futuras, sobre a titulação, permanência, sobre adaptações de currículo, flexibilização de prazo, sobre a necessidade de concurso público para guia-intérprete, tradutor de libras, de técnicos de apoio, podem contribuir para o avanço nas discussões e na implementação de novas políticas públicas que possam contribuir para uma pós-graduação mais inclusiva e diversa.

Essa pesquisa traz um avanço nos estudos sobre a implementação da Portaria Normativa 013/2016, no que diz respeito às pessoas com deficiência, trazendo um panorama atual sobre o estado da arte do campo de pesquisa, além de dados que podem corroborar a proposição de novas políticas públicas que possam favorecer a permanência destas no meio acadêmico.

A divulgação dos dados das pessoas com deficiência matriculadas na pós é um marco nos estudos sobre este público, onde, até então, não se tinha a divulgação dos números nacionais sobre o número atualizado desses discentes, e a análise da implementação na UFMG pode contribuir para reforçar os dados gerais e verificar

como ocorreu esse processo na outra ponta, bem como o impacto dessas normativas no acesso das pessoas com deficiência na pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e43/ 1–26, 2020. DOI: 10.5902/1984686X44082. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082>. Acesso em: 29 mar. 2024.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. (2015). Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.

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

BARBOSA, D. C. dos S.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023033, 2023. DOI: 10.21723/riaee. v18i00.17516. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17516>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BAUER, M. W.; KNILL, C. **Understanding Policy Dismantling: An Analytical Framework**. in: Bauer, Michael W./Jordan, Andrew/GreenJPederson, Christoffer/Héritier, Adrienne, (eds.): *Dismantling Public Policy: Preferences, Strategies, and Effects*, Oxford: Oxford University Press, 30-51.

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Tecnologia Assistiva – TA**: aplicações na educação. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (Org). *Atendimento Educacional Especializado*:

contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

BERRI, B. et al. Representaciones sociales de la discapacidad física en la revista *Veja* (1968- 2016). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 193-208, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Cia das Letras, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANCO, A. P. S. C.; LEITE, L. P. L. Condições de Acessibilidade na Pós-Graduação: Um estudo com estudantes de Universidade Pública. **Pisc. da Ed. São Paulo**, v. 43 p. 35-45. 2016.

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 24, n. 1, p. 45–67, 2019.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016** [dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências]. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3298, de 20 dez 1999. **Regulamenta a Lei n. 7853, 24 de outubro de 1989**. Diário Oficial, Brasília 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Políticas públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/09/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. 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)**. Diário Oficial da União, p. 43, 2015.

BROWN, W. **Nas Ruínas do Neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo, Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em 2 fev.2024.

CAMPOS, L. A. **Quem Enquadra as Cotas?** Atores sociais e pacotes interpretativos sobre as ações afirmativas raciais na imprensa Anais do VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política. Anais...2015.

CAPELLA, A.C N; BRASIL, F. G. Agenda-setting: mídia e opinião pública na dinâmica de políticas públicas. **Compólitica**, v. 8, n. 1, p. 123-146, 2018.

CAPELLA, A.C. **Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (org.). Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 413-428, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-6538221600030000>.

COBB, R W.; ELDER, C. D. The politics of agenda-building: an alternative perspective for Modern Democratic Theory. **Journal of Politics**, v. 33, n. 4, p. 892-915, 1971.

CROSBY, F. J.; CORDOVA, D. I. Words worth of wisdom: Toward an understanding of affirmative action. **Journal of Social issues**, v. 52, n. 4, p. 33-49, 1996.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE no977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07–20, 2005.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOS SANTOS, S. A. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. **Revista TOMO**, [S. I.], 2014. DOI: 10.21669/tomo.v0i0.3185. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3185>. Acesso em: 16 mar. 2024.

FAGNANI, E. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, [S. I.], v. 13, n. 28, p. 41–80, 2011. DOI: 10.26512/ser social.v13i28.12682. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12682](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682). Acesso em: 31 jan. 2024.

FARIAS, R. R. S.; LOPES, T. A. C. de F. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 228–241, 2015. DOI: 10.20396/rho. v15i65.8642707. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642707>>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. 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, 2012.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **Ações afirmativas na pós- graduação**. In: *Ação afirmativa: conceito, história e debates* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 133-164. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0009>.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **O conceito de ação afirmativa**. In: *Ação afirmativa: conceito, história e debates* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003>

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

FRANÇA, T. H. (2013). Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>>. Acesso em 2 fev.2024.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Res Nurs Health**, v.10, n.1, p. 1-11, 1987.

GOMES, A. A. S. **O processo de inserção da primeira estudante surda em um programa de pós-graduação em uma universidade pública do sul de Minas.** Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-Graduação do Mestrado. Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UFLA, 2022.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.444p.

GOMES, J. B. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.* Rio de Janeiro: DP&A, p. 45-79, 2003.

GOMES, N. L.; XIMENES, S. B. **AÇÕES AFIRMATIVAS E A RETOMADA DEMOCRÁTICA.** *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e269417, 2022.

HERINGER, R. (2018). **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico.** *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17.

KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. **Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa.** *Emancipação*, Ponta Grossa – PR, **Brasil.**, v. 21, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>>. Acesso em: 2 out. 2023.

KINGDON, J. W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies.** Segunda edição. Nova York, Harper Collins College Publishers, 1995.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies.** 2a edição. ed. [S.I.]: Pearson, 2014.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Pessoas com deficiência em programas de pós-graduação: falemos de gestão e acessibilidade. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 51–60, 2023. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p51-60. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14861>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LOPES, P. V. B. Perspectivas de utilização do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência na área de educação escolar no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 161–179, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41577>>. Acesso em: 2 out. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama, Marechal Cândido Rondon**, v. 17, n. 40, p. 56–66, 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>>. Acesso em: 3 out. 2023.

MESQUITA, L. S. Políticas públicas de inclusão: O acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255-273, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQYwh/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MILHORANCE, C. Policy dismantling and democratic regression in Brazil under Bolsonaro: Coalition politics, ideas, and underlying discourses. **Review of Policy Research**, 00:1 – 19, 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, 2002. p. 197-217. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

MOTA, P. H. dos S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 45, n. 130 jul-set, p. 847–860, 2022. Disponível em: <<https://saudeemdebate.org.br/sed/article/view/5467>>. Acesso em: 2 out. 2023.

NASCIMENTO, A; OMODEI, J. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum, Presidente Prudente**, v. 16, nº 1, p. 62-75, 2019. Doi: 10.5747/ch.2019.v16. N1.h404.

NICOLINE, Ismene. **A política de cotas- O caso da Universidade Federal de Lavras**. 2020. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Tese de Doutorado.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; ANACHE, A. A. **Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp.2, p. 1421–1435, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11652>. Acesso em: 29 mar. 2024.

O'DONNELL, G. **Democracia, agência e estado: teoria com intenção comparativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial; formação de professores para a inclusão escolar**, São Paulo, Contexto 2022. 128p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em 20 fev.2024.

PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 160–177, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643708. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PARSONS, W. **Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis**, Cheltenham, UK, e Northampton, MA, Edward Elgar, 1995. Disponível em: <https://www.e-elgar.com/shop/gbp/public-policy-9781852785543.html>, acesso em: 25 fev. 2024.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTr, 2000. Disponível em: <https://www.josepastore.com.br/papers/OPORTUNIDADES%20DE%20TRABALHO%20PARA%20PORTADORES%20DE%20DEFICIENCIA.pdf>. Acesso em: 25 de fev. 2024.

PICADA, A. B. N. **Graduação à Pós-graduação: valor potencial dos recursos de tecnologia assistiva digital na trajetória acadêmica do estudante com deficiência**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria -RSTese (Doutorado). 2022.

PIERSON, P. **Dismantling the welfare state? Reagan, Thatcher, and the politics of retrenchment.**: Cambridge University Press, 1994.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan. /abr. 2011.

PRZEWORSKI, A. **Crisis of Democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

RANIERI, N. **Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição federal de 1988**. Brasil: Edusp, 1994.

RIBEIRO, D. B. A pandemia da COVID-19 e a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Argumentum**, v. 15, n.2, p.72–91, 2023. <https://doi.org/10.47456/argumentum.v15i2.40012>

RUNCIMAN, D. **Como a democracia chega ao fim São Paulo**: Todavia, 2018.

SALDANHA, J. H. S. et al. Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 9, p. e00291720, 2021.

SANTOS, A. P. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

SANTOS, W. R. D. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 18, p. 501-519, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>>.

SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência e inclusão no trabalho na América Latina: desafios à universalização dos direitos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 4, p. 839–854, 2017. DOI: 10.4322/2526-8910.ctoAR0935. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1668>>. Acesso em: 3 out. 2023.

SANTOS, R. L. da S.; MARTINS, P. L.; PAUSEIRO, S. G. de M. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema: **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1097–1116, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68667. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68667>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SAVIANI, D. Meio Século de Pós-Graduação no Brasil: do período heroico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento Revista de Educação**, v. 7, n. 14, 2020.

SILVA, K. W. ; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em 2 fev.2024.

SILVA, M. Q.; FUMES, N. F. L. Significações de universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão na educação superior durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e418111436540, 2022.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 424-434, 2006.

SILVA, P. B.; SILVA, P. da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, p. 525-542, 2012. DOI:10.4025/psicolestud.v22i4.37665

SIQUEIRA, M. E. A. C. **Um estudo sobre a inserção dos surdos na pós-graduação e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como LE para surdos**. Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2023.

SORIANO, K. R. R.; et al. **Elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases brasileiras na área da educação**. (No prelo). In: XVI Congresso

Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, 2021. Actas del XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, p. 2731-2741.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre: ano 8, n.16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SOUZA, L.T. **Educação de pessoas com deficiência como direito humano: condições de acesso e permanência nos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, 2020.

SUHR, I. R. F. Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e11923, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11923. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11923>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TOLEDO, C. M. Queda de **Nota de esclarecimento**-disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-1>. Acesso em: 13 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução n 2/2017 de 04 de abril de 2017 do CEPE**. Sobre a política de Ações Afirmativas UFMG. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>>. Acesso em: 01jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ingresso em Graduação**. Disponível em: <<https://ufmg.br/cursos/formas-de-ingresso/ingresso-em-graduacao>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

VAN PETTEN, A.M.V.N.; MENDANHA, T. M. M.; ROCHA, T. C. C. Estudantes com deficiência na pós-graduação: perfil e trajetória acadêmica em uma instituição pública de ensino superior. **Revista Cocar (online)**, v. 1, p. 1-19, 2022.

VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão**. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VENTURINI, A. C. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: Os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos estudos CEBRAP**, v. 40, n. 2, p. 261–279, maio 2021.

VENTURINI, A. N. **Ações afirmativas para a pós-graduação**: desenho e desafio de política pública. Anais do 41o Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, 2017. Disponível em <https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/spg-4/spg27-1/11080-acoes-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica-1/file>. Acesso em: 2 fev. 2024.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Editora Universidade de Brasília: São Paulo, 2004.

WUO, A. S., & Brito, A. L. C. de. (2023). **Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional**. Linhas Críticas, 29, e45911. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45911>. Acesso em: 29 mar. 2024.

F866c  
2024  
T

Freitas, Joyce Fernandes de, 1983-

Chegamos à pós-graduação, e agora? [manuscrito]: implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência no Stricto Sensu das Universidades Federais Brasileiras / Joyce Fernandes de Freitas. -- Belo Horizonte, 2024.

177 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira.

Bibliografia: f. 165-177.

1. Educação inclusiva -- Teses. 2. Políticas públicas -- Educação -- Teses. 3. Pessoas com deficiência -- Educação -- Teses. 4. Estudantes universitários -- Pós-graduação -- Teses. 5. Programas de ação afirmativa na educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Jáima Pinheiro de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

**JOYCE FERNANDES DE FREITAS**

**CHEGAMOS À PÓS-GRADUAÇÃO, E AGORA? IMPLEMENTAÇÃO DE  
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO  
*STRICTO SENSU* DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

**BELO HORIZONTE  
2024**

**JOYCE FERNANDES DE FREITAS**

**CHEGAMOS À PÓS-GRADUAÇÃO, E AGORA? IMPLEMENTAÇÃO DE  
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO  
*STRICTO SENSU* DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira

**BELO HORIZONTE  
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**ATA**

**DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA JOYCE FERNANDES DE FREITAS**

Realizou-se, no dia 24 de abril de 2024, às 09:00 horas, na Sala de Defesas Professor Luiz Alberto Gonçalves da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1548ª defesa de dissertação, intitulada CHEGAMOS À PÓS-GRADUAÇÃO, E AGORA? IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO STRICTO SENSU DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS, apresentada por JOYCE FERNANDES DE FREITAS, número de registro 2023651373, graduada no curso de COMUNICAÇÃO SOCIAL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Jaima Pinheiro de Oliveira - Orientador (UFMG), Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro (UFMG), Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (UFMG), Prof(a). Jefferson Mainardes (UEPG), Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: APROVADA

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de abril de 2024.

Prof(a). Jaima Pinheiro de Oliveira ( Doutora )

Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro ( Doutor )

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva ( Doutora )

Prof(a). Jefferson Mainardes ( Doutor )

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Paulo Ribeiro, Professor(a)**, em 10/05/2024, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Chefe de departamento**, em 10/05/2024, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Ednilson de Jesus,**



**Professor do Magistério Superior**, em 10/05/2024, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira, Subcoordenador(a)**, em 14/05/2024, às 07:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Usuário Externo**, em 14/05/2024, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3234201** e o código CRC **BB528A75**.

---

## DEDICATÓRIA

A Deus!

À minha mãe, mulher, forte, guerreira e determinada.

Ao Júnior e ao Pedro, que foram incentivadores para o início dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

A fé me manteve firme quando eu quis desistir e o amor me trouxe até aqui!  
Agradeço a Deus, força suprema que me guia e me mantém no caminho do bem.

Ao Júnior, que me impulsiona e que é o meu Porto Seguro, amor que me fez mergulhar no mundo da inclusão; obrigada por seu meu objeto empírico, meu amigo e meu fiel companheiro.

À minha mãe, pois, se cheguei até aqui, foi graças à mulher guerreira que ela é, tudo que sou é por você minha amada Sarru.

Ao Tedy e ao Tody, meus filhotes, meus companheiros da madrugada, a presença de vocês me deixou mais forte.

Não posso deixar de agradecer ao meu irmão Jorge, por acreditar em mim, desde pequena.

Chegar até aqui não foi fácil, mas, com certeza, foi mais leve com a ajuda de tantas pessoas, em especial a Juliana, sem você eu não estaria aqui, ao meu padrinho Cicero, que corrigiu muitos textos e me ensinou os primeiros passos da vida acadêmica, a Bruna, por ler tantas vezes meu projeto e dizer que estava muito bom, aos professores Wagner e José Roberto, que tanto me incentivaram a entrar no mestrado, às professoras Jacqueline e Valeria, pelas dicas e conselhos.

Em especial agradeço ao Victor Hugo (*in memoriam*), a Covid te levou antes de comemoramos juntos essa conquista, obrigada por me incentivar e por rascunhar comigo meu primeiro projeto de pesquisa.

Aos alunos do CEPCON/UFMG, que sempre me incentivaram, minha pequena trajetória como pesquisadora tem o sorriso e o brilho no olhar de cada um de vocês.

Aos professores da FACE/UFMG, que sempre torceram por mim, em especial Alex, Luiz Alex, Paula, Silvério, João Estevão, Ewerton, Laura, Kely, Ana Carolina e aos meus colegas de trabalho, em especial Luiz, Elias e Carminha.

Aos meus meninos do CEGRAD, dos quais eu tenho a honra de ser chefe, obrigada por me ajudarem a realizar esse sonho, o apoio de vocês nesse último ano foi fundamental para que me mantivesse no caminho certo.

À minha família, em especial a Polly, Ana, Laurinha, Cleia, Rayane, Violeta e João Vitor, obrigada pelo apoio, incentivo e por acreditarem em mim.

À Jáima, sua orientação fez toda a diferença, obrigada por me aturar, por não me deixar enlouquecer e embarcar em todas as minhas maluquices nesse ano de mestrado. Você é incrível!!!

Aos professores do PPGE, em especial ao Luiz, seu acolhimento me trouxe até aqui, e à Ana Galvão, por não me deixar desistir no primeiro dia de aula.

Aos amigos do PPGE, em especial a turma da linha de Pesquisa de Políticas Públicas em Educação, aos filhos acadêmicos da Jáima, quantos aprendizados!

E ao Ícaro, que tornou essa jornada bem mais leve e feliz, amizade que nasce na fila da entrevista em meio à crise de pânico é para sempre. Amigo, você é maravilhoso, que sorte a minha em ter você ao meu lado.

“No amor e na fé encontraremos as forças necessárias para a nossa missão.”

Irmã Dulce

## RESUMO

A análise e a aplicação de políticas de ações afirmativas destinadas às pessoas com deficiência no ensino superior têm sido tema de investigação tanto no Brasil quanto no cenário internacional. No entanto, é imperativo expandir o entendimento sobre essa temática, sobretudo, no âmbito da pós-graduação. Mediante a isso, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar o impacto da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, quanto aos aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e implementação desta normativa. De maneira específica, objetivou-se: identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016; analisar o cumprimento da referida portaria e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais brasileiras; verificar como ocorreu a implementação dessa portaria na Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de incentivar o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*. De natureza qualitativa, essa pesquisa foi classificada como descritiva e quanto aos procedimentos, caracterizou-se como bibliográfica e documental. As fontes de dados foram os documentos de Avaliação de Propostas para Cursos Novos (APCN) e dos Seminários de Meio Termo das 50 áreas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as resoluções de ações afirmativas das universidades federais brasileiras, quantitativo de discentes com deficiência na pós-graduação e discentes bolsistas, obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) no sistema FALABR, resolução de ações afirmativas da UFMG, resoluções de bolsas dos programas de pós-graduação, editais suplementares da UFMG, quantitativos de discentes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, Atas, documentos de reunião, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMG. Após a análise de dados, foi possível concluir que a Portaria Normativa 13/2016 foi cumprida por 38 das 69 universidades federais brasileiras e que o número de discentes cadastrados na Plataforma Sucupira da Capes como pessoa com deficiência cresceu 264%, desde 2017, ano em que o registro passou a ser inserido nessa plataforma. A Capes, a partir de 2023, começou a fomentar a discussão sobre ações afirmativas, nas áreas de avaliação e nos Seminários de Meio Termo. A Portaria normativa 02/2017 da UFMG contribuiu para o aumento da entrada de discentes com deficiência na instituição. Foram encontrados erros de nomenclatura em diversos documentos de área e na resolução da UFMG, que podem ser analisados como desconhecimento sobre as discussões atuais sobre o tema e compreensões capacitistas, com ênfase num modelo médico sobre a deficiência. Apesar do avanço no número de discentes com deficiência na pós-graduação, há muito o que ser feito e discutido para propiciar o acesso e, principalmente, a permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas de Educação; Pessoas com deficiência; Pós-graduação; Ações Afirmativas.

## ABSTRACT

The analysis and application of affirmative action policies aimed at people with disabilities in higher education have been a topic of investigation both in Brazil and internationally. However, it is imperative to expand understanding in this field, especially in postgraduate studies. Therefore, the general objective of this study was to analyze the impact of Normative Ordinance No. 13, of May 11, 2016 (under political aspects, entry into postgraduate studies and implementation of the normative). And its specific objectives were to identify changes in the internal policies of the agency that regulates the operation of *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil, with the purpose of complying with Normative Ordinance No. 13, of May 11, 2016; analyze the compliance of this ordinance and its effect on the entry of people with disabilities into *stricto sensu* postgraduate studies at Brazilian Federal Universities; verify how the implementation of the ordinance occurred at the Federal University of Minas Gerais, in order to encourage the entry and retention of People with Disabilities in *stricto sensu* Postgraduate Studies. This research is descriptive and in terms of procedures, it is characterized as bibliographic and documentary. The data sources were APCN documents and Mid-Term seminars from Capes' 50 assessment areas, affirmative action resolutions from Brazilian federal universities, number of students with disabilities in postgraduate studies and scholarship students, obtained through LAI in the FALABR system, UFMG affirmative action resolutions, scholarship resolutions for postgraduate programs, supplementary notices from UFMG, number of students with disabilities in the *Stricto sensu* postgraduate course at UFMG, Minutes, meeting documents, UFMG PDI. After analyzing this data, it was possible to conclude that the Normative Ordinance 13/2016 was complied with by 38 of the 69 Brazilian federal universities, and that the number of students registered on the Capes Sucupira Platform as people with disabilities grew 264% since 2017, the year in which the record started to be inserted into the platform. Since 2023, Capes has started to encourage discussion about affirmative actions, in the areas of evaluation, and in mid-term seminars. UFMG's Normative Ordinance 02/2017 contributed to an increase in the number of students with disabilities at the institution. Nomenclature errors were found in several area documents, and in the UFMG resolution. Despite the increase in the number of students with disabilities in postgraduate studies, there is much to be done and discussed to provide access and, mainly, the permanence of people with disabilities in *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil.

**Key Words:** Public Education Policies; Disabled people; Postgraduate studies; Affirmative Actions.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Resultados parciais das buscas em bancos de dados.....	49
<b>Figura 2</b> - Procedimentos de busca nas bases de dados.....	50
<b>Figura 3</b> - Estratégias de busca utilizadas.....	51
<b>Figura 4</b> - Base de dados da plataforma Sucupira (CAPES).....	72
<b>Figura 5</b> - Distribuição da população com deficiência, por região do país.....	117
<b>Figura 6</b> - Discentes matriculados no stricto sensu no Brasil .....	120
<b>Figura 7</b> - Total de discentes matriculados com deficiência na Pós-graduação stricto sensu.....	121
<b>Figura 8</b> - Discentes com deficiência em Instituições de Ensino Superior Públicas.....	122
<b>Figura 9</b> - Total de discentes com deficiência matriculados em IES privada.....	123
<b>Figura 10</b> - Discentes com deficiência por região brasileira .....	124
<b>Figura 11</b> - Total de discentes sem e com deficiência em instituições federais de ensino.....	125
<b>Figura 12</b> - Discentes com deficiência no mestrado nas instituições Federais de Ensino .....	126
<b>Figura 13</b> - Discentes com deficiência no doutorado nas instituições Federais de Ensino .....	127
<b>Figura 14</b> -Total de discentes matriculados com deficiência por região nas IFES..	127
<b>Figura 15</b> - Total de discentes com deficiência bolsistas.....	129
<b>Figura 16</b> - Crescimento de discentes com deficiência bolsistas.....	130
<b>Figura 17</b> - Total de deficientes com deficiência não bolsistas.....	131
<b>Figura 18</b> - Número de discentes matriculados por semestre e categoria.....	154
<b>Figura 19</b> - Total de discentes matriculados na UFMG de 2018 a 2023/2 em cada uma das modalidades .....	155
<b>Figura 20</b> - variação de matrículas de discentes com deficiência no período 2018-2023.....	156
<b>Figura 21</b> - Número de discentes com deficiência desligados do programa de pós-graduação antes da conclusão no período de 2018 a 2023. ....	157
<b>Figura 22</b> - Número de discentes formados por semestre e categoria.....	157

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Trabalhos encontrados na revisão .....	52
<b>Quadro 2</b> -Tipos de barreiras/Acessibilidades e aspectos conceituais.....	62
<b>Quadro 3</b> - Fontes utilizadas e seus objetivos .....	68
<b>Quadro 4</b> - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências da Vida) .....	77
<b>Quadro 5</b> - Políticas afirmativas no APCN (Ciências de Humanidades).....	82
<b>Quadro 6</b> - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar) .....	89
<b>Quadro 7</b> - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências da Vida) .....	99
<b>Quadro 8</b> - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Humanas).....	102
<b>Quadro 9</b> - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar).....	106
<b>Quadro 10</b> - Universidades que continham ações afirmativas .....	111
<b>Quadro 11</b> - Programas da UFMG e o cumprimento da Resolução 02/2027 .....	142
<b>Quadro 12</b> - Análise de editais quanto à entrada de pessoas com deficiência .....	148

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição Temporal dos trabalhos relacionados ao tema .....	54
<b>Tabela 2</b> - Distribuição das publicações por região e instituição.....	55
<b>Tabela 3</b> - Notícias com a expressão Ações afirmativas .....	73
<b>Tabela 4</b> - Ano da publicação das normativas de ações afirmativas em relação ao número de IFES .....	117
<b>Tabela 5</b> - Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência .....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ONU - Organização das Nações Unidas  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
MEC - Ministério da Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*  
CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PROUNI - Programa Universidade Para Todos  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão  
BPC- Benefício de Prestação Continuada  
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento  
TEA - Transtorno do Espectro Autista  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
STF- Supremo Tribunal Federal  
USP- Universidade de São Paulo  
UFV- Universidades Federal de Viçosa  
UFOP- Universidades Federal de Ouro Preto  
PNE- Plano Nacional de Educação

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UNESP - Universidade Estadual Paulista  
PPG - Programas de pós-graduação  
ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
PCD - Pessoa com Deficiência  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CEPE- Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão  
APCN - Avaliação de Propostas para Cursos Novos  
LAI - Lei de Acesso à Informação  
IFP - *International Fellowship Program*  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
AC - Acre  
AL - Alagoas  
AP - Amapá  
AM - Amazonas  
BA - Bahia  
CE - Ceará  
ES - Espírito Santo  
GO - Goiás  
MA - Maranhão  
MT- Mato Grosso  
MS - Mato Grosso do Sul  
MG - Minas Gerais  
PA - Pará  
PB - Paraíba  
PR - Paraná  
PE- Pernambuco  
PI - Piauí  
RJ - Rio de Janeiro  
RN - Rio Grande do Norte  
RS - Rio Grande do Sul  
RO - Rondônia

RR - Roraima  
SC - Santa Catarina  
SP - São Paulo  
SE- Sergipe  
TO - Tocantins  
DF- Distrito Federal  
UFA - Fundação Universidade Federal do Acre  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia  
UNIFAP - Fundação Universidade Federal do Amapá  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará  
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFT- Universidade Federal de Tocantins  
UFAL- Universidade Federal de Alagoas  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFOB Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFSEB - Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFCA - Universidade Federal do Cariri  
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UFMA - Universidade Federal do Maranhão  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFCEG - Universidade Federal de Campina Grande  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UNIVASF- Universidade Federal do Vale do São Francisco  
UFPI - Universidade Federal do Piauí  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
UFS- Fundação Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UNIFAL- Universidade Federal de Alfenas  
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá  
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFLA - Universidade Federal de Lavras  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU- Universidade Federal de Uberlândia  
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UFV- Universidade Federal de Viçosa  
UFF- Universidade Federal Fluminense  
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFABC - Universidade Federal do ABC  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo  
UFPR- Universidade Federal do Paraná  
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa  
UFPEL- Universidade Federal de Pelotas  
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre -  
FURG - Universidade Federal do Rio Grande  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

CGDI - Coordenação de Gestão de Dados e Informação

GT- Grupo de Trabalho

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UMG - Universidade de Minas Gerais

CADV - Centro de Apoio ao Deficiente Visual

CPAPNE - Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidade Especiais

NAI - Núcleo de Acessibilidade Inclusão

PRAE - Pró-reitora de Assuntos Estudantis

PRPG - Pró -Reitoria de Pós-graduação

FIEI - Formação Intercultural para Educadores Indígenas

LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
1.1 Os caminhos até aqui .....	20
1.2 O ponto de partida e onde queremos chegar .....	21
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>27</b>
2.1 As pessoas com deficiência no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil .....	27
2.2 Avanços e retrocessos nas políticas educacionais para pessoas com deficiência nas três últimas décadas .....	32
2.2.1 Governos Lula 1 e 2.....	34
2.2.2 Governo Dilma e a Portaria Normativa nº 13.....	36
2.2.3 Governo Bolsonaro.....	39
2.3 A Pós-graduação e a chegada das pessoas com deficiência .....	43
<b>3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA</b> .....	<b>46</b>
3.1 O que dizem as pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas para as pessoas com deficiência na pós-graduação .....	46
3.1.1 O Acesso .....	55
3.1.2 Permanência.....	58
<b>4 OBJETIVOS</b> .....	<b>65</b>
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>66</b>
5.1 Caracterização da Pesquisa .....	66
5.2 Amostra, Fonte de Dados e Contexto da Pesquisa .....	66
5.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	68
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>70</b>
6.1 Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	70
6.1.1 Políticas de acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência nas normas de pós-graduação stricto sensu da CAPES .....	70

6.1.2	Indicadores presentes nos novos APCN e uma nova política de acessibilidade na Pós-graduação .....	76
6.2	Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pelas Universidades Federais	109
6.2.1	Universidades Federais que instituíram políticas públicas internas específicas para cumprir essa implementação .....	109
6.2.2	As pessoas com deficiência na pós-graduação por meio dos números 120	
6.2.3	Os números das Instituições Federais de Ensino .....	124
6.2.4	Os discentes Bolsistas e os entraves a permanência.....	128
6.3A	UFMG e as ações afirmativas para pessoas com deficiência. ....	132
6.3.1	Os caminhos até a resolução 02/2017.....	133
6.3.2	A resolução 02/2017 .....	137
6.3.2.1.	O Acesso .....	137
6.3.2.2	A Permanência .....	140
6.3.2.3	Disposições Gerais .....	141
6.3.3	Regras para quem? .....	142
6.3.4	A regra passa a valer para todos .....	146
6.3.5	As resoluções de ações afirmativas não saíram do papel. ....	146
6.3.6	O que dizem os editais Suplementares da UFMG .....	147
6.3.7	A resolução 02/2017 e seu efeitos na entrada de discentes com deficiência na UFMG. ....	153
6.3.8	O que diz a UFMG sobre acessibilidade, inclusão e permanência ....	158
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“O desenvolvimento humano só existirá se a sociedade civil afirmar cinco pontos fundamentais: igualdade, diversidade, participação, solidariedade e liberdade.”*

Betinho

Neste capítulo apresentaremos os caminhos e motivações dessa pesquisa, depois uma breve introdução ao tema e à pesquisa, contextualização e justificativa.

### 1.1 Os caminhos até aqui

Muitas vezes me perguntam como cheguei até aqui, e às vezes eu mesmo me questiono a respeito disso, jornalista de formação, especialista em comunicação e imagens midiáticas, e em gestão de instituições de ensino superior, está querendo falar e discutir inclusão de pessoas com deficiência? Mas o caminho até chegar aqui foi longo, e nem sempre fácil, filha de professora, cresci dentro de escolas, aprendi a ler em meios a livros no fundo da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), local em que minha mãe trabalhava à noite (para onde ela tinha que me levar durante as longas internações do meu pai).

Quando pequena morávamos ao lado da casa de uma família, que tinha 3 filhos e a caçula era uma menina com deficiência, todos íamos para escola juntos, mas achava estranho o fato de ela não ir, ela amava os livros, sabia ler e escrever, mas não podia ir à escola, essa situação me incomodava muito.

Perguntei à minha mãe a razão por que ela não podia ir à escola, e minha mãe disse que a escola não era adaptada, não tinha professores e umas coisas que não entendia na época. Alguns anos se passaram e construíram uma escola em frente à nossa casa, e a garota, enfim, poderia ir à escola, eu chorei de emoção ao vê-la com a mochila nas costas entrando no colégio.

Mudamos de casa, mais alguns anos se passaram e me formei no segundo grau (atual ensino médio) e como sempre gostei de ler e escrever, fui cursar jornalismo, comecei a estudar e não sabia o que estava por vir. Lá conheci dois colegas com deficiência, pela primeira vez eu via pessoas com deficiência estudando regularmente nas turmas, eu não tive nenhum colega com deficiência na minha sala, nem nos colégios em que estudei, em sua grande parte públicos e periféricos.

Só que com um desses colegas a relação mudaria em poucos meses, para amizade e, com um piscar de olhos, namorado, ele tem paralisia cerebral, e usava bengalas canadenses para se locomover. Um certo dia, uma obra não sinalizada, na porta do prédio que fazíamos aula, quase acabou com tudo, foi um escorregão na areia que estava na calçada, quando olhei só via sangue e correria, ele tinha se desequilibrado, caído com a cabeça no meio fio, ali entendi sobre acessibilidade.

Mas do namoro veio o noivado e o casamento, e a convivência me fez entender e buscar cada vez mais conhecimento sobre inclusão, acessibilidade, capacitismo, direitos e tecnologia assistiva. Quando me vi já estava inserida no meio, estudando sobre o assunto, e escrevendo em um blog sobre inclusão. Esse blog me levou ao Pedro, filho de uma professora da faculdade onde estudei, hoje professora da UFMG, esse garoto, que se foi tão cedo, foi um dos grandes motivos para eu estar aqui hoje.

Ao passar em um concurso para Assistente em Administração na UFMG, trabalhei por 12 anos na secretaria de um programa de pós-graduação, acompanhei de perto a entrada de centenas de discentes, o início das discussões das ações afirmativas no *stricto sensu*, a implementação das primeiras normativas. Mas algumas coisas me inquietavam, pois no prédio onde trabalho existem 5 programas de pós-graduação, dois com nota sete na capes, e nesses 12 anos, nunca um aluno com deficiência chegou a ser inscrito nos processos seletivos. Todos os anos acompanhava esperançosa as seleções e nada, e esse foi o ponto de partida para esta pesquisa.

## **1.2 O ponto de partida e onde queremos chegar**

A deficiência é vivenciada por mais de um bilhão de pessoas no mundo, de acordo com o primeiro relatório sobre deficiência e desenvolvimento das Organizações das Nações Unidas (ONU, 2018), o qual também evidencia que as pessoas com deficiência estão em desvantagens.

A ótica sobre a deficiência tem se alterado nos últimos anos, indo do modelo médico, em que é compreendida como uma limitação da pessoa, para um modelo social, que é mais amplo, e que concebe a deficiência como barreiras impostas pela sociedade, diante de uma limitação ou impedimento de estruturas do corpo, portanto abrangendo mais fatores da sociedade em que a pessoa está inserida (PESSOA, 2018).

O conceito de deficiência teve uma mudança relevante estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu Art. 1º dispõe: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006, p.1). No Brasil, há cerca de 18,6 milhões de pessoas com algum grau de deficiência, o que representa 8,6% do total de sua população (BRASIL, 2022).

Nessa conjectura, desde 1988, a Constituição Federal assegura o direito das pessoas com deficiência à educação em seu Art. 208: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p.25).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que foi lançada em 2008 pelo governo federal, representou um marco fundamental na promoção da inclusão de pessoas com deficiência, em relação à continuidade de políticas para a inclusão escolar do chamado público-alvo da educação especial, do qual essas pessoas fazem parte. Ela trouxe uma abordagem inovadora, redefinindo a educação especial como uma modalidade que não substitui a escolarização convencional. Essa política também adota a visão interdisciplinar da educação especial, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, abrangendo todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior. Além disso, a PNEEPEI integra e reforça o conceito de atendimento educacional especializado como um recurso adicional e complementar ao ensino regular (BRASIL, 2008a).

Em 2015, a implementação do normativo brasileiro de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015, acarretou, entre outras garantias, meios que possibilitam o exercício do direito à educação, pois promoveu mecanismos para a adaptação e a adequação para acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação infantil, básica, tecnológica e superior (BRASIL, 2015).

As políticas de ações afirmativas na pós-graduação tiveram um início mais robusto a partir da publicação, em 11 de maio de 2016, da Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2016), do Ministério da Educação, que determinou um prazo de 90 dias para

que as Universidades Federais apresentassem propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de Pós-Graduação. A partir dela, a UFMG publicou a Resolução nº 02 de 2017, no dia 04 de abril de 2017, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFMG (UFMG, 2017).

A implementação dessas normativas trouxe à cena discussões demasiadamente debatidas na educação infantil, ensino fundamental e médio, mas ainda em discussão recente nos níveis mais altos de formação, caso do ensino superior e dos cursos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. Esse novo fenômeno necessita, portanto, de mais discussões e investigações: em uma revisão sistemática, que será detalhada no Capítulo 2 desta pesquisa, foram encontrados apenas 13 trabalhos que abordam a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Ademais, resultados da execução das referidas leis revelam um aumento do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. A UFMG, por exemplo, em 2018 detinha cerca de 300 estudantes autodeclarados com deficiências nos cursos de graduação e 62 na Pós-Graduação *stricto sensu*. No ano de 2018, a Universidade disponibilizou, em cumprimento à Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), 700 vagas nos cursos de graduação para pessoas com deficiências, além da previsão de pelo menos uma vaga em edital suplementar em todos os cursos de Mestrado e de Doutorado. Mesmo assim, o Censo Escolar de 2022 revela que o percentual de pessoas com deficiência que terminam o ensino médio e ingressam no ensino superior ainda é muito baixo, 7,0% segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por amostras de Domicílios) contínua 2022 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2023).

É comum que a adoção de reservas de vagas nas universidades provoque alterações nas estruturas sociais, deslocando poderes, criando possibilidades para que a mobilidade social aconteça na prática, momento em que a democracia deixa de ser meramente simbólica e passa a ser real, garantindo acessos aos bens sociais, culturais e econômicos aos excluídos (NICOLINE, 2020).

As pesquisas vêm abordando questões sobre os estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, mas ainda assim, pouco se sabe sobre como favorecer o ingresso, a permanência e a participação deste público no meio universitário. Isto evidencia a necessidade de dar continuidade a essas investigações, a fim de entender

como está acontecendo o processo de adesão das universidades à Portaria, objetivo desse estudo, e como a UFMG implementou as políticas de ações afirmativas em seus programas de pós-graduação.

Ao analisar a inclusão de Pessoas com Deficiência na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, investiga-se também o fenômeno da exclusão educacional, enfrentado por esse grupo ao longo da história. Nesse contexto, tivemos as seguintes perguntas de pesquisa: Quais ações em nível de pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) adotou, a partir da publicação desta Portaria? Quais universidades federais brasileiras implementaram a Portaria Normativa nº 13 de 2016 e qual o impacto dessa implementação no número de discentes com deficiência que ingressaram na pós-graduação *stricto sensu*?

De maneira complementar, buscamos responder, ainda, às seguintes perguntas: Quais foram as diretrizes assumidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para incentivar o ingresso e a permanência de Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*? Como essas diretrizes têm sido implementadas?

Na tentativa de responder a essas questões, delineamos como objetivo geral deste estudo, analisar o impacto da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (sob aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e implementação). Como objetivos específicos, estabelecemos: I) Identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016; II) Analisar o cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras; e III) Verificar como ocorreu a implementação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais.

Com a implementação das políticas afirmativas de cotas destinadas a Pessoas com Deficiência, as universidades enfrentam o desafio da inclusão devido a uma história marcada pela exclusão desses indivíduos. Contudo, esse contexto pode ser encarado como uma oportunidade para promover a integração social entre diversos grupos, mediante a aplicação dessas políticas nas instituições de ensino superior públicas.

No que concerne, especificamente, às Pessoas com Deficiência, a Resolução aborda diversos aspectos, incluindo a maneira pela qual os programas de pós-graduação da UFMG devem elaborar seus editais de seleção para mestrado profissional, mestrado acadêmico e/ou doutorado.

A pós-graduação *stricto sensu* representa o mais alto nível de formação acadêmica, desempenhando um papel fundamental no avanço científico e tecnológico do país. Trata-se de uma fase crucial no desenvolvimento acadêmico e profissional, na qual os estudantes aprofundam seus conhecimentos em áreas específicas. Ela abrange os cursos de mestrado e doutorado. Diante disso, dada a importância da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades, a inclusão de Pessoas com Deficiência no ambiente acadêmico é uma questão de justiça social e contribui significativamente para a diversidade e o enriquecimento das perspectivas nos ambientes acadêmicos e na produção do conhecimento científico.

O tema das ações afirmativas no Brasil ganhou destaque com a implementação de cotas em universidades públicas. Na Europa, temas semelhantes são discutidos sob diferentes rótulos, como "discriminação positiva", "política de cotas" e "reserva de vagas". Vários autores reconhecem os avanços do Brasil na criação de políticas que visam a oferecer acesso ao ensino superior em universidades públicas para Pessoas com Deficiência, combatendo a exclusão social e as desigualdades históricas.

Portanto, a discussão dessa temática é motivada, entre outros fatores, pela escassez de estudos sobre o acesso de Pessoas com Deficiência nos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Essa escassez foi confirmada por meio de uma revisão sistemática realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no Portal de Periódicos Capes e na SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*). Na busca foram utilizados descritores como "Pós-graduação", "deficiência", "deficiente" "inclusão" e "ensino superior", com o ano de 2016 como marco temporal, correspondente à publicação da portaria normativa 13/2016, que instituiu a obrigatoriedade de cotas para discentes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Na revisão foram encontrados 8 artigos, 5 teses e dissertações que abordaram a temática do acesso e da permanência no *stricto sensu*.

Com o aumento do número de matrículas desse público no ensino médio e no ensino superior, torna-se imperativo investigar as condições de acesso nos níveis mais avançados de escolaridade, ou seja, no *stricto sensu*. Além disso, fundamentada nos estudos de diversos autores, esta pesquisa se justifica pela necessidade de

abordar um tema ainda incipiente na educação brasileira, que tem o potencial de contribuir significativamente para o debate teórico e empírico no campo do ensino e pesquisa.

Nesta primeira seção foi apresentada a introdução desta pesquisa, a problematização, os objetivos, e a justificativa. Na segunda seção são apresentados pressupostos teóricos, principalmente com a contextualização das pessoas com deficiências no âmbito da legislação vigente e comparativos de acordo com diferentes governos. A terceira seção apresenta uma revisão integrativa sobre o tema. A quarta os objetivos desta pesquisa, a quinta os aspectos metodológicos e na sexta seção são discutidas as análises e resultados. E, na sétima e última seção, são apresentadas as considerações finais do estudo.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro”.*

Paulo Freire

Neste capítulo vamos traçar os caminhos teóricos da pesquisa, discorrendo sobre as pessoas com deficiência, as ações afirmativas as políticas públicas, a pós-graduação no Brasil, e o contexto político da criação da portaria normativa 13/2016.

### 2.1 As pessoas com deficiência no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil

Silva (2006) menciona que, historicamente, as pessoas com deficiência sempre causaram estranhamento perante a sociedade, de maneira geral, e isso se deve, em boa parte, tanto pela estranheza perante alguma característica física aparente, decorrente da condição, ou pela incapacidade de se lidar, em muitos momentos, com algum tipo de limitação que tal condição possa vir a causar. O corpo que apresenta uma deficiência, uma forma desfigurada ou que não se encaixa nos padrões, representa a imperfeição da condição humana.

A sociedade valoriza e idealiza corpos saudáveis e funcionais, então aqueles que possuem uma deficiência fazem lembrar da fragilidade que se prefere negar. Não é aceito porque os indivíduos não querem se ver refletidos neles, pois isso os faria se sentirem iguais. Parece que eles os colocam em uma posição de inferioridade (SILVA, 2006).

Ainda de acordo com Silva (2006), ter pessoas com deficiência no convívio funciona como um espelho que lembra ao indivíduo que ele também poderia estar na mesma situação. Esse potencial, que é real e pode se tornar uma realidade diante de mudanças trágicas em sua vida, o deixa frágil, pois sempre se deseja estar completo e estável. Além disso, lidar com Pessoas com Deficiência também perturba, pois não se sabe como interagir com elas, já que a previsibilidade é uma característica importante nas relações sociais contemporâneas. O estigma, como uma marca ou rótulo, é o que mais se destaca e facilita a identificação.

Os estereótipos são comumente associados a características pejorativas e são cristalizados no imaginário comum, criando representações e podem surgir como uma “verdade” parcial a partir das generalizações (PESSOA, 2018). As pessoas com deficiência carregam em si um símbolo de limitação, do não preenchimento de requisitos para pertencer à sociedade, eles passam a participar de um mundo à parte. Ao longo dos séculos, foram construídos inúmeros significados depreciativos em torno da deficiência, desde uma aberração da natureza a signo de incapacidade, e de não “portador” de condições plenas para atuar na sociedade.

Nessa conjectura, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL,1988) é um dispositivo de grande significância na inclusão social, garantindo esse direito aos portadores de deficiência no Art. 208, inciso III. A referida Constituição, também conhecida como "Constituição Cidadã", foi um marco na proteção dos direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil. Embora o texto constitucional não faça menção direta ao termo "Pessoas com Deficiência", diversos dispositivos tratam de maneira indireta sobre o assunto, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é uma lei brasileira que foi promulgada em 2015, com o objetivo de garantir e promover os direitos das Pessoas com Deficiência, visando à sua inclusão social e à igualdade de oportunidades. A lei, oficialmente chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), representa um marco na legislação brasileira e está alinhada com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário.

Essas legislações abriram caminho para as chamadas Políticas de Ações Afirmativas voltadas para as pessoas com deficiência, dentre as quais o estabelecimento de cotas para esse público para o acesso ao mercado de trabalho, nos setores público e privado e, ainda, o advento de cotas voltadas para essas pessoas no âmbito do acesso ao ensino superior, nos níveis de graduação, mestrado e doutorado.

As políticas de ações afirmativas podem ser definidas como qualquer iniciativa, quer seja pública ou privada, que busca proporcionar recursos ou vantagens específicas para pessoas pertencentes a um grupo social em desvantagem, com o intuito de promover o bem comum (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Gomes (2001) corrobora com essa definição, ao dizer que ações afirmativas são um conjunto de medidas obrigatórias, opcionais ou voluntárias, tanto de iniciativas

públicas quanto privadas, projetadas para abordar a discriminação com base em raça, gênero, deficiência física e origem nacional, além de corrigir ou reduzir os efeitos contínuos da discriminação histórica, com o objetivo de alcançar a igualdade efetiva no acesso a recursos fundamentais, como educação e oportunidades de emprego.

Portanto, ações afirmativas são políticas transitórias, tanto públicas quanto privadas, que podem ser obrigatórias, voluntárias ou facultativas, voltadas para a eliminação e/ou redução de discriminações, injustiças e de suas consequências, com o objetivo de alcançar uma igualdade efetiva.

O Estado desempenha um papel fundamental na compreensão da dinâmica política da sociedade contemporânea. Ele é uma forma de organização que inclui um conjunto diversificado de instituições e funcionários que operam com uma lógica específica. Dessa forma, ele representa uma comunidade estabelecida em um determinado território, exercendo sua dominação e possuindo a capacidade de centralizar decisões e monopolizar o uso legítimo da violência. Sumariamente, o Estado estabelece um conjunto de instituições e relações sociais com o objetivo de alcançar um maior controle social (WEBER, 2004; O'DONNELL, 2011).

Atualmente, a habilidade do Estado em organizar a sociedade está diretamente ligada às condições que ele proporciona para que o governo desenvolva políticas públicas eficazes. As políticas públicas representam uma forma de intervenção governamental com o objetivo de atender às necessidades coletivas (SOUZA, 2006). Cada Estado possui seu próprio modelo de políticas públicas, adaptado à dinâmica de governo e à relação com a sociedade, além da forma como monitora e garante a implementação dos direitos. Dessa maneira, as políticas públicas se tornam instrumentos do Estado para satisfazer as demandas sociais, promovendo e implementando estratégias que protegem os direitos dos cidadãos (CHRISPINO, 2016).

Conforme explicado por Kingdon (1995), a elaboração de políticas públicas é um conjunto de processos que compreende várias etapas, segue uma sequência que inclui o estabelecimento da agenda, a especificação de alternativas, a tomada de uma decisão final e a implementação da política escolhida. Essas etapas são cruciais para o desenvolvimento e execução de políticas que visam a abordar questões relevantes e atender às necessidades da sociedade. Essa agenda governamental, ainda conforme Kingdon (1995), compreende os temas aos quais o governo e pessoas associadas direcionam sua atenção em um momento específico. Capella (2005)

acrescenta sua contribuição ao afirmar que uma questão passa a integrar a agenda governamental quando desperta o interesse e a atenção dos responsáveis por elaborar políticas.

Posto isso, Rodrigues e Leal (2018) destacam que o avanço mais significativo nas políticas públicas para pessoas com deficiência nas últimas duas décadas foi a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2006, que estabeleceu princípios fundamentais para a inclusão educacional. Muitos países adotaram leis nacionais baseadas na CDPD, garantindo o direito à educação inclusiva. Além disso, diversos países ratificaram acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que reforçou o compromisso com a educação inclusiva, e muitos governos implementaram programas específicos para promover esse modelo de educação. Exemplos que incluem o programa "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" no Brasil; o programa "Ação Educativa para a Igualdade" na Espanha; e o programa "*Inclusive Education Initiative*" no Reino Unido. Esses programas visaram à melhoria da infraestrutura escolar, o fornecimento de recursos, a formação de professores e apoio financeiro para as escolas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é uma parte importante do arcabouço normativo, em que há uma defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Elaborada com base no conceito de deficiência adotado pela Assembleia Geral da ONU em 2006, a LBI, de acordo com Klazura e Fogaça (2021), suscita a reflexão de que o modelo médico é inadequado para abordar plenamente as necessidades das pessoas com deficiência. Isso reforça o avanço das discussões em direção ao modelo social.

Quando se é colocado diante de uma pessoa com deficiência, qual é a sua primeira impressão? Pena? Medo? Compaixão? Todas essas possibilidades, dependendo da circunstância? Esse emaranhado de sentimentos pode ser explicado pelo fato de que a própria figura da pessoa com deficiência traz, na visão do outro, o signo da limitação, de fraqueza, da incapacidade humana. Pesquisas demonstram que os modos de diferenciar pessoas com deficiência não são tão justos ou confiáveis, aumentando as maneiras preconceituosas de enxergar o outro (PASTORE, 2000).

A partir da abordagem de Campbell (2008), podemos compreender o capacitismo como uma atitude que estabelece diferenciações e desvaloriza pessoas com deficiência por meio da avaliação de suas capacidades físicas e/ou cognitivas. De acordo com o dicionário Ferreira (2004, p. 236) capacitismo é "discriminação e

preconceito direcionados a pessoas com deficiência, podem se efetivar através do discurso de que essas pessoas são anormais ou incapazes, em comparação com o que é social e estruturalmente considerado perfeito”.

Já Marchesan e Carpenedo (2021) definem o capacitismo como uma manifestação de preconceito e discriminação direcionada às pessoas com deficiência, enraizada na estrutura da sociedade e centrada na avaliação das habilidades individuais. No contexto das pessoas com deficiência, essa mentalidade estigmatiza esses indivíduos ao presumir que sua capacidade é limitada devido à presença de uma deficiência.

Diante dessa conjectura, a política educacional com perspectiva inclusiva, em geral, existe para preservar o Direito Universal do Ser Humano de 1948, e promover a igualdade de oportunidades entre as pessoas, a fim de tornar a sociedade acessível, apta a acolher as diferenças individuais e a diversidade cultural (PIOVESAN, 2005). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) constituem-se como instrumentos legais centrais para a atual legislação educacional nacional. Ambas promoveram um avanço qualitativo na concepção e na dimensão de educação.

Em seu trabalho, Farias e Lopes (2015) realizaram uma discussão de como o direito à educação pode fomentar políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, visto que esse grupo de pessoas vem sendo historicamente negligenciado quanto aos seus direitos básicos, incluindo a educação. Eles verificaram os fatores históricos e políticos essenciais que influenciam a educação das pessoas com deficiência, considerando a importância de situar a educação como um direito que resulta na criação e implementação de políticas governamentais que não têm alcançado a totalidade da população.

Perceberam que a proposição de leis complementares que façam valer a prerrogativa de inclusão manifestada na Constituição Federal de 1988 pode trazer grandes avanços no acesso à educação de pessoas com deficiência em todos os níveis de escolarização. Mas, evidenciaram a negação do direito à educação a uma parcela considerável da sociedade brasileira, incluindo as pessoas com deficiência (FARIA; LOPES, 2015).

Desta forma, tem-se que os dispositivos legais têm valor relevante para o aperfeiçoamento da educação nacional e norteiam ações inclusivas com o objetivo de

instrumentalizar a sociedade e os profissionais nos conhecimentos necessários para o aproveitamento das potencialidades dos estudantes.

Por isso, diversos países ratificaram acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que reforçou o compromisso com a educação inclusiva, e muitos governos implementaram programas específicos para promover a educação inclusiva. Uruguai e Chile, por exemplo, criaram leis para inclusão de pessoas com deficiência em 2010, garantindo direitos e promovendo sua integração, em 2012; o Equador também criou lei nacional para inclusão de pessoas com deficiência (SANTOS, 2017). O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, comprometendo-se a garantir o acesso à educação inclusiva. Essa legislação reforçou alguns aspectos que já existiam, tais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo a educação (RODRIGUES; LEAL, 2018).

Assim, apesar dos avanços significativos, ainda existem desafios a serem superados. A falta de recursos financeiros, a resistência de alguns profissionais e instituições à mudança, a falta de formação adequada e a necessidade de adaptação das estruturas físicas das escolas são alguns dos desafios enfrentados. Além disso, a inclusão educacional também precisa enfrentar obstáculos sociais e culturais, como o preconceito, a discriminação e a falta de conscientização (PLETSCH, 2005).

## **2.2 Avanços e retrocessos nas políticas educacionais para pessoas com deficiência nas três últimas décadas**

A política educacional brasileira refere-se ao conjunto de diretrizes, programas, leis, regulamentações e práticas adotadas pelo governo brasileiro para orientar o sistema educacional do país. Isso abrange desde a educação básica até o ensino superior, incluindo políticas de financiamento, currículo escolar, formação de professores, infraestrutura escolar, avaliação educacional, entre outros aspectos. Para Mainardes (2018, p. 189) o objeto de estudo da política educacional “é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”. Essa avaliação engloba pesquisas teóricas, pesquisas fundamentadas em dados empíricos e pesquisas direcionadas para a transformação da realidade (MAINARDES, 2018).

A política educacional brasileira é influenciada por diversos fatores, como as demandas da sociedade, as condições socioeconômicas, as necessidades do mercado de trabalho, as tendências globais em educação e as experiências históricas do país. As políticas, incluindo as educacionais, representam as respostas do Estado para abordar problemas e atender às demandas da população. Geralmente, essas políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas, servindo como instrumentos de poder simbólico. Seja na forma de textos legais ou discursos oficiais, elas constituem representações simbólicas dos interesses estatais, embora possam ser dissimuladas como de interesse público (BOURDIEU, 2014).

Para Mainardes (2015) refletir sobre a fundamentação ontológica da política é uma ferramenta valiosa para uma compreensão mais abrangente e menos ingênua das políticas. Isso envolve questionar: qual é o propósito desta política? Para quem foi concebida? Quais são suas metas? E quais são os princípios que a embasam?

Ao longo das últimas décadas, há uma crescente luta na sociedade brasileira na tentativa de transpor as desigualdades sociais tão marcantes no país. Segundo Pletsch (2011, p.39) “desde os anos noventa, tem havido um *boom* de políticas de inclusão para diferentes grupos sociais, entre os quais pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento”.

Hoje, podemos observar a presença de sujeitos com deficiência em todas as etapas de educação. Um avanço significativo foi a sua inclusão no ensino superior, alcançada graças às lutas organizadas pelo movimento social das pessoas com deficiência. Esse movimento conseguiu pressionar as autoridades públicas para a elaboração de políticas que visam a assegurar condições de acesso e permanência desse grupo nas Instituições de Ensino Superior.

Entretanto, atualmente, devido aos cortes de gastos na área educacional, especialmente nas Universidades Federais, as políticas de inclusão e acessibilidade, que visam a atender às necessidades de acesso e permanência das pessoas com deficiência, estão enfrentando desafios. Isso, por sua vez, pode resultar na negação do direito à educação para esse grupo. À medida que as políticas de inclusão direcionadas se expandem, persiste a exclusão do sujeito, uma vez que não são fornecidas condições efetivas para a integração e mobilidade social dentro do atual sistema econômico (PLETSCH, 2011). A seguir, traremos um breve contexto dessas políticas que tiveram um avanço significativo e incontestável na década dos anos 2000.

### 2.2.1 Governos Lula 1 e 2

O primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se deu em um contexto de continuidade do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, do ponto de vista econômico. Foram mantidas as bases do chamado Plano Real, implantado no governo do ex-presidente Itamar Franco, sob a responsabilidade do então Ministro da Fazenda e, posteriormente, presidente da república Fernando Henrique Cardoso, plano este que foi o responsável por acabar com o ciclo hiperinflacionário brasileiro (FAGNANI, 2011).

A manutenção do plano e seus princípios trouxeram um aumento considerável na credibilidade da política econômica do governo Lula, visto que na campanha eleitoral de 2002 e no período de transição para sua primeira posse havia muita desconfiança sobre a continuidade do Plano Real e dos princípios que o consagraram.

Do ponto de vista político, o primeiro mandato do governo Lula se deu com relativa autonomia congressional, o que lhe trouxe certa tranquilidade no parlamento, permitindo a introdução de pautas e programas que até então, não tinham muita visibilidade na sociedade e no Congresso Nacional, como, por exemplo, o programa Fome Zero, que pode ser denominado como embrião do que mais tarde viria se chamar Bolsa Família.

Já o segundo mandato do governo Lula, foi marcado do ponto de vista político, por uma ampliação considerável da base do governo, principalmente, com a entrada do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido historicamente com grande representação no legislativo federal e com grande capilaridade nacional, o que significou parte importante de um movimento que resultou na criação do “Governo de Coalisão”. Isso possibilitou a implementação e grandes avanços em programas sociais, que ao longo do tempo, se consolidaram, e se ampliaram, tais como o Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

As políticas públicas para pessoas com deficiência também se ampliaram e durante os dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve significativos avanços nas políticas voltadas para esse grupo de minorias, no Brasil.

A administração foi marcada por uma abordagem inclusiva, buscando efetivar os direitos e a participação plena dessa parcela da população. Os princípios da inclusão foram transformados em políticas públicas pelo Ministério da Educação, abrangendo inclusive a educação de pessoas com deficiência, a qual passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Especial. Essa secretaria foi integrada, em 2011, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) (PLETSCH, 2011).

No início dos anos 2000, o governo Lula implementou o Programa de Acessibilidade, destinado a promover a inclusão social e o acesso de pessoas com deficiência a diferentes esferas da sociedade. Este programa envolveu a implementação de ações voltadas para a educação inclusiva, acesso a espaços públicos e transporte adaptado, reconhecendo a necessidade de eliminar barreiras físicas e sociais. Destacou-se o Projeto Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visava à integração de discentes com deficiência nas escolas regulares. Essa iniciativa trouxe avanços, estimulando a convivência e o aprendizado conjunto, ao invés da segregação (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Durante o segundo mandato do Governo Lula, as políticas de inclusão para pessoas com deficiência continuaram a evoluir. Um exemplo notável foi a criação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Essa medida fortaleceu a estrutura governamental dedicada às questões relacionadas à inclusão, consolidando o compromisso com políticas específicas (PLETSCH, 2011).

Além disso, o Governo Lula 2 foi responsável pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse instrumento internacional fortaleceu a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, reconhecendo a necessidade de medidas efetivas para garantir sua plena participação na sociedade (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Ainda, neste segundo mandato de Lula, avanços continuaram a ser consolidados, no ano de 2005 foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que tinha como meta o incentivo a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino. Em 2007, foi sancionada a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reforçou direitos e estabeleceu normas para a promoção de acessibilidade em diversos setores. A criação do Benefício de Prestação Continuada

(BPC) também representou um passo importante, oferecendo assistência financeira a pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social (PADILHA, 2016).

Outro marco nas políticas públicas para pessoas com deficiência, foi o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política tem como objetivo promover uma educação inclusiva e equitativa, garantindo o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes com deficiência, altas habilidades e/ou superdotação e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), hoje, transtorno do espectro autista (TEA).

Uma das principais características da PNEEPEI é sua abordagem centrada na diversidade, reconhecendo a singularidade de cada estudante e buscando superar as barreiras que impedem a plena participação na vida escolar. A perspectiva inclusiva preconizada pela política visa a criar ambientes educacionais adaptados e acolhedores, nos quais os discentes com deficiência possam se desenvolver integralmente, promovendo a aceitação, a convivência e a aprendizagem conjunta com os demais estudantes (PADILHA, 2016).

As ações afirmativas nos Governos Lula 1 e 2 foram fundamentais para iniciar uma conversa nacional sobre a necessidade de enfrentar as desigualdades historicamente enraizadas no Brasil. Embora tenham sido implementadas com o intuito de construir pontes para a igualdade, essas políticas também abriram espaço para reflexões sobre os desafios e aprimoramentos necessários para criar uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

### **2.2.2 Governo Dilma e a Portaria Normativa nº 13**

O Governo Dilma foi iniciado como um processo de continuidade de seu antecessor. Em relação às questões sociais, essa continuidade se deu por meio da manutenção de programas já consolidados e ainda a implementação de um programa que visava à ampliação da capacitação da mão de obra brasileira por meio do aumento de acesso a cursos técnicos para qualificação profissional, que ficou conhecido como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Levando-se em conta aspectos econômicos, o governo da ex-presidente Dilma se caracterizou, em parte, pela continuidade do crescimento já registrado no segundo

mandato do presidente Lula, mas já com reflexos das consequências da crise econômica de 2009, que foi uma recessão global que teve origem nos Estados Unidos, com o colapso do mercado imobiliário, foi desencadeada pela falência do Lehman Brothers em setembro de 2008 e se propagou rapidamente para outras partes do mundo, afetando significativamente diversos setores da economia global, essa crise gerou impactos na economia brasileira, o que trouxe a partir de um determinado momento, a desaceleração da economia (FAGNANI, 2011).

Este contexto se tornou um campo fértil para o surgimento de embriões do que hoje são conhecidos como movimentos brasileiros de extrema direita. Podemos citar as manifestações de junho de 2013, que embora originalmente tenham começado estimuladas por movimentos de esquerda foram, gradativamente, dominadas por movimentos difusos e desconexos, o que abriu espaço para surgimento, por exemplo, do Movimento Brasil Livre, que acabou se consolidando como um movimento de extrema direita, estimulando as ruas e o congresso nacional a iniciar movimentos de grande pressão política sobre este governo, no sentido de mais direitos e “maior liberdade”.

Podemos citar ainda o surgimento da “Operação Lava Jato” que sob o pretexto de se combater a corrupção, causou enormes prejuízos a grandes empresas brasileiras, e foi decisiva para a instalação do processo de Impeachment da ex-presidente Dilma.

Durante o governo de Dilma Rousseff, que compreendeu o período de 2011 a 2016, a agenda voltada para as pessoas com deficiência manteve-se como uma prioridade, buscando fortalecer a inclusão social e garantir direitos fundamentais a esse segmento da população. Uma das principais iniciativas foi a continuidade do Programa Viver Sem Limite, lançado no governo anterior, que visava a promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência em diversas áreas. O programa abrangeu desde a infraestrutura urbana até o acesso à educação e ao mercado de trabalho (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

O início do mandato também marcou embates no judiciário para validade de cotas e do Programa PROUNI. No final de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) afirmou, de maneira unânime, a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas do Brasil ao rejeitar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, apresentada pelo partido Democratas. Essa ação buscava a declaração de inconstitucionalidade do programa de ação afirmativa étnico-racial da

Universidade de Brasília, buscando estender a decisão a todos os programas semelhantes no país (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Em 2012, foi promulgada uma significativa legislação que impactou o cenário educacional e social do Brasil: a Lei de Cotas (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). Essa legislação, sancionada com o intuito de promover a igualdade e a inclusão, estabeleceu a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, nas instituições de ensino superior públicas. Além disso, a Lei de Cotas determinou que uma parte dessas vagas fosse destinada às pessoas com deficiência. A promulgação da lei representou um passo significativo na busca por equidade no acesso à educação, visando a reduzir as desigualdades históricas e proporcionar oportunidades mais justas para grupos historicamente sub-representados. (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, também foi um dos marcos mais importantes do governo Dilma.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.02).

A disseminação e a continuidade de ações para favorecer o acesso aos recursos de tecnologias assistivas foi outro ponto destacado durante o governo Dilma, refletindo o reconhecimento da importância de facilitar o acesso à informação e à comunicação para pessoas com deficiência (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

No entanto, o governo Dilma enfrentou desafios, principalmente nos cenários político e econômico conturbados. Cortes orçamentários em algumas áreas afetaram programas sociais, incluindo aqueles voltados para ações afirmativas. Essas limitações financeiras geraram debates sobre a sustentabilidade e eficácia dessas políticas em meio a um contexto de austeridade fiscal.

Publicado pouco antes do Impeachment da presidente Dilma, e um dos últimos atos do Ministério da Educação antes da mudança de comando, a Portaria Normativa nº 13, emitida em 2016, representa um documento legislativo de importância significativa no contexto normativo brasileiro (PICADA, 2022).

Essa portaria estabelece diretrizes e critérios para a implementação de políticas de ações afirmativas nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais brasileiras, com foco na promoção da diversidade e equidade.

Dentre seus principais pontos, destaca-se a orientação sobre a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Além disso, a portaria delinea procedimentos e responsabilidades das instituições de ensino na execução dessas políticas, contribuindo para um ambiente acadêmico mais inclusivo e representativo.

Ademais, as políticas de ações afirmativas também enfrentaram resistência e críticas, muitas vezes fundamentadas em argumentos contrários à ideia de cotas e à necessidade de políticas específicas para grupos vulneráveis. O debate sobre a efetividade dessas medidas e a busca por ajustes para otimizar seus resultados foram questões relevantes durante esse período (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Em síntese, as políticas de ações afirmativas durante o governo Dilma Rousseff foram marcadas por esforços para consolidar avanços anteriores e promover a equidade social. A continuidade de programas importantes e a implementação de novas medidas refletiram o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa. Contudo, as limitações econômicas e as resistências evidenciaram a complexidade de garantir a sustentabilidade e o contínuo aprimoramento dessas políticas.

### **2.2.3 Governo Bolsonaro**

Inicialmente, por parte do governo Bolsonaro, houve uma clara tentativa de apropriação da “bandeira” da defesa, consolidação e ampliação de direitos das pessoas com deficiência, principalmente por meio da então primeira-dama Michelle Bolsonaro que, sempre que possível, aparecia em eventos e em locais públicos, nos discursos do então presidente e de outros membros daquele governo, fazendo o papel de intérprete de libras, atividade para a qual era habilitada.

Ao contrário dessa imagem inicial, com o passar do tempo, esse governo se caracterizou de maneira geral não só por discursos e pregações que reforçavam o preconceito e a discriminação a esse segmento social, mas também, por atitudes práticas na direção de limitar direitos e retroceder em conquistas tão duramente alcançadas por essa população.

Um exemplo dessa natureza de discursos foi aquele em que o então Ministro da Educação Milton Ribeiro disse, em sua participação no Programa Sem Censura da TV Brasil que: “crianças com deficiência atrapalham professores e as demais crianças

em salas de aula”, ou quando, em uma entrevista disse que: “existem algumas crianças que tem graus de deficiências que tornam impossível sua convivência em sociedade”, se vangloriando da proposta, do então governo federal que tinha por objetivo promover o retorno a políticas e segregação que eram praticadas no passado, e que hoje, são proibidas com base em todo o conjunto de legislações existente em nosso país.

Esse discurso chegou a ser levado a termo com a edição do decreto nº: 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituía a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, política essa que, na prática, consistia na tentativa de se retomar a lógica de segregação e exclusão que, por tantos anos, foi adotada por nossos governos como uma espécie de norte para lidar com questões relativas a políticas educacionais para Pessoas com Deficiência.

Essa atitude gerou manifestações de professores, pesquisadores e vários organismos da sociedade civil, com diversas críticas e contestações a esse documento, sempre no sentido de reafirmar o seu teor inconstitucional e de ressaltar que ele se tratava de um grave retrocesso de toda uma história de avanços e conquistas de Pessoas com Deficiência, e porque não dizer, de seus familiares, desde a promulgação da chamada “Constituição cidadã” de 1988.

Outra tentativa clara de retrocesso em políticas de inclusão foi a revogação, por parte do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, da Portaria Normativa nº: 13, de 11 de maio de 2016, que estipulava que programas de pós-graduação reservassem vagas para negros, indígenas, e pessoas com deficiência.

Essa revogação causou reações de professores, pesquisadores, instituições de ensino superior, políticos e organismos da sociedade civil. Quase que imediatamente à publicação dessa portaria uma série de parlamentares anunciaram, tanto por meio da imprensa, quanto por meio de suas respectivas redes sociais que estavam entrando com projetos legislativos a fim de sustar (tornar sem efeito) tal revogação. Após essa imensa pressão, em 23 de junho 2020 o então Ministro Interino da Educação Antônio Paulo Vogel de Medeiros anulou essa controversa revogação.

A reconfiguração da política pública pode ser entendida como uma modalidade específica de transformação política, com variações em seus tipos e graus. Essa dinâmica decorre da tomada de decisão por parte dos atores políticos, os quais possuem uma racionalidade limitada e avaliam que os benefícios políticos resultantes

do desmantelamento superam os custos envolvidos. Além disso, tais atores são influenciados pelas circunstâncias e oportunidades do contexto em que atuam, o que os leva a adotar estratégias diversas para realizar esse desmantelamento (BAUER, 2020).

De acordo com Bauer e Knill (2012), os custos envolvidos no desmantelamento de políticas são impopulares, levando os responsáveis pelas decisões a procurarem minimizar ou desviar a culpa pela desestruturação dessas políticas. Os autores argumentam que as razões por trás do desmantelamento em diferentes áreas de políticas estão relacionadas às análises de custos e benefícios. E o desmantelamento de políticas sociais, caracterizadas por custos difusos e benefícios concentrados, normalmente é seguido por discursos que negam a responsabilidade pela situação.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, uma narrativa populista emergiu, unindo diferentes grupos, como conservadores, militares e liberais. Essa narrativa criticava medidas adotadas por governos anteriores para enfrentar a crise econômica e argumentava que a crise também tinha uma dimensão moral, apontando casos de corrupção no governo divulgados pela mídia. Nesse contexto, o desmantelamento foi considerado uma solução adequada, enfatizando a priorização da iniciativa privada para resolver problemas e rotulando os beneficiários de políticas sociais como "desperdício" de recursos públicos.

Essa retórica populista trouxe consigo uma agenda política significativamente diferente das anteriores caracterizando um processo de desmantelamento sistemático e mudanças políticas não liberais, sustentadas por abordagens autoritárias (MILHORANCE, 2022).

Pierson (1994) oferece uma análise significativa sobre a persistência dos programas de bem-estar. De acordo com o autor, os críticos do Estado de bem-estar social só conseguiram sucesso em seus esforços de desmantelamento quando conseguiram criar divisões entre os apoiadores das políticas, fornecer compensações aos indivíduos diretamente afetados ou ocultar suas ações da opinião pública. Em outras palavras, o desmantelamento só ocorreu quando esses opositores foram capazes de minar o apoio e a coesão em torno dos programas de bem-estar.

No entanto, quando políticas públicas são desmanteladas, seja por razões ideológicas, orçamentárias ou outras, os impactos podem ser profundos. Primeiramente, grupos mais vulneráveis e marginalizados tendem a ser os mais afetados, resultando em um aumento da desigualdade social. A retirada de recursos

ou o enfraquecimento de programas essenciais pode agravar problemas sociais, como pobreza, acesso à saúde e educação precária.

Além disso, o desmantelamento de políticas públicas pode minar a confiança na democracia. Os cidadãos podem se sentir desiludidos com o sistema político quando percebem que suas necessidades não são atendidas ou que os interesses de determinados grupos são privilegiados em detrimento do bem comum. Isso pode levar à alienação política e à falta de participação cívica, enfraquecendo os pilares fundamentais da democracia. Quando políticas públicas são desmanteladas sem uma análise cuidadosa de suas consequências, corre-se o risco de prejudicar a sociedade como um todo e aumentar as divisões políticas.

Posto isto, a erosão democrática também pode ser alimentada por decisões tomadas sem o devido debate público ou sem uma base sólida de evidências. Ela é um fenômeno preocupante que tem sido observado em várias partes do mundo nas últimas décadas e, refere-se à gradual deterioração das instituições democráticas, valores e práticas que são fundamentais para o funcionamento saudável de uma sociedade democrática (RUNCIMAN, 2018). Pode assumir várias formas e manifestar-se de diferentes maneiras.

Uma das principais ameaças é o enfraquecimento dos direitos humanos e das liberdades civis. Isso pode ocorrer por meio de restrições à liberdade de expressão, perseguição de grupos minoritários, repressão de dissidentes políticos ou mesmo por meio de alterações nas leis e regulamentações que limitam os direitos dos cidadãos.

Outro aspecto da erosão democrática é o enfraquecimento dos mecanismos de controle e equilíbrio de poder. Isso inclui a deterioração da independência do poder judiciário, a supressão da mídia livre e independente e a concentração excessiva de poder nas mãos de um único indivíduo ou partido político. Quando esses mecanismos são comprometidos, a capacidade da sociedade de fiscalizar o governo e garantir a prestação de contas é seriamente prejudicada.

A erosão democrática também pode ser impulsionada pelo populismo e pelo autoritarismo. Líderes populistas muitas vezes usam retórica inflamatória e divisiva para ganhar apoio, explorando os medos e as ansiedades da população. Eles frequentemente minam as instituições democráticas existentes em nome de um suposto "interesse popular" ou "vontade do povo". Esse tipo de liderança carismática muitas vezes desvaloriza os princípios democráticos e coloca em risco os direitos e as liberdades fundamentais dos cidadãos (PRZEWORSKI, 2019).

A influência das mídias sociais e da desinformação também desempenha um papel na erosão democrática. A disseminação rápida de notícias falsas e teorias da conspiração mina a confiança nas instituições e distorce a percepção da realidade. Isso cria divisões e polarização na sociedade, dificultando o diálogo construtivo e o compromisso necessário para a democracia funcionar de maneira eficaz. Para combater a erosão democrática, é crucial fortalecer as instituições democráticas, promover a educação cívica e os valores democráticos desde cedo e incentivar a participação ativa dos cidadãos na vida política. Além disso, é importante garantir a independência dos órgãos de controle, como a imprensa e o judiciário, e promover a transparência e a prestação de contas por parte dos governantes.

Brown (2019) mostra que a erosão democrática pode ser impulsionada pela polarização política e pela desconfiança nas instituições democráticas. Quando a sociedade se torna profundamente dividida e os debates políticos se transformam em confrontos ideológicos, o consenso e o compromisso necessários para o funcionamento democrático são prejudicados. A desigualdade econômica e social também pode contribuir para a erosão democrática, à medida que grupos marginalizados se sentem excluídos e alienados do sistema político, abrindo espaço para o surgimento de movimentos antidemocráticos.

### **2.3 A Pós-graduação e a chegada das pessoas com deficiência**

A história da pós-graduação no Brasil remonta ao início do século XX, quando as primeiras iniciativas nessa área começaram a surgir. No entanto, o desenvolvimento e a consolidação do sistema de pós-graduação no país ocorreram principalmente a partir da década de 1960 (CURY, 2005). Até então, a formação acadêmica no Brasil estava focada principalmente na graduação, com poucas oportunidades para a continuidade dos estudos em nível de especialização, mestrado e doutorado. O cenário começou a mudar com a criação de algumas instituições de ensino e pesquisa que passaram a oferecer programas de pós-graduação (CURY, 2005).

A Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira na implementação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Em 1948, foi criado o primeiro curso de doutorado em Química, seguido pelo primeiro curso de mestrado em Física, em 1950.

Essas iniciativas abriram caminho para o estabelecimento de outros programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento (SAVIANI, 2010).

Em 1965, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência federal responsável por fomentar e avaliar os programas de pós-graduação no Brasil. A CAPES desempenhou um papel fundamental na expansão e na consolidação do sistema, estabelecendo critérios de avaliação, concedendo bolsas de estudo e promovendo a internacionalização da pesquisa brasileira.

A década de 1970 marcou um período de crescimento expressivo da pós-graduação no país. Novos programas foram criados em universidades de diferentes regiões, abrangendo diversas áreas do conhecimento. A busca pela titulação acadêmica tornou-se mais valorizada e a pós-graduação passou a ser vista como uma etapa importante na formação de professores, pesquisadores e profissionais qualificados (SAVIANI, 2010).

Atualmente, o sistema de pós-graduação brasileiro é reconhecido internacionalmente e conta com uma ampla oferta de programas de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento. A CAPES continua desempenhando um papel central na regulação e avaliação desses programas, estabelecendo padrões de qualidade e promovendo a internacionalização da pesquisa brasileira por meio de parcerias e intercâmbios.

No decorrer da história, a pós-graduação no Brasil passou por avanços significativos, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país. A formação de recursos humanos altamente qualificados e a produção de conhecimento são pilares essenciais desse sistema, que continua a se adaptar e a se reinventar para enfrentar os desafios e as demandas da sociedade contemporânea (VAN PETTEN; MENDANHA; ROCHA, 2022).

Contudo, é importante ressaltar que a pós-graduação no Brasil passou por alguns desafios ao longo de sua história, como a necessidade de ampliar o acesso e a inclusão de grupos sub-representados, a busca pela maior integração entre a pós-graduação e a graduação, e a necessidade de promover a inovação e a relevância social da pesquisa acadêmica. Como destacam Van Petten, Mendanha e Rocha (2022),

a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação é um tema importante e necessário para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos tenham acesso ao ensino superior. A inclusão desses

indivíduos não só é uma questão de justiça social, mas também enriquece a diversidade e a perspectiva nos ambientes acadêmicos. A pós-graduação é um momento crucial para o desenvolvimento acadêmico e profissional, no qual os estudantes aprofundam seus conhecimentos em suas áreas de interesse. Portanto, é essencial que pessoas com deficiência tenham a oportunidade de participar plenamente desse processo, superando barreiras físicas, comunicativas e atitudinais.

O estudo de Santos (2018) propôs analisar a lei de cotas nas universidades federais de Viçosa (UFV), de Ouro Preto (UFOP) e na de Minas Gerais (UFMG). Os achados da pesquisa evidenciaram que a implementação da Lei de Cotas tem demandado um esforço significativo por parte da administração universitária, tanto em relação à sua operacionalização quanto ao seu impacto na inclusão de grupos historicamente excluídos. É fundamental garantir que os objetivos dessa política não sejam comprometidos por obstáculos operacionais.

Durante muitos anos, as pessoas com deficiência enfrentaram barreiras significativas para acessar a educação, e a pós-graduação não era exceção. Questões de acessibilidade física, falta de recursos adaptados, preconceito e estigma social eram algumas das dificuldades enfrentadas por essas pessoas, dificultando ou até mesmo impossibilitando a continuidade de seus estudos após a graduação. Embora tenham ocorrido avanços, podemos afirmar que esse cenário continua enfrentando muitos desafios.

Van Petten, Mendanha e Rocha (2022) analisaram o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na UFMG, a partir da adoção das políticas públicas de ações afirmativas. As autoras investigaram os dados de entrada dos estudantes de 2018 a 2020 e os dados de permanência deles. Neste período, foram disponibilizadas 826 vagas para pessoas com deficiência, e foram ocupadas, em 2019, 1,93% delas e, em 2020, 3,21%. Os resultados da pesquisa mostraram que além de fornecer políticas públicas de entrada desse público, são necessárias políticas e programas de apoio à permanência deles, além de investigações mais aprofundadas sobre os motivos dessa baixa entrada de estudantes, sobre o dia a dia nos programas e sobre as relações entre estudantes e professores.

### 3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

*“Há mudança no Brasil. Ela não corre, mas anda. Não corre, mas ocorre.”*

Betinho

Neste capítulo, será apresentada uma revisão Integrativa de literatura sobre o tema da pesquisa a fim de responder à pergunta: Qual é o estado da arte da produção científica sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*?"

#### **3.1 O que dizem as pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas para as pessoas com deficiência na pós-graduação**

Esta revisão integrativa faz parte de um esforço sistemático para compreender a questão do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na Pós-graduação, inserida nesta pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo mestrado e doutorado, representa um patamar avançado de formação acadêmica, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento científico e tecnológico do país. Este estágio formativo constitui um momento determinante para o progresso acadêmico e profissional, proporcionando aos estudantes uma imersão aprofundada em um tema específico de sua área de interesse.

Dada a importância da formação humana, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico é uma temática de extrema relevância, para fomentar a igualdade de oportunidades e garantir o acesso de todos ao ensino superior. Além de representar uma questão de justiça social, essa inclusão enriquece a diversidade e as perspectivas nos meios acadêmicos, contribuindo para a produção do conhecimento científico nacional. Até o momento, entretanto, parece haver uma lacuna teórica significativa acerca do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*, falha que esta revisão visa a abordar e potencialmente discutir e apontar possíveis preenchimentos para essa lacuna.

Gomes (2003) enfatiza que a implementação de ações afirmativas em ambientes educacionais, sejam eles públicos ou privados, visa a eliminar discriminações em diversas esferas, tais como raça, gênero, idade e aparência física. Crosby e Cordova (1996) compartilham dessa perspectiva, defendendo que o governo ou organizações devem empenhar-se em proporcionar igualdade de oportunidades às minorias por meio de políticas de ações afirmativas no trabalho ou na educação.

De acordo com Silva e Silva (2012), as ações afirmativas referem-se a programas, tanto públicos quanto privados, destinados a promover equidade social e justiça em situações específicas, visando à ascensão de minorias étnico-raciais e sexuais a algum bem ou *status* social.

O tema das ações afirmativas no Brasil, inicialmente catalisado pela implementação de sistemas de cotas em universidades públicas, é uma questão contemporânea. Na Europa, tópicos correlatos são discutidos sob termos como "discriminação positiva", "política de cotas" e "reserva de vagas" (MOEHLECKE, 2002; GOMES; SILVA, 2003).

Autores como Agum *et al.* (2015) e Ciantelli e Leite (2016) ressaltam que o Brasil tem avançado na criação de políticas que facilitam o acesso ao ensino superior em universidades públicas para pessoas com deficiência, com o objetivo de combater a exclusão social e as desigualdades históricas.

As legislações brasileiras, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, desempenham um papel significativo na promoção da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência representou uma mudança paradigmática ao adotar o modelo social, considerando a deficiência como resultado de barreiras impostas pela sociedade, e não como uma limitação inerente à pessoa. No contexto educacional, a legislação preconiza a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a adaptação de currículos e a oferta de recursos de acessibilidade.

Nesse contexto, o objetivo desta revisão integrativa é analisar o conhecimento científico produzido sobre o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Com o objetivo de atender a este propósito, conduziu-

se uma revisão integrativa da literatura, abordagem reconhecida por uma maior amplitude, em comparação com outras formas de revisão, tais como as sistemáticas e narrativas. A revisão integrativa permite a síntese de estudos com uma variedade de delineamentos metodológicos, abrangendo tanto abordagens empíricas quanto teóricas, o que amplia o escopo da produção científica relacionada ao tema em investigação (GANONG, 1987). Normalmente lançamos mão deste tipo de revisão, quando estamos diante de um tema que, por ser muito atual, indica uma produção em ascensão. Mesmo assim, são seguidos critérios específicos que respeitam o rigor metodológico de uma revisão de literatura.

Por isso, para alcançar resultados relevantes, este estudo seguiu as 10 fases propostas por Soriano e colaboradores, em 2021, incluindo a elaboração de uma pergunta relevante, a definição dos objetivos da revisão, a especificação dos critérios para a seleção dos resultados, entre outros. A pergunta norteadora desta revisão foi: "Qual é o estado da arte da produção científica sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*?". O objetivo foi avaliar o panorama das pesquisas acadêmicas sobre esse tema.

As bases de dados utilizadas para conduzir essa revisão integrativa incluíram: a Scielo, o Portal de Periódicos Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para concretizar esta revisão definiu-se como descritores os termos pessoa com deficiência, pós-graduação, cotas, educação inclusiva e ensino superior. A escolha deles se deu pelas possibilidades de identificação do *status quo* do tema e da construção de uma argumentação que forneça embasamento teórico aos objetivos da pesquisa, e no conjunto para pergunta norteadora da dissertação.

Primeiramente, foi realizada uma busca com todos os descritores utilizando o descritor booleano "AND". Na ausência de retornos nessa primeira busca, foi efetuado um cruzamento dos descritores secundários com o descritor principal "pessoa com deficiência", empregando o descritor booleano "AND". Além destes critérios, foram estabelecidos: recorte temporal, sendo analisados somente trabalhos publicados a partir do ano de 2016, ano da publicação da portaria normativa 13/2016, que cria a obrigatoriedade de cotas para estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Na sequência, foi empregado o filtro para selecionar trabalhos que abrangessem a temática da pesquisa, excluindo trabalhos das áreas de saúde, engenharia, ou áreas que não tratem diretamente da entrada e da permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

A seguir, serão apresentados os resultados parciais, com dados sobre as buscas (Figura 1).

**Figura 1** - Resultados parciais das buscas em bancos de dados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após leitura dos objetivos dos trabalhos, e dos resumos, foi verificado que os trabalhos não atingiam o objetivo proposto na revisão, que era verificar qual é o estado da arte da produção científica sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. As buscas dessa primeira etapa foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2023.

Todos os trabalhos encontrados nesta etapa tratavam, exclusivamente, do acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, não retratando esses aspectos na pós-graduação *stricto sensu*.

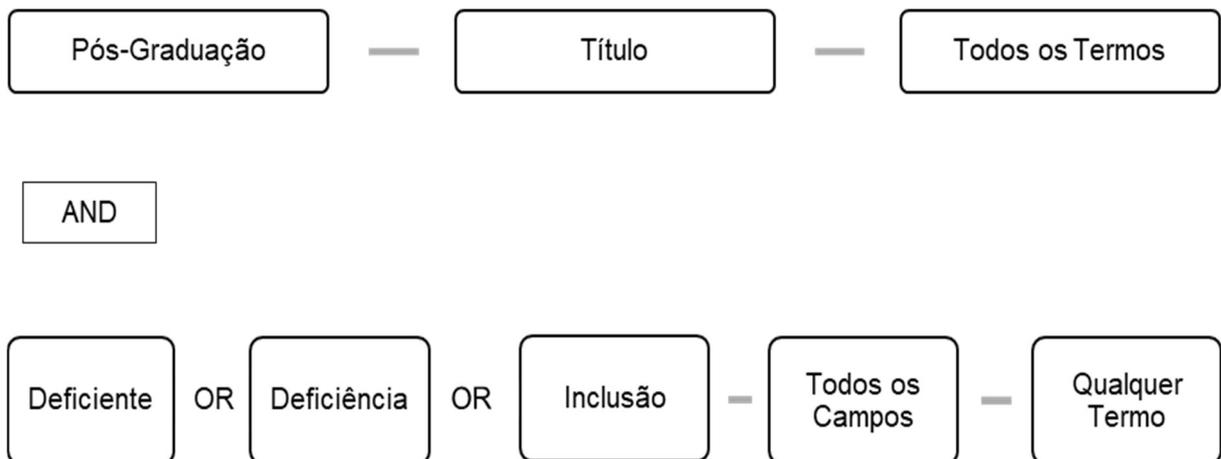
Outras rodadas de buscas foram realizadas nos meses de novembro a dezembro de 2023. Foram utilizados nessa nova etapa os descritores "pós-graduação" "deficiência", "deficiente", "inclusão". A palavra "deficiente" apesar de não ser mais usada para retratar as pessoas com deficiência, por se tratar de uma expressão capacitista, ligada ao modelo médico de deficiência, que a enxerga como algo que tem que ser corrigido. Porém, muitas pesquisas ainda utilizam esse termo para nomear estas pessoas (deficiente físico, deficiente auditivo, deficiente visual).

Inicialmente, foi realizada uma busca em que foram combinados todos os descritores usando o operador booleano "AND". Na ausência de resultados que

apresentassem trabalhos dentro da temática estabelecida, uma nova busca foi realizada com o descritor “pós-graduação” no título, com qualquer termo e o operador booleano AND para demais descritores com o operador booleano “OR” em qualquer parte do texto.

Na Figura 2 encontram-se os procedimentos de busca nas bases de dados.

**Figura 2** - Procedimentos de busca nas bases de dados

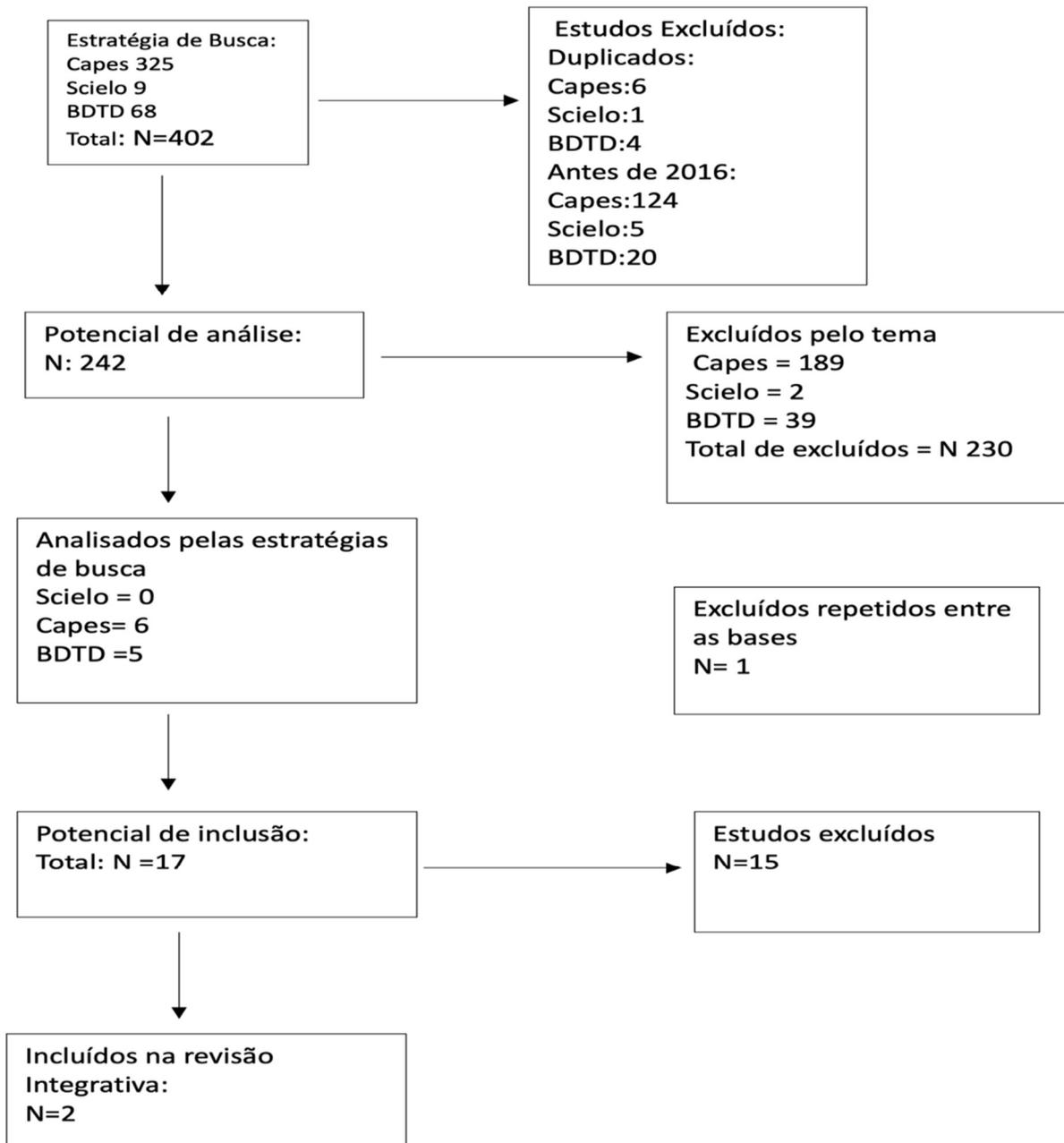


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além desses critérios, foram estabelecidos limites temporais, incluindo apenas trabalhos publicados a partir de 2016, ano em que a Portaria Normativa 13/2016 foi publicada, estabelecendo a obrigatoriedade de cotas para estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Em seguida, foi feita a leitura de todos os resumos dos trabalhos localizados e foram excluídos os trabalhos que não tratavam especificamente da temática previamente escolhida.

Na Figura 3 pode-se observar as estratégias de busca utilizadas na pesquisa.

**Figura 3 - Estratégias de busca utilizadas**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após isso, restaram 11 trabalhos, conforme pode ser observado na figura 3 sendo 6 artigos e 5 trabalhos distribuídos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Após a leitura dos resumos e dos objetivos do trabalho, foi feita uma busca nas referências dos trabalhos, em busca de mais trabalhos que abordassem a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Nessa busca foi possível localizar mais dois trabalhos que tratavam diretamente da temática, e eles foram incluídos na revisão.

No **Quadro 1** são observados os trabalhos encontrados na revisão.

**Quadro 1** - Trabalhos encontrados na revisão

Nº	Base	Título	Autores	Ano	Objetivos
1	CAPEs	Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos	Barbosa, Daniel Cícero dos Santos; Francisco Junior, Wilmo Ernesto	2023	Analisar o processo de inclusão de um estudante surdo em um curso de pós-graduação.
2	CAPEs	Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema	Rafael Lucas da Silva Santos; Plínio Lacerda Martins; Sergio Gustavo de Mattos Pauseiro	2023	O objetivo foi investigar a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ofertados por universidades públicas federais.
3	CAPEs	Políticas de inclusão na pós-graduação	Venturini, Anna Carolina	2021	No artigo foi analisado como as ações afirmativas na pós-graduação ingressaram na agenda decisória da Capes e do MEC, bem como o processo que resultou na Portaria Normativa n. 13/2016.
4	CAPEs	Pessoas com deficiência em programas de pós-graduação	André Henrique de Lima; Leonardo Santos Amâncio Cabral	2023	Identificar e analisar fatores que constituem a legitimação do direito de ingresso (direito formal), de acesso (direito material), de permanência e de titulação de pessoas com deficiências em programas de pós-graduação – PPGs <i>stricto sensu</i> .
5	CAPEs	Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Suhr, Inge Renate Frose	2021	Relatar e problematizar os avanços alcançados na inclusão de estudantes cegas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
6	CAPEs	Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	Branco, Ana Paula Silva Cantarelli; Almeida, Maria Amélia	2019	Avaliar o nível de satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva de quatro Universidades Públicas brasileiras e analisar suas atitudes frente às condições oferecidas pelas IES.
7	BDTD	Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão	Venturini, Anna Carolina	2019	Contribuir para a literatura de políticas públicas e explicar (a) por que e como o acesso a grupos desfavorecidos entrou na agenda decisória das universidades públicas brasileiras, (b) quais fatores explicam a adesão às ações afirmativas por parte de alguns programas de pós-graduação em contraposição a outros que não o fizeram e (c) como a criação de ações afirmativas resultou na mudança do processo de seleção tradicional realizado pelos programas de pós-graduação.

8	BDTD	Educação de pessoas com deficiência como direito humano: condições de acesso e permanência nos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba	Souza, Luzia da Trindade	2020	Compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da Universidade Federal da Paraíba após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
9	BDTD	Da graduação à pós-graduação: valor potencial dos recursos de tecnologia assistiva digital na trajetória acadêmica do estudante com deficiência	Picada, Ângela Balbina Neves	2022	Conhecer o valor potencial da Tecnologia Assistiva digital para estudantes com deficiência ascenderem à pós-graduação.
10	BDTD	Um estudo sobre a inserção dos surdos na pós-graduação e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como LE para surdos	Siqueira, Monique Évellyn Ayabe Cardoso de	2023	Investigar quais são as principais dificuldades que alunos surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa de uma universidade pública apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, e investigar o tipo de suporte dado institucionalmente para esse público-alvo.
11	BDTD	O processo de inserção da primeira estudante surda em um programa de pós-graduação em uma universidade pública do sul de minas	Adrielly Antonia Santos Gomes	2022	Identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestranda surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática.
12	REV. In	Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública	Anna Carolina Venturini	2017	Traçar um desenho das políticas instituídas na pós-graduação de universidades públicas entre 2002 e meados de 2017.
13	REV. In	Condições de acessibilidade na pós-graduação: desenho e desafios da política pública	Ana Paula Silva Cantarelli Branco Lucia Pereira Leite	2016	Retratar os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar como estudantes com deficiência, que ingressam em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , identificam as condições de acessibilidade no contexto universitário.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para análise dos resultados, os trabalhos foram separados por data, depois por região e instituição de ensino e por último, por temas. Os temas foram separados em dois tópicos, que reúnem as características das ações afirmativas quais sejam, acesso e permanência, essas características foram observadas durante a revisão de literatura e na leitura dos textos teóricos que embasam este estudo.

A avaliação dos resultados revela que alguns caminhos foram explorados, entretanto há aqueles que requerem investigações mais aprofundadas. A discussão a respeito da inclusão e permanência de pessoas com deficiência no *stricto sensu* ainda é recente e está em crescimento, como pode ser observado na Tabela 1.

Em 2016, ano da Portaria Normativa 13/2016, apenas um trabalho foi publicado, já em 2023 já foram localizados 4 trabalhos, o que mostra que o número de pesquisas que abarca este público, apesar de muito pequeno, vem aumentando.

Na Tabela 1 pode-se notar a distribuição temporal dos trabalhos que abordam o tema desse estudo.

**Tabela 1** - Distribuição Temporal dos trabalhos relacionados ao tema

Ano	Quantidade
2016	1
2017	1
2018	-
2019	2
2020	1
2021	2
2022	2
2023	4

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Esse aumento foi oriundo do crescimento do número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior que, em 2016, correspondia a 0,45% do total de matriculados, dando um salto para 0,8% em 2022, o que pode ser reflexo das políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência ao longo dos anos em todos os níveis escolares (INEP, 2023).

Na Tabela 2 tem-se a distribuição dos trabalhos por região e instituição.

Conforme pode ser observado na Tabela 2, os estudos foram concentrados nas regiões Nordeste, sul e sudeste, sendo que a maioria dos trabalhos foram realizados por pesquisadores de instituições sediadas na região sudeste, 9 no total.

Todas as pesquisas foram realizadas por instituições públicas e, sua grande maioria Federais, com exceção das estaduais UERJ e UNESP.

Os estudos localizados na revisão podem ser categorizados por aqueles que tratam de políticas públicas de acesso de pessoas com deficiência na pós-graduação (VENTURINI, 2017; VENTURINI, 2019; VENTURINI, 2021).

Os que tratam da inclusão deste público nas universidades e sua permanência (LIMA; CABRAL, 2023; TRINDADE, 2020).

**Tabela 2** - Distribuição das publicações por região e instituição

Região	Instituição	Nº de publicações
NORDESTE	UFAL	1
	UFPB	1
SUL	IFC	1
	UFSM	1
SUDESTE	UFF	1
	CEPASP	1
	UFSCAR	2
	UERJ	2
	UNESP	2
	UFLA	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Três estudos tratam da inclusão exclusivamente de pessoas com deficiência auditiva (BARBOSA; FRANCISCO, 2023; SIQUEIRA, 2023; GOMES, 2022), e uma pesquisa que abrange a inclusão de pessoas com deficiência visual (SUHR, 2021). Relatando a permanência deste público em instituição de ensino superior.

Foi encontrado um trabalho que faz uma revisão de literatura sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência no *stricto sensu* (SANTOS; MARTINS; PAUSEIRO, 2023), uma pesquisa revela o nível de satisfação das pessoas com deficiência com as políticas em uma universidade pública (BRANCO; ALMEIDA, 2019)

Uma pesquisa aborda condições de acessibilidade (BRANCO; LEITE, 2016) e outra que aborda tecnologias assistivas (PICADA, 2022).

### 3.1.1 O Acesso

Para Venturini (2019), as políticas de ações afirmativas têm sido implementadas para admissão em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades públicas. No entanto, essas iniciativas são pouco reconhecidas e enfrentam uma escassez de análises na literatura acadêmica, com poucos estudos dedicados a compreender a estruturação delas enquanto políticas públicas.

As ações afirmativas, quando concebidas como políticas públicas, representam instrumentos estratégicos destinados a corrigir desigualdades históricas e promover a

inclusão social. Essas medidas buscam assegurar oportunidades iguais para grupos historicamente marginalizados, atuando como um mecanismo de compensação e reparação.

Ao estabelecerem cotas e reservas em áreas como educação, emprego e representação política, as ações afirmativas visam a criar um ambiente mais equitativo e diversificado. Além disso, tais políticas podem ser fundamentais para desconstruir estereótipos e superar barreiras que historicamente limitaram o acesso a recursos e oportunidades para certas comunidades.

A implementação eficaz dessas ações demanda não apenas o comprometimento do Estado, mas também a conscientização e participação da sociedade para alcançar uma transformação duradoura e promover a justiça social.

A iniciativa de ação afirmativa não deve se limitar à simples admissão de um grande número de indivíduos pertencentes a grupos desfavorecidos nas instituições de ensino superior. É igualmente crucial utilizá-la para apoiá-los no aprimoramento de seu desempenho acadêmico, contribuindo para a redução de estereótipos negativos aos quais podem estar sujeitos. Nesse sentido, torna-se fundamental examinar a estrutura das ações afirmativas como políticas públicas, a fim de identificar possíveis elementos que possam influenciar sua eficácia e capacidade inclusiva (VENTURINI, 2019).

A pesquisa sobre ação afirmativa e políticas públicas geralmente não explora detalhadamente o processo de estabelecimento de prioridades e a elaboração dessas políticas. Pouco são examinadas as razões que levaram as ações afirmativas para pós-graduação a ganharem relevância, tanto nas instituições de ensino superior quanto no âmbito governamental. As alternativas selecionadas e os principais participantes envolvidos no processo raramente são minuciosamente analisados. (VENTURURINI, 2019).

Dentro deste contexto das políticas públicas implementadas cabe ressaltar sobre a importância da criação das agendas relacionadas ao tema aqui discutido. Cobb e Elder (1971, p. 905) definem agenda “como um conjunto de discussões políticas, entendidas como questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político”. A agenda de políticas públicas é moldada por uma variedade de fatores, incluindo demandas sociais, crises, pressões políticas, mobilizações da sociedade civil, interesses de grupos de influência e a disponibilidade de recursos. A escolha de quais questões incluir na agenda é um processo dinâmico e complexo que envolve a

seleção e o enquadramento de problemas, muitas vezes influenciados por valores, ideologias e prioridades políticas.

A teoria da agenda-*setting* destaca como a mídia, por exemplo, pode desempenhar um papel crucial ao influenciar quais temas são percebidos como importantes pela sociedade e, por conseguinte, entram na agenda política. A análise da agenda é fundamental para compreender como as questões são priorizadas, discutidas e finalmente abordadas no âmbito das políticas públicas (CAPELLA, 2018).

A fase inicial do processo de elaboração de políticas públicas envolve a identificação de um problema como significativo e o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre a importância de abordá-lo, um estágio comumente especificado como formação de agenda (agenda-*setting*) (PARSONS, 1995).

Já Kingdon (2014), instituiu uma diferença entre a agenda governamental e a agenda decisória. A pauta governamental é formada pelos temas que os agentes governamentais consideram seriamente em um determinado momento. Dentro dessa pauta, existe um conjunto mais restrito de assuntos que estão sendo efetivamente deliberados e que formam a agenda decisória. Essas são as propostas encaminhadas para análise legislativa ou apresentadas para decisão pela autoridade máxima de um órgão ou departamento.

Venturini (2021) nos mostra que apesar da extensa pesquisa sobre a construção de agendas governamentais, há uma escassez de estudos que abordem a inclusão das ações afirmativas para admissão em programas de mestrado e doutorado na agenda dos programas de pós-graduação, nas instituições universitárias e nos órgãos federais encarregados da formulação da política nacional de pós-graduação.

As políticas públicas são elementos primordiais para a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis de educação e discutir a formação de agenda, o contexto econômico, político, os atores envolvidos na elaboração é fundamental para compreender a política e analisar seus efeitos para o público alvo e para a sociedade.

A promoção da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação envolve a implementação de medidas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desse grupo. Isso inclui adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas, bem como o desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva.

As políticas de ações afirmativas na pós-graduação para pessoas com deficiência desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. No entanto, é fundamental que essas políticas sejam constantemente avaliadas e ajustadas para garantir que estejam verdadeiramente cumprindo sua missão de criar oportunidades justas e acessíveis para todos os estudantes.

### **3.1.2 Permanência**

Assegurar a acessibilidade para pessoas com deficiência nas instituições universitárias é vital para promover a inclusão e a participação plena desses indivíduos na experiência acadêmica. As universidades também devem investir em recursos e tecnologias assistivas, assegurando que estudantes com deficiência tenham suporte adequado para acompanhar as atividades acadêmicas. Além disso, a conscientização e o treinamento para a comunidade universitária sobre a importância da inclusão e da promoção de ambientes acessíveis.

O estudo de Lima e Cabral (2023) nos mostra que processo de acesso a pessoas com deficiência na pós-graduação e, sua permanência, deve ser assumido por todas as pessoas envolvidas nas Instituições de ensino superior. A distribuição de tarefas e responsabilidades entre os diversos atores institucionais é promovida pela descentralização, incentivando a repartição de deveres e a colaboração. Isso possibilita o envolvimento não apenas do estudante e do professor, mas também do gestor, coordenador, técnico administrativo e colegas de classe (LIMA; CABRAL, 2023).

O estudo dos autores foi realizado na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, e foram entrevistados discentes, coordenadores de programas de pós-graduação- PPGs e gestores da universidade, sobre o acesso, permanência e titulação de pessoas com deficiência. À luz dos princípios da área do direito, mais especificamente o direito formal e o direito material.

O direito formal é visualizado pelos aspectos legais das legislações oriundas das políticas públicas de ações afirmativas, o qual possibilita o acesso do aluno com deficiência à pós-graduação. Já o material, são as ações necessárias para a permanência e a titulação do aluno (LIMA; CABRAL, 2023).

Deve-se orquestrar iniciativas institucionais com o objetivo de sensibilizar e reinterpretar parte das práticas individuais e, de maneira progressiva, coletivas em relação à acessibilidade, superando possíveis barreiras estruturais e sociais na universidade. Isso ocorre porque promover estratégias coletivas para a formação inicial e contínua de servidores e discentes, tanto com deficiências quanto sem, pode resultar na criação de uma ou mais redes de apoio cooperativo. Essas redes podem ser benéficas nos momentos de ingresso, permanência e conclusão de cursos de pós-graduação para pessoas com deficiências (LIMA; CABRAL, 2023).

Branco e Almeida (2019) têm como objetivo avaliar o nível de satisfação dos discentes com deficiência na pós-graduação, as entrevistas foram realizadas em 1 instituição federal e 3 estaduais de ensino. Os resultados apontam para uma insatisfação quanto aos aspectos estruturais e arquitetônicos das instituições; quanto a quesitos metodológicos e acompanhamento de aulas, na pesquisa foi possível observar que os discentes estão satisfeitos. A percepção também é satisfatória nas relações interpessoais, bem como tendem ao satisfatório, também, em relação às barreiras, embora muitos tenham dito recorrer ao ministério público para garantia de direitos.

A promoção da acessibilidade na educação superior tem se revelado como um desafio significativo. Desenvolver ações educativas que envolvam ativamente os estudantes nesse contexto é parte integrante de um conjunto fundamentado nos princípios de cidadania e democracia. Na esfera do ensino superior, a efetivação da educação inclusiva ocorre por meio de iniciativas que gradualmente têm ampliado o acesso e a permanência desse público em ambientes acadêmicos (BRANCO; ALMEIDA, 2019).

A ênfase da acessibilidade deve estar direcionada para a inclusão em atividades, envolvendo a alteração do ambiente, da organização física, do atendimento, da administração, das atitudes e comportamentos. Isso inclui também a adaptação de atividades com o intuito de reduzir as limitações decorrentes de certas deficiências (BRANCO; ALMEIDA, 2019).

A tecnologia assistiva, termo que é utilizado para “todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência” (BERSCH; MACHADO, 2014, p. 80) é peça de fundamental importância para a permanência e a titulação do aluno com deficiência na pós-graduação, pois ajuda a promover a inclusão e independência. Para Picada (2022,

p.90) “Tecnologia Assistiva ultrapassa a finalidade de facilitação, mas torna possível a realização de uma simples ação desejada”.

Em sua tese Picada (2022) objetiva entender como as Tecnologias Assistivas podem contribuir para um aluno com deficiência alcançar a Pós-graduação, a partir de uma pesquisa qualitativa exploratória. A autora, por meio de ensaios teóricos e entrevista busca entender como as Tecnologias Assistivas podem ajudar o aluno durante toda sua trajetória de Pós-graduação.

O decreto 3.298 de 1999 que versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, em seu artigo 19 diz

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999).

O referido Decreto, em parágrafo único, lista as seguintes Ajudas Técnicas:

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

II - órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;

IV - equipamentos, maquinários e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;

V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;

VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e

IX - bolsas coletoras para os portadores de colostomia (BRASIL, 1999).

A Inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação, assim como entre outros níveis educacionais precisa se valer de todos os recursos disponíveis para proporcionar uma melhor adaptação aos discentes, porém essa adaptação não deve e não pode ser somente durante as aulas, ou após a entrada dos discentes, ela deve acontecer desde os processos seletivos.

A participação de indivíduos com deficiência no ensino superior demanda a implementação de acessibilidade nos procedimentos de seleção e, além disso, a provisão de condições que assegurem a permanência. Este último aspecto representa um princípio crucial para concretizar a inclusão nos sistemas educacionais (SOUZA, 2020).

Souza (2020) se propõe a compreender os processos de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba, após a implementação das políticas de ações afirmativas na graduação, e posteriormente na pós-graduação; no estudo concluiu-se que ainda não existem políticas internas na universidade que possibilitem uma inclusão plena desses discentes.

A eliminação das barreiras à permanência e à garantia de acessibilidade em toda a universidade são essenciais para permitir que todos os estudantes com deficiência tenham autonomia ao acessar e permanecer no ambiente acadêmico. Isso possibilita que os discentes com deficiência desenvolvam suas atividades acadêmicas de maneira plena e independente, facilitando também a circulação pelos diferentes espaços universitários (SOUZA, 2020).

Segundo Souza (2020) a permanência neste contexto, refere-se à disponibilidade de acessibilidade nos diversos locais da universidade, abrangendo salas de aula, edifícios, calçadas, estacionamentos, currículos pedagógicos, acesso à informação, meios de comunicação e metodologias de recursos.

Neste contexto, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece a necessidade de promover a acessibilidade em todos os setores que compõem a sociedade (ONU, 2008). Isso engloba os âmbitos físico, social, econômico e cultural, assim como nas áreas de saúde, educação, informação e comunicação. O objetivo é assegurar que as pessoas com deficiência tenham pleno desfrute de todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais (SOUZA, 2020).

As barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência podem ser classificadas em diferentes categorias, conforme é possível notar no Quadro 2.

Entender e superar essas barreiras é crucial para fomentar a inclusão plena e proporcionar igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. Para transformar esse cenário, normativas foram criadas para promover a acessibilidade em ambientes públicos e privados. A Lei nº 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto 5.296/2004, estabelece critérios fundamentais para impulsionar a acessibilidade das pessoas com deficiência. Além disso, a ABNT NBR 9050/2004 define os padrões necessários para garantir a acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (SOUZA, 2020).

**Quadro 2** -Tipos de barreiras/Acessibilidades e aspectos conceituais

<b>Tipos de Barreiras/Acessibilidades</b>	<b>Aspectos conceituais</b>
Arquitetônicas	Obstáculos físicos em ambientes, como escadas sem rampas, ausência de elevadores, portas estreitas etc.
Barreiras Comunicacionais	Dificuldades no acesso à informação, seja por falta de intérpretes de língua de sinais, ausência de legendas em vídeos, ou falta de material em formatos acessíveis (Braille, áudio etc.)
Barreiras Atitudinais	Preconceitos, estereótipos e discriminação que podem limitar as oportunidades e o pleno envolvimento social das pessoas com deficiência.
Barreiras Pedagógicas	Obstáculos no ambiente educacional, como falta de adaptações nos métodos de ensino, materiais didáticos não acessíveis, entre outros.
Barreiras Tecnológicas	Limitações no acesso a dispositivos, <i>softwares</i> e tecnologias digitais que não são projetados levando em consideração a acessibilidade
Barreiras no Transporte	Dificuldades de locomoção devido à falta de transporte público adaptado, calçadas inadequadas, entre outros.
Barreiras Legais e Políticas	Leis, regulamentos e políticas que não garantem plenamente os direitos e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência
Barreiras no Emprego	Discriminação no ambiente de trabalho, falta de adaptações no ambiente laboral e nas práticas de recrutamento.
Barreiras Sociais	Exclusão social, isolamento e dificuldade de participação em atividades sociais devido a atitudes discriminatórias e estigmatização.
Barreiras Econômicas	Limitações financeiras e falta de acesso a recursos financeiros necessários para superar barreiras físicas, educacionais e de saúde.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022).

De acordo com a Constituição Federal é assegurado a todos o direito de acesso à educação, e o artigo 206 complementa essa disposição ao afirmar que a oferta do ensino deve ser fundamentada no princípio da "igualdade de condições para o acesso e a permanência" (BRASIL, 1988). Isso implica que a universidade deve implementar uma política pública de educação inclusiva, assegurando acesso e permanência com qualidade para todos.

No trabalho de Siqueira (2023) são investigadas as principais dificuldades que discentes surdos matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa de uma universidade pública enfrentam durante a aprendizagem de língua inglesa. Na pesquisa conclui-se que nenhum dos discentes entrevistados tem proficiência em língua inglesa, apesar do desejo de possuir fluência na língua.

A universidade desempenha um papel crucial na sociedade, responsabilizando-se pela formação de profissionais e pela geração de conhecimento. A falta de preparo das Instituições de Ensino Superior (IES) para receber estudantes

com deficiência não pode ser considerada como algo aceitável. Para efetivar a inclusão de surdos e de outras Pessoas com Deficiência (PcD) no ensino superior, torna-se imperativo revisitar as políticas de inclusão e acessibilidade de cada instituição, considerando tanto o perfil dos discentes matriculados quanto a legislação vigente (SIQUEIRA, 2023).

No estudo de Santos, Martins e Pauseiro (2023) foi investigada a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência em programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertadas por universidades públicas federais. Foi realizada uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica através de questões enviados pelo Sistema FalaBR.

Nesse contexto, apesar dos progressos resultantes da implementação de cotas no ensino superior, a efetivação da política de inclusão ainda requer que o poder público desenvolva programas e iniciativas específicas. Essas ações devem garantir não apenas o acesso, mas também a permanência das pessoas com deficiência no ambiente universitário, proporcionando uma experiência educacional digna e, por conseguinte, uma aprendizagem satisfatória e gratificante. Isso se torna imprescindível, uma vez que as práticas inclusivas de acesso adotadas nas universidades frequentemente se mostram inadequadas para assegurar a participação efetiva e a permanência dos estudantes com deficiência na vida universitária (SANTOS; MARTINS; PAUSEIRO, 2023).

Diante dos desafios concernentes à permanência de indivíduos com deficiência no ambiente acadêmico de nível superior, ressalta-se a presença de obstáculos de natureza física, comunicacional, metodológica e atitudinal, os quais impõem limitações às potencialidades de participação plena no processo de formação acadêmica. Destaca-se, nesse contexto, o papel preponderante de intervenções governamentais, sendo a assistência estudantil e a contínua oferta de serviços e atendimentos especializados delineados como fundamentais para fundamentar e sustentar políticas inclusivas no cenário educacional (SANTOS; MARTINS; PAUSEIRO, 2023).

Barbosa e Francisco Júnior (2023) analisam a inclusão de um estudante surdo em um programa de pós-graduação, em um trabalho de autobiografia, para a investigação de trajetórias, os autores concluem que a pós-graduação tem se mostrado pouco inclusiva, principalmente no que tange ao uso da língua portuguesa, sendo necessários esforços para avançar na inclusão e garantir o acesso a um número maior de discentes e garantir sua permanência.

A pesquisa empreendida por Branco e Leite (2016) objetivou analisar como estudantes com deficiência que ingressam em cursos de pós-graduação, identificam condições de acessibilidades nas universidades. As análises mostraram que apesar de as universidades estarem se esforçando para se tornarem mais acessíveis estão ainda muito distantes dos que preconizam as legislações sobre acessibilidade.

O trabalho de Suhr (2021), caminha no mesmo sentido, investigando os avanços alcançados para a acessibilidade de pessoas com deficiência na Pós-graduação, e corrobora as conclusões de Branco e Leite (2016), que apesar de não estarem preparadas para receber pessoas com deficiência, os esforços para inclusão deste grupo está cada vez mais presente nas universidades, seja para superar barreiras arquitetônicas, seja para superar barreiras pedagógicas.

Os resultados da revisão de literatura efetuada indicaram pontos importantes e implicações para futuras pesquisas com essa temática, dentre os quais destacamos: as políticas de permanência para pessoas com deficiência, a flexibilização de prazos máximos de defesa, e o uso de tecnologia assistiva.

## 4 OBJETIVOS

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Paulo Freire

A partir do contexto apresentado, em relação à preocupação da produção científica nacional com essa temática, nesta pesquisa de mestrado propõe-se avançar no conhecimento científico, identificando como as universidades federais brasileiras se organizaram para seguir as orientações da portaria n.13 do MEC, e como esses arranjos propiciaram ou não o aumento de discentes com deficiência na pós-graduação do Brasil. E, em particular, como a UFMG seguiu essa normativa.

Com isso, temos como objetivo geral deste estudo, analisar o impacto da Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016, quanto aos aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e sua implementação. Como objetivos específicos, delineamos:

- I. Identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016;
- II. Analisar o cumprimento da Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016 e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras;
- III. Verificar como ocorreu a implementação da Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais.

## 5 METODOLOGIA

*“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente” (Henfil).*

Neste capítulo apresentaremos os percursos metodológicos desta pesquisa.

### 5.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa classifica-se, considerando as definições de Gil (2008) em relação aos objetivos, como uma pesquisa descritiva, pois objetiva analisar as diretrizes da portaria normativa nº 13 (2016) do Ministério da Educação e as diretrizes da UFMG para ingresso e permanência de Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*; quanto aos procedimentos pretendidos, caracteriza-se como bibliográfica e documental, uma vez que foram utilizadas informações de estudos anteriores, dos programas e regulamentações do MEC e internas da UFMG.

No que se refere à natureza da pesquisa, esta se enquadra como qualitativa, pois se propõe a analisar os dados dentro do contexto em que foram gerados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa de pesquisa enfatiza a necessidade de examinar o mundo com a perspectiva de que nenhum detalhe é insignificante, e que cada elemento possui o potencial de contribuir para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

As análises contemplaram a descrição de dados de acesso ao ensino superior, em especial à modalidade *stricto sensu*, bem como de dados de acesso de pessoas com deficiência na UFMG e a legislação em vigor no Brasil sobre o assunto. Nos procedimentos foram analisados normativos legislativos e diretrizes para pessoas com deficiência, bem como aqueles relativos à educação, entre outros materiais.

### 5.2 Amostra, Fonte de Dados e Contexto da Pesquisa

A escolha da UFMG como ponto central desta pesquisa decorre de sua destacada importância no cenário acadêmico, tanto nacional quanto internacional. Além disso, a instituição ganha relevância devido à publicação da Resolução nº 2/2017 em 4 de abril de 2017, que estabelece diretrizes fundamentais sobre a política

de ações afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*.

A UFMG, no ano de 2023, apresentava um corpo discente significativo, totalizando 47.828 estudantes. Deste total, 34.331 eram discentes de cursos de graduação, incluindo modalidades presenciais e à distância, enquanto 10.101 estavam matriculados em programas de pós-graduação. Adicionalmente, 1.366 estudantes estavam envolvidos em programas de educação básica e profissionalizante. Na esfera da graduação, a UFMG oferecia, em 2023, um total de 91 cursos presenciais, os quais abrangiam 57 cursos de bacharelado, três cursos de licenciatura, 14 cursos que combinavam bacharelado e licenciatura, bem como um curso superior de tecnologia. A universidade ainda disponibilizava dois cursos à distância. Em relação à pós-graduação, a UFMG mantinha, em 2023, 69 cursos de doutorado, além de 91 cursos de mestrado, somando-se 93 programas de pós-graduação *stricto sensu*. São ofertadas anualmente, 6.740 vagas na graduação e 7.547 vagas de pós-graduação, a UFMG ainda tem 8.925 projetos de pesquisa em andamento, 2.368 projetos de extensão, 753 grupos de pesquisas do CNPQ e 751 bolsas de produtividade CNPQ (UFMG, 2023).

As análises contemplaram a descrição de dados dos documentos da UFMG sobre acesso a Pessoas com Deficiência no *stricto sensu*, como a Resolução nº 2/2017, de 04 de abril de 2017, que dispõe “sobre a política de ações afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*”, a Ata da reunião do conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFMG de 04 de abril de 2017, que aprovou a resolução 02/2017 e a resolução CEPE/UFMG No 08/2023, de 16 de novembro de 2023.

Também foram analisados editais suplementares de seleção para discentes com deficiência da UFMG, bem como resoluções de ações afirmativas para permanência deste público na Universidade.

Analisou-se também a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, as resoluções das universidades federais brasileiras sobre ações afirmativas na pós-graduação, os APCNs (Apresentação de Proposta para Curso Novo) de áreas da Capes no capítulo sobre ações afirmativas e os relatórios dos seminários de meio termo da Capes.

A seguir tem-se o **Quadro 3** com as fontes de obtenção das informações para a pesquisa a partir dos objetivos específicos apresentados.

### Quadro 3 - Fontes utilizadas e seus objetivos

Objetivo específico	Fonte
Identificar mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil, com a finalidade de cumprir a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.	- Documentos orientadores de APCN Capes - Relatórios de Semanários de meio Termo - Editais Capes sobre ações afirmativas - Pedido de informações via Lei de Acesso à Informação
Analisar o cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 e o seu efeito na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> nas Universidades Federais Brasileiras	- Resoluções de ações afirmativas das Ifes - Dados de quantitativos de discentes no <i>stricto sensu</i> , com e sem deficiência, divisão por estado e número de discentes bolsistas via Lei de Acesso à Informação
Verificar como ocorreu a implementação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais.	- Portarias da UFMG relativas a ações afirmativas - Atas de reunião - Editais suplementares - Dados sobre entrada de discentes, modalidade e titulação, acesso via Lei de Acesso à Informação.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

### 5.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Os documentos analisados foram obtidos nos sites das universidades, no site da CAPES, e do MEC, os dados quantitativos sobre o número de matrículas de discentes com deficiência nas instituições públicas federais de ensino foram obtidos através da Lei de Acesso à Informação (LAI) nos protocolos 23546.000590/2024-94, 23546.116022/2023-23 e 23546.009307/2024-90 e dados UFMG nos protocolos 23546.001327/2024-1 e 23546.116011/2023-43.

Para a análise das informações obtidas com documentos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977).

Conforme Bardin (2011), as diferentes fases da análise de conteúdo, de maneira cronológica, são: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A autora ainda destaca que a etapa da pré-análise possui três missões que são: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores

que fundamentem a interpretação fina” (BARDIN, 1977, p. 95), contudo, ressalta-se que não é preciso ter uma hipótese para proceder à análise.

Para análises semiquantitativas os dados foram compilados e tratados a partir de planilhas do Microsoft Excel, para elaboração de gráficos e tabelas.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.* Paulo Freire

Neste Capítulo apresentaremos os resultados desta pesquisa, respondendo aos objetivos geral e específicos.

### **6.1 Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

Para responder ao objetivo de identificar as mudanças nas políticas internas do órgão que regulamenta o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a finalidade de cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016, apresentaremos os dados da CAPES sobre as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência.

Apresentaremos também os dados sobre as novas exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em relação às novas propostas de cursos ou de programas.

Por fim, apresentaremos os dados sobre os Seminários de Meio de Termo da CAPES, que acontecem, normalmente, no meio do período avaliativo. Eles são realizados no terceiro ano de cada ciclo de avaliação, oferecendo oportunidades para o compartilhamento de experiências e a análise do desempenho dos Programas de Pós-Graduação nos dois primeiros anos do quadriênio. Excepcionalmente, em 2023, estes seminários ocorreram após mais da metade do período avaliativo dos programas.

#### **6.1.1 Políticas de acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência nas normas de pós-graduação stricto sensu da CAPES**

O artigo 3º da portaria normativa 013/2016 diz que

a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o

acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação (BRASIL, 2016).

Para esclarecer se o censo discente foi criado, e quais medidas e políticas a CAPES adotou para incentivar e fomentar as políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, foi encaminhado para a CAPES, via sistema de acesso à informação, FALABR registrado com o número 23546.009966/2024-26, um pedido de informação sobre o cumprimento do artigo 3º e atos da capes acerca de ações afirmativas, em especial para pessoas com deficiência.

Em relação ao censo, a CAPES esclareceu da seguinte maneira.

Informamos que o Censo ainda não foi realizado. Para atender o estabelecido na Portaria MEC nº 13/2016, a Capes está trabalhando em minuta de portaria que institui o censo da pós-graduação, com o objetivo de apresentar diretrizes para que as instituições de ensino desenvolvam e implementem políticas que promovam a diversidade em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG) (CAPES, 2024, p. 1).

Segundo a CAPES, a minuta de portaria tem como objetivo reunir e simplificar informações sobre a pós-graduação, visando a tornar o acesso à sociedade mais amplo, fornecendo dados importantes para orientar decisões e políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para ações afirmativas e inclusão.

Ainda de acordo com a instituição “o documento carece de análise e de regularidade jurídico-formal pela Procuradoria Federal na Capes, mas a previsão é que seja publicado ainda no primeiro semestre de 2024.” (CAPES, 2024, p.1).

A CAPES também disse:

esclarecemos, no entanto, que desde 2017 esta Fundação já realiza o levantamento de dados de discentes com deficiência e sobre a raça/cor, informações que podem ser acessadas no Portal de Dados Abertos da Capes <https://dadosabertos.capes.gov.br/>, tem a Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*, conjunto de dados Discentes da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil (CAPES, 2024, p.1).

Porém, ao realizar estes passos, só é possível localizar informações sobre o número de discentes, instituição e idade, nível, documento, nacionalidade, não tendo informações sobre raça/cor e se tratar ou não de uma pessoa com deficiência.

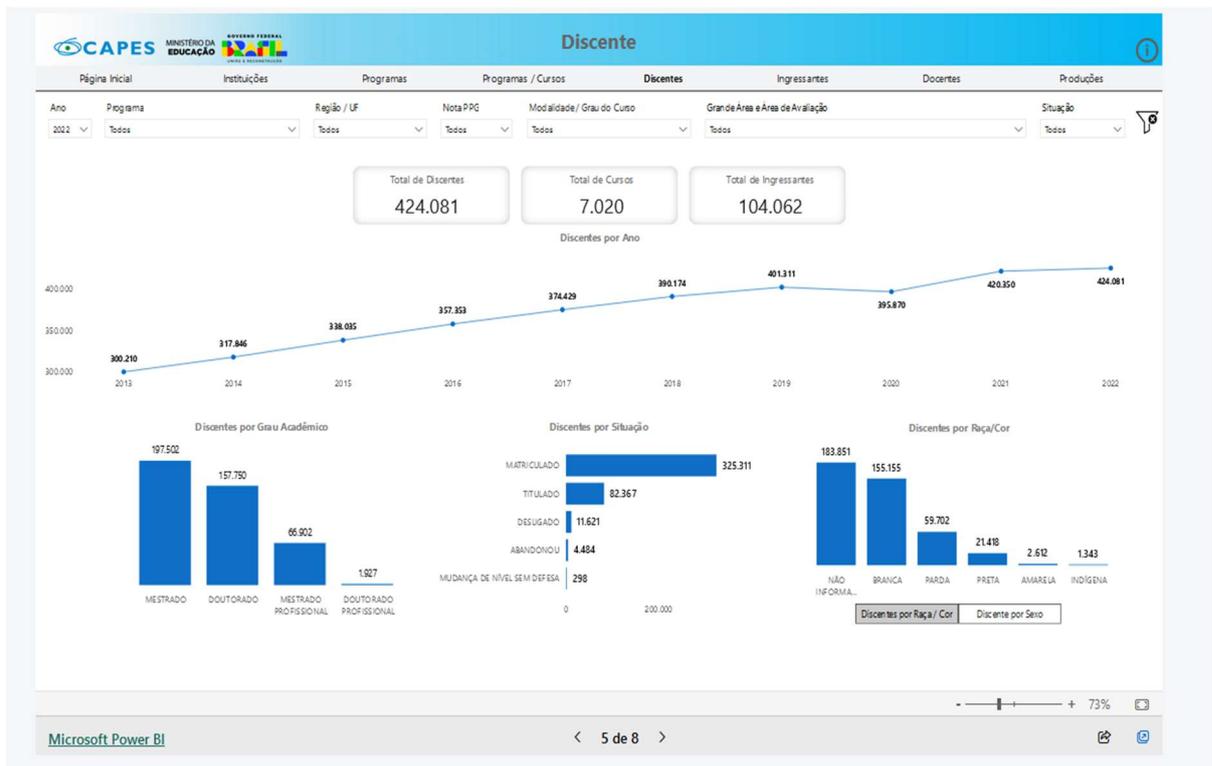
Em janeiro de 2024 foi publicado um portal <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/> gerenciado pela Capes, onde consta a informação sobre quantitativo de discentes, e informação sobre raça/cor, porém, os dados não contemplam as pessoas com deficiência. Esses dados são extraídos da Plataforma

Sucupira e inseridos pelos próprios coordenadores de curso, ou secretários dos PPG, não sendo informado diretamente pelo discente, “alertamos que os dados são cadastrados pelas instituições (terceiros) e não pelos discentes, a exemplo de um censo. Além disso, seu preenchimento é facultativo” (CAPES, 2024 p.1).

A

Figura 4 evidencia a base de dados da plataforma sucupira (CAPES).

**Figura 4 - Base de dados da plataforma Sucupira (CAPES)**



Fonte: Plataforma Sucupira 2 Capes (2024).

Conforme pode ser observado nessa Figura 4, nos dados recém-publicados pela CAPES não constam informações sobre pessoas com deficiência, o único grupo-alvo das ações afirmativas regidas pela portaria Normativa 13/2016 que não tem seus dados registrados na nova plataforma, mesmo que sejam dados fornecidos pelas instituições e sem obrigatoriedade de preenchimento.

Em pesquisa no site da CAPES sobre ações afirmativas, foram localizadas 51 notícias com a expressão “ações afirmativas” no campo de busca da página.

Na Tabela 3, tem-se o número de notícias com a expressão Ações afirmativas.

**Tabela 3** - Notícias com a expressão Ações afirmativas

Ano	Nº de publicações
2024	4
2023	40
2022	2
2019	1
2016	1
2011	1
2010	1
2006	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como podemos observar nessa Tabela 3, o maior quantitativo de notícias sobre ações afirmativas, no site da CAPES, ocorreu nos anos de 2023 e 2024, após o período dos presidentes Temer e Bolsonaro, notadamente marcados por retrocessos em políticas públicas e em direitos sociais. A notícia do ano de 2016, refere-se à edição da Portaria Normativa 13/2016.

Nesse sentido, a retomada do caminho democrático no Brasil e a reconstrução de um governo popular significa também a salvaguarda de um amplo leque de experiências, práticas e propostas de combate ao racismo, via diferentes políticas de ações afirmativas que tem nas cotas sociais e étnico-raciais de ingresso à educação superior seu resultado mais evidente. Não à toa foram essas cotas as políticas mais questionadas e postas em risco no último ano (GOMES; XIMENES, 2022, p.1).

Apesar de um período marcado por uma crise política, pela pandemia da Covid-19 e pelo aumento da influência da extrema direita no poder, juntamente com o desmantelamento de políticas sociais e de direitos, experienciado pela sociedade brasileira entre 2016 e as eleições presidenciais de 2022, as ações afirmativas na educação continuaram a produzir resultados positivos. Estes resultados se refletem em uma maior inclusão de negros, indígenas, estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e de baixa renda nas Instituições de Ensino Superior, especialmente nas instituições públicas (GOMES; XIMENES, 2022).

Gomes e Ximenes (2022) salientam a importância das ações afirmativas, principalmente em momentos de ruptura democrática, as ações têm um impacto significativo nas estruturas do sistema educacional, tanto ao ampliar o acesso de diversos grupos à Educação Superior quanto ao promover mudanças nos currículos.

O aspecto emancipatório dessas políticas, que revela a invisibilidade imposta a certos grupos diversos e suas práticas, pode ser considerado como uma das

transformações mais profundas que elas proporcionam. Elas representam políticas públicas resilientes em tempos de ameaça à democracia, permitindo que indivíduos pertencentes a grupos diversos, que foram marginalizados nas relações de poder, tenham o direito de participar em uma variedade de espaços e instituições sociais, especialmente aqueles que lhes foram historicamente negados (GOMES; XIMENES, 2022).

O ano de 2023 foi marcado por uma nova onda de discussões sobre ações afirmativas, a lei de cotas nº 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012 completou 10 anos em 2022, e precisava ser revista, após esse prazo. Esse debate foi iniciado em 2022, e se alongou durante todo o ano de 2023, culminando com a publicação da lei nº 4.723, de 13 de novembro de 2023 que, além de reformar a lei anterior, traz a pós-graduação, dentro de uma lei federal, reforçando a norma contida na portaria normativa 13/2016.

Art. 7º-B. As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2023).

A lei não é impositiva, e não traz uma obrigatoriedade das IFES em adotar as políticas afirmativas, deixando a cargo de cada instituição promover ou não tais políticas, assim como é na portaria normativa 013/2016 do MEC. No entanto, é importante considerar que a portaria, assim como a lei, sugere que as instituições elaborem propostas de ações afirmativas, o que significa que não há uma política estabelecida de forma definitiva. Ambas estabelecem como obrigação dessas instituições a proposição de ações para esse público-alvo, mas não especifica exatamente quais medidas deveriam ser adotadas, ao contrário do que ocorre com outras políticas de educação básica e superior (PICADA, 2022).

Também no ano de 2023 a Capes reeditou o Programa Abdias do Nascimento cujo objetivo é:

propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência, no Brasil e no exterior, conforme dispõe a Portaria do MEC nº 1.191, de 27 de junho de 2023. (CAPES, 2024, p.1)

É importante notar que o Programa Abdias Nascimento guarda semelhanças com o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, conhecido como *International Fellowship Program* (IFP), estabelecido em 2001. O IFP foi uma das primeiras iniciativas voltadas para a inclusão na pós-graduação no Brasil (VENTURINI, 2021).

Até o ano de 2022, os documentos de área destinados a orientar os APCN não abrangiam políticas de ações afirmativas. Além disso, tais políticas não eram aferidas ou exigidas para a avaliação de novos cursos pela CAPES. No entanto, a partir do ano de 2023, os documentos orientadores foram atualizados para incluir um item específico sobre ações afirmativas. Nessa atualização, cada área de conhecimento foi solicitada a descrever como seriam implementadas e avaliadas as ações afirmativas em relação aos programas a serem criados.

Conforme a capes, quanto à submissão de propostas de cursos novos (APCN), “advertimos que cada Área de Avaliação faz considerações quanto às políticas afirmativas de inclusão, permanência e acessibilidade nos PPG em seus Documentos Orientadores disponíveis” (CAPES, 2024, p.1).

A CAPES abriu o edital No 37/2022, que foi lançado em 11 de agosto de 2022, para financiar pesquisas que tratassem de ações afirmativas na pós-graduação, o edital previa que os projetos deveriam ser submetidos em um dos eixos temáticos descritos abaixo:

- I - Avaliação e impacto de políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* no que tange ao acesso, permanência e conclusão dos discentes.
- II - Estudo socioeconômico em termos de acesso à pós-graduação *stricto sensu*;
- III - Estudo sobre aspectos étnico-raciais ou de gênero na constituição do corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*;
- IV - Estudos da participação de Pessoas com deficiência (PcD) na pós-graduação *stricto sensu*;
- V - Propostas de políticas e ações afirmativas no SNPG *stricto sensu*.

Os projetos deverão, necessariamente:

- I - Apresentar uma investigação acadêmico científica interdisciplinar e de abrangência nacional; II – definir recorte geográfico considerando pelo menos três das cinco macrorregiões brasileiras (CAPES, 2022, p.2).

Ainda não foi possível verificar os resultados das pesquisas provenientes deste edital. As pesquisas aprovadas tiveram início em março de 2023. No total, 13 pesquisas receberam aprovação da CAPES. Entre elas, duas se dedicaram diretamente a ações afirmativas para pessoas com deficiência. São elas: "Pessoas com Deficiência no Ensino de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil: a ética da

alteridade na construção de políticas públicas de inclusão", da Universidade Federal de São Carlos, e " Políticas de Ações Afirmativas para pessoas com deficiência em programas de Pós-Graduação: cooperação e acessibilidade para o ingresso, permanência e titulação", da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

### **6.1.2 Indicadores presentes nos novos APCN e uma nova política de acessibilidade na Pós-graduação**

Analisaremos agora os indicadores presentes em documentos orientadores da Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN), a ser preenchida pelas universidades que encaminham novos cursos ou programas de pós-graduação para apreciação da CAPES. A APCN é o documento designado para instituições que desejam submeter propostas de cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais para avaliação pela CAPES. Essa apresentação requer a submissão de documentos e informações específicos para cada proposta.

A criação de um sistema de avaliação foi algo inédito desenvolvido no Brasil e resultou na aferição rigorosa da qualidade dos programas de pós-graduação, bem como se tornou um estímulo para que os programas elevassem cada vez mais seus padrões de qualidade e desempenho. O sistema inclui a validação de propostas de novos programas de pós-graduação e a avaliação de cursos já reconhecidos (VENTURINI, 2019, p. 34-35).

Em 2023, a CAPES orientou todas as áreas a discutirem em seus programas a respeito das ações afirmativas para a criação de novos cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos ou profissionais. Para avaliar como as áreas da CAPES implementaram essa recomendação, foram analisados os documentos orientadores de APCN das 50 áreas de avaliação da CAPES, as quais estão divididas em três colégios. Cada colégio é subdividido em três grandes áreas. Nos Quadros 4, 5 e 6, a seguir, apresentamos como cada uma das áreas abordou a temática das ações afirmativas. Os quadros estão organizados de acordo com o colégio de avaliação da CAPES.

**Quadro 4 - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências da Vida)**

Área de avaliação Capes	Considerações sobre políticas afirmativas para inclusão de pessoas com deficiência no APCN	Observações sobre o conteúdo apresentado no APCN
Ciência de Alimentos	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem <b>promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, deve ser indicado um plano para a sua adoção. Além disso, a área <b>avaliará positivamente</b> as propostas que <b>indicarem</b> a existência de <b>adaptação arquitetônica</b> das instalações físicas (sede ou suporte) do novo curso com relação ao espaço físico e <b>os recursos de acessibilidade</b> disponíveis para pessoas com deficiência.	A área recomenda as ações afirmativas, para acesso e permanência, acessibilidade arquitetônica.
Ciências Agrárias I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem <b>promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>Acessibilidade: É desejável</b> que a Instituição possua políticas de <b>promoção continuada da acessibilidade</b> como toda e qualquer possibilidade e condição de alcance para utilização, com <b>segurança e autonomia</b> , de espaços, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis. <b>A existência prévia</b> das políticas de acessibilidade institucionais, <b>impactarão positivamente</b> na avaliação do Quesito 1.	A área recomenda ações afirmativas para promover o acesso e permanência. Políticas de promoção continuadas de acessibilidade.
Medicina Veterinária	A área <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>promovam o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação de pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas e a inclusão de gênero, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A proposta deve <b>apresentar evidência</b> de que as informações descritas relacionadas às <b>ações afirmativas de inclusão e permanência</b> e às <b>boas práticas de acessibilidade</b> possuem suporte e apoio por parte da política institucional.	A área recomenda ações afirmativas, para promover acesso e permanência. Recomenda boas práticas de acessibilidade.
Zootecnia/Recursos Pesqueiros	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>busquem promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. A área <b>reconhece a importância da acessibilidade às instalações físicas e infraestrutura</b> . Dessa forma, <b>recomenda-se</b> que as propostas descrevam as <b>boas práticas de acessibilidade</b> existentes ou que serão implementadas após a aprovação do curso. Estas políticas devem ter evidência de suporte e apoio por parte da política institucional. Estes aspectos serão <b>valorizados</b> pela área na avaliação das propostas de cursos novos.	Utiliza-se do mesmo padrão, e reconhece a importância de acessibilidade nas instalações físicas e infraestrutura.

Biodiversidade	As propostas de cursos novos <b>deverão promover</b> a igualdade de acesso a oportunidades e, para tanto, devem <b>explicitar</b> , de forma detalhada as políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência</b> e as <b>boas práticas em acessibilidade</b> adotadas pela Instituição e também, pelo Programa de Pós-graduação. As políticas de ações afirmativas devem ser descritas na proposta, para o Curso/Programa, de forma a contemplar, nos processos de <b>seleção, o ingresso e a permanência</b> de discentes oriundos de grupos histórica e socialmente discriminados na sociedade brasileira, incluindo aspectos (i) étnico-raciais; (ii) de gênero; (iii) refugiados ou vistos humanitários; (iv) vulnerabilidade social e (v) deficiência, sempre em <b>concordância com as características de cada região do país.</b>	A área diz que os cursos deverão promover a igualdade acesso e oportunidade.
Ciências Biológicas I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>promovam o acesso e a permanência</b> na pós-graduação de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e quilombolas e a inclusão de gênero, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A proposta deve apresentar <b>evidência</b> de que as informações descritas relacionadas às <b>ações afirmativas de inclusão e permanência</b> e às <b>boas práticas de acessibilidade</b> possuem suporte e apoio por parte da política institucional.	A área recomenda ações afirmativa para promover acesso e permanência e boas práticas de acessibilidade
Ciências Biológicas II	A área <b>avaliará positivamente</b> as propostas que <b>contemplem mecanismos de inclusão e permanência</b> no Curso/Programa, como por exemplo, a implantação de política de cotas e ações afirmativas no processo de seleção. A proposta deve apresentar as <b>condições de acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	A área diz que avaliara positivamente as políticas, de inclusão e permeância e frisa acessibilidade a estrutura física.
Ciências Biológicas III	A Área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a <b>existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação</b> , bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A área <b>reconhece a importância da acessibilidade às instalações físicas e infraestrutura</b> . Estes aspectos <b>serão valorizados</b> pela área na avaliação das propostas de cursos novos.	A área recomenda ações afirmativas para o acesso e permanência, e reconhece a importância da acessibilidade a instalações físicas e infraestrutura.
Educação Física	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. Outro ponto que deve ser considerado é o <b>enfrentamento das dificuldades e exclusões de pessoas com necessidades especiais</b> no âmbito da Universidade, que deve envolver propostas de implementação de <b>ações e melhorias na acessibilidade das instalações</b> dos programas de pós-graduação.	A área, segue a mesma recomendação, e comete um equívoco ao nomear pessoas com deficiência, ao utilizar o termo “Pessoas com necessidades especiais “

Enfermagem	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção.	A área recomenda as ações afirmativas para acesso e permanência e boas práticas de acessibilidade.
Farmácia	<b>Recomenda-se</b> que as propostas <b>descrevam</b> as ações afirmativas de <b>inclusão</b> e <b>permanência</b> e das <b>boas práticas de acessibilidade</b> que serão adotadas e <b>incluídas</b> em documentos normativos, bem como nos processos <b>de autoavaliação</b> e no <b>planejamento estratégico</b> no âmbito do curso proposto, as quais devem ter evidência de suporte e apoio por parte da política institucional, sendo aspectos valorizados pela área quando da avaliação das propostas de cursos novos. <b>É desejável</b> que a Instituição possua política de ações afirmativas, <b>por meio de resoluções específicas</b> , considerando as pessoas pertencentes a grupos considerados como minoria. A existência prévia das políticas de ações afirmativas institucionais <b>impacta positivamente</b> na avaliação do Quesito 1. Os Programas de Pós-Graduação devem explicitar nos editais de seleção as <b>normas e critérios adotados para a distribuição de bolsas</b> , visando às ações de <b>equidade</b> , prevendo uma ordem de <b>concessão prioritária</b> , ou critérios de <b>pontuação adicional</b> . Por isso, é <b>imprescindível</b> que os Programas planejem meios de <b>coleta de dados</b> oficiais sobre o perfil universitário, para identificação de desigualdades e apoio na elaboração das formas de combatê-las, nomeadamente, por meio de programas de <b>inclusão e diversidade</b> . Tal processo deve ser realizado <b>continuamente</b> .	A área sugere acompanhamento das ações afirmativas, sugerindo coleta de dados, recomenda ações nos processos seletivos, e na distribuição de bolsas.
Medicina I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área <b>recomenda</b> que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>É desejável</b> que a instituição possua políticas de <b>promoção continuada da acessibilidade</b> como <b>toda e qualquer possibilidade e condição de alcance</b> para utilização, com <b>segurança e autonomia</b> , de espaço, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis. Devem ter evidência de suporte e apoio por parte da política institucional, sendo aspectos <b>valorizados</b> pela área quando da avaliação das propostas de cursos novos.	A área recomenda ações afirmativas para o acesso e a permanência. Para a área é desejável a promoção continuada de acessibilidade para utilização com segurança e autonomia.
Medicina II	A área <b>orienta</b> que a APCN indique a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso</b> e a <b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área <b>recomenda</b> que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>A autoavaliação</b> e o <b>planejamento estratégico</b> de cada programa devem incorporar essas ações afirmativas, <b>demonstrando um compromisso contínuo</b> com a <b>igualdade de oportunidades e diversidade</b> . Além disso, a APCN também deve detalhar a implementação de políticas de boas práticas em acessibilidade para pessoas com deficiência. A APCN deve apresentar as condições de <b>acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.)	A área indica que a autoavaliação e o planejamento estratégico incorporem as ações afirmativas em um compromisso contínuo.

Medicina III	A APCN deve <b>discriminar</b> a política adotada pela IES em <b>relação ao acesso, inclusão e permanência</b> de grupos minoritários, bem como para <b>garantia de igualdade, equidade e não discriminação</b> de pessoas (docentes, discentes, pessoal administrativo) baseada na etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, orientação sexual, condição social, religião ou, ainda, em razão de deficiência. <b>Também é recomendável</b> que a instituição possua políticas de <b>promoção continuada da acessibilidade</b> como <b>toda e qualquer possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia</b> , de espaço, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis.	A área pede que os programas discriminem as ações afirmativas ao contrário da maioria que recomenda.
Nutrição	A área <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos <b>indiquem</b> a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ações afirmativas que <b>promovam o acesso e a permanência</b> na pós-graduação de pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas e a inclusão de gênero, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência</b> . Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A proposta deve apresentar <b>evidência</b> de que as informações descritas relacionadas as ações afirmativas <b>de inclusão e permanência</b> e as <b>boas práticas de acessibilidade</b> possuem suporte e apoio por parte da política institucional.	A área recomenda ações afirmativas para acesso e permanência e boas práticas de acessibilidade.
Odontologia	No que se refere à <b>infraestrutura física</b> destinada ao curso, <b>é necessário</b> que os espaços <b>contemplem as especificações de políticas públicas de acessibilidade, assegurando condições de alcance, percepção e entendimento</b> para a utilização, <b>com segurança e autonomia</b> , dos ambientes compartilhados, sejam esses arquitetônicos, comunicacionais e metodológico-instrumentais. <b>Também é recomendável</b> que seja descrita a política adotada pela IES em relação ao acesso, inclusão e permanência de grupos minoritários, bem como para <b>garantia de igualdade e não discriminação</b> de pessoas (docentes, discentes, pessoal administrativo) baseada na etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, orientação sexual, condição social, religião ou, ainda, em razão de deficiência.	A área diz que é necessário que as infraestruturas físicas sejam acessíveis. E a garantia de igualdade e não discriminação.
Saúde Coletiva	A área de Saúde Coletiva <b>entende</b> que as políticas de ações afirmativas devem <b>estar presentes</b> também nos programas de pós-graduação e que estas ações <b>não devem estar</b> voltadas apenas para o <b>processo seletivo</b> , mas devem ser desenvolvidas ações <b>voltadas a permanência dos discentes</b> . A proposta do programa deverá descrever claramente como as ações afirmativas serão implementadas e desenvolvidas em contexto amplo. <b>A autoavaliação e o planejamento estratégico</b> do programa também devem contemplar as ações afirmativas. O programa também deverá descrever como serão implementadas as políticas <b>de boas práticas</b> em acessibilidade para as pessoas com deficiência.	A área cita diretamente que deverão ser desenvolvidas ações para permanência.

Legenda: Grande área Ciências Agrárias, Grande área Ciências Biológicas, Grande área Ciências da Saúde.

Fonte: CAPES (2023).

O colégio de Ciências da Vida abarca as grandes áreas, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências da Saúde, o Colégio tem 17 áreas distribuídas nas três grandes áreas.

Onze das dezessete áreas recomendam que as propostas de novos cursos contemplem as ações afirmativas. Uma orienta que os programas devem contemplar as ações, e outra diz que avaliará positivamente propostas de novos cursos que contemplem ações afirmativas. As quatro restantes deixam claro que as propostas deverão conter previsão de ações afirmativas nos novos cursos.

O colégio, de modo geral, conforme pode ser observado no quadro 4, segue o mesmo padrão dos textos recomendando as ações afirmativas para diversos grupos, incluindo as pessoas com deficiência.

Algumas áreas avançam nas discussões ao trazerem termos como acessibilidade nos espaços físicos, ações afirmativas nos processos de bolsa, nos processos seletivos, coleta de dados para acompanhamento do público-alvo das ações e incorporar o corpo técnico administrativo nas ações afirmativas.

A área de educação física comete um equívoco de nomenclatura ao utilizar o termo “pessoas com necessidades especiais”, que é um termo em desuso há muito tempo, por descaracterizar as qualidades das pessoas, desqualificando suas habilidades e trazendo a ideia de incapacidade. Além disso, trata-se de uma expressão vaga.

Apesar de trazer avanços, o colégio não discute termos importantes para a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação, não menciona sobre adaptação de currículo e a adaptação de materiais. Não cita a utilização de técnico de apoio para auxílio das pessoas com deficiência, não discute estratégias para permanência e a titulação dos discentes-alvo das ações afirmativas.

Podemos citar também a falta de indicação de ações afirmativas na composição do corpo docente, na participação em banca de defesa, na coordenação e nas comissões, além de não citar, nem trazer discussão sobre o acompanhamento dos discentes-alvo das ações afirmativas, nem na autoavaliação do curso nem no planejamento estratégico.

No Quadro 5 pode-se observar as considerações quanto às políticas afirmativas do Colégio de Humanidades.

**Quadro 5 - Políticas afirmativas no APCN (Ciências de Humanidades)**

Área de avaliação Capes	Considerações sobre políticas afirmativas para inclusão de pessoas com deficiência no APCN	Observações sobre o conteúdo apresentado no APCN
Antropologia/ Arqueologia	A área considera <b>altamente desejável</b> a adoção de ações afirmativas para <b>acesso e permanência</b> de discentes de segmentos socialmente menos favorecidos, especialmente tendo em vista as desigualdades de classe, gênero/sexualidade, etnia/raça e deficiência, e <b>recomenda que tais ações</b> sejam claramente descritas na proposta. A área recomenda que as propostas de cursos novos indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. É <b>altamente desejável</b> que as políticas institucionais e as ações do programa voltadas para <b>políticas afirmativas, inclusivas e de acessibilidade</b> tratem: a) da <b>inclusão e permanência</b> de discentes de segmentos socialmente menos favorecidos, <b>assegurando ou priorizando</b> vagas às pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (PcD) e pessoas trans; b) da diversidade étnico-racial, de inclusão de PcD e pessoas trans no <b>corpo docente do programa</b> ; c) da promoção da paridade de gênero na composição das comissões julgadoras das defesas de dissertações e teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; d) das condições <b>infra estruturais de acessibilidade</b> às PcD e dos recursos materiais à disposição para as PcD cursarem o programa.	A área diz ser altamente desejável a adoção de Ações afirmativas, traz menção a ações afirmativas para docente, a participação de PCD em bancas de defesas, coordenação e comissões de avaliação.
Ciência Política e Relações Internacionais	A área recomenda que as propostas <b>indiquem a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção.	A área solicita indicar a existência de ações afirmativas e boas práticas de acessibilidade.
Ciências da Religião e Teologia	Políticas Afirmativas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Religião e Teologia <b>são consideradas como uma necessidade</b> desde a sua constituição como área de avaliação. Para tal, a área considera como prioritários em suas ações os grupos sub- representados <b>a partir de suas realidades, percepções e participação</b> . Atenta-se <b>não só às necessidades materiais</b> , mas outras peculiaridades no ambiente acadêmico, como inclusão e diversidade. Também considera importantes <b>ações de acolhimento e permanência</b> de discentes, considerando as respectivas especificidades de cada grupo, buscando promover o <b>sentido de pertencimento e ampliando</b> a diversidade no que se refere a gênero, raça-etnia, deficiências, entre outros. Tais políticas afirmativas <b>devem estar explicitadas</b> nos regulamentos e/ou regimentos apresentados pelas propostas. As propostas devem explicitar a <b>dinâmica da efetiva</b> implantação de tais políticas afirmativas para docentes com esses perfis, sendo capazes de promover um <b>equilíbrio adequado</b> entre às suas necessidades e os objetivos da proposta.	A área salienta que as ações afirmativas são uma necessidade. Área cita ações de acolhimento e pertencimento.
Educação	A área <b>demand</b> a que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição e no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a</b>	A área traz exigência de que as propostas

	<p><b>permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. As propostas devem <b>descrever</b> as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, <b>inclusivas e de acessibilidade</b>: no processo seletivo para admissão dos discentes na inclusão de professores e professoras na organização dos espaços físicos e de acesso às estruturas <b>materiais e bibliográficas</b> no <b>funcionamento pedagógico e organizacional</b> do programa. Dessa forma, a área recomenda que as propostas tratem: da diversidade étnico-racial, de inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na seleção dos estudantes, <b>assegurando ou priorizando</b> vagas às pessoas pretas e pardas, indígenas, quilombolas, PCD, pessoas trans (transexuais e travestis), a migrantes humanitários e refugiados, da diversidade étnico-racial, de inclusão de PCD e pessoas trans no <b>corpo docente</b> do programa. Da paridade de gênero na composição das <b>comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses</b> e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; da ampliação da diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as comissões/coordenações do programa; <b>das condições infra estruturais de acessibilidade</b> aos <b>recursos materiais</b> à disposição para as PCD cursarem o programa.</p>	<p>contemplem as ações afirmativas, cita o acesso a materiais e bibliografias.</p>
Filosofia	<p>A área <b>recomenda</b> que as propostas estejam <b>comprometidas</b> com políticas afirmativas para seleção de pós-graduandos, tornando <b>explícito</b> no Regimento do programa, o <b>compromisso com a diversidade</b> da comunidade acadêmica discente, por ex. pessoas negras, quilombolas, indígenas, com deficiências, pessoas travestis ou transexuais. Estas políticas de não discriminação devem se estender também a todas as pessoas, salientando-se a preocupação com idosos, obesos, e pessoas com deficiência, procurando <b>garantir condições de acessibilidade e pesquisa</b> a todos.</p>	<p>A área pede para deixar explícitos nos regulamentos dos programas as Ações afirmativas.</p>
Geografia	<p>A proposta <b>deve apresentar</b> na oferta de vagas destinadas às políticas de ações afirmativas, os critérios utilizados e as vagas disponíveis para o curso novo. As propostas de criação de novos programas de mestrado e doutorado <b>devem explicitar e descrever</b> as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, <b>inclusivas e de acessibilidade</b>: no processo seletivo para admissão dos discentes, na inclusão de professores e professoras, na organização dos espaços físicos e de acesso às <b>estruturas materiais e bibliográficas</b> o <b>funcionamento pedagógico</b> e dessa forma, a área <b>recomenda</b> que as propostas tratem: da diversidade étnico-racial, de inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no <b>ingresso e permanência</b> de estudantes, assegurando ou priorizando vagas às pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais, pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, PCD, pessoas trans (sejam elas transgêneros, transexuais e travestis), a migrantes humanitários e refugiados, bem como vinculados a orientação LGBTQIA+ e de gênero, com vistas à <b>diminuição de desigualdades e assimetrias</b>, que provocam imensas vulnerabilidades sociais e com vistas a <b>inserção e contribuição</b> cada vez maior dessas populações nas políticas de ciência, tecnologia e educação da diversidade étnico-racial, de inclusão de PCD e pessoas trans no corpo docente do programa. da paridade de gênero na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; da ampliação da diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as comissões/coordenações do</p>	<p>Para aprovação de novos cursos as vagas destinadas a ações afirmativas devem estar sinalizadas.</p>

	programa.	
História	A área de História <b>recomenda</b> que as propostas de cursos novos indiquem a <b>existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. Visando à consolidação das ações afirmativas nos programas de pós-graduação em história e o <b>respeito à legislação vigente</b> , as propostas de cursos de mestrado e doutorado <b>devem ainda explicitar os processos e critérios de inclusão, permanência e acessibilidade</b> para pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiências (PcDs). A área também valoriza que pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis) estejam incluídas nessas políticas. A proposta do curso deve considerar as <b>recomendações legais vigentes</b> que consideram a proporção regional desses grupos populacionais por região e <b>reservar número de vagas compatíveis</b> para pessoas inscritas no certame através do programa de ações afirmativas. <b>Valoriza-se a apresentação</b> de política de distribuição de <b>bolsas que reservem vagas para pessoas aprovadas no programa de ações afirmativas</b>	A área traz um avanço ao valorizar que os programas sigam as legislações vigentes sobre ações afirmativas.
Psicologia	Assim, <b>espera-se que a proposta</b> de curso novo descreva os dispositivos institucionais com os quais conta para <b>promover a inclusão e permanência</b> de grupos sociais sub-representados na pós-graduação, tanto no que diz respeito ao gênero, quanto à origem étnico-racial, nos corpos discente e docente. A este último, a proposta deve informar, quando for o caso, a <b>existência de ações afirmativas institucionais para a progressão na carreira</b> . A proposta deve apresentar as condições de <b>acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	A proposta não faz menção direta a pessoa com deficiência.
Sociologia	A proposta <b>deve apresentar qual será</b> a política de ações afirmativas nos processos de seleção e na <b>distribuição de bolsas</b> , seja ela específica do programa ou da instituição de ensino. A área recomenda a adoção de ações para <b>assegurar</b> o ingresso e a permanência na pós-graduação de pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas, com deficiências (PcDs), refugiados e trans (transgêneros, transexuais e travestis). Finalmente, a proposta <b>deve apresentar as condições de acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	Para área as propostas necessitam apresentar políticas de ações afirmativas. Apresentar proposta para bolsistas.
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Dessa forma, a área <b>reconhece e valoriza</b> políticas de <b>boas práticas voltadas à inclusão, permanência e acessibilidade</b> que possam ser descritas ou observadas nos diversos componentes da proposta, como, por exemplo, nas políticas institucionais, nas políticas do Programa e na <b>descrição de boas práticas em acessibilidade</b> .	A área reconhece e valoriza, boas práticas de inclusão permanência e acessibilidade.
Arquitetura, Urbanismo e Design	<b>Devem estar claramente indicados</b> na proposta, inclusive no que se refere ao <b>atendimento à política de cotas</b> para grupos socialmente vulneráveis e funcionários das instituições envolvidas, quando se aplicar. área orienta que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-	Áreas cita a indicação de cotas também para funcionários das instituições envolvidas,

	graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área <b>recomenda [orienta]</b> que seja indicado um plano para a sua adoção.	e não cita diretamente PCDs.
Comunicação e informação	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. <b>Serão aspectos observados e valorizados</b> pela área quando da avaliação das propostas de cursos novo as <b>boas práticas de acessibilidade</b> existentes ou que serão adotadas em documentos normativos. Especificando, a proposta deve apresentar as <b>condições de acessibilidade à estrutura física</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) e, caso sejam identificadas dificuldades de acesso, os documentos oficiais de comprometimento (item 1.1.1) devem descrever o plano de ação da instituição para adequação dessas condições.	A área recomenda ações afirmativas para acesso e permanência. Sinaliza acessibilidade apenas a estrutura física
Direito	As propostas <b>devem indicar</b> as políticas de ação afirmativa <b>aprovadas institucionalmente</b> , especialmente as de ingresso na pós-graduação, como processos seletivos específicos ou <b>regras de prioridades</b> , bem como as <b>políticas de acolhimento e permanência</b> dos discentes, seja por meio de bolsas, auxílio ou ações específicas. <b>Considera-se relevante</b> que as propostas descrevam as ações que a IES proponente aplica para <b>ingresso e acolhimento</b> de discentes para efetivar a <b>inclusão, integração e permanência</b> no SNPG de pessoas que pertencem a grupos e minorias sub-representações e em situação de vulnerabilidade, fato que percorre a sociedade brasileira e <b>reforça</b> inúmeras <b>formas de discriminação</b> como as de gênero, racial e étnica, de identidade sexual, de idade, <b>de incapacidade motoras e sensoriais</b> , de vulnerabilidade social, de pessoas em situação de violência doméstica, privadas de liberdade e na condição de migrante, refugiado ou apátrida. A área <b>priorizará propostas</b> que possuam <b>previsão de políticas de inclusão</b> para ingresso, <b>acolhimento e permanência</b> de pessoas integrantes de grupos minoritários e vulneráveis que são sub-representações no âmbito da pós-graduação. A área do Direito <b>orienta há vários anos</b> que todas as boas práticas para acessibilidade sejam descritas especialmente no item 1.2 das orientações de APCN. <b>É condição para aprovação</b> da proposta que a instituição proponente se adeque às normas legais de reconhecimento de direitos <b>das pessoas com necessidades especiais</b> para viabilizar seu acesso pleno ao SNPG e propiciar uma formação de excelência.	A área é única a relatar que é condição para aprovação da proposta, adequação as normas legais para pessoas com deficiência, A área também comete equívoco ao nomear pessoas com deficiência, e utiliza a palavra Incapacidade.
Economia	Assim, as propostas encaminhadas <b>deverão</b> ter políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> , nos termos a seguir. a) <i>políticas Institucionais</i> : descrição das políticas e dos instrumentos para garantir inclusão e a permanência de segmentos da população que se encontrem sujeitos a formas <b>negativas de discriminação</b> . b) <i>políticas do Programa</i> : descrição das políticas e dos instrumentos para garantir inclusão e a permanência de segmentos da população que se encontrem sujeitos a formas <b>negativas de discriminação</b> . c) <i>Descrição das boas práticas em Acessibilidade</i> : descrição das condições específicas de infraestrutura, as políticas e os <b>instrumentos</b> para <b>garantir acessibilidade</b> .	As propostas deverão ter políticas de ações afirmativas para inclusão, permanência e acessibilidade.
Planejamento Urbano e	A área PLURD <b>considera fundamental</b> que as propostas apresentem indicativos e <b>planejamento claro</b> com o objetivo de <b>promover a igualdade de acesso e oportunidades</b> . Além das políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência, acessibilidade</b> e de equidade de gênero <b>já consolidadas pela legislação</b>	Traz a palavra fundamental ao mencionar as ações

Regional/ Demografia	vigente, serão <b>valorizadas qualitativamente</b> as propostas que apresentem <b>indicativos e perspectivas de ampliar</b> tais políticas, especialmente no âmbito do planejamento estratégico. Nesse sentido, a proposta deve explicitar como o PPG pretende alinhar suas ações com as políticas institucionais da própria instituição, as quais devem ser evidenciadas por meio da aderência ao Plano de Desenvolvimento Institucional ( <b>PDI</b> ) ou a um documento equivalente.	afirmativas e valorizar propostas que amplie essas ações.
Serviço social	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN <b>indiquem a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção. A área <b>compreende</b> que as ações afirmativas constituem parte de uma <b>política de reparação</b> em prol de grupos sociais historicamente submetidos a um conjunto de opressões e injustiças sociais, tais como população negra, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências, população LGBTQI+ etc. A área valoriza que nas propostas de cursos novos sejam descritas as políticas institucionais de ações afirmativas de <b>acesso e permanência</b> do discente na pós-graduação, assim como a proposta também contemple a descrição da política e/ou <b>ações de acessibilidade</b> da instituição.	A área recomenda a indicação de políticas de ações afirmativas para promover acesso e permanência.
Artes	A área de Artes <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiências. Na ausência dessas políticas, a área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção (pretas e pardas), indígenas, pessoas com deficiências e pessoas trans.	A área recomenda a adoção de ações afirmativas para promover acesso, permanência e boas práticas de acessibilidade.
Linguística e literatura	<b>E mister</b> que os espaços contemplem as <b>especificações</b> de políticas públicas de <b>acessibilidade, assegurando condições de alcance, percepção e entendimento</b> para a utilização, com segurança e autonomia, dos ambientes compartilhados, sejam esses arquitetônicos, comunicacionais e <b>metodológicos-instrumentais</b> . A área <b>recomenda</b> também que sejam apresentadas na proposta ações amplas voltadas a políticas afirmativas que tratem da inclusão de alunos, docentes e técnicos que façam parte de grupos discriminados e <b>vitimados pela exclusão</b> socioeconômica a qualquer tempo. Incluem-se: negros(as), pardos(as), pessoa com deficiências de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, povos originários, pessoas trans, quilombolas, imigrantes, refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas, outras categorias de vulnerabilidade social.	Área diz ser imprescindível a adoção de ações afirmativas.

Legenda: Grande área Ciências Humanas, grande área Ciências Sociais Aplicadas e grande área Linguística, Letras e Artes

Fonte: CAPES (2023).

O colégio de Ciências Humanas abriga dezoito áreas dentro de suas três grandes áreas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e de Linguística Letras e Artes, sendo o maior colégio da CAPES.

O colégio de Ciências Humanas avança bastante nas discussões de ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* ampliando a discussão e trazendo temas como ações afirmativas para docentes e para servidores técnico-administrativos.

Como destaque no Colégio, podemos citar a área de Psicologia que não traz menção direta às pessoas com deficiência em seu texto, outro destaque fica com a área de Direito, por ser a primeira a dizer que a falta de ações afirmativas nas propostas de novos cursos acarretará a não aprovação da proposta, porém a área traz um erro de nomenclatura ao nomear as pessoas com deficiência como pessoas “portadoras de necessidades especiais”, expressão em desuso, também, há muito tempo pela falta de definição e sensibilidade em relação à condição de deficiência, transmitindo a ideia de que a pessoa pode “portar” (carregar) essa condição e “não portar” (não carregar), quando assim o desejar. A área de direito também comete outro equívoco ao nomear as pessoas com deficiência ao utilizar o termo “incapacidade motoras e sensoriais”.

O colégio, em algumas áreas, faz discussão sobre acessibilidade de materiais, espaço físico, bibliografia, porém não cita a adaptação de currículos, estratégias para permanência e titulação do público-alvo das ações afirmativas. As áreas do colégio são as que mais exigem as ações afirmativas ao invés de somente recomendar ou avaliar positivamente a sua indução.

Podemos destacar, também, que o colégio traz pela primeira vez a discussão sobre a necessidade do acolhimento do público-alvo das ações afirmativas, para sua manutenção nos programas de pós-graduação e ressalta que esse acolhimento é parte fundamental para o pertencimento dessas pessoas nos programas.

As áreas pertencentes ao colégio de ciências humanas são as pioneiras nas discussões sobre inclusão e ações afirmativas para pessoas com deficiência, tanto no ensino superior quanto na pós-graduação, porém nos documentos que compõem as APCN das áreas, não realizam uma discussão mais abrangente sobre tais ações, ao não discutir temas tão caros ao processo de inclusão como mecanismos de acolhimento, flexibilização de tempo máximo, adaptação curricular, língua para escrita de tese e dissertação, proficiência de língua estrangeira. A discussão fica somente na

dimensão de acesso sem citar e discutir a permanência e a titulação não produz resultados efetivos.

No Quadro 6 tem-se as considerações relativas às políticas afirmativas com base no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

**Quadro 6 - Políticas afirmativas no APCN (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar)**

Área de avaliação Capes	Considerações sobre políticas afirmativas para inclusão de pessoas com deficiência no APCN	Observações sobre o conteúdo apresentado no APCN
Astronomia/ Física	Em <b>consonância</b> com a <b>preocupação</b> da Capes na construção de um sistema nacional de pós-graduação mais <b>inclusivo</b> , a área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN apresentem as políticas institucionais afirmativas voltadas à <b>inclusão e permanência</b> e como o programa irá tratar essas políticas no seu funcionamento. Adicionalmente, devem ser descritas as condições de <b>acessibilidade ao espaço físico disponível</b> (salas, laboratórios, auditórios etc.) para o funcionamento do programa de pós-graduação. Na ausência destes itens, o programa deve descrever as estratégias que serão adotadas e o compromisso institucional (anexando documentos oficiais) para criação e implementação dessas políticas <b>até o final do primeiro ciclo avaliativo do programa</b> .	A área solicita compromisso institucional para criação e implementação das políticas de ações afirmativas até o final do primeiro ciclo avaliativo (4 anos)
Computação	A área <b>valoriza</b> propostas que descrevam como serão tratadas as políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> relacionando com as políticas institucionais, políticas do programa e descrição das boas práticas em acessibilidade.	A área valoriza proposta com ações afirmativas de inclusão permanência e acessibilidade
Geociências	A área de Geociências <b>valoriza</b> e apoia políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade, reconhecendo</b> a importância de <b>promover a equidade e a diversidade</b> no campo das ciências da Terra. Essas políticas têm como objetivo <b>superar desigualdades históricas</b> , promovendo a participação e o <b>acesso igualitário</b> de grupos subrepresentados, como mulheres, pessoas com deficiência, minorias étnicas e sociais, em <b>todas as etapas da formação acadêmica, pesquisa e carreira nas Geociências</b> . As políticas afirmativas de inclusão buscam garantir que as <b>oportunidades educacionais e profissionais</b> sejam acessíveis a todos, por meio de medidas como a reserva de vagas em cursos, programas de <b>bolsas</b> de estudo, mentoria, <b>suporte acadêmico e financeiro</b> , e programas de <b>capacitação e sensibilização para enfrentar preconceitos e estereótipos</b> . A proposta APCN deverá demonstrar <b>claramente</b> que o programa e a IES vinculada estejam em <b>sintonia</b> para garantir estas políticas. A acessibilidade é <b>outra questão fundamental</b> para a área de Geociências. Isso inclui o <b>acesso igualitário</b> a laboratórios, recursos tecnológicos e materiais de pesquisa, bem como a adaptação de espaços físicos, equipamentos e recursos de comunicação para pessoas com deficiência. A acessibilidade também pode abranger a <b>disponibilização de materiais educacionais em formatos acessíveis</b> , como <b>braille, áudio, legendas</b> e outras <b>tecnologias assistivas</b> . A proposta deverá apresentar suas ações, juntamente com a IES vinculada, para melhorar a <b>acessibilidade como um todo</b> . Essas políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> na área de Geociências <b>são fundamentais</b> para promover uma maior <b>representatividade e diversidade no campo</b> , bem como para garantir a	A área cita o enfrentamento ao preconceito e estereótipos, material educacional acessível. Promoção de acesso igualitário.

	equidade de oportunidades para todos os indivíduos interessados em contribuir para o desenvolvimento científico na Geociências.	
Matemática/Probabilidade e Estatística	Na avaliação de APCNs <b>poderão ser levados em conta</b> as políticas institucionais de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> da IES, assim como as políticas do programa para implementação dessas políticas no âmbito do curso. Políticas Institucionais, políticas do Programa. Descrição das <b>boas práticas em Acessibilidade</b> levando em consideração os <b>impactos positivos da inclusão social</b> , do equilíbrio de gênero e da diversidade na produção de conhecimento científico, <b>é desejável</b> que o programa apresente indicações e estratégias para a adoção e implementação de ações que promovam <b>inclusão e diversidade</b> . Estas ações devem não somente <b>preocupar-se com o ingresso</b> , mas também <b>com a permanência e a acessibilidade</b> .	Área não recomenda a adoção de ações afirmativas, diz que poderão ser lavados em contas adoção.
Química	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência. As políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> devem ser anexadas na proposta em outros documentos. Deve-se observar, em especial, a existência de <b>infraestrutura mínima para cadeirantes</b> , fraldário e disponibilização de ferramentas (e normas) para disciplinas no formato <i>online</i> . Na ausência dessas políticas, a Área orienta que seja indicado um plano para a sua adoção. Assim como as políticas institucionais devem ser listadas e os documentos institucionais anexados, o Programa deve apresentar de forma clara, específica e quantitativa as suas normas para cada um dos aspectos listados a seguir. Na ausência dessas políticas, a Área orienta que seja indicado um plano para a sua adoção. Os processos seletivos devem prever que ocorra equidade de gênero, étnico-racial, identidade e expressão de gênero e <b>necessidades especiais</b> .	A área recomenda a adoção de políticas para acesso e permanência equívoco na nomenclatura.
Engenharias I	A área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que <b>busquem promover o acesso e a permanência</b> na pós-graduação, bem como de <b>boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência</b> . Na ausência dessas políticas, a Área recomenda orientar que seja indicado um plano para a sua adoção. No detalhamento da infraestrutura da <b>biblioteca</b> é importante ser informado sobre <b>a disponibilização de tecnologias assistivas</b> como acessibilidade para <b>portadores de dificuldades motoras</b> , computadores adaptados para <b>deficientes visuais</b> e sistemas de comunicação adaptados para <b>deficientes visuais e auditivos</b> . As propostas devem descrever as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, <b>inclusivas e de acessibilidade</b> , além da descrição das boas práticas em acessibilidade: no processo seletivo para admissão dos discentes na inclusão de docentes organização dos espaços físicos e de acesso as estruturas materiais e bibliográficas no funcionamento pedagógico e organizacional do programa. Dessa forma, a área recomenda que as propostas tratem: a. da diversidade étnico-racial e de inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na seleção dos estudantes, assegurando ou priorizando vagas as pessoas negras, indígenas, quilombolas, PCD e pessoas trans., a migrantes humanitários e refugiados. b. da diversidade étnico-racial de inclusão de PCD e	A área segue o padrão, mas amplia ao falar de tecnologias assistivas a nas bibliotecas, mas comete equívocos com as nomenclaturas.

	<p>peças trans no corpo docente do programa. c. da paridade de gênero na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente; d. da ampliação da diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as comissões/coordenações do programadas condições da infraestrutura de acessibilidade às PCD; dos recursos materiais à disposição para as PCD cursarem o programa.</p>	
Engenharias II	<p>A área de Engenharias II <b>valoriza e apoia</b> políticas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> como formas de promover a igualdade de oportunidades de acesso à educação e qualificação profissional a todos os cidadãos, principalmente os menos favorecidos. A proposta APCN <b>deve descrever</b> de forma clara como são tratadas as questões de <b>inclusão e permanência</b> na Política Institucional (IES), na Política do Programa (se já existente ou a ser aplicado com a criação do curso pleiteado), bem como as condições e ações para promover acessibilidade dos alunos às oportunidades de educação e qualificação profissional ofertadas pelo programa. Políticas de inclusão e permanência podem se aplicar a discentes através de processos seletivos e cursos de nivelamento para discentes.</p>	<p>A área valoriza e apoia as ações afirmativas. Os programas devem descrever questões de inclusão e permanência.</p>
Engenharias III	<p>Assim, a área de Engenharias III, em consonância com a preocupação da CAPES, <b>solicita</b> que a proposta contemple as informações abaixo referenciadas. As políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> devem ser anexadas na proposta em outros documentos. Deve-se observar, em especial, a existência de infraestrutura mínima para cadeirantes, <b>deficientes auditivos, deficientes visuais</b>, fraldário e disponibilização de ferramentas (e normas) para disciplinas no formato remoto. Em caso de a instituição não possuir uma política, deve-se apresentar uma justificativa na APCN. políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b>, principalmente no que tange ao processo seletivo e de <b>distribuição de bolsas</b> de estudo.</p>	<p>A área também comete equívocos quanto a nomenclatura. A área solicita que as propostas contêm as ações afirmativas.</p>
Engenharias IV	<p>É objetivo, tanto na <b>consolidação dos programas</b> existentes, quando na aprovação de novos cursos <b>a redução</b> daquela assimetria por meio de ações afirmativas no âmbito dos programas/cursos e em suas instituições. Para isso a área <b>implantar, progressivamente</b>, ações avaliativas específicas para tal redução como, por exemplo exigência de atendimento à acessibilidade de <b>pessoas com necessidades especiais</b> aos ambientes institucionais e de uso pelo programa, <b>incluindo necessariamente</b> aquela relacionada uso de laboratórios e seus equipamentos. A descrição no item 1.1 deve incluir uma descrição <b>sucinta</b> das principais políticas afirmativas institucionais no tocante à <b>redução de assimetrias</b> no tocante a minorias em termos do ingresso aos cursos, à política de contratação docente visando reduzir a disparidade atual, apoio profissional (necessariamente listando creches, escolas infantis ou ambientes de recreação assistida já existentes no(s) campus(i) de oferta do novo curso, vagas e critérios de atendimento) e ações de apoio à <b>evasão</b> discente nos grupos minoritários. <b>A falta de tais informações pode contribuir à não recomendação da proposta.</b> b. Políticas do Programa. A proposta deve descrever, no âmbito do curso proposto (ou programa, nas situações de doutorado verticalizado) as políticas afirmativas de <b>inclusão e permanência</b> de grupos minoritários em termos do credenciamento de docentes, da</p>	<p>Área inova ao trazer avaliações específicas para verificar a redução de assimetrias, além de não recomendação pela ausência de políticas de ações afirmativas. A área comete erros de nomenclatura.</p>

	<p>seleção de estudantes e <b>para a redução da evasão discente nesses grupos</b> – com destaque ao tratamento das situações de parentalidade. O planejamento deve incluir a consolidação e expansão de tais ações no intervalo de cobertura e a autoavaliação deve esclarecer como será tal <b>acompanhamento</b>. Na descrição da infraestrutura de ambientes (salas de aula, biblioteca, secretaria, salas de estudo e laboratórios) deve constar a atual proporção dos ambientes de cada tipo favorecendo <b>acessibilidade a pessoas com necessidades</b> especiais, incluindo ainda os estacionamentos e o acesso aos edifícios. O planejamento para o intervalo de consolidação deve incluir a expansão e consolidação desse tipo de infraestrutura e a autoavaliação (item 2.9) deve descrever como acontecerá o acompanhamento das <b>respectivas ações</b>. A falta daquelas informações <b>pode contribuir à não recomendação da proposta</b>.</p>	
Biotecnologia	<p>a Área <b>recomenda</b> que as propostas de APCN indiquem a existência, no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. A área de Biotecnologia entende que estas ações <b>não</b> devem estar voltadas <b>apenas para o processo seletivo, mas</b> devem ser desenvolvidas ações <b>voltadas à permanência dos alunos</b>. As ações afirmativas de inclusão e permanência deverão considerar e estarem alinhadas as Políticas Institucionais e as Políticas do Programa. <b>A autoavaliação e o planejamento estratégico</b> do programa devem contemplar as ações afirmativas. <b>Recomenda-se que</b> o regimento descreva a adequação dos prazos e avaliações, tanto de docentes e discentes, aos períodos de licença-maternidade, bem como <b>critérios fundamentados</b> de políticas afirmativas e de <b>inclusão social</b> tanto na futura seleção de discentes, quanto para a <b>garantia</b> de permanência no(s) curso(s).</p>	Os programas da área devem trazer no seu regulamento garantias para premência.
Ciências Ambientais	<p>Portanto, a Área de Ciências Ambientais <b>reconhece a importância</b> de Ações Afirmativas na pós-graduação e <b>recomenda</b> que as propostas considerem mecanismos que promovam a <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> de grupos sub-representados. A proposta deverá explicitar: a) Políticas Institucionais No caso de Políticas Afirmativas Institucionais, anexar documentação que contenha sua regulamentação, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (<b>PDI</b>) ou documento equivalente e a Resolução aprovada no Conselho Universitário ou instância equivalente; b) Políticas do Programa No caso de Políticas Afirmativas do Programa de Pós-Graduação, a regulamentação deverá estar descrita no Regimento Interno do programa ou em Resolução equivalente; c) Descrição das <b>Boas Práticas em Acessibilidade</b> No caso que a instituição ou o programa possuir <b>boas práticas em acessibilidade</b>, estas devem estar descritas na proposta. Quando pertinente, anexar documentação que comprove as ações institucionais voltadas para a promoção da <b>acessibilidade (estruturais, atitudinais, comunicacionais e educacionais)</b> e das <b>autonomias individuais</b>, entre outras.</p>	E a única área a citar acessibilidade atitudinal. Reconhece a importância das ações afirmativas.
Ensino	<p>Nesta direção, as propostas da área de Ensino <b>devem descrever</b> as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas de <b>inclusão e acessibilidade</b> no processo seletivo para <b>admissão e permanência</b> dos discentes, as <b>boas práticas de acessibilidade</b> para pessoas com deficiência, bem como, na inclusão de professores e professoras com um olhar para a equidade de gênero e étnico-racial. Dessa forma, a área recomenda que as propostas, sempre que</p>	As propostas da área devem conter ações afirmativas para admissão e permanência e boas

	possível, considerem: I – a paridade de gênero, da diversidade de etnia e raça, e a inclusão de pessoas com deficiência no corpo docente do programa;	práticas de acessibilidade.
Interdisciplinar	A Área Interdisciplinar considera que a qualidade dos Programas de Pós-Graduação não pode ser aferida apenas através indicadores de produtividade e de resultados tangíveis, ou seja, não pode ser entendida sem incorporar a equidade no conceito de qualidade, por isso, é preciso <b>assegurar políticas de acesso, equidade e justiça</b> que <b>demonstrem e garantam</b> sua capacidade de <b>favorecer</b> aos diferentes grupos vulneráveis entre os diferentes grupos na vida universitária. As iniciativas para a promoção da equidade e a construção de uma sociedade mais livre e solidária nas IES têm sido variadas. <b>Espera-se que as propostas explicitem</b> (i) políticas institucionais que contribuam, promovam e incentivem a justiça social; (ii) políticas do programa que desenvolvam mecanismos (políticas de cotas, ações afirmativas etc.) que permitam a um maior número de estudantes beneficiar de um ensino superior de qualidade; (iii) boas práticas em acessibilidade, <b>não só o acesso, mas também a permanência e a conclusão do curso</b> . Nesse sentido, a proposta deve explicitar condições de acessibilidade por meio de <b>estratégias de apoio</b> , tecnologias assistivas e/ou <b>ajuda técnica para garantia de acesso, permanência e processos de aprendizagem para pessoas com deficiência</b> , visando à sua <b>autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social</b> .	Área diz que é preciso assegurar políticas de acesso, equidade e justiça. Estratégias de apoio. Visando a autonomia independência, qualidade de vida e inclusão social.
Materiais	Assim, a área <b>recomenda</b> que a proposta descreva como <b>serão tratadas</b> as políticas afirmativas de <b>inclusão, permanência e acessibilidade</b> relacionando com as políticas institucionais, políticas do programa e descrição das <b>boas práticas em acessibilidade</b> . As políticas afirmativas institucionais de <b>inclusão, permanência</b> e acessibilidade devem ser anexadas na proposta, em outros documentos. Deve-se observar, em especial, a existência de infraestrutura mínima para <b>pessoas com necessidades especiais</b> . A área de Materiais aconselha aos PPGs, que um percentual das vagas nos processos seletivos seja destinado para diminuir diferenças de gênero, étnico, racial, identidade e expressão de gênero, religião, <b>necessidades especiais</b> , estado civil, idade, situação familiar, opinião política, ascendência nacional ou origem social. As boas práticas em acessibilidade na pós-graduação devem promover a igualdade para todos os estudantes, <b>independentemente de suas necessidades específicas. O ambiente deve ser inclusivo e acessível</b> a participação de todos os alunos regularmente matriculados no PPG, nas diferentes etapas de formação <b>e de acordo com as necessidades</b> .	A área recomenda as ações afirmativas para acesos e permanencia. equívoco na nomenclatura de pessoas com deficiência.
Ciências e Humanidades para a Educação Básica	As políticas de ações afirmativas <b>devem ser descritas</b> na proposta de forma a contemplar, nos processos de seleção, <b>o ingresso e a permanência</b> de discentes oriundos de grupos histórica e socialmente discriminados na sociedade brasileira, incluindo aspectos (i) étnico-raciais; (ii) de gênero; (iii) refugiados ou vistos humanitários; (iv) vulnerabilidade social e (v) deficiência.	As ações afirmativas devem ser descritas, pra ingresso e permanência.

Legenda: Grande Área Ciências Exatas e da Terra, Grande área Engenharias, Grande área Multidisciplinar

Fonte: CAPES (2023).

O colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar é o menor colégio da CAPES, com quatorze áreas distribuídas entre suas três grandes áreas, Ciências Exatas e da Terra, de Engenharias e a Multidisciplinar.

Este colégio é o que traz mais erros de nomenclatura, ao todo as cinco áreas cometem equívocos na hora de se referir às pessoas com deficiência. É possível verificar que existe um desconhecimento de algumas áreas acerca de determinadas concepções e noções sobre o contexto inclusivo e das pessoas com deficiência. Nesse sentido, verifica-se a presença de termos equivocados que retomam perspectiva médica de que a deficiência está presente apenas na pessoa, além de colocar esta característica como cerne do indivíduo com o uso de “deficiente visual”, “deficiente auditivo” e “portador de necessidades especiais”. Esse desconhecimento remete-nos aos tipos de compreensão sobre as pessoas com deficiência e aspectos relacionados ao capacitismo.

Ao longo da história vários modelos conceituais sobre pessoas com deficiências foram construídos socialmente e institucionalmente, conforme Mota e Bousquat (2023), os modelos mais comuns são: o modelo Médico, o modelo Social e modelo Biopsicossocial. Estes modelos de compreensão sobre deficiência são abordagens teóricas que buscam entender e explicar a deficiência, suas origens e impactos na vida das pessoas com deficiência, cada um deles aborda a deficiência de uma perspectiva diferente e tem implicações distintas para a sociedade e as políticas públicas.

Antes desses modelos, temos também o chamado Modelo moral, religioso ou ainda caritativo, que compreendia a deficiência como uma marca do pecado. Essa concepção marcou a antiguidade clássica e na transição desse período Antigo para a Idade Média, a influência e difusão da doutrina cristã fortaleceu essa conotação de pecado. Essa mudança só ocorreu a partir das consequências, já na Idade Média, das guerras chamadas cruzadas. Segundo Oliveira (2022), quando os soldados voltavam dessas guerras cegos e com mutilações, por exemplo, o argumento de que a deficiência é uma marca do pecado não era mais possível de ser admitido, já que estes soldados partiram sem essa condição e foram lutar “em nome de Deus”. Por isso, com essa mudança, algumas igrejas passam a acolher essas pessoas, porém, de maneira segregada e com uma concepção fortemente caritativa.

O modelo biomédico percebe a deficiência como uma lesão no corpo, atribuindo responsabilidade individual por essa condição, e considera que as

limitações devem ser abordadas por meio de intervenções médicas, como práticas de reabilitação, com o propósito de minimizar as características consideradas anormais (KLAZURA; FOGAÇA, 2021). A abordagem desse conceito considera a deficiência como algo inerente ao corpo, ou seja, uma limitação física e individual (FRANÇA, 2013; SANTOS, 2008) e que precisa ser normalizada, por isso a origem da reabilitação em diversas profissões.

Para França (2013, p. 61) “a desvantagem vivida pelas pessoas com deficiência seria consequência somente das limitações físicas, sejam elas na estrutura do corpo (deficiência) ou em seu funcionamento (incapacidade).” Esse modelo não percebe a pessoa com deficiência como um ser social, e sim como indivíduo com uma limitação individual que precisa ser corrigida.

Como uma forma crítica e para corrigir as distorções do modelo médico, surge nas décadas de 1960 e 1970 o modelo Social de deficiência. Para Diniz (2007) explorar a deficiência para além das características físicas é a principal inovação do modelo social. Nesse modelo, a deficiência não é vista como uma característica intrínseca da pessoa, mas como uma construção social (KLAZURA; FOGAÇA, 2021). A ênfase recai sobre as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Berri (2018) reforça que o modelo social da deficiência passa a encarar a deficiência a partir do contexto social em que a pessoa está inserida, ou seja, reconhece a deficiência como algo que é moldado pelas estruturas e dinâmicas sociais. Para o autor, isso acontece porque a sociedade muitas vezes não consegue lidar com a diversidade, o que resulta na criação de diversas barreiras.

De acordo com França (2013) o modelo social impulsionou a mudança em políticas e práticas para promover a inclusão e a acessibilidade. Ele enfatiza a importância de eliminar obstáculos e preconceitos para que as pessoas com deficiência possam viver vidas independentes e participar plenamente na sociedade.

Em 2001 foi proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o modelo Biopsicossocial, esse modelo de deficiência teve suas origens em uma crescente conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e o reconhecimento de que o modelo médico tradicional não estava atendendo às suas necessidades de maneira adequada (DINIZ, 2007). Foi consolidado e ganhou destaque internacionalmente com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006 (LOPES,

2023). O modelo biopsicossocial é uma evolução do modelo médico e social e foi proposto por ativistas e pesquisadores interessados em integrar essas perspectivas.

Para Klazura e Fogaça (2021) este modelo reconhece a complexidade da deficiência, considerando fatores biológicos, psicológicos e sociais interconectados. Ele enfatiza que a deficiência é uma interação entre a condição de saúde da pessoa (biológica), suas características psicológicas e sociais (como apoio da família, políticas públicas, ambiente físico, atitudes sociais, etc.) (MOTA; BOUSQUAT, 2023).

Outro ponto negativo é que a área de matemática, probabilidade e estatística não cita diretamente ou recomenda as ações afirmativas, diz somente que as ações afirmativas podem ser levadas em consideração na hora de análise de propostas de novos cursos. Algumas áreas do colégio mencionam que estão normatizando as ações afirmativas em consonância com a preocupação da CAPES para instituir tais políticas.

Apesar desses equívocos, o colégio traz avanços nas discussões ao citar mecanismos de coleta de dados para acompanhar as ações afirmativas, e o uso de técnicos para auxiliar os discentes. A área de engenharia IV, assim como a área de direito, nas ciências humanas, também sinalizam que a falta de ações afirmativas nas propostas de novos cursos serão motivo para sua não aprovação.

Apesar das ações afirmativas serem incentivadas pela CAPES, podemos notar ao longo da análise dos documentos que nem todas as áreas estão em sintonia com essa recomendação e apesar da regulamentação das ações afirmativas na pós-graduação estar em vigor há mais de oito anos, as discussões ainda são rasas e pouco aprofundadas para garantir não somente o acesso, mas também a permanência e a titulação das pessoas com deficiência. A acessibilidade física é a mais citada, mas os mecanismos de acessibilidade são apenas mencionados e não discriminados de forma a gerar uma discussão dentro dos programas pertencentes aos colégios da Capes.

A acessibilidade refere-se à prática de tornar produtos, serviços, ambientes e informações acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou características específicas, portanto acessibilidade é uma condição que permite superar diversas barreiras ou obstáculos, garantindo a participação efetiva das pessoas em todas as esferas da vida social (OLIVEIRA, 2022).

Ainda de acordo com Oliveira (2022) acessibilidade é uma condição que permite que as pessoas superem uma variedade de obstáculos, possibilitando sua participação efetiva em todas as áreas da vida social. Essa acessibilidade está diretamente relacionada aos processos fundamentais de inclusão social e educacional. E, infelizmente, ainda hoje a compressão sobre acessibilidade é muito restrita a recursos, equipamentos e aspectos que remetem a elementos físicos. Por isso, observamos com mais frequência episódios de capacitismo e falta de acessibilidade atitudinal.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Estatuto da Pessoa com Deficiência no artigo 3º define a acessibilidade 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 coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p.1).

A partir deste conceito observamos que a acessibilidade deve ser sempre vista de forma ampliada, não restrita a demandas físicas e arquitetônicas. Segundo Oliveira (2022, p.105,106) os principais tipos de acessibilidades são: “Acessibilidade Atitudinal, acessibilidade arquitetônica, ou física, acessibilidade metodológica, ou pedagógica, acessibilidade programática, acessibilidade instrumental, acessibilidade nos transportes, acessibilidades nas comunicações e acessibilidade digital.”

A acessibilidade atitudinal deve ser sempre a mais preconizada, sem esquecer das demais, pois estas possibilitam a autonomia e dão condições e ferramentas para as pessoas participarem da vida social. A acessibilidade atitudinal acena para a disposição e atitude das pessoas em relação à inclusão e à diversidade. Envolve a promoção de uma cultura de respeito, empatia e compreensão em relação às necessidades e diferenças das outras pessoas, especialmente daquelas com deficiência ou outras características diversas. Promover a acessibilidade atitudinal significa combater preconceitos, estereótipos e discriminação, e valorizar a diversidade como uma parte fundamental da sociedade.

Os seminários de meio termo do ciclo avaliativo 2021-2024 foram realizados nos meses de outubro e novembro de 2023 na sede da CAPES em Brasília-DF. Cada área, após as discussões com seus programas, ficou responsável por elaborar um documento que sintetiza as discussões, as ações da área para esse ciclo avaliativo e

o próximo, 2025-2028. Esses documentos foram analisados, em relação às ações afirmativas para pessoas com deficiência e os achados descritos nos Quadros 7, 8 e 9, que novamente foram separados por Colégios.

**Quadro 7 - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências da Vida)**

Áreas de Avaliação Capes	Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES -	Ciclo Avaliativo 2021 – 2024 (2025)	Ciclo Avaliativo 2025- 2028 (2029)
Ciência de Alimentos	Não tem informação	-	-
Ciências Agrárias I	Não tem informação	-	-
Medicina Veterinária	<b>Apresentou e discutiu a necessidade</b> de os Programas adotarem Políticas Afirmativas de combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, entre outras, para promover a participação de minorias na pós-graduação por meio acesso à educação de qualidade.	<b>Pretendemos</b> incluir as ações afirmativas no processo de avaliação, assim como as licenças parentais e de saúde.	
Zootecnia/Recursos Pesqueiros	Os PPGs da área vêm implementando políticas afirmativas que contribuem para atenuar a desigualdade social, promovendo um ambiente mais equitativo no acesso e na participação das diversas regiões no desenvolvimento dessas áreas de conhecimento.	-	-
Biodiversidade	Discussões relativas às políticas afirmativas e assimetrias foram implementadas e foram identificadas nos PPGs, bem como ações em andamento e proposições nos planejamentos estratégicos dos mesmos.	<b>Garantir</b> maior acesso a todos os discentes com equidade, buscando reduzir as desigualdades regionais, sociais, étnico-raciais, linguística e de gênero, por meio de seleções que <b>não representem barreiras</b> aos grupos mais vulneráveis;	-
Ciências Biológicas I	Não tem informação	-	-
Ciências Biológicas II	A área <b>avalia positivamente</b> as propostas que contemplem mecanismos de <b>inclusão e permanência</b> no Curso/Programa, como por exemplo, a implantação de política de cotas e ações afirmativas no <b>processo de seleção</b> .	O grupo de discussões sobre ações afirmativas apontou sugestões para que os PPGs <b>indiquem a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem a redução das assimetrias de gênero, étnico-racial e a participação de pessoas com deficiências (PcD) na pós-graduação.	
Ciências Biológicas III	O tema de Políticas Afirmativas foi incluído na revisão do Documento de APCN da área CBIII e, desta forma, deverá permitir a inserção de grupos sub-representados e/ou vulnerabilidades no SNPG. Neste momento, os Programas têm elaborado maneiras de incluir estes grupos em seus processos seletivos, mas <b>é importante ressaltar que a inserção no SNPG é um primeiro passo. A permanência</b> nestes grupos no SNPG, até a sua graduação, <b>é outro desafio a ser vencido</b> por meio de políticas de permanência, para além das políticas afirmativas para o acesso.	-	-

Educação Física	Foi <b>ressaltada a necessidade</b> de os programas <b>discutirem e implementarem</b> possibilidades de redução de assimetrias identificadas na área, bem como políticas afirmativas e de acessibilidade.	-	-
Enfermagem	Não tem informação	-	-
Farmácia	-	Ações afirmativas para diminuição de iniquidades, <b>melhoria da acessibilidade e permanência</b> de docentes e discentes na Pós-Graduação.	-
Medicina I	Não tem informação	-	-
Medicina II	A Área <b>orienta que o programa indique a existência</b> , no âmbito da instituição ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência.	-	-
Medicina III	Não tem informação	-	-
Nutrição	-	<b>valorização de práticas</b> internas de políticas afirmativas que facilitem o acesso e permanência de grupos mais vulneráveis da sociedade nos cursos oferecidos, incluindo as boas práticas de <b>acessibilidade de pessoas com deficiência</b> .	-
Odontologia	Os PPGs na área de Odontologia, em sua maioria, possuem em seus regimentos e nos PDIs de suas Instituições ações afirmativas de entrada e permanência dos discentes. Estas ações afirmativas incluem pessoas com deficiências, negras, indígenas, quilombolas, trans e em situação de baixa renda, sendo que as ações afirmativas para pessoas negras foram relatadas pela maioria dos PPGs. <b>Os Programas, além de garantir acesso à seleção e ingresso, relataram a preocupação com a permanência</b> , indicando <b>não cobrança</b> de taxas para exames, <b>prioridade na distribuição de bolsas</b> de estudo, auxílio alimentação (alimentação nos restaurantes universitários), auxílio transporte e auxílio moradia, além de políticas de acolhimento e inclusão. Estas políticas de acolhimento e Inclusão, que alguns PPGs oferecem, incluem Serviço de Apoio Psicológico e Psicopedagógico, além do Serviço de Apoio à Pessoa com Deficiência. <b>Alguns Programas detalham a importância desses serviços especialmente durante e após a pandemia</b> .	-	-
Saúde Coletiva	-	<b>Ampliar</b> as políticas de ações afirmativas, tanto para a <b>seleção</b> como para a <b>manutenção</b> de discentes.	-

Legenda: Grande área Ciências Agrárias, Grande área Ciências Biológicas, Grande área Ciências da Saúde

Fonte: CAPES (2023).

Das dezessete áreas do Colégio de Ciências da Vida, seis não tem nenhuma informação sobre ações afirmativas para pessoas com deficiência, cinco áreas discutiram as ações afirmativas durante os seminários, porém não fizeram nenhuma sinalização para avaliação das ações nos ciclos avaliativos.

As áreas de Saúde Coletiva, Nutrição, Farmácia, Ciências Biológicas II, Biomedicina e Medicina Veterinária incluíram as ações afirmativas como critérios de avaliação para o ciclo avaliativo, 2021-2024, porém nenhuma área do colégio sinalizou avaliar ações afirmativas para o ciclo avaliativo 2025-2028.

Podemos destacar a área de Odontologia, que indica que os programas devem se atentar não somente com a entrada, mas também com a permanência de discentes do público-alvo das ações afirmativas e inclui uma série de recomendações para propiciar a permanência, tais como: não cobrança de taxas para exames, prioridade na distribuição de bolsas de estudo, auxílio alimentação (alimentação nos restaurantes universitários), auxílio transporte e auxílio moradia, além de políticas de acolhimento e inclusão.

A área mantém quase as mesmas discussões trazidas nos documentos da APCN, não fomentando e não trazendo outros pontos para discussão no seminário de meio termo, o que sinaliza resistência ao tema das ações afirmativas, deixando transparecer que as discussões sobre o assunto só ocorreram por indução da CAPES em seus documentos preparatórios para estes seminários. No quadro 8 tem-se as informações sobre as Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Humanas).

**Quadro 8 - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Humanas)**

Áreas de Avaliação Capes	Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES -	Ciclo Avaliativo 2021 – 2024 (2025)	Ciclo Avaliativo 2025- 2028 (2029)
Antropologia/ Arqueologia	Não tem informação		
Ciência Política e Relações Internacionais	-	A <b>área considerou importante</b> a inserção da inclusão de uma menção no Quesito1 da Ficha de Avaliação sobre a necessidade de todos os PPGs contarem com planos para políticas de ação afirmativa no atual quadriênio (2021-2024). No entanto, <b>deliberou que isso não será objeto específico de avaliação</b> , com a possibilidade de atribuição de diferentes conceitos.	Para a próxima avaliação, a área decidiu pela incorporação da existência de políticas de ação afirmativa como um <b>elemento que deve ser analisado formalmente nos itens do Quesito 1.</b>
Ciências da Religião e Teologia	Documento não disponível	-	-
Educação	-	Indicador 1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre: políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas, inclusivas e de acessibilidade	Políticas afirmativas, inclusivas e de acessibilidade: <b>A Área entende que a inclusão de uma alínea a ser cobrada no planejamento estratégico é muito importante</b> , para sinalizar aos programas a necessidade de se organizarem para o desenho e implementação de tais políticas.
Filosofia	-	-	Implementar políticas de ações afirmativas.
Geografia	Documento não disponível	-	-
História	Documento não disponível	-	-
Psicologia	Documento não disponível	-	-
Sociologia	Não tem informação	-	-
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Não tem informação	-	-

Arquitetura, Urbanismo e Design	Quanto às Políticas Afirmativas, muitos programas da Área AUD já têm como característica o seu cumprimento básico, como a destinação de cotas para grupos minoritários e vulneráveis, no intuito de corrigir as desigualdades históricas também do sistema educacional em nível do <i>stricto-sensu</i> . <b>No entanto, é preciso sempre reafirmar o compromisso com um sistema nacional de pós-graduação mais inclusivo e a Área de Arquitetura, Urbanismo e Design</b> recomenda que os programas indiquem a existência, no âmbito da instituição e/ou no regulamento do programa, de políticas de ação afirmativa que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação. Outro que, das boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Na ausência dessas políticas, a Área recomenda que seja indicado um plano para a sua adoção, tendo como referência, entre outros, o Observatório de ações Afirmativas na Pós-Graduação (OBAAP) e o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.	-	-
Comunicação e informação	-	A área <b>decidiu</b> que os programas deverão enunciar para a nova ficha suas políticas de ações afirmativas. Continua a valer o que aconteceu na avaliação 2017-2020: <b>a existência de ações afirmativas era positivamente considerada.</b>	Cada programa <b>deve declarar</b> ações afirmativas que implementa.
Direito	Documento não disponível	-	-
Economia	-	As políticas de ações afirmativas, que já vêm sendo executadas em muitas instituições e programas e que agora <b>poderão ser registradas com maior visibilidade</b> , caso as sugestões da área possam ser incorporadas já na Ficha de 2025.	
Planejamento Urbano e Regional/ Demografia	A área PLURD estimula que os PPG apresentem processos de seleção que incluam ações afirmativas.	-	-

Serviço social	Não tem informação	-	-
Artes	Foi apontada a necessidade de uma clara definição da vocação/missão do PPG – aspecto que orienta toda a avaliação qualitativa do Programa – bem como, aspectos deste item que possuem um caráter indutor, tais como a presença de ações afirmativas.	-	-
Linguística e literatura	Incremento da inclusão em TODOS os sentidos, como forma de concretizar as ações afirmativas no âmbito dos programas da Área.	Políticas de cotas e ações afirmativas.	-

Legenda: Grande área Ciências Humanas, grande área Ciências Sociais Aplicadas e grande área Linguística, Letras e Artes

Fonte: CAPES (2023).

No Colégio de ciências Humanas, cinco áreas não disponibilizaram o documento do seminário de meio termo, quatro áreas não tinham informação sobre discussão ou avaliação de ações afirmativas. Três áreas trouxeram discussões de ações afirmativas, porém, não informaram diretrizes para os próximos ciclos avaliativos.

As áreas de Educação e Comunicação e Informação foram as únicas que sinalizaram que avaliaram as ações afirmativas e passaram diretrizes para seus programas para os dois ciclos avaliativos. Já as áreas de Ciência Política e Relações Internacionais deliberaram no ciclo avaliativo 2021-2024, que ações afirmativas não serão objeto de avaliação e sinalizaram que elas passarão a ser consideradas no ciclo 2025-2028.

O colégio de ciências humanas mantém, em grande parte, as discussões que foram trazidas pelas APCN e não aprofunda nenhuma discussão, embora muitas áreas não valorizem no seminário de meio termo, aquilo que recomenda para propostas de novos cursos. O que podemos inferir é que para os novos programas, a discussão foi sinalizada, mas para os que já estão em vigor, as discussões ainda estão num processo inicial e sem o adensamento necessário, para que mudanças mais efetivas cheguem aos programas. É preciso alertar, no entanto, para o fato de o processo de avaliação em curso (2021-2024) estar judicializado, o que não permite nenhuma mudança na ficha de avaliação, até o seu fechamento.

Ao se reconhecer que a Lei veda a incidência retroativa de eventuais inovações dos parâmetros de avaliação e tendo em vista que foram estabelecidos marcos temporais para sua publicação, sempre anteriores ao início do quadriênio, os milhares de Programas de Pós-graduação (PPG) avaliados passam a deter maiores condições para conhecer, com antecedência, os elementos que lhes serão exigidos ao final do quadriênio, conferindo-se previsibilidade e isonomia à Avaliação Quadrienal (TOLEDO, 2022, p.1).

No Quadro 9 é possível notar os resultados de acordo com as discussões sobre ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES, com base no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

**Quadro 9** - Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar)

Áreas de Avaliação Capes	Ações afirmativas (PCD) nos seminários de Meio Termo CAPES -	Ciclo Avaliativo 2021 – 2024 (2025)	Ciclo Avaliativo 2025- 2028 (2029)
Astronomia/ Física	-	-1.3. (Acadêmico e Profissional) Neste item <b>devem ser apresentadas as políticas institucionais de ações afirmativas</b> voltadas para a inclusão e permanência e como o programa trata essas políticas no seu funcionamento. Caso não existam, deve-se apresentar o planejamento de como tais ações serão implementadas no próximo ciclo avaliativo. Essa mudança objetiva trazer explicitamente para a avaliação as ações afirmativas no âmbito dos programas de Pós-Graduação, atendendo a legislação do MEC (portaria no 13 de 2016).	-
Computação	Documento não disponível	-	-
Geociências	Não tem informação	-	-
Matemática/ Probabilidade e Estatística	-	No Item 1.1.4, em <b>Infraestrutura, deve-se incluir acessibilidade</b> e estrutura para videoconferência e atividades híbridas.	-
Química	Não tem informação	-	-
Engenharias I	Documento não disponível	-	-
Engenharias II	Documento não disponível	-	-
Engenharias III	Documento não disponível	-	-
Engenharias IV	A área apresentou as novas informações sobre políticas afirmativas, como constam no documento orientador de APCN, para serem observadas pelos programas da área na descrição de suas propostas, instalações e procedimentos. <b>Na discussão foi apontado que mecanismos de implantação de ações afirmativas, cuja tentativa ocorreu em alguns programas, têm sido barrados por determinações jurídicas (procuradoria)</b> no caso de admissão docente ou admissão discente por processo em separado. <b>A efetiva implantação de políticas de ações afirmativas só terá efeitos garantidos após</b>	-	-

	<b>negociação com o ministério público e com o legislativo federal no sentido de permitir ações valorizando tais políticas.</b>		
Biotecnologia	Documento não disponível	-	-
Ciências Ambientais	-	Políticas de ações afirmativas em curso	-
Ensino	Os PPG da área de Ensino <b>devem descrever as políticas institucionais e as ações voltadas para políticas afirmativas de inclusão e acessibilidade</b> no processo seletivo para admissão e permanência dos discentes, as boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência, bem como, na inclusão de professores e professoras com um olhar para a equidade de gênero e étnico-racial. A área recomenda que os PPG, sempre que possível, considerem: I – a <b>paridade de gênero, da diversidade de etnia e raça, e a inclusão de pessoas com deficiência no corpo docente do programa.</b>	<b>É indicado que os programas incluam</b> em seus planejamentos estratégicos as políticas institucionais e as ações do Programa voltadas para políticas afirmativas de inclusão e acessibilidade no processo seletivo para admissão e permanência dos discentes, as boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência, bem como na inclusão de professores e professoras com um olhar para a equidade de gênero e étnico-racial.	-
Materiais	Não tem informação	-	-
Interdisciplinar	Documento não disponível	-	-
Ciências e Humanidades para a Educação Básica	<b>Considera-se importante avaliar as ações do Programa em relação a políticas de inclusão e permanência de discentes.</b> Nesse sentido, foi proposto o acréscimo do seguinte texto, ao final do subitem 1.3.1: “Apreciar as ações afirmativas e políticas de permanência, desenvolvidas pelo programa ou pela IES, valorando seu impacto para a formação discente e para a conclusão do curso.”	Acréscimo no tópico Acréscimo de aspecto 1.3.1 <b>Apreciar as ações afirmativas e políticas de permanência, desenvolvidas pelo programa ou pela IES, valorando seu impacto para a formação discente e para a conclusão do curso</b>	-

Legenda: Grande Área Ciências Exatas e da Terra, Grande área Engenharias, Grande área Multidisciplinar

Fonte: CAPES (2023).

Seis áreas do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar não tinham informação disponível sobre o seminário de meio termo, e três não tinham informação sobre ações afirmativas nas discussões do seminário. Nenhuma área propôs ações para o ciclo avaliativo 2025-2028. Cinco áreas trazem diretrizes para o ciclo avaliativo 2021-2024.

O que nos chama a atenção são as diretrizes da área de engenharia IV, as quais questionam que as ações afirmativas não podem ser implementadas por serem alvo de ações judiciais contrárias à sua aplicação, o que é errôneo, porque desde 2012 o STF julgou constitucionais as cotas nas instituições de ensino superior. E, nos programas de pós-graduação, também, as cotas foram consideradas constitucionais para servidores públicos, bem como para professores das universidades federais brasileiras. Isso demonstra o total desconhecimento da área sobre as ações afirmativas, sobre as legislações que as contemplam no Brasil e um posicionamento político reacionário sobre o tema.

Em setembro de 2009, o Partido Democratas (DEM) apresentou ao Supremo Tribunal Federal a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186. Neste processo, o DEM questionou judicialmente a política de ações afirmativas adotada pela Universidade de Brasília (UnB), que reservava vagas para estudantes negros por meio do sistema de cotas (DOS SANTOS, 2014).

A ADPF foi julgada improcedente pelos dez ministros do STF que participaram da sessão nos dias 25 e 26 de abril de 2012. Segundo Dos Santos (2014) todos os magistrados entenderam que a política de cotas adotada pela UnB era compatível com a Constituição Federal e com os direitos fundamentais nela previstos, considerando-a uma medida temporária e proporcional às necessidades, visando à inclusão de estudantes negros no ensino superior público.

Neste tópico podemos observar que apesar de a legislação e do incentivo da CAPES às políticas de ações afirmativas, algumas áreas demonstraram muito desconhecimento sobre o assunto, sobre como implementar e, sobretudo, sua importância no meio acadêmico, aspecto já discutido anteriormente, que leva a ações capacitistas.

## **6.2 Cumprimento da Portaria Normativa nº 13/2016 pelas Universidades Federais**

Para responder ao objetivo de analisar o cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 e o seu impacto na entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras, serão apresentados os seguintes dados: a) Universidades Federais que instituíram políticas públicas internas específicas para cumprir essa implementação; b) Frequência de matrículas de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Federais Brasileiras no período entre 2012 e 2022. Os dados serão discutidos a partir da literatura já apresentada e outros estudos complementares.

### **6.2.1 Universidades Federais que instituíram políticas públicas internas específicas para cumprir essa implementação**

A Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 em seu primeiro artigo prevê que:

Art. 1º - As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Respeitando a autonomia das universidades federais o MEC deu um prazo de 90 dias para que elas apresentassem propostas sobre ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, aplica o princípio da autonomia universitária como um dos pilares fundamentais do sistema educacional brasileiro. O artigo diz "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." (Brasil, 1988).

Segundo Ranieri (1994, p.14) autonomia pode ser definida como

A noção de autonomia relaciona-se a "não dependência", antes da independência relativa; a "não heterodeterminação", antes da autodeterminação limitada; a "não sujeição", antes da liberdade concedida para fim específico, e assim por diante.

No contexto universitário, a delimitação dos limites da autonomia está intimamente ligada ao processo de estabelecimento das universidades como instituições e à concepção de que suas atividades eram distintas e requeriam uma estrutura própria, bem como uma certa independência em relação aos interesses do Estado e da Igreja (RANIERI, 1994).

De acordo com a Constituição, as universidades têm o direito à autonomia em três áreas: didático-científica, administrativa e de gestões financeira e patrimonial. A autonomia didático-científica se refere à liberdade no ensino, ou seja, à capacidade de determinar o conteúdo a ser ensinado e a forma como será transmitido. Portanto, essa autonomia abrange a criação de cursos em todos os níveis (graduação, pós-graduação e extensão), a definição e organização dos currículos sem restrições, o estabelecimento de critérios e regras para a seleção e admissão de estudantes, a avaliação de seu desempenho e a concessão de títulos (VENTURINI, 2019).

O Brasil possuía, em 2023, sessenta e nove universidades federais, distribuídas por todas as regiões do país. A região com maior número de universidades federais é a nordeste, com vinte universidades, em seguida vem a sudeste com dezenove instituições, com destaque para o estado de Minas Gerais, que possui onze universidades federais. A região com menor número é a centro-oeste com oito universidades, seguida pela Norte com nove instituições, e a região Sul com onze.

Fizemos o mapeamento das políticas de ações afirmativas dessas 69 instituições, a partir da busca e da leitura das resoluções de ações afirmativas disponíveis nos sites das universidades, verificamos o cumprimento das normas em relação às ações afirmativas para pessoas com deficiência.

As universidades que continham ações afirmativas, para outros públicos que não as pessoas com deficiência, foram assinaladas como “não possuíam políticas de ações afirmativas”.

A síntese da análise foi apresentada no Quadro 10, com nome da instituição, estado e região, o modelo de ação afirmativa, o ano de implementação e o tipo de edital utilizado (Quadro 10).

**Quadro 10-** Universidades que continham ações afirmativas

Universidade	AF/PCD	Modelo	Ano	Tipo de Edital
AC - Fundação Universidade Federal do Acre -UFAC	Não	-	-	-
AM - Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Não	-	-	-
AM - Universidade Federal Rural da Amazônia- UFRA	Não	-	-	-
AP - Fundação Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	Sim	25% das vagas para ações afirmativas	2017	Regular
PA - Universidade Federal do Pará – UFPA	Não	-	-	-
PA - Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	Sim	20% das vagas totais de cada curso para ações afirmativas	2019	Regular
PA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	Não	-	-	-
RO - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Sim	20% das vagas totais de cada curso para ações afirmativas	2018	Regular
RR - Universidade Federal de Roraima – UFRR	Sim	(20%) e no máximo cinquenta por cento (50%) das vagas ofertadas serão reservadas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.	2017	Suplementar
TO - Universidade Federal de Tocantins – UFT	Sim	O percentual deverá ser de até cinquenta por cento (50%) das vagas reservadas a candidatos (as) de que trata essa resolução.	2017	Regular
TO - Universidade Federal do Norte de Tocantins – UFNT	Não	-	-	-
AL - Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Sim	10% das vagas para candidatos/as com deficiência.	2018	Regular
BA - Universidade Federal da Bahia – UFBA	Sim	Serão admitidos até quatro estudantes (vagas supranumerárias), sendo uma vaga para cada uma das categorias de identificação, a saber: indígena, quilombola, pessoa com deficiência e pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis).	2017	Regular
BA - Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB	Não	-	-	-
BA - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Sim	Mínimo 40%. A distribuição das vagas devem seguir o seguinte critério: 20% para candidatos(as) autodeclarados/as negros e negras, 15% para	2018	regular

		candidatos(as) quilombolas, indígenas, pessoas trans e 5% para pessoas com deficiência.		
BA - Universidade Federal do Sul da Bahia – UF SB	Não	-	-	-
CE - Universidade Federal do Ceará – UFC	Não	-	-	-
CE - Universidade Federal do Cariri – UFCA	Não	-	-	-
CE - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	Sim	Os programas de pós-graduação da Unilab adotarão política de ações afirmativas e sistema de cotas para inclusão de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência, bem como para candidatos internacionais provenientes dos países africanos que compõem os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e o Timor Leste.	2019	Regular
MA - Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Não	-	-	-
PB - Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Sim	Mínimo 20% e no máximo 50% do total de vagas oferecidas em cada processo seletivo do programa.	2016	regular
PB - Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	Sim	(5%) para candidatos/as com deficiência.	2020	Regular
PE - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Sim	Uma das vagas reservadas, obrigatoriamente, a pessoas com deficiência.	2021	Regular
PE - Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	Sim	(20%) das vagas serão reservadas para preto(a)s, pardo(a)s, indígenas, pessoas com deficiência ou pessoas trans.	2018	Regular
PE - Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	Sim	20% (vinte por cento) das vagas para candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e PCD.	2019	Regular
PI - Universidade Federal do Piauí – UFPI	Sim	No mínimo 5% e no máximo 20% das vagas em cada seleção para candidatos com deficiência	2015	Regular
RN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Sim	vagas para pessoas com deficiência, de no mínimo 5% (cinco por cento) das vagas destinadas à ampla concorrência.	2020	Regular
RN - Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa	Não	-	-	-

SE - Fundação Universidade Federal de Sergipe – UFS	Sim	Será reservada 01(uma) vaga extra para pessoas com deficiência (PCD). Caso esta vaga não seja preenchida não poderá ser revertida para a ampla concorrência.	2017	Regular
PE - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco- UFAPE	Não	-	-	-
PI - Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr	Não	-	-	-
DF - Universidade de Brasília - UnB	Sim	Em cada processo seletivo deverá ser assegurada, no mínimo, uma vaga para pessoas com deficiência.	2020	Regular/ suplementar
GO - Universidade Federal de Goiás – UFG	Não	-	-	-
MS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Sim	Mínimo 10 e máximo de 20% para negros e pessoas com deficiência	2019	Regular
Universidade Federal de Catalão – UFCAT	Não	-	-	-
Universidade Federal de Jataí – UFJ	Não	-	-	-
Universidade Federal de Rondonópolis – UFR	Não	-	-	-
MS - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Sim	Mínimo vinte por cento (20%) do total das vagas ofertadas serão destinadas a pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, ficando a critério de cada Programa de Pós-Graduação a proporção de cada segmento.	2017	Regular
MT - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Não	-	-	-
ES - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Sim	50% das vagas dos processos seletivos dos PPG da UFJF.	2021	Regular

MG - Universidade Federal de Lavras – UFLA	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Sim	Para o acesso de pessoas com deficiência, no mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFMG.	2017	Suplementar
MG - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Sim	10% das vagas ofertadas para preenchimento por candidatos que se autodeclararem com deficiência	2018	regular
MG - Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ	Não	-	-	-
MG - Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Sim	No mínimo 10% (dez por cento) das vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.	2017	Regular
MG - Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Sim	(20%) das vagas serão reservadas para pretos, pardos e indígenas, e cinco por cento (5%) para pessoas com deficiência.	2017	Regular
MG - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Sim	No mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFVJM.	2017	Suplementar
MG - Universidade Federal de Viçosa - UFV	Sim	20% a 50% das vagas oferecidas por edital em cada curso de mestrado e doutorado, acadêmico ou profissional.	2018	Regular
RJ - Universidade Federal Fluminense - UFF	Não	-	-	-
RJ - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	Não	-	-	-
RJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Sim	Até 20% do total de vagas disponibilizadas, cabendo a ampliação deste percentual em atendimento a especificidades de cada programa.	2018	Regular
RJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Sim	5% para pessoas com deficiência, sendo que o colegiado de cada PPG poderá aprovar percentuais distintos em função de sua demanda institucional.	2021	Regular
SP - Universidade Federal do ABC - UFABC	Sim	Uma vaga (sobre vaga) para cada uma das categorias de identificação, a saber: indígena, quilombola, pessoa com deficiência, pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis) e refugiada ou solicitante de refúgio.	2021	Suplementar
SP - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Sim	Não estabelece limites em resolução geral	2020	-

SP - Universidade Federal de São Paulo - Unifesp	Sim	(25%) das vagas reservadas para as pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência	2021	Regular
PR - Universidade Federal do Paraná - UFPR	Não	-	-	-
PR - Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA	Sim	(30%) ou superior das vagas para candidatos/as negros/as, e pessoas com deficiência.	2022	Regular
RS - Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Sim	Reserva mínima de 10% (dez por cento) das vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.	2020	Regular
RS - Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Sim	(25%) das vagas, serão reservadas para pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência.	2017	
RS - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA	Não	-	-	-
RS - Universidade Federal do Rio Grande - FURG	Sim	Mínimo 20% (vinte por cento) das vagas para estudantes negros, indígenas, quilombolas e com deficiência.	2019	Regular
RS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Não	-	-	-
RS - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Não	-	-	-
SC - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Sim	8% para pessoas com deficiência e para aquelas pertencentes a outras categorias de vulnerabilidade social.	2020	Regular
SC - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	Sim	Fica reservada 1 (uma) vaga em cada um dos cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu ofertados pela UFFS para candidatos com deficiência, aprovados e classificados no processo seletivo.	2017	Regular
PR- Universidade Tecnologia Federal do Paraná - UTFPR	Não	-	-	-

Legenda: As universidades que continham ações afirmativas, para outros públicos que não as pessoas com deficiência, foram assinaladas como não possuíam políticas de ações afirmativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se, no Quadro 10, que as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência ainda não estão implementadas em 44,9% das universidades federais. Isso implica que 31 das 69 instituições não possuem diretrizes institucionais estabelecidas para cotas destinadas a esse grupo. Embora possam ocorrer iniciativas isoladas em alguns programas dentro das universidades, ainda não há uma norma geral abrangente que as inclua.

Na região norte, 66,67% das universidades não possuem políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação, somente três universidades na região já regulamentaram as cotas. Na região centro-oeste, 62,5% das universidades não têm políticas de reserva de vagas para pessoas com deficiência, apenas três das oito instituições federais da região regulamentaram as ações afirmativas.

Na região sul, cinco das onze universidades federais, não possuem políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, o que corresponde a 45,45% das instituições da região.

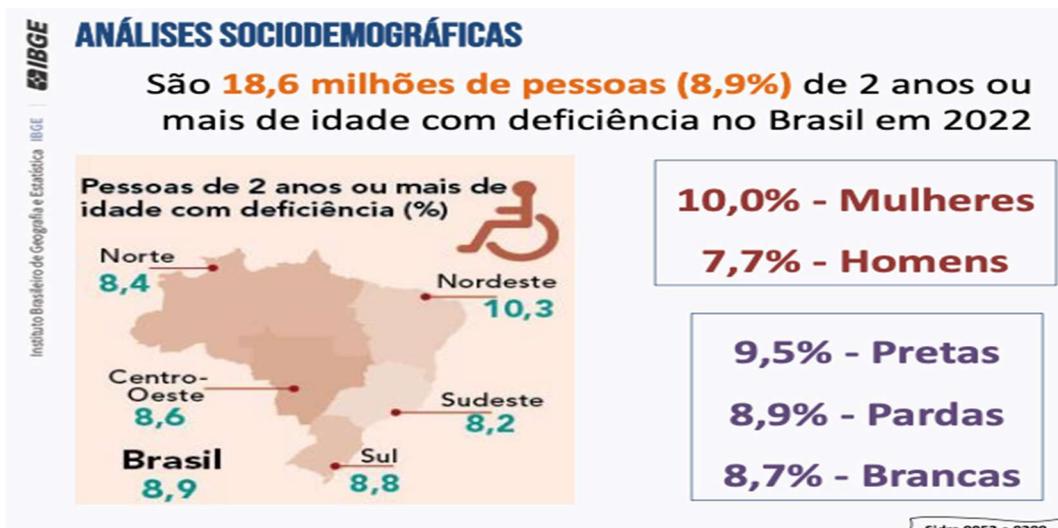
Já na região nordeste, 40% das instituições não possuem políticas de ações afirmativas, oito universidades da região ainda não regulamentaram as cotas ou reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Na região sudeste, 36,84 % das instituições não aderiram às políticas de ações afirmativas, a região é a que possui maior número de universidades com cotas regulamentadas, ao todo doze instituições possuem o regramento.

Segundo os dados divulgados pelo IBGE (2023) com base no PNAD Contínua 2022, o Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, acima dos dois anos de idade, o que corresponde a 8,9% da população total do país.

Na Figura 5 podemos observar a distribuição da população com deficiência, por região do país.

**Figura 5** - Distribuição da população com deficiência, por região do país



Fonte: IBGE (2023).

A região com o maior percentual de pessoas com deficiência é a nordeste, com 10,3 % da população, seguida do Sul com 8,8% da população. A região sudeste é a região com menor percentual de pessoas com deficiência, 8,2 %, contudo é a região com o maior número de universidades com políticas de ações afirmativas voltadas para essas pessoas. A região norte tem o menor percentual de instituições com ações afirmativas, e tem um total de 8,4% da população com algum tipo de deficiência.

Somente a Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem regramento de ações afirmativas para pessoas com deficiência anterior à portaria normativa do MEC, à resolução da UFPI e ao ano de 2015, ano de publicação da LBI.

Na Tabela 4 tem-se os dados relacionados ao ano da publicação de normativas de ações afirmativas em comparação com a quantidade de instituições federais.

**Tabela 4** - Ano da publicação das normativas de ações afirmativas em relação ao número de IFES

Ano	Quantidade
2015	1
2016	1
2017	12
2018	7
2019	5
2020	6
2021	5
2022	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme pode ser observado nessa Tabela 4, somente uma instituição publicou normativa no mesmo ano da publicação da Portaria Normativa 13/2016 do MEC. O ano com maior número de publicações foi o ano de 2017, com doze normas, seguido pelo ano de 2018 com sete, 2020, com seis em 2019, e em 2021 foram cinco, a última normativa foi publicada no ano de 2022.

Podemos inferir a partir dos dados analisados que a Portaria Normativa 13/2016 do MEC, impulsionou as universidades federais por todo o Brasil a adotar as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência.

O trabalho de Feres Júnior *et al.* (2018, p.143) também corrobora que a portaria do MEC induziu a um aumento significativo da adoção de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

Apesar de não determinar a obrigatoriedade de políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação, nota-se que a Portaria Normativa 13 do MEC tem sido mencionada como um incentivo por diversos programas e contribuiu para a criação dessas medidas, cujo número aumentou significativamente nos últimos dois anos.

Das trinta e sete universidades que já têm normas para ações afirmativas, cinco delas utilizam o sistema de vagas suplementares, que é a reserva de uma vaga, além das vagas regulares dos cursos para pessoas com deficiência. O restante das normas utiliza percentuais das vagas regulares para pessoas-alvo das políticas de ações afirmativas.

As instituições que utilizam o sistema de porcentagem, em sua grande maioria, guardam um percentual, para todas as categorias de ações afirmativas, reservando de cinco a cinquenta por cento das vagas. Algumas universidades já têm definido na norma a porcentagem de cada grupo, nestas a reserva para pessoas com deficiência varia de cinco a vinte por cento das vagas.

Apesar de a Portaria Normativa do MEC não ser impositiva para as universidades, esbarrando-se na autonomia universitária, observa-se que há um movimento das universidades em prol das ações afirmativas, muito impulsionado pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que passou a incorporar pessoas com deficiência a partir da Lei nº 13.409, determinando cotas para indivíduos com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior das instituições federais de ensino, atualizada em 2023 pela Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de

estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (BRASIL, 2023).

Na Tabela 5 observa-se o número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação entre 2012 e 2022.

**Tabela 5 - Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência**

Ano	Número de Matrículas de discentes com Deficiência, Transtornos Expecto Altista ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2012	26.483	0,4%
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

Conforme pode ser observado na Tabela 5, a Lei de Cotas contribuiu para o aumento gradativo da entrada de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2012, ano da promulgação da lei, o censo indicava 26.483 discentes com deficiência no ensino superior, esse valor aumentou 199% em 2022, com 79.262 discentes matriculados.

Esse aumento pode provocar uma elevação na demanda desse público para a entrada a pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, podemos inferir que ainda falta ampliar o acesso neste nível, principalmente, nas regiões norte e centro oeste, onde mais da metade das universidades ainda não criaram normas para ações afirmativas para pessoas com deficiência.

## 6.2.2 As pessoas com deficiência na pós-graduação por meio dos números

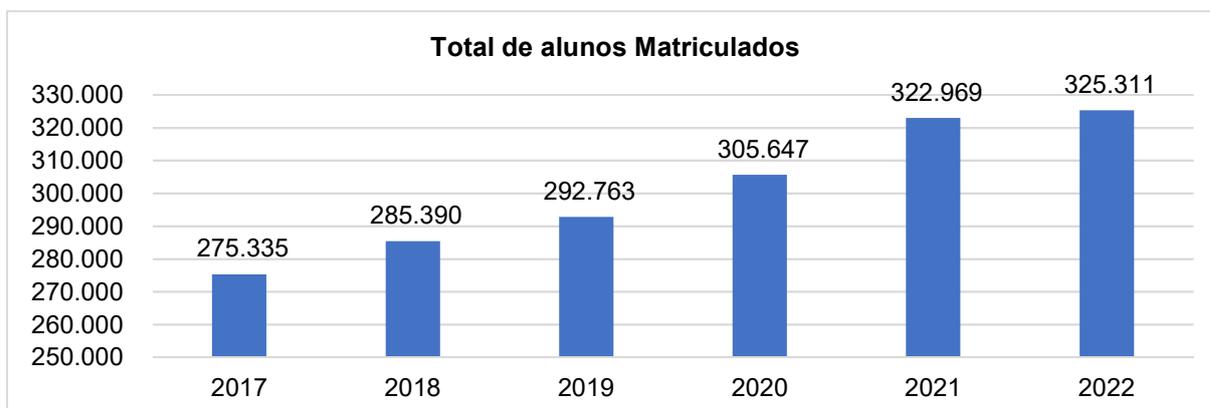
A pós-graduação desempenha um papel essencial no panorama educacional e socioeconômico de um país. Ao oferecer uma formação avançada e especializada em diversas áreas do conhecimento, ela contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual, científico e tecnológico da sociedade.

Em termos de inclusão, a pós-graduação brasileira tem avançado na promoção da diversidade e na incorporação de políticas de ações afirmativas, como cotas para estudantes de baixa renda, negros e indígenas e pessoas com deficiência. Essas medidas têm contribuído para ampliar o acesso de grupos subrepresentados à educação avançada e para promover a inclusão social e racial no meio acadêmico e profissional.

Além disso, a pós-graduação brasileira tem gerado conhecimentos e pesquisas que abordam questões relacionadas à inclusão social, como políticas públicas, desenvolvimento sustentável, acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Essas contribuições têm impacto não apenas no contexto nacional, mas também na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva em nível global (Heringer, 2018).

Na Figura 6 é possível observar o número de discentes matriculados no *strictu sensu* no Brasil.

**Figura 6 - Discentes matriculados no stricto sensu no Brasil**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

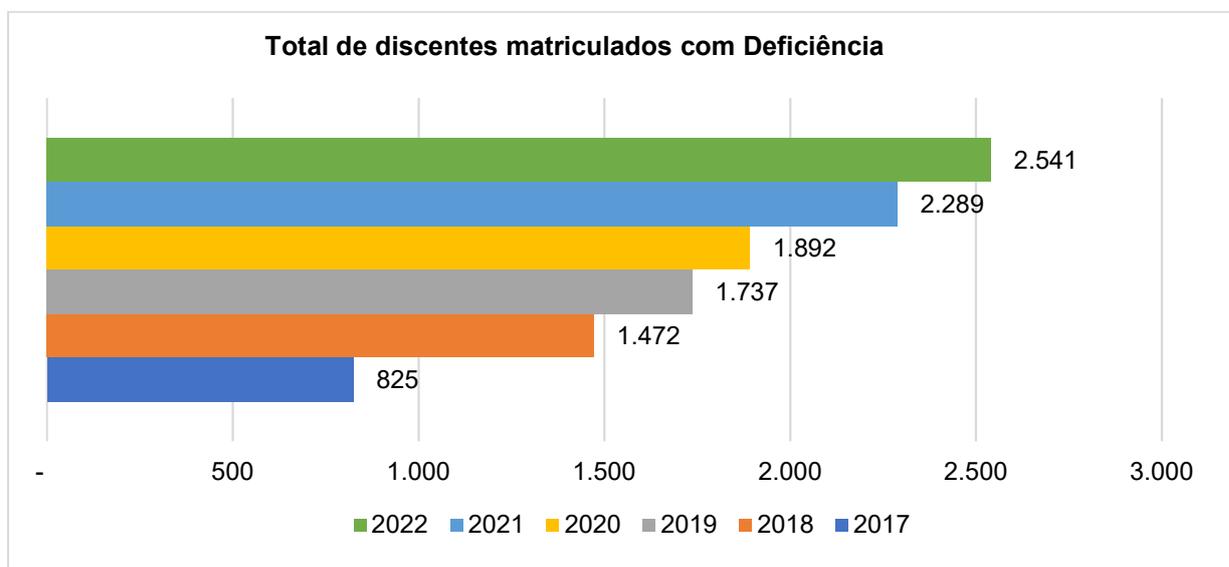
O Brasil tinha, no ano de 2022, um total de 325.311 discentes matriculados na pós-graduação *stricto sensu*. O número de matrículas nesse seguimento vem aumentando, gradativamente, no país; entre os anos de 2021 e 2022, o crescimento

quase estagnou, como pode ser observado na figura 6. Esse crescimento restrito nesses anos pode ter sido agravado pela Pandemia de COVID 2019.

Segundo Ribeiro (2023) na área da política educacional, o Ministério da Educação emitiu as Portarias nº 343, de 17 de março de 2020, e nº 345, de 19 de março de 2020, determinando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas durante a pandemia. Conseqüentemente, as instituições de ensino passaram a adotar aulas ministradas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ainda de acordo com Ribeiro (2023) a introdução do ensino remoto teve um efeito na rotina de professores, estudantes e pessoal técnico das instituições educacionais, levando a uma rápida mudança nas suas atividades de estudo e trabalho.

Na Figura 7 é possível notar o total de discentes com deficiência matriculados na Pós-graduação *stricto sensu*.

**Figura 7-** Total de discentes matriculados com deficiência na Pós-graduação *stricto sensu*



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O número de discentes que foram declarados com algum tipo de deficiência em 2022 era 2.541 pessoas, o que representa 0,78% do total de discentes matriculados no *stricto sensu*. Conforme orientação da Coordenação de Gestão de Dados e Informação (CGDI) da CAPES, os dados sobre deficiência não são registrados pelos discentes, mas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Como o dado não é fornecido pelo aluno, ele pode não retratar o panorama fidedigno do número de

discentes da Pós-graduação no Brasil, pois as deficiências visíveis podem ser declaradas, mas as invisíveis podem passar despercebidas, e não serem computadas pelas secretárias dos programas. Nos estudos avançados sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, voltados para o Ensino Superior, já temos evidências de que este público (deficiências ocultas ou invisíveis) é o que mais tem sofrido com a negação ou inexistência de suporte especializado (Aguilar e Rauli, 2020).

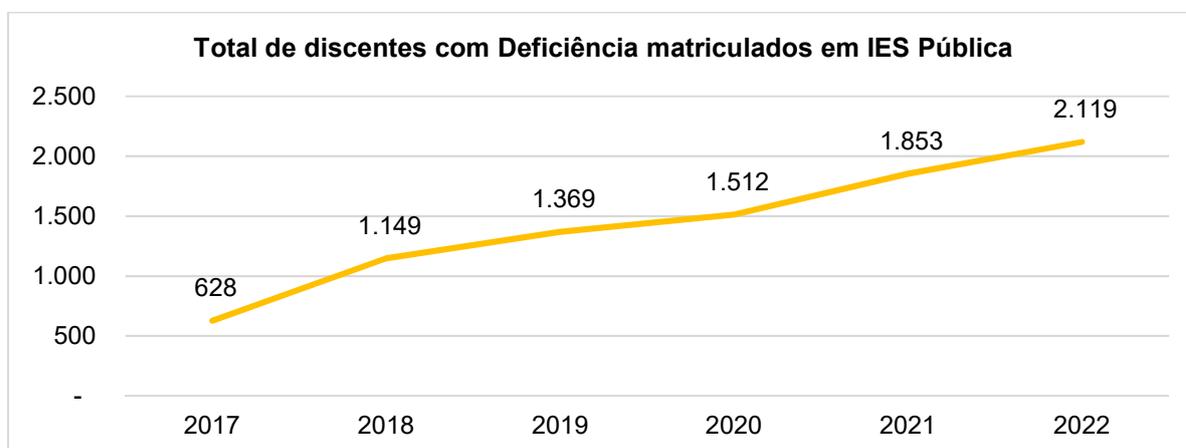
Segundo Aguilar e Rauli, (2020) a falta de conscientização sobre deficiências ocultas pode levar à subestimação das necessidades desses alunos e à falta de apoio adequado. É fundamental que as instituições de ensino superior estejam atentas a essas questões e implementem políticas e práticas inclusivas para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais.

No entanto mesmo com o número de discentes não identificados, seja por deficiência invisível, seja por desconhecimento do responsável pelo lançamento, o número de pessoas com deficiência ainda é muito baixo, em relação ao número de discentes sem deficiência.

Os dados da Figura 7 indicam o quanto ainda é baixa a entrada de pessoas com deficiência na pós-graduação brasileira, porém, é possível observar uma tendência de crescimento desse número. Em 2017, o número de matrículas era de 825 discentes e o percentual em relação a pessoas sem deficiência era de 0,30%. O crescimento de 2017 em relação a 2022 foi de 208%.

Na Figura 8-se observar o número de discentes com deficiência em Instituições de Ensino Superior Públicas.

**Figura 8** - Discentes com deficiência em Instituições de Ensino Superior Públicas

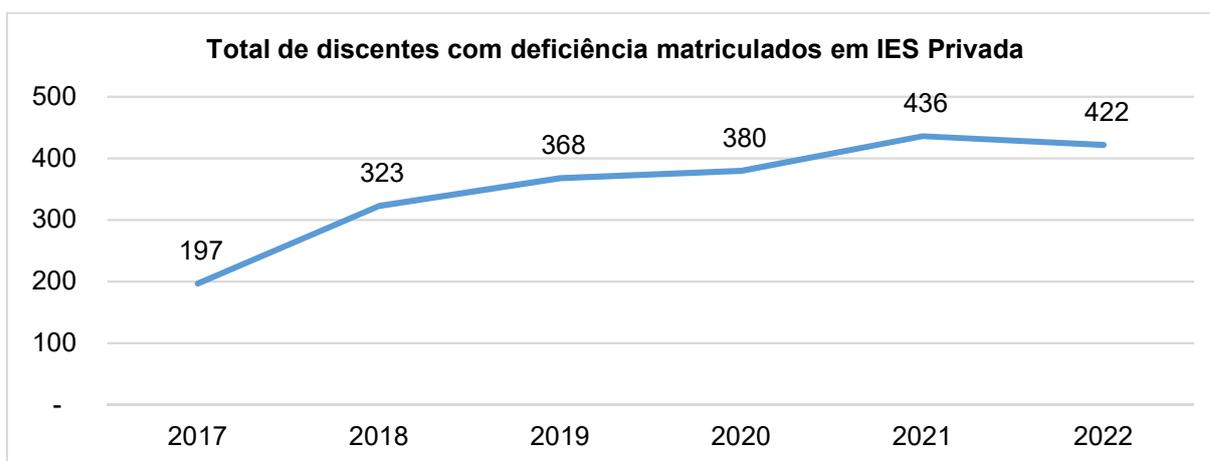


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na **Figura 8** temos os números de discentes com deficiência em instituições públicas de ensino, considerando as instituições federais, estaduais e municipais. Nesse seguimento também é possível notar um aumento no número de matrículas entre os anos de 2017 e 2022.

Na **Figura 9** é possível observar o total de discentes com deficiência matriculados em IES privada.

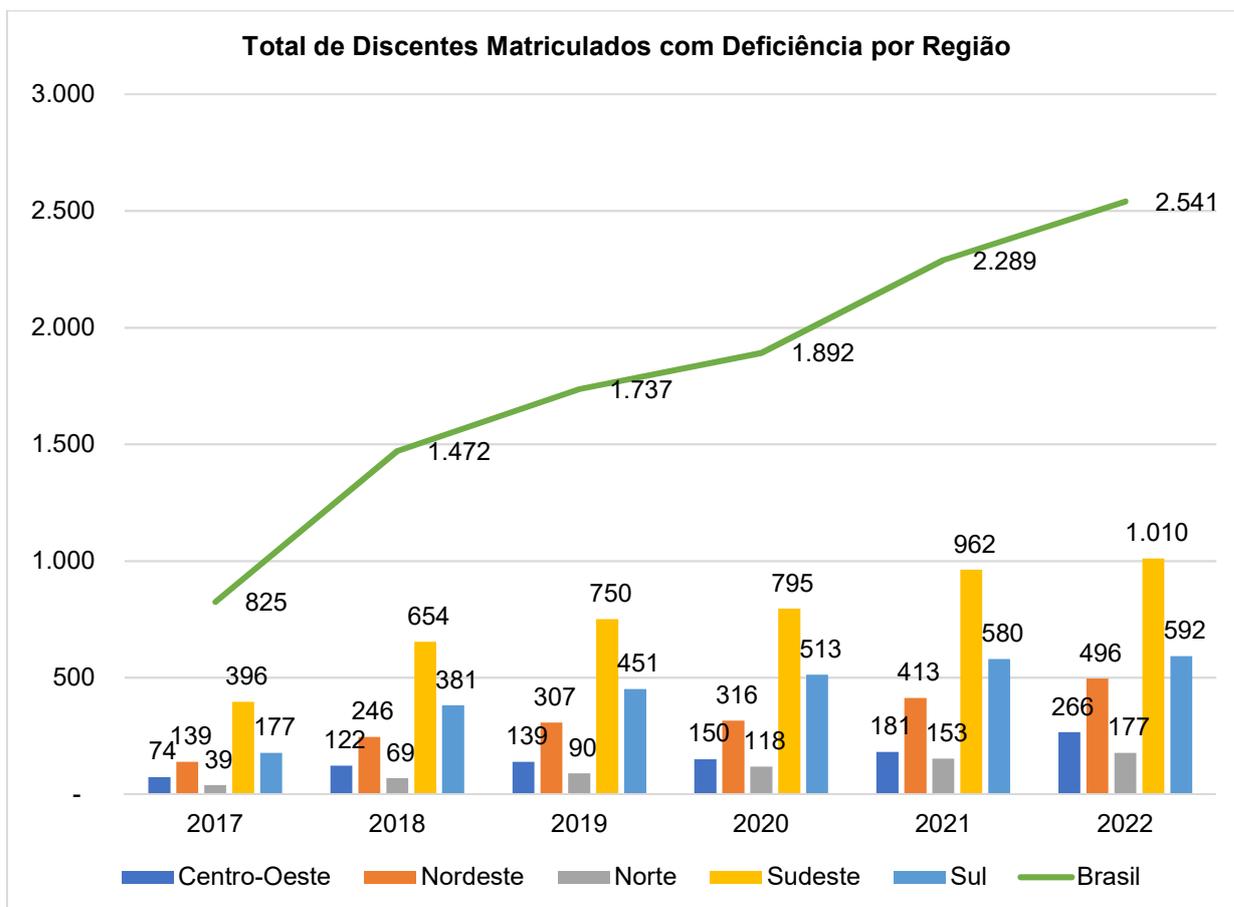
**Figura 9 - Total de discentes com deficiência matriculados em IES privada**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na **Figura 9** temos os dados dos discentes com deficiência matriculados na rede particular de ensino, nessa modalidade também podemos observar um crescimento, porém mais acentuado entre os anos de 2017 e 2018, depois o crescimento é atenuado e no ano de 2022 o número de pessoas com deficiência sofre uma queda nas matrículas.

A seguir, **Figura 10**, tem-se o total de discentes com deficiência matriculados por região.

**Figura 10 - Discentes com deficiência por região brasileira**

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

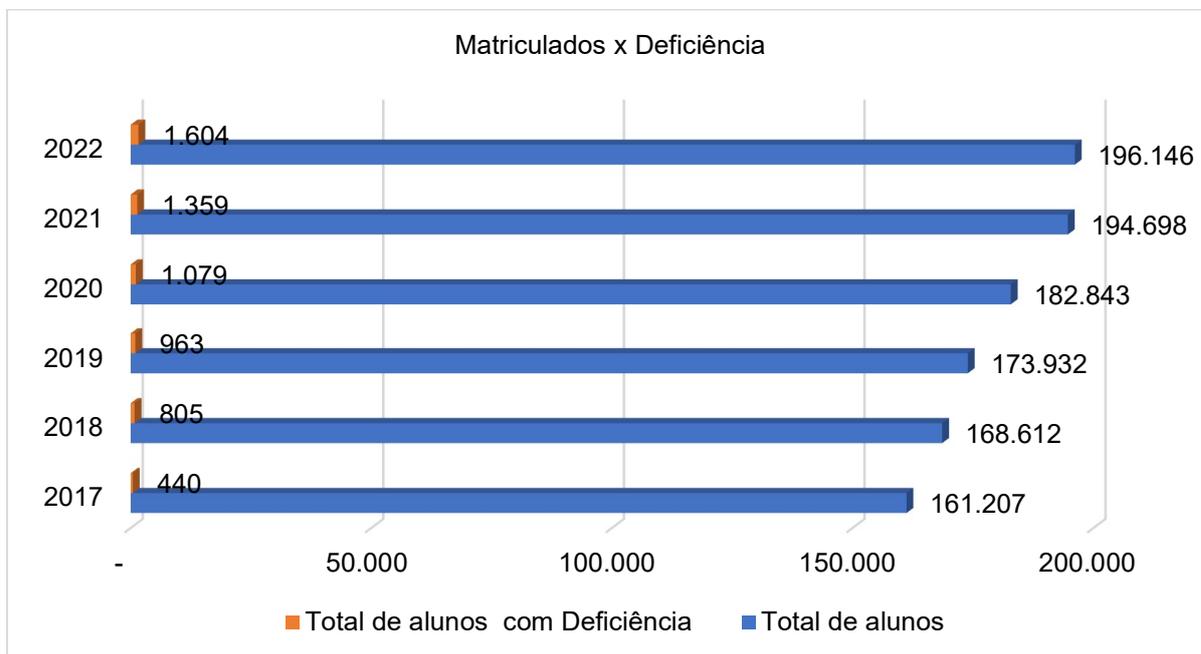
O total de discentes com deficiência, por região, pode ser observado na Figura 10. A região sudeste concentra o maior número de discentes em todos os anos da amostra. A região norte tem o menor percentual, seguida da região centro oeste.

### 6.2.3 Os números das Instituições Federais de Ensino

A portaria normativa nº13/2016 delimita em seu Art. 1º que as ações afirmativas deverão ser implementadas nas instituições federais de ensino superior, por isso, a seguir, analisaremos os dados relativos aos discentes com e sem deficiência nas instituições federais de ensino superior.

Na Figura 11 pode-se observar o total de discentes sem e com deficiência em instituições federais de ensino.

**Figura 11** - Total de discentes sem e com deficiência em instituições federais de ensino



Fonte: Dados de pesquisa (2024).

Considerando somente as IFES o total de matriculados sem deficiência é de 196.146 discentes em 2022. Conforme pode ser observado na figura 11 o crescimento do número de discentes é contínuo, porém menor quando comparado ao número total de discentes no mestrado e doutorado.

Quando analisamos o número de discentes com deficiência nas IFES podemos verificar um aumento expressivo durante o período considerado nessa análise.

Em relação aos discentes que não possuem deficiência, em 2017 o percentual de discentes com deficiência era de 0,27%, passou para 0,82% em 2022, representando um crescimento de 264,55% no período.

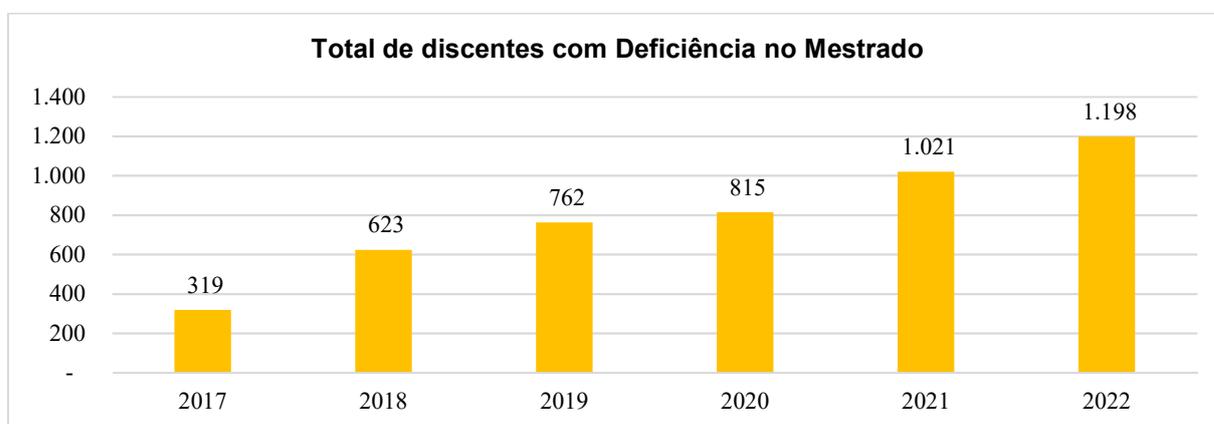
O ano de 2017 é o ano com o maior número de resoluções de ações afirmativas publicadas, e pode ser notado um aumento de matrículas entre os anos 2017 e 2018, em 2017 eram 440 discentes matriculados, já em 2018 foram 805 discentes um aumento de 82% no número de matrículas.

Podemos inferir a partir da análise dos dados que a Resolução Normativa 13/2016 pode ter contribuído de forma significativa para o crescimento de matrículas de discentes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* das universidades federais brasileiras.

Segundo Venturini (2019) embora não imponha a obrigatoriedade de políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação, a portaria apenas solicita a apresentação de "propostas", o documento tem sido citado como um estímulo por vários programas, o que contribuiu para a discussão e implementação dessas medidas. Como resultado, o número de políticas afirmativas aumentou, consideravelmente, nos dois anos seguintes à sua promulgação (VENTURINI, 2019).

A Figura 12, a seguir, contém dados referentes a discentes com deficiência no mestrado nas instituições Federais de Ensino.

**Figura 12 - Discentes com deficiência no mestrado nas instituições Federais de Ensino**

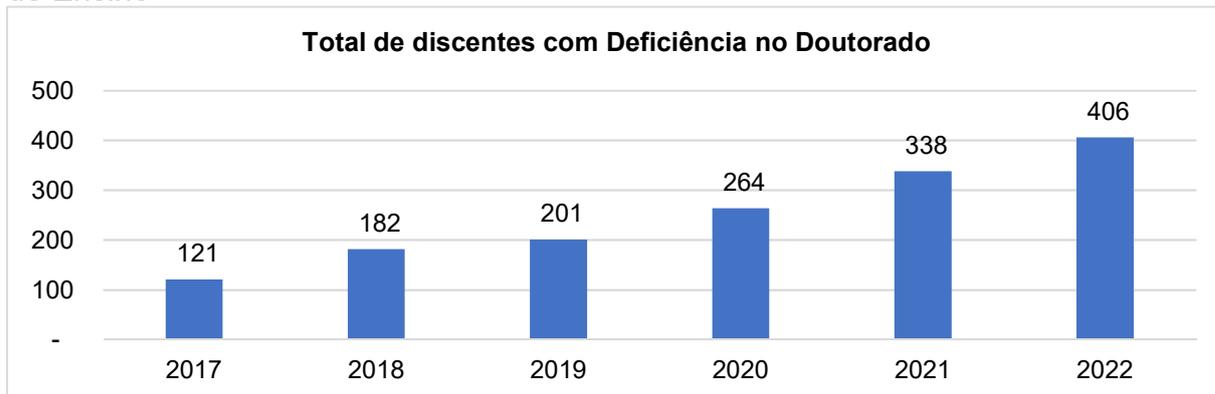


Fonte: Dados da Pesquisa

O número de discentes de mestrado teve um aumento de 275% no período da amostra, passando de 319 em 2017 e alcançando 1.198 em 2022. O crescimento em 2018 em relação ao ano de 2017 foi de 95.2 %.

Na Figura 13, observam-se dados referentes a discentes com deficiência no doutorado nas instituições Federais de Ensino.

**Figura 13 - Discentes com deficiência no doutorado nas instituições Federais de Ensino**

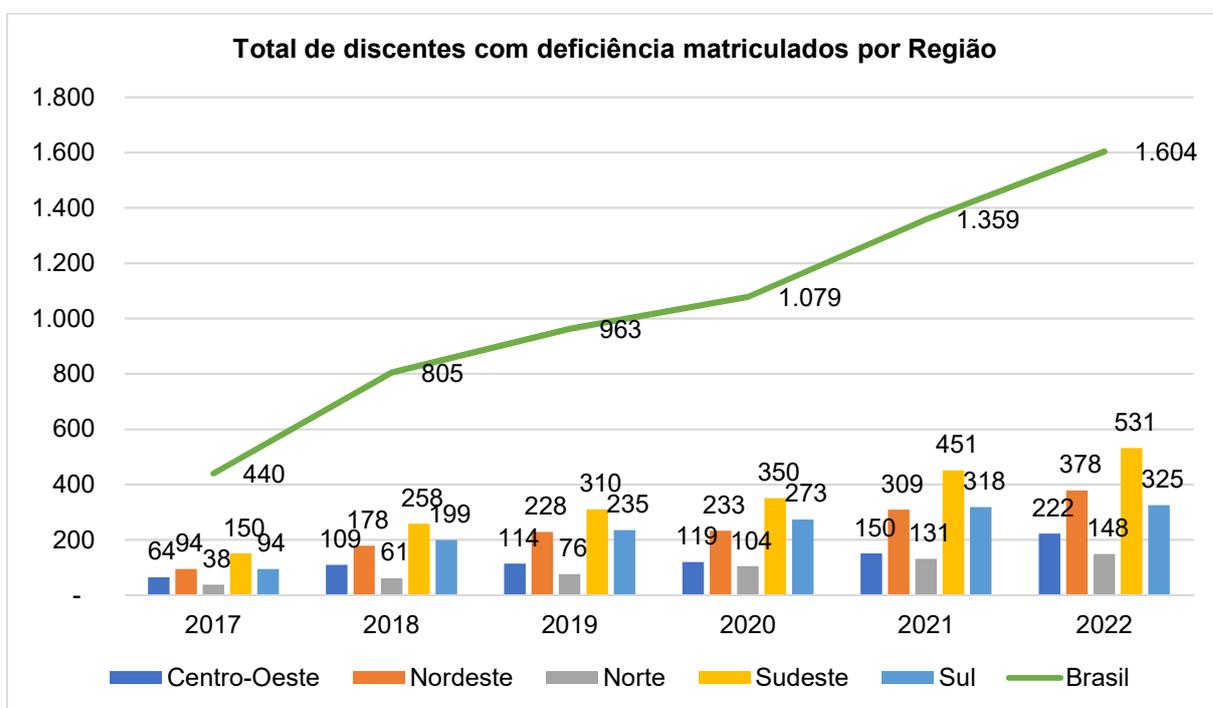


Fonte: Dados da pesquisa

Em 2017, o número de discentes matriculados no doutorado era de 121, já em 2022, 406, o que representa um aumento de 235,5 %. Já o percentual de aumento em 2018, relativo a 2017, foi de 50,4%.

Na Figura 14 observam-se dados referentes ao total de discentes com deficiência por região nas IFES.

**Figura 14 -Total de discentes matriculados com deficiência por região nas IFES**



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A região Sudeste é a região com o maior número de discentes matriculados com deficiência, e também é a região com maior número de instituições de ensino

federais com regulamento de ações afirmativas aprovados. A região sul é a segunda região com maior número de discentes com deficiência matriculados, com total de 1444 discentes. Nessa região, 45,5 % das Universidades federais não têm políticas de ações afirmativas. No Nordeste, 60 % das IFES têm resoluções de cotas para pessoas com deficiência e a terceira maior região com número de discentes matriculados, com 1420 discentes no total.

As duas regiões com menor número de discentes matriculados são as regiões com o menor índice de instituições com políticas de ações afirmativas regulamentadas, na região norte onde apenas três universidades têm cotas, o total de discentes matriculados entre 2017 e 2022 é de 558 discentes. A região centro oeste tem 578 discentes matriculados e também três instituições com ações afirmativas regulamentadas.

Podemos inferir a partir dos dados analisados que as regiões onde se tem o maior número de instituições com políticas de ações afirmativas são as regiões com maior número de discentes com deficiência matriculados.

#### **6.2.4 Os discentes Bolsistas e os entraves a permanência**

Durante a elaboração da portaria normativa 13/2016, a Capes e o MEC criaram um Grupo de Trabalho (GT) para discutir as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, Conforme Venturini (2021) as políticas de ações afirmativas foram incorporadas à agenda institucional dos órgãos governamentais responsáveis pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Tanto a coordenação da Capes quanto do MEC reconheceu a existência de desafios relacionados ao acesso de certos grupos sociais à pós-graduação e estabeleceram a formação de um GT para explorar alternativas viáveis.

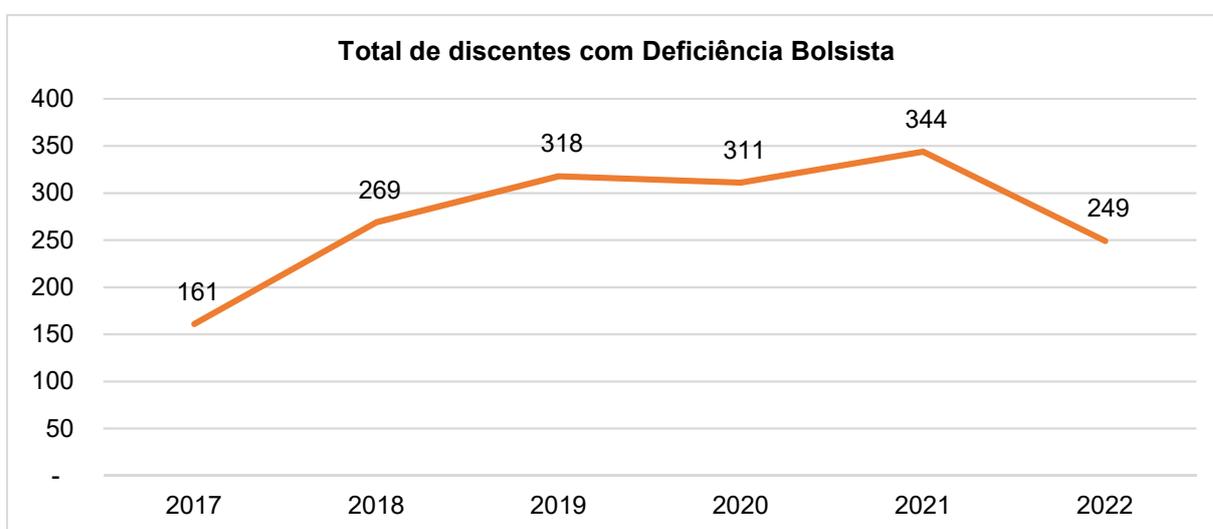
No que diz respeito à permanência, as principais propostas debatidas no grupo de trabalho foram a priorização da distribuição de bolsas para os beneficiários das ações afirmativas e o aumento do valor das bolsas para estudantes com deficiência, indígenas e quilombolas. Os defensores da primeira proposta argumentaram que a exigência de dedicação exclusiva, amplamente adotada pela maioria dos programas, representava um obstáculo para os pós-graduandos negros, que muitas vezes precisavam buscar emprego por questões socioeconômicas. Portanto, era

considerado essencial garantir que os beneficiários das ações afirmativas recebessem.

De acordo com Venturini (2021) a distribuição das bolsas encontrava resistência no argumento do mérito, uma vez que para alguns membros do grupo de trabalho, elas deveriam ser concedidas aos discentes com as melhores classificações nas seleções, independentemente de sua modalidade de entrada.

Na Figura 15 pode-se notar o número de discentes bolsistas com deficiência.

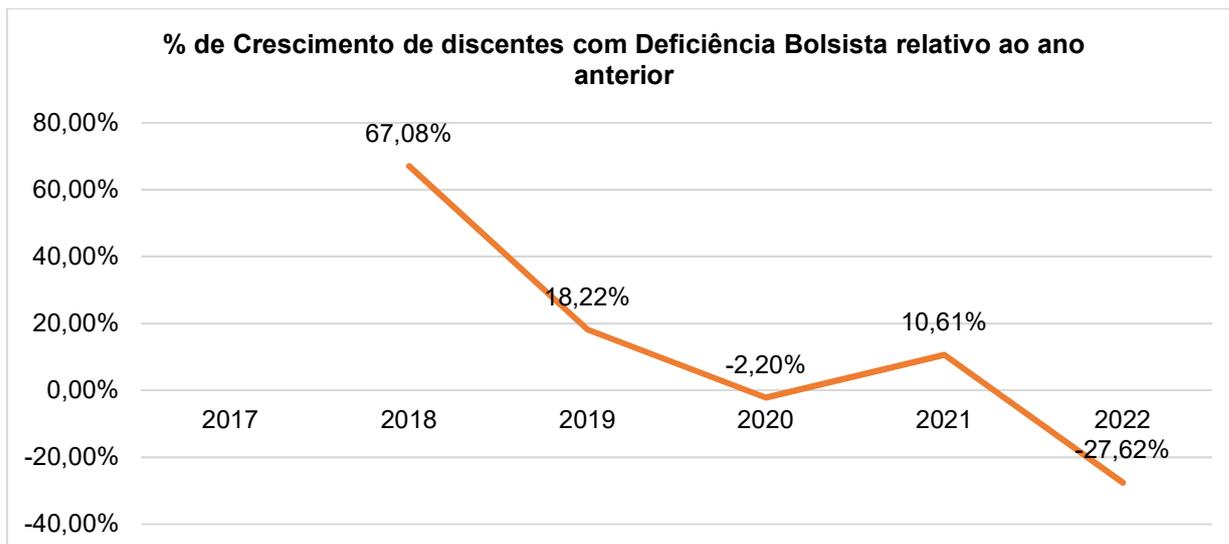
**Figura 15 - Total de discentes com deficiência bolsistas**



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Na Figura 15 podemos observar o número de discentes com deficiência que são bolsistas nas IFES, entre os anos de 2017 e 2022. Podemos observar uma queda de discentes bolsistas entre os anos de 2021 e 2022, o que representa uma diminuição de 27,6%. Chama-se a atenção para o fato de que essa diminuição ocorreu durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19.

A Figura 16 contém o percentual de crescimento de discentes com deficiência bolsistas.

**Figura 16** - Crescimento de discentes com deficiência bolsistas

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O número de discentes bolsistas com deficiência, como pode ser observado na Figura 16, teve um aumento de 67,0% de 2017 para o ano de 2018, em 2019 com relação a 2018 o aumento foi 18,22%. Já em 2020, com relação ao ano anterior teve uma queda de 2,2%. O ano de 2021 com relação a 2020, teve novamente um aumento, desta vez de 10,6 % e em 2022 com relação ao ano anterior uma queda 27,62%.

Neste contexto foi possível notar uma queda no número de discentes bolsistas. A Organização Mundial da Saúde identificou as pessoas com deficiência como um grupo de risco para a COVID-19, fornecendo orientações específicas sobre medidas preventivas, controle, assistência e proteção social para governos, profissionais de saúde, comunidades e famílias (SALDANHA *et al.*, 2021).

De acordo com Silva, Bins e Rozek (2020), a pandemia evidenciou as disparidades preexistentes e a urgência de políticas voltadas para a educação especial, ainda segundo os autores as pessoas com deficiência foram sendo marginalizadas mais uma vez.

Segundo Silva e Fumes (2022), durante a pandemia, as opressões se intensificaram e a invisibilidade dos estudantes universitários com deficiência se agravou. Isso representa uma realidade cruel que acentuou as desvantagens, resultando em violência e opressão para esses discentes.

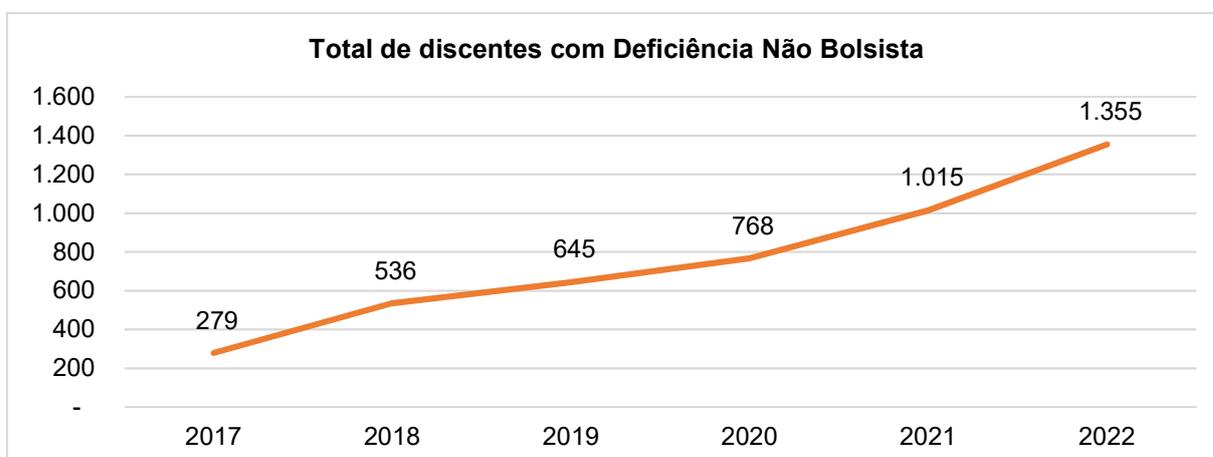
Ao estabelecer o grupo de trabalho em 2015, a Capes e o MEC tinham como objetivo entender a participação dos diferentes grupos na pós-graduação e debater alternativas para promover uma maior inclusão. Inicialmente, esses órgãos não planejavam emitir qualquer regulamentação que obrigasse a implementação de ações afirmativas, pois reconheciam a importância de respeitar a autonomia dos programas para estabelecer seus próprios critérios de seleção (VENTURINI, 2021).

Tanto a Capes quanto o MEC cederam às discussões provocadas pelos diversos movimentos sociais que pleiteavam a adoção de políticas de ações afirmativas na pós-graduação, e tentaram de diversos modos se esquivar do embate com as universidades e com os programas, sempre se escondendo sobre a égide da autonomia.

Venturini (2021) relata que a Capes destacava que sua atuação era limitada e confrontava a autonomia dos programas na seleção de discentes e na distribuição de bolsas de estudos, um aspecto também enfatizado pela SECADI-MEC.

No texto final da minuta de portaria, constava um artigo que destinava, obrigatoriamente, bolsas para os estudantes-alvo das ações afirmativas, mas conforme Venturini (2021) a Capes pediu que fosse removida uma parte que mencionava a obrigatoriedade de reservar bolsas para discentes alvo das ações afirmativas, com o intuito de respeitar a autonomia das universidades. Somente após essa revisão do texto, o ministro da Educação concordou em assinar a portaria (VENTURINI, 2021).

**Figura 17 - Total de deficientes com deficiência não bolsistas**



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A Figura 17 contém o total de discentes com deficiência não bolsistas.

Em contraste com a queda do número de discentes bolsistas, o número de discentes não bolsistas vem crescendo e com salto expressivo desde o início da Pandemia de COVID 19 em 2020. Com um crescimento de 76 % no período de 2020 a 2022.

### **6.3 A UFMG e as ações afirmativas para pessoas com deficiência.**

De modo a fornecer um exemplo e compreender o processo de cumprimento da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, analisou-se essa implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Portanto, para responder ao objetivo de verificar como ocorreu a implementação dessa Portaria na UFMG, foi feito um histórico das ações afirmativas na UFMG, com foco dedicado às ações para pessoas com deficiência, objeto deste estudo e da implementação da resolução, além da análise dos dados de acesso dos discentes com deficiência na instituição.

A Universidade Federal de Minas Gerais tem sua origem na Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927, do Estado de Minas Gerais, inicialmente como a Universidade de Minas Gerais (UMG). Formada pela fusão de quatro escolas superiores em Belo Horizonte - Direito, Odontologia, Medicina e Engenharia - a UMG era uma instituição privada subsidiada pelo Estado. Em 1949, foi federalizada pela Lei nº 971, adotando o nome de Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 1965, por determinação do Governo Federal. Tornou-se uma entidade pública com ensino gratuito, mantida pela União, com autonomia acadêmica, administrativa e financeira.

As primeiras ações de inclusão na UFMG tiveram início na década de 1990 através da criação do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), voltado para discentes e candidatos com deficiência visual, o centro adaptava materiais e conteúdo para transcrição em braile, em áudio e para impressão de textos ampliados, já nos anos 2000 foi criada a Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidade Especiais (CPAPNE), que tinha por missão assegurar a permanência de pessoas com deficiência na universidade. Essa comissão teve sua atuação até o ano de 2014.

Em 2014, foi institucionalizada a Comissão de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Deficiência, por meio da Portaria do Reitor nº 130/2014 que objetivou propor ações voltadas para a acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da UFMG.

A partir do trabalho dessa comissão foi criado o Núcleo de Acessibilidade Inclusão (NAI) que hoje é o responsável pelo acompanhamento dos discentes com deficiência na universidade. Atualmente, a coordenação de políticas institucionais para ações afirmativas que envolva pessoas com deficiência é feita e assessorada pela coordenação do NAI.

Em 2015, a universidade instituiu um censo para coletar dados sobre pessoas com deficiência no sistema de matrícula de estudantes da graduação e da pós-graduação e um questionário sobre deficiência passou a ser obrigatório em 2018. Ele deve ser preenchido por todos os discentes ingressantes que sinalizam serem pessoas com deficiência.

No ano de 2021 foi realizado o Seminário de Avaliação da Política de Permanência e Assistência Estudantil da UFMG, que tinha como objetivo estimular o debate sobre as possibilidades de refinamento e de avanços para a Política de Permanência e Assistência Estudantil da UFMG. O documento final deste seminário foi o documento orientador da Política de Permanência de estudantes da UFMG, publicada em 2022.

### **6.3.1 Os caminhos até a resolução 02/2017**

Neste tópico abordaremos um percurso mínimo para fornecer uma noção da agenda adotada em relação à implementação dessa política interna da UFMG. Tentaremos identificar as fases ou etapas dessa agenda, por meio do ciclo de políticas públicas para demonstrar os caminhos que levaram à construção da Resolução 02/2017 de 04 de abril de 2017 da UFMG.

O ciclo de políticas representa um modelo analítico que busca compreender e descrever as etapas pelas quais uma política pública passa desde a sua concepção até a sua implementação e avaliação. Ball (1994) e Mainardes (2006) destacam a natureza dinâmica e interativa desse processo, enfatizando a importância das interações entre atores e instituições ao longo de cada fase.

O ciclo de políticas identifica três contextos fundamentais: o contexto de influência, o contexto de produção textual e o contexto da prática (Ball; Bowe; Gold, 1992; Mainardes, 2006). Ball (1994) traz para a discussão do ciclo de política mais dois contextos o dos resultados/efeitos e o de estratégia política. Para essa análise ficaremos com os três primeiros contextos.

Para a compreensão do contexto da influência, apresentaremos como a discussão sobre as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, chegou à UFMG, já que segundo Mainardes (2006 p.51) é neste contexto que:

Os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.

Após a publicação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), um dos últimos atos do Governo da Presidenta Dilma Roussef, que teria seu mandato cassado em 31 de agosto de 2016, as universidades públicas federais passaram a discutir com mais ênfase a implementação das ações afirmativas nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

A discussão sobre as ações afirmativas já vinha ganhando destaque no Brasil e em diversos países pelo mundo, desde os anos 1990, tendo um crescimento maior nos anos 2000. Com a promulgação da lei de cotas, em 2012, no ensino superior, essa discussão passou a ser direcionada ao *stricto sensu*. Alguns programas, por decisão própria já tinham direcionado vagas para as ações afirmativas e algumas universidades, como a UFPI, e UFG já tinham aprovadas, em seus conselhos universitários, resoluções sobre ações afirmativas.

A UFMG comandada no quadriênio 2014- 2018 pelos professores Jaime Arturo Ramirez e Sandra Regina Goulart de Almeida, enfrentava dificuldades com os cortes de verba por parte do governo federal, perseguição política após a saída da Presidenta Dilma Roussef. Em um clima que se propunha à resistência frente ao desmonte do ensino superior público federal, começou a tramitação da Resolução.

O primeiro ato dentro da universidade foi a portaria do Reitor nº 103 de 17 de outubro de 2016, designando a comissão responsável por elaborar a proposta de resolução de acordo com a portaria Normativa nº 13/2016 do MEC. A comissão foi composta pelos servidores, Denise Trombert de Almeida, Flávio Terrigno Barbeitas, Denise Morado do Nascimento, Delba Teixeira Rodrigues de Barros, Tereza Virginia Ribeiro Barbosa, Rodrigo Ednilson de Jesus, Alexandre Rodrigues Ferreira e Zélia Pires da Silveira.

A professora Denise Trombert de Almeida na época era Pró-reitora de pós-graduação da UFMG, Flávio Terrigno Barbeitas, Professor, representante da Escola de Música no Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Denise Morado do

Nascimento, Professora Representante da Escola de Arquitetura no CEPE, Delba Teixeira Rodrigues de Barros, professora, representante dos coordenadores de Extensão no CEPE, Tereza Virginia Ribeiro Barbosa, Professora, representante da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas no CEPE, Rodrigo Ednilson de Jesus, professor e na época Pró-reitor adjunto de Assuntos estudantis, Alexandre Rodrigues Ferreira, Professor, representante do Hospital das Clínicas no CEPE e Zélia Pires da Silveira, Técnica Administrativa em Educação, lotada na Assessoria acadêmica da Pró-reitoria de Pós-graduação.

A comissão não tinha nenhum representante dos discentes, somente professores e servidores técnico administrativos. Em pesquisa realizada no site da UFMG, no campo de buscas com as palavras chaves “Ações Afirmativas na Pós-graduação” “Mesa redonda Ações Afirmativas”, “Debate sobre ações afirmativas” e nos anos de 2016 e 2017, não retorna nenhum artigo, ou notícia sobre o assunto, o que podemos entender é que não houve amplo debate sobre a proposta de ações afirmativas na comunidade acadêmica.

Os atores envolvidos são frequentemente participados para discutir uma política pública durante a fase de formulação da política (Capella, 2007). Durante esse estágio, os responsáveis pela elaboração de políticas buscam ativamente envolver uma variedade de partes interessadas, incluindo organizações da sociedade civil, grupos de interesse, especialistas acadêmicos, representantes de comunidades afetadas e cidadãos em geral, para contribuir com insights, feedback e perspectivas sobre a política proposta (Kingdon, 2014).

Essa participação pode ocorrer por meio de consultas públicas, fóruns de discussão, audiências legislativas, grupos de trabalho ou outras formas de engajamento cívico. Essa abordagem visa garantir que as políticas reflitam as necessidades, preocupações e valores da sociedade, aumentando sua legitimidade e eficácia.

O contexto da produção de texto, abarca a concepção, ou seja, a materialização da escrita da política, Segundo Mainardes (2006 p.52) “os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais.”

A comissão apresentou em 04 de abril de 2017, quase seis meses após a designação do reitor a proposta de resolução para ser apreciada no CEPE, a reunião

realizada nesta data, às 14h no prédio da Reitoria, constou de uma pauta de seis itens para serem discutidos, sendo a proposta de resolução o sexto e último item de pauta.

A proposta de resolução foi enviada aos membros do conselho, juntamente com outros sete documentos: a) Expediente da Presidência da Comissão designada pelo Reitor para elaboração de proposta de resolução sobre ações afirmativas na pós-graduação da UFMG; b) Exposição de motivos sobre a matéria; c) Portaria Normativa do MEC no 13, de 11/05/2016; d) Quadro de ingressantes da pós-graduação da UFMG no período de 2011/1 a 12/09/2016; e) Dados do Censo 2010 do IBGE f) Portaria do Reitor no 103, de 17/10/2016, designando para a Comissão os seguintes Servidores Denise Trombert de Oliveira, Flávio Terrigno Barbeitas, Denise Morado do Nascimento, Delba Teixeira Rodrigues Barros, Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, Rodrigo Ednilson de Jesus, Alexandre Rodrigues Ferreira e Zélia Pires da Silveira.

A proposta foi apresentada aos membros do conselho pela presidente da Comissão professora Denise Trombert de Oliveira, que após explanação, passou à discussão e votação, a proposta foi aprovada por unanimidade. E destaques foram votados em separado. Foram destacados 5 itens, em sua maioria, correção de redação, junção de parágrafos ou deslocamento de texto, dentro da resolução.

Apenas o destaque D, será analisado, ele pedia a supressão do trecho “[...] tais como a oferta de cursos de formação prévios aos processos seletivos, para interessados em se candidatar aos Cursos de Pós-Graduação da UFMG, bem como seminários e mesas de debate acerca do tema, abertos a toda a comunidade”. O destaque foi acolhido pelos membros do conselho.

A exclusão do segmento impede uma análise mais abrangente do tema na comunidade acadêmica e na sociedade em geral, reduzindo a visibilidade das ações afirmativas. Isso pode resultar em uma menor participação do público-alvo devido à falta de conhecimento sobre tais iniciativas.

O contexto da prática é onde o texto da política é decodificado, Conforme Mainardes (2006) o contexto da prática é um local de lutas e resistências.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora

desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Nessa visão, o contexto da prática dentro da abordagem do ciclo de políticas não encara os agentes institucionais apenas como seguidores e implementadores passivos das políticas existentes. Em vez disso, os considera como participantes ativos que interpretam, experimentam, adaptam e reinterpretam a política, potencialmente introduzindo mudanças substanciais na sua concepção original (MAINARDES, 2006).

No próximo tópico, analisaremos a Resolução em seu texto final aprovado pelo CEPE em 04 de abril de 2017.

### **6.3.2 A resolução 02/2017**

Após a reunião do CEPE do dia 04 de abril de 2017, foi gerada a resolução nº 2/2017 de 04 de abril de 2017, que “Dispõe sobre a Políticas de Ações Afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Minas Gerais” (p.1) e se organiza por meio de três capítulos, quais sejam: do acesso das pessoas; da permanência das pessoas na universidade e das disposições gerais da resolução, composta por vinte e dois artigos.

No primeiro artigo da resolução, estabelece-se que esta abordará o acesso e a permanência do público-alvo na instituição. Nos dois capítulos iniciais, a resolução se dedica a elucidar detalhadamente as medidas relacionadas ao acesso e à permanência. O terceiro capítulo, por sua vez, oferece uma análise minuciosa sobre os métodos de fiscalização e acompanhamento dos resultados a serem implementados.

#### **6.3.2.1. O Acesso**

A resolução regulamenta que a entrada dos candidatos por meio de ações afirmativas, será por edital regular e suplementar, e que cada um dos processos seletivos deverá prever reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e com deficiência.

§ 2o Em cada processo seletivo, serão preservados os princípios de mérito acadêmico, vedando-se a diferenciação de etapas do processo seletivo e de

notas eliminatórias entre candidatos optantes pelas diferentes modalidades de acesso tratadas nesta Resolução (UFMG, 2017, p.2).

A resolução prevê que para candidatos negros a entrada será pelo edital regular, com reserva de 20 a 50 % das vagas, aprovadas para a seleção. O limite será estabelecido pelos colegiados dos programas, respeitando-se os mínimos e máximos previstos. E se os programas tiverem linhas, ou áreas de concentração, o percentual deverá ser aplicado a cada uma delas.

Para candidatos indígenas será publicado um edital suplementar, anualmente para cada curso, mestrado, mestrado profissional e doutorado da UFMG, com a oferta mínima de uma vaga suplementar, ou seja, além das vagas aprovadas para a oferta anual do curso.

Os candidatos com deficiência, foco do nosso trabalho, também se dará por meio de edital suplementar, com a oferta mínima de pelo menos uma vaga suplementar anualmente em cada um dos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado da UFMG.

Para critério de inclusão na resolução, serão consideradas pessoas com deficiência, as pessoas que se enquadrem nas categorias listadas no artigo 4 do decreto n 3.298/99 e suas alterações, o artigo 4 do decreto foi alterado pelo decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Ficando com a seguinte redação:

Art. 4o É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - 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 de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - Deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa 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 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;

- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;
- V - Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

O candidato, para participar da disputa pelas vagas, deverá declarar, no momento da inscrição, o tipo de deficiência que possui. Além disso, é necessário indicar se requer adaptações para a realização das provas, ficando estabelecido que tais ajustes serão implementados de acordo com critérios de razoabilidade e viabilidade. Após a aprovação, o candidato deverá comprovar sua condição por meio de laudo médico ou exame específico.

A resolução também explicita que os candidatos autodeclarados com deficiência concorrerão exclusivamente às vagas reservadas, ou seja, o candidato não pode concorrer às vagas de ampla concorrência no edital regular e para deficiência no edital suplementar.

O capítulo termina com o artigo 12 em que diz que serão propostas pela PRPG em parceria com a Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) atividades acadêmicas na área das ações afirmativas. Capítulo em que foi suprimida a discussão com a comunidade.

A construção e a redação da Resolução contém equívocos, em relação a dois aspectos, o primeiro em relação à definição de deficiência adotada. O documento traz como definição de deficiência o que está contido no decreto nº 3.298/99 e suas alterações. O artigo 4º do decreto foi alterado pelo decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, não levando em conta o conceito contido na LBI (Lei 13.146 de 6 de julho de 2015) que traz o conceito de deficiência baseado no modelo biopsicossocial e que em seu segundo artigo define a deficiência como:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015 p.1)

O segundo aspecto, refere-se ao texto do decreto utilizado pela Resolução que traz falhas como a expressão “deficiência mental” em desuso por trazer características e preconceitos e desde o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado em 2001, já foi modificado para deficiência intelectual (MOTA e BOUSQUAT, 2022).

Esses equívocos corroboram o preconceito já existente sobre essas pessoas que acaba por ser reforçado pelo uso de legislações antigas e ultrapassadas, e termos que já foram considerados em desuso pela comunidade de pesquisadores da área e a não utilização de termos cunhados na tentativa de minimizar estereótipos e preconceitos.

A resolução não cita a LBI que é a legislação mais nova sobre os direitos e a educação de pessoas com deficiência, não trazendo elementos importantes para o acesso e principalmente a permanência deste público na universidade.

Outro ponto de discussão é que muitas pessoas com deficiência ocultas ou invisíveis não se identificam como pessoas com deficiência, inclusive não fazem esse registro, no momento da matrícula, muito embora precisem e procurem por suporte especializado, posteriormente. Um dos exemplos, são as pessoas com Espectro Autista de nível de suporte I. Wuo e Brito (2023 p.10) relatam que na “Educação Superior, ao vivenciar situações de estigmatização sobre o autismo em sala de aula, muitos estudantes autistas são desencorajados a autodeclarem sua condição”.

As universidades precisam se preparar para atuar frente a esse desafio, de dar suporte a discentes com deficiência, que não são visíveis, ou declaradas, mas demandam suporte e adaptação para inclusão. Segundo Aguilar e Rauli (2020) as condições das universidades, para suprir as demandas desses estudantes ainda são deficitárias, sendo a falta de formação do docente assinalada como uma das principais dificuldades para a inclusão.

### **6.3.2.2 A Permanência**

O capítulo começa com a indicação de que a UFMG deverá instituir ações e atividades complementares, individual ou coletivas que privilegiem o desenvolvimento acadêmico e social, aumentando a possibilidade de permanência dos discentes, negros, indígenas e com deficiência na universidade.

A resolução destaca que as ações deverão ser propostas pelos colegiados dos programas de pós-graduação, e encaminhadas para apreciação da câmara de pós-graduação. Além disso, essas ações, conforme o texto normativo, podem ser desde a elaboração de plano de estudo diferenciado, programas de monitoria específicos e até mesmo a oferta de percursos formativos para docentes e servidores técnico-administrativos em educação.

A normativa também determina que todos os programas de pós-graduação deverão rever suas normas para a concessão de bolsas de mestrado e doutorado, escutadas as comissões de Bolsa, levando em conta os critérios das agências de fomentos e a política de ações afirmativas regidas pela resolução. As deliberações revistas deverão ser submetidas a apreciação da Câmara de pós-graduação no prazo máximo de 90 dias a partir da publicação da resolução.

Especificamente sobre isso, cabe destacar que houve uma mudança em relação a essas normas de concessão que entraram em vigência a partir dos editais de 2023 para entrada de discentes em 2024. Em 16 de novembro de 2023 foi aprovada a resolução 08/2023 do CEPE que estabelece novos critérios para concessão de bolsas, incluindo a prioridade de reserva para discentes oriundos das ações afirmativas.

### **6.3.2.3 Disposições Gerais**

O capítulo tem início normatizando que os colegiados, junto aos órgãos competentes da UFMG, coordenarão as ações inclusivas, objeto da resolução, garantindo o cumprimento da legislação vigente. As adequações necessárias para o atendimento aos candidatos com deficiência deverão contar com apoio do NAI.

A normativa prevê também a criação de uma comissão permanente de acompanhamento das ações afirmativas da Pós-graduação da UFMG (Acompanha-PG), composta por três docentes, um servidor da Assessoria Acadêmica da PRPG e três discentes, à qual caberá acompanhar a execução da Política de Ações Afirmativas na Instituição.

Os resultados das políticas de ações afirmativas, implementadas pela resolução, deverão ser analisados após seis anos de sua vigência, essa análise poderá prover uma revisão nas normas. A PRPG precisará coletar informações socioeconômicas de todos os discentes que ingressarem na Pós-graduação *stricto sensu* da UFMG durante a validade da resolução, a fim de fornecer dados para o Acompanha-PG e embasar possíveis alterações da Políticas de Ações afirmativas.

Por fim, a resolução entra em vigor na data de sua publicação, 04 de abril 2017, e devendo ser aplicada a partir do primeiro semestre letivo do ano de 2018.

### 6.3.3 Regras para quem?

Em 2023, a UFMG possuía 93 programas de Pós-graduação, 91 cursos de mestrado e 69 de doutorado e um total de 10.101 discentes. Anualmente a UFMG oferta um total de 7.547 vagas na pós-graduação com um percentual de 53% de ocupação.

É importante destacar que os editais dos programas de Pós-Graduação, em todos os níveis, que sejam conduzidos em rede, multicêntricos ou em associação, envolvendo instituições além da UFMG, não foram abordados nesta pesquisa, em conformidade com o art. 19 da Resolução nº 02/2017/UFMG. Além disso, é importante notar que os cursos de mestrado profissional não foram considerados na análise, devido à marcante disparidade em suas características em comparação aos programas com foco acadêmico, muito embora essa diferença tenha sido, cada vez mais mitigada, em razão de seus funcionamentos e da própria avaliação da CAPES, semelhante em praticamente todos os aspectos do acadêmico. Portanto, nesta abordagem, priorizamos a análise dos programas que oferecem cursos de natureza acadêmica.

Foi realizada uma consulta e uma análise de todos os sites dos 80 programas de pós-graduação que se enquadram nos requisitos para análise, e foram verificadas todas as resoluções de bolsas, se elas contemplavam as diretrizes da resolução 02/2017, além de verificar se existia resolução ou atos de ação afirmativas nos programas.

O Quadro 11 a seguir, contém dados relacionados aos programas da UFMG e ao cumprimento da Resolução 02/2027.

**Quadro 11** - Programas da UFMG e o cumprimento da Resolução 02/2027

<b>Programa</b>	<b>Ano da resolução de Bolsa</b>	<b>Resolução de bolsa prevê ações afirmativas para pessoas com deficiência</b>	<b>Resolução de ações afirmativas</b>
Administração	2022	Não	Não
Alimentos e Saúde	2023	Não	Não
Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável	2019	Não	Não
Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais	Não tem resolução disponível no site	Não	Não
Análises Clínicas e Toxicológicas	2015	Não	Não

Antropologia	2019	Sim (atribuição de 80 pontos para pessoas com deficiência)	Não
Arquitetura e Urbanismo	2020	Sim (estudante do processo seletivo suplementar tem prioridade de bolsa)	Não
Artes	2022	Não	Não
Bioinformática	2020	Não	Não
Biologia Celular	2015	Não	Não
Biologia Vegetal	2019	Não	Não
Bioquímica e Imunologia	2018	Não	Não
Ciência Animal	2011	Não	Não
Ciência da Computação	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciência da Informação	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciência de Alimentos	2021	Não	Não
Ciência Política	2017	Sim (prioridade na alocação de bolsa)	Não
Ciências Aplicadas à Cirurgia e a Oftalmologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências Aplicadas à Saúde do Adulto	2017	Não	Não
Ciências Biológicas: Fisiologia e Farmacologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências da Reabilitação	2018	Não	Não
Ciências da Saúde – Infectologia e Medicina Tropical	2020	Não	Não
Ciências da Saúde: Saúde da Criança e do Adolescente	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências do Esporte	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Ciências e Técnicas nucleares	2018	Não	Não
Ciências Farmacêuticas	2022	Não	Não
Ciências Florestais	2019	Não	Não
Ciências Fonoaudiológicas	2022	Não	Não
Comunicação Social	2019	Sim (50% de bônus para cotistas- não especifica qual cota)	Não
Construção Civil	2022	Não	Não
Controladoria e Contabilidade	2017	Não	Não
Demografia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Direito	2018	Não	Não
Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre	2020	Não	Não
Economia	2022	Não	Não
Educação: Conhecimento e Inclusão Social	2020	Não	Sim

Enfermagem	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Engenharia de Estruturas	2018	Não	Não
Engenharia de Produção	2012	Não	Não
Engenharia Elétrica	2018	Não	Não
Engenharia Mecânica	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Engenharia Metalúrgica, Materiais e de Minas	2017	Não	Não
Engenharia Química	2018	Não	Não
Estatística	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Estudos da Ocupação	2021	Não	Não
Estudos do Lazer	2022	Não	Não
Estudos Linguísticos	2022	Não	não
Filosofia	2018	Não	Não
Física	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Genética	2009	Não	Não
Geografia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Geologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Geotecnia e Transportes	2017	Não	Não
Gestão e Organização do Conhecimento	2020	Sim (50% de bônus para cotistas- não especifica qual cota)	Não
História	2023	Não	Não
Infectologia e Medicina tropical	2020	Não	Não
Inovação Tecnológica e Biofarmacêutica	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Letras: Estudos Literários	2020	Sim (5% a mais na nota)	Não
Matemática	2018	Não	Não
Medicamentos e Assistência farmacêutica	2016	Não	Não
Medicina Molecular	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Microbiologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Música	2021	Não	Não
Neurociências	2011	Não	Não
Nutrição e Saúde	2018	não	Não
Odontologia	2023	Não	Não
Parasitologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Patologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Produção Animal	2018	Não	Não
Produção Vegetal	2018	Não	Não
Psicologia	2023	Sim (10% a mais na nota)	Não
Psicologia: Cognição e Comportamento	2022	Não	Não
Química	2014	Não	Não

Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	2023	Não	Não
Saúde da Mulher	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Saúde Pública	2018	Não	Não
Sociedade, Ambiente e Território	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Sociologia	Não tem resolução disponível no site	Não tem resolução disponível no site	Não
Zoologia	2013	Não	Não
Zootecnia	2018	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como pode ser observado no quadro 11, 65% dos programas não têm em suas resoluções previsão de bolsas para discentes oriundos das ações afirmativas, 26.25% não têm resolução disponível no site, e apenas 8.75% dos programas preveem bolsas, ou bonificações para discentes advindos das ações afirmativas.

A resolução 02/2017 prevê em seu artigo 14 que:

Os Colegiados dos Programas de Pós-Graduação deverão rever suas normas para a concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado, ouvidas as Comissões de Bolsa, considerando os critérios definidos pelas agências de fomento e a Política de Ações Afirmativas da Pós-Graduação da UFMG, regida por esta Resolução (UFMG, 2017, p.4).

Então pode-se constatar que 65% dos Programas não cumprem o artigo 14 da resolução, não discriminado em suas normativas de bolsa, a previsão de normas que garantam prioridade, bônus, ou outra ação que beneficie esse público, e por conseguinte fortalecer sua permanência no curso.

O parágrafo único do artigo 14 expressa que “As normas revistas pelos Programas deverão ser submetidas à apreciação da CPG, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados a partir da publicação da presente Resolução” (UFMG, 2017 p4).

A bolsa de estudos é um dos grandes auxílios para a permanência de discentes com deficiência na pós-graduação, o estudo de Van Petten, Mendanha e Rocha (2022) mostra que nenhum discente com deficiência no período de 2018/1 a 2020/1 na UFMG, obteve bolsa de estudo.

O que nos mostra que a permanência é um dos maiores entraves para discentes com deficiência na pós-graduação, seja pela dificuldade no acesso à bolsa de estudos, seja por dificuldades na acessibilidade física, curricular, pedagógica, dentre outras dificuldades, “oferecer condições de acessibilidade aos alunos

com deficiência matriculados nas IFES é garantir a eles a possibilidade de participação e permanência no ensino superior”. (NOZU, SILVA E ANACHE 2018 p. 1427).

#### **6.3.4 A regra passa a valer para todos**

Com a demanda da CAPES, que em 10 de julho de 2023 publicou a portaria nº 133, alterada pela portaria nº 187, de 28 de setembro de 2023, que atualizou as normas de concessão de bolsa, passando a prever o acúmulo de bolsas com atividades renumeradas, todas as Instituições de ensino superior tinham de se adequar às novas regras e deveriam criar critérios para acumulação.

Diante deste cenário, a UFMG reviu suas normas internas e criou uma resolução geral para regulamentar a distribuição e acúmulo de bolsas que deverá ser seguida por todos os programas, os quais poderão criar regras internas desde que sigam integralmente as regras da nova resolução.

Publicada em 16 de novembro de 2023 a resolução nº 08/2023:

Estabelece as diretrizes institucionais para a distribuição de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), normatiza o acúmulo de bolsas com atividades remuneradas ou outros rendimentos e dá outras providências” (UFMG, 2023, p.1).

No artigo 3º da resolução, em que se estabelece as prioridades para o recebimento de bolsa, o primeiro critério é:

I - Mestrandos e doutorandos ingressantes por ações afirmativas ou em condições de vulnerabilidade socioeconômica, sem atividade remunerada ou outros rendimentos, ou com relação contratual de trabalho na qual estejam liberados de atividades profissionais e não recebam remuneração (UFMG, 2023, p. 2).

No artigo 7º que estabelece o acúmulo de bolsas, e prioridades para receber o acúmulo, o primeiro critério está relacionado a “mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos que ingressaram por meio de políticas de ações afirmativas regulamentadas na UFMG”.

Após 6 anos de entrada em vigor da resolução 02/2017, a resolução 08/2023 vem resguardar o direito dos discentes oriundos das ações afirmativas, estabelecendo que todos os programas priorizem este público no recebimento de bolsas.

#### **6.3.5 As resoluções de ações afirmativas não saíram do papel.**

O quadro 11 indica que somente um programa possui resolução sobre ações afirmativas, ou seja, os 79 demais programas de pós-graduação da UFMG não possuem resoluções e ou ações sobre cotas em seus sítios eletrônicos ou em seus regimentos.

O Programa de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG encontra-se sediado na Faculdade de Educação, uma instituição de referências nacional e internacional. Além de oferecer a tradicional licenciatura em Pedagogia, que celebrou 80 anos em 2023, a Faculdade também se destaca por suas licenciaturas que a posicionam como referência em políticas de ações afirmativas, notadamente a Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) e a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO).

Já com tradição no campo de estudos sobre ações afirmativas, abrigando pesquisas e centros de estudos na área, e referência em educação inclusiva, o programa aprovou em 7 de dezembro de 2020 a resolução 14/2020 que “regulamenta a composição e o funcionamento da comissão de ações afirmativas do Programa e define suas atribuições para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência” (PPGE/FAE, 2020, p.1).

A resolução 14/2020 determina que uma das atribuições da comissão de ações afirmativas é monitorar a implementação de cotas no programa. Outra atribuição é planejar e desenvolver ações que garantam o acesso e promovam a permanência do público-alvo no programa.

A comissão também deverá apoiar atividades realizadas por docentes e discentes que tornem mais efetivo o ingresso e a permanência de estudantes, negros, indígenas e com deficiência no programa. Deverá também fazer proposição e planejamento de atividades de formação em temas relacionados a ações afirmativas junto aos discentes e docentes do programa.

A composição da comissão será de 5 membros do corpo docente, dois representantes discentes, sendo um de cada curso, mestrado e doutorado, e preferencialmente oriundo das ações afirmativas, com mandatos de 2 anos, permitida a recondução por igual período.

### **6.3.6 O que dizem os editais Suplementares da UFMG**

Para esta análise, foram escolhidos programas, em que foi possível através dos resultados das seleções, identificar a entrada de pessoas com deficiência entre os anos de 2018 e 2023. Foram analisados dez editais de seleção, na modalidade suplementar (vagas reservadas para pessoas com deficiência e indígenas) do ano de 2023, conforme é possível observar no

**Quadro 12 - Análise de editais quanto à entrada de pessoas com deficiência**

<b>Programa</b>	<b>N. de vagas</b>	<b>Tipo de provas</b>	<b>Proficiência</b>	<b>Observações</b>
Estudos do Lazer	1	Prova, Projeto de pesquisa, Arguição oral e análise de currículo.	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira.	O PPG tem prova como primeira etapa, e não diz que ela pode ser realizada em formato diverso ao tradicional, como braile, letra ampliada, em libras, dentre outros.
Artes	2	Projeto de pesquisa, Currículo Lattes e memorial	Proficiência em língua inglesa ou Francesa ou espanhol	O programa oferta mais vaga do que exige a Legislação, e não aceita libras como língua principal do candidato.
Ciência Política	1	Memorial, Projeto de pesquisa, Arguição Oral	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira, e uma língua estrangeira para doutorado.	O programa não deixa claro que a entrevista pode ser feita em libras.
Direito	4	Resumo Expandido, Prova Oral, Arguição projeto de pesquisa	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira, e uma língua estrangeira para doutorado.	Na prova oral, o edital não esclarece sobre a acessibilidade para sua realização. Mantém o texto padrão que condições especiais podem ser solicitadas. "é o programa que oferece o maior número de vagas para PCD.
Educação: Conhecimento e inclusão Social	1	Projeto de pesquisa, memorial, arguição oral	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira.	É o único programa que fala em seu edital que a arguição oral pode ser realizada em libras ou em língua portuguesa.
Psicologia	1	Anteprojeto de pesquisa, Arguição oral	Proficiência em língua inglesa ou francesa ou espanhol	Não cita se a arguição pode ser feita em libras

Ciência da Computação	1	Pré-projeto de pesquisa, análise de formação acadêmica, currículo vitae	Proficiência em língua inglesa	O PPG não considera Libras como língua principal e exige proficiência em língua estrangeira.
Sociologia	1	Proficiência em língua inglesa, Currículo Lattes, Projeto de pesquisa	Proficiência em língua inglesa	O PPG não considera Libras como língua principal e exige proficiência em língua estrangeira.
Estudos Linguísticos	1	Projeto de pesquisa, Currículo Lattes	Proficiência em uma 1 língua estrangeira	O programa não tem arguição oral.
Antropologia	1	Memorial, Plano de Trabalho, arguição oral	Se possuir libras como primeira língua deverá comprovar proficiência em língua portuguesa e será dispensado neste caso de proficiência em língua estrangeira.	O PPG não considera Libras como língua principal e exige proficiência em língua estrangeira.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como pode ser observado no Quadro 12 apenas dois programas ofertaram mais vagas do que prevê a resolução, os demais seguiram a normativa e ofertaram uma vaga para pessoas com deficiência em cada um dos níveis, mestrado e doutorado.

Dessa forma, a quantidade de vagas por curso e área esteve diretamente relacionada ao número de cursos de mestrado e doutorado oferecidos pela instituição. No entanto, a maioria dos cursos ofereceu apenas o mínimo estabelecido na resolução, sugerindo uma possível hesitação em receber discentes com deficiência. Essa hesitação pode ter surgido devido à percepção de que a matrícula de discentes com deficiência nos cursos de pós-graduação demanda uma reconsideração do método de ensino e pesquisa, levando em consideração as necessidades e particularidades dos discentes, os recursos necessários e outros aspectos de acessibilidade fundamentais para o sucesso dos estudantes com deficiência (VAN PETTEN; MENDANHA; ROCHA, 2022).

Quatro programas utilizam como uma fase de seleção o memorial onde a pessoa com deficiência descreve sua trajetória acadêmica e pessoal, valorizando sua experiência e sua trajetória no processo seletivo.

Podemos destacar também que a maioria das áreas têm a exigência de proficiência em língua estrangeira, sem levar em consideração as pessoas com deficiência auditiva, que possuem a libras como língua principal. Segundo Mesquita

(2018) é comum que diversos estudantes surdos desistam do processo seletivo para ingressar no ensino superior devido às barreiras resultantes da forte ênfase na língua portuguesa.

Outro ponto que pode se inferir sobre a utilização das línguas estrangeiras é a dificuldade que muitas pessoas com deficiência encontram na realização dessas provas, pois muitas delas não preveem adaptações, fora a dificuldade no acesso de cursos de língua estrangeira para este público, que muitas vezes, vive em vulnerabilidade social.

Observa-se que, em grande parte dos programas de pós-graduação que implementaram políticas de ações afirmativas, a reserva de vagas não elimina as etapas tradicionais do processo de admissão. No entanto, se o propósito final das ações afirmativas é incluir indivíduos de grupos socialmente desfavorecidos na pós-graduação, algumas dessas práticas convencionais apresentam um elevado potencial de exclusão, podendo comprometer diretamente a eficácia das medidas. Por exemplo, candidatos em situação de vulnerabilidade econômica ou pertencentes a comunidades indígenas frequentemente são eliminados nas fases iniciais dos processos seletivos devido à exigência de proficiência em línguas estrangeiras (VENTURINI, 2017).

Recentemente, em consulta à Pró-reitoria de Pós-graduação da UFMG sobre essa situação, o Programa de Pós-graduação em Educação (Conhecimento e Inclusão Social) da Faculdade de Educação, obteve a informação de que é possível considerar ou adotar a língua indígena como matriz ou materna, e a língua portuguesa como segunda língua, para a seleção de mestrado. No entanto, essa informação ainda não possui um registro oficial, sendo orientado aos candidatos que entrem com esse pedido para que seja apreciado junto ao Colegiado do PPGE<sup>1</sup>.

Venturini (2017) enfatiza que argumentos contrários às cotas e à alteração dos critérios de admissão são frequentes e geralmente destacam, por exemplo, a relevância da proficiência em línguas estrangeiras devido à predominância da literatura escrita nesses idiomas, especialmente em inglês, e à existência de muitas obras ainda não traduzidas. Dessa forma, a habilidade em línguas estrangeiras é considerada crucial para a leitura do tipo de literatura que os discentes enfrentam,

---

<sup>1</sup> Quarta na Pós (PPGE/FAE/UFMG), disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UfT\\_LoGKpXc](https://www.youtube.com/watch?v=UfT_LoGKpXc), com acesso dia 29/03/2024.

para a participação em conferências internacionais e para a publicação em revistas estrangeiras.

Vale ressaltar que a Resolução 02/2017 prevê o envio de laudo médico para confirmação da deficiência, após a aprovação e os editais, por sua vez, vão além, ao exigir o laudo médico na inscrição e ao determinar a participação dos candidatos em uma banca para verificação da condição de pessoa com deficiência.

A falta de previsão de acessibilidade desde o momento da inscrição e durante todo o processo seletivo de forma clara e direta pode contribuir para a não inscrição de discente com deficiência nos processos seletivos dos programas de pós-graduação.

Os editais citam que condições especiais dentro da razoabilidade podem ser concedidas, desde que descritas em laudo médico, mas sabemos a dificuldade de grande parte da população em conseguir acesso médico rápido em tempo de solicitar inscrição nos processos de seleção dos PPG.

Mas o que seria razoabilidade e como definir o que é razoável perante a infinidade de necessidades que cada aluno com deficiência pode ter? Muitos podem não precisar de nenhuma adaptação, porém outros podem carecer de vários mecanismos para garantir condições de igualdade durante os processos seletivos.

Surge, então, a indagação sobre se os programas de pós-graduação e as instituições de ensino superior estão considerando as especificidades do processo seletivo para pós-graduação e as barreiras enfrentadas pelos diversos grupos beneficiários ao elaborarem suas políticas. Conseqüentemente, a revisão dos processos de admissão nos cursos de pós-graduação, visando a ampliar a inclusão de grupos historicamente excluídos, demanda uma reavaliação do conceito de mérito e o reconhecimento de que as seleções não são estritamente objetivas e impessoais (VENTURINI, 2017).

Embora não seja possível afirmar com certeza que a alteração dos critérios de admissão resultaria em uma diminuição da excelência, existem preocupações quanto aos potenciais impactos na qualidade dos programas e na avaliação subsequente pela CAPES (VENTURINI, 2017). Estas preocupações decorrem da suposta necessidade de ampliação dos prazos de defesa das teses e dissertações, da maximização do aproveitamento dos estudantes e do impacto de suas publicações, entre outras considerações.

Conforme o artigo 2 da resolução 02/2017 da UFMG, 'é vedada a diferença de etapas para seleção de discentes público alvo das ações afirmativas

Em cada processo seletivo serão preservados os princípios de mérito acadêmico, vedando-se a diferenciação de etapas do processo seletivo e de notas eliminatórias entre candidatos optantes pelas diferentes modalidades de acesso tratadas nesta Resolução (UFMG, 2017, p.2).

A implementação de normas que proíbem programas de adotar critérios de seleção distintos para pessoas público alvo das ações afirmativas reflete a perspectiva de algumas instituições de que simplesmente criar cotas ou vagas adicionais seria suficiente para eliminar as barreiras enfrentadas pelos beneficiários e promover um acesso mais amplo à pós-graduação. Isso sugere uma replicação do modelo de reserva de vagas (cotas) bem-sucedido na graduação, em vez de uma consideração sobre soluções específicas para a pós-graduação e seus processos de seleção de discentes (VENTURINI, 2019).

Conforme Venturini (2019), a alteração dos critérios de seleção em favor de grupos específicos é uma maneira de avaliar o mérito de forma mais sensível às desigualdades sociais, permitindo que essa avaliação seja ajustada de acordo com as circunstâncias e oportunidades dos indivíduos.

No entanto, como pode ser observado na Resolução 02/2017, a introdução de critérios de admissão diferenciados é vista como uma violação do princípio de mérito. Essa perspectiva ignora o fato de que, em uma sociedade altamente estratificada como a brasileira, a igualdade de oportunidades é inexistente e certos grupos detêm vantagens significativas na busca por vagas (VENTURINI, 2019).

Portanto, a alteração dos processos de admissão dos cursos de pós-graduação para ampliar o ingresso de grupos historicamente excluídos passa também por uma revisão do conceito de mérito e pelo reconhecimento de que as seleções não são puramente objetivas e impessoais (Feres Júnior *et al.*, p.153).

Desde a implementação das primeiras políticas de ações afirmativas no ensino superior, críticas surgiram devido às preocupações sobre uma possível redução do critério de mérito. Esse argumento é frequente tanto nas discussões sobre políticas de admissão em cursos de graduação, quanto no debate recente sobre medidas adotadas por programas de pós-graduação. Uma das principais críticas às políticas de cotas nas universidades é a ideia de que elas poderiam resultar na admissão de discentes com um nível educacional inadequado para o sistema, o que poderia comprometer a qualidade do ensino superior (CAMPOS, 2015).

A estrutura da pós-graduação no Brasil está intimamente ligada aos seus processos de seleção de estudantes. Muitos programas de pós-graduação utilizam critérios como publicações em revistas científicas, participação em congressos, experiência na docência, titulações acadêmicas e outros, atribuindo pontos para cada conquista do candidato. Esse sistema de avaliação muitas vezes favorece os estudantes com melhores condições socioeconômicas ou aqueles que tiveram mais oportunidades acadêmicas durante a graduação (VENTURINI, 2019).

De acordo com Venturini (2019) o conceito de meritocracia pode ser interpretado de diferentes maneiras. Pode ser entendido como o esforço dedicado para alcançar conquistas pessoais, profissionais e educacionais, ou como o talento inato para determinadas atividades ou funções. Ambas as interpretações são compatíveis com as ações afirmativas.

Por exemplo, se considerarmos a meritocracia como esforço, devemos levar em conta as circunstâncias de partida dos estudantes e o esforço que dedicaram para concluir seus estudos, de modo que as ações afirmativas podem contribuir para a seleção de estudantes que demonstraram mais mérito em comparação com outros da concorrência geral. Por outro lado, se entendermos a meritocracia como busca por talentos naturais, esses talentos estão distribuídos de forma aleatória pela sociedade, e as ações afirmativas podem ajudar a identificar pessoas talentosas em grupos historicamente excluídos do ensino superior (VENTURINI, 2019).

Podemos inferir a partir dos dados que os editais precisam esclarecer como as provas e as etapas da seleção poderão ser acessíveis a todo o público, além de conter informações mais claras de como acessar esses direitos. Ademais, é necessário flexibilizar os processos, como número de fases, utilização de provas, acessibilidade nos sites e nos formulários de inscrição, e a exigência de língua estrangeira.

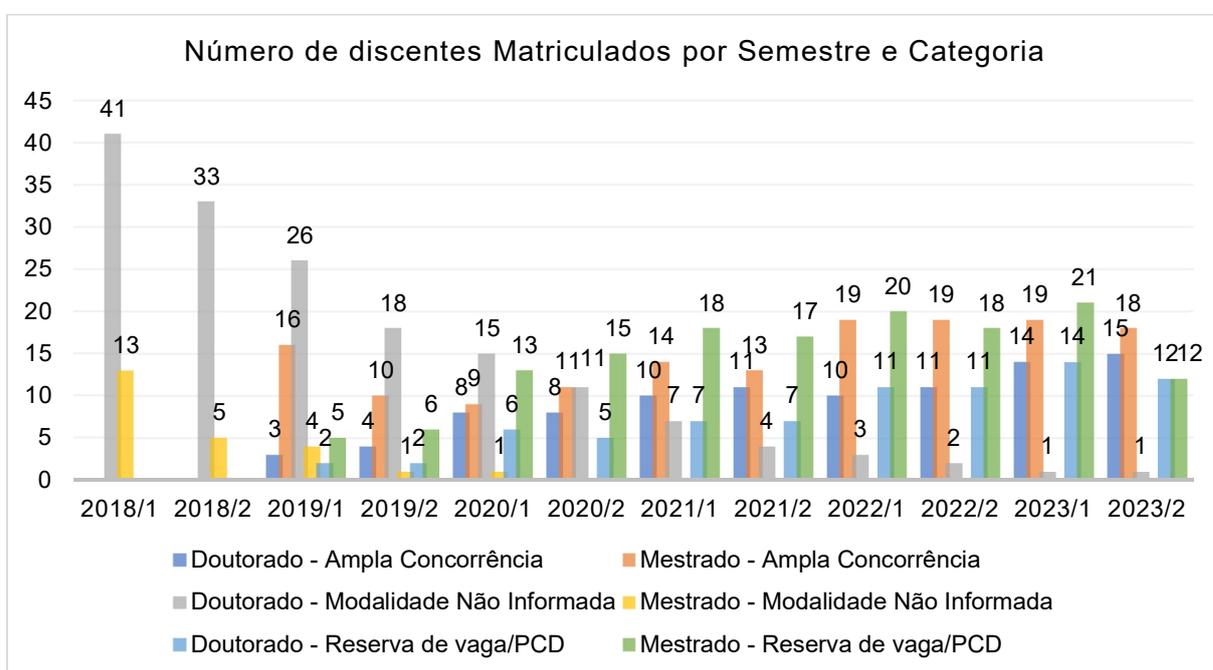
### **6.3.7 A resolução 02/2017 e seu efeitos na entrada de discentes com deficiência na UFMG.**

Neste tópico apresentaremos os dados obtidos por meio da lei de acesso de dados por meio do sistema FalaBR. Foram solicitados à UFMG os dados de entrada de discentes com deficiência nas modalidades ampla concorrência e reserva de vagas, o que corresponde às vagas oriundas dos editais suplementares, conforme prevê a Resolução 02/2017, além dos dados de discentes desligados e discentes

titulados no período de 2018, ano em que passou a vigorar a resolução até o ano de 2023.

Na Figura 18 - Número de discentes matriculados por semestre e categoria, a seguir, temos o quantitativo de discentes matriculados por semestre e ano nas modalidades ampla concorrência reserva de vagas e a modalidade não informada, que segundo UFMG, no sistema ocorrem inconsistências logo não é possível dizer em qual modalidade o discente ingressou.

**Figura 18 - Número de discentes matriculados por semestre e categoria**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

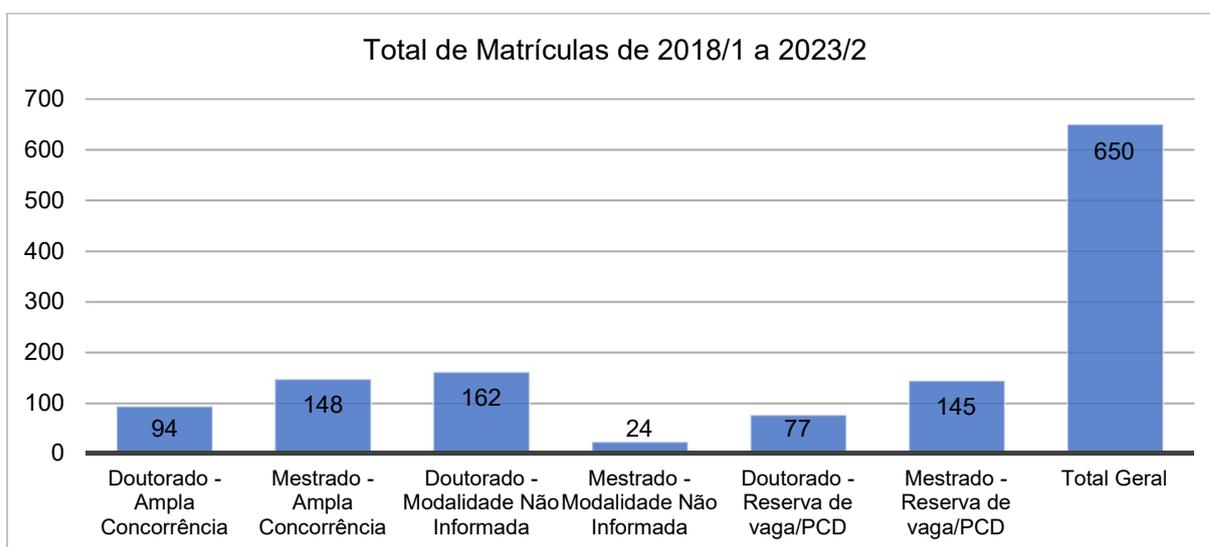
Conforme podemos observar na Figura 18 no ano de 2018 não teve nenhuma entrada de discentes com deficiência na modalidade reserva de vagas na UFMG, porém podemos notar a entrada de 41 discentes no doutorado no primeiro semestre e 33 no segundo semestre, já no mestrado tivemos a entrada de 13 discentes no primeiro semestre e cinco no segundo ambos na modalidade não informada.

O não preenchimento do total de vagas ofertadas para os alunos com deficiência pode ser um dos indicativos dos grandes desafios na implementação da Lei de Cotas, no que diz respeito a possibilitar e ampliar o acesso dessas pessoas no ensino superior. Aspectos como o afunilamento entre o ensino básico e o ensino superior, a possível desistência da vaga e a não comprovação da condição da deficiência devem ser consideradas para a compreensão dessa situação (PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018 p. 132).

A primeira entrada de discentes na modalidade de reserva de vagas ocorreu no primeiro semestre de 2019, sendo dois discentes em doutorado e cinco no mestrado. Em 2020 podemos observar que no mestrado não temos mais discentes matriculados na modalidade não informada; no doutorado esse encerramento da modalidade não informada se deu em 2023/2.

Na Figura 19 temos o total de discentes matriculados na UFMG de 2018 a 2023/2 em cada uma das modalidades, ao todo, desde implementação da Resolução 02/2017, um total de 650 discentes com deficiência foram matriculados.

**Figura 19** - Total de discentes matriculados na UFMG de 2018 a 2023/2 em cada uma das modalidades



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

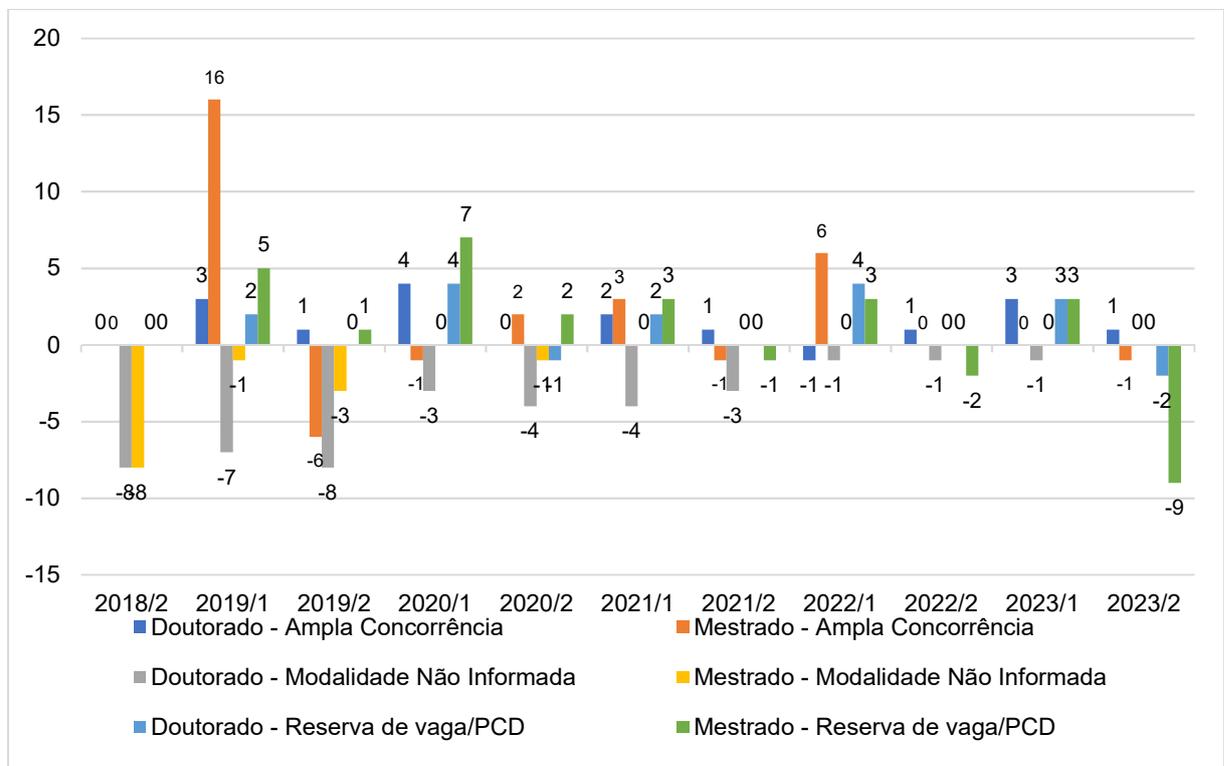
Conforme indicado na Figura 22, observamos que a maior entrada de discentes com deficiência no mestrado se deu pela ampla concorrência, o que também ocorre no doutorado; com os dados apresentados não se pode inferir quais motivos levam os candidatos a preferirem a entrada na modalidade ampla concorrência do que na modalidade reserva de vagas, porém podemos fazer algumas induções como, por exemplo, o maior número de vagas na ampla concorrência, além da necessidade da entrega de laudos médicos e da necessidade de passar por banca de verificação e validação na condição de pessoa com deficiência.

Segundo Branco e Leite (2016), a recente inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação e a carência de informações sobre os ajustes necessários para

atendê-las, tanto nos editais de seleção quanto ao longo de sua trajetória acadêmica, podem estar relacionadas a essa questão. Portanto, embora haja vagas reservadas para esse grupo, o acesso limitado à informação pode levar os discentes com deficiência a concorrerem em vagas de ampla concorrência, o que muitas vezes reduz suas chances de ingresso.

Na Figura 20 podemos observar a variação de matrícula de discentes com deficiência ao longo do período analisado.

**Figura 20** - variação de matrículas de discentes com deficiência no período 2018-2023

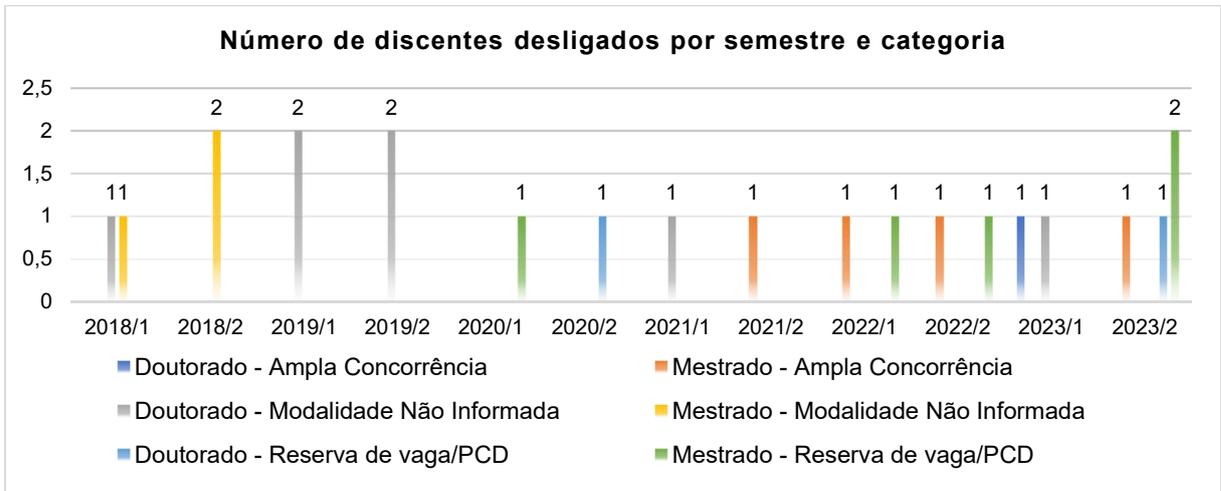


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 20 podemos observar a variação de matrícula de discentes com deficiência ao longo do período analisado. É possível inferir que há diminuição das matrículas da modalidade não informada e o crescente aumento das matrículas na modalidade reserva de vagas, ainda não superando as matrículas na modalidade ampla concorrência.

Na Figura 21 pode-se observar o número de discentes com deficiência desligados do programa de pós-graduação antes da conclusão.

**Figura 21** - Número de discentes com deficiência desligados do programa de pós-graduação antes da conclusão no período de 2018 a 2023.

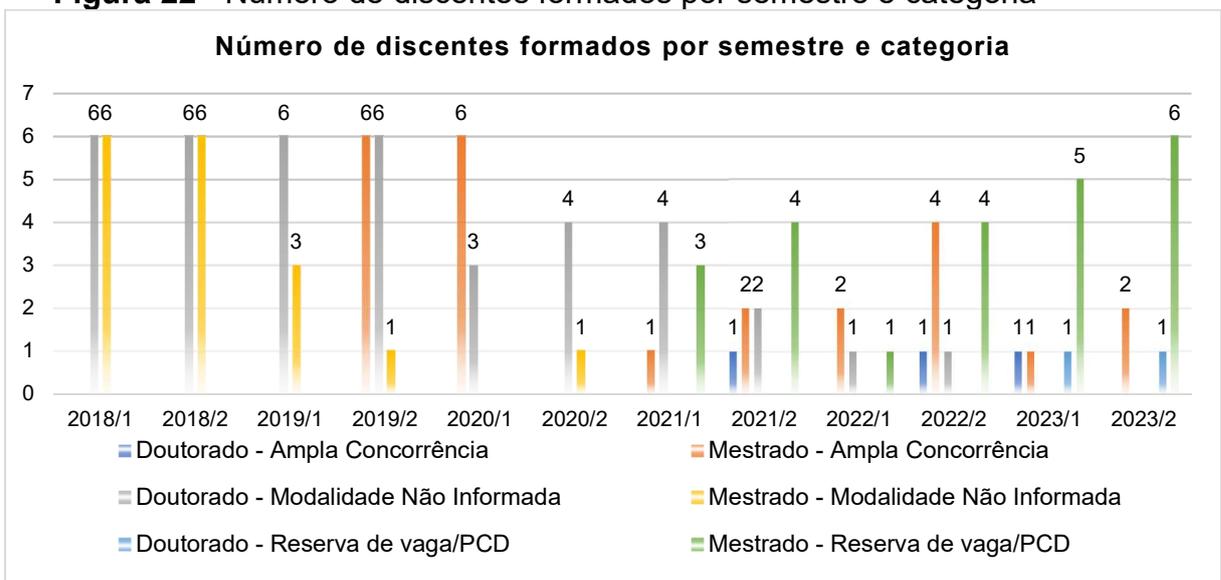


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como podemos observar na figura 21, no período analisado, 22 discentes com deficiência foram desligados antes da conclusão do curso sendo doze discentes de mestrado e dez de doutorado, o número de desligamentos é abaixo se considerarmos o número de entrada, deste público durante, os anos de 2018 a 2023, representando apenas 3,38% do total de discentes matriculados.

Na **Figura 22** consta o número de discentes formados por semestre e categoria.

**Figura 22** - Número de discentes formados por semestre e categoria



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No período analisado quarenta e quatro discentes de doutorado defenderam suas teses e sessenta e quatro discentes de mestrado defenderam suas dissertações totalizando cento e oito titulações no período de 2018 a 2023.

### **6.3.8 O que diz a UFMG sobre acessibilidade, inclusão e permanência**

A fim de compreender como a resolução 02/2017 foi tratada dentro da UFMG enviamos alguns questionamentos, via sistema FalaBR, para as autoridades da instituição sobre as ações afirmativas relacionadas às pessoas com deficiência. Os questionamentos foram respondidos pela Pró-reitora de Pós-graduação, Professora Isabela Almeida Pordeus, por meio do ofício nº5/2024/PRPG-GAB\_UFMG com data de nove de janeiro de 2024.

Sobre a implementação da comissão permanente para o acompanhamento de ações afirmativas da pós-graduação da UFMG (Acompanha PG), que era prevista no art. 17 da Resolução 02/2017. O Ofício descreve que a comissão não foi implementada na perspectiva colocada pela resolução, a pandemia de COVID 19 foi o principal motivo para a não implementação da comissão.

Foi instituída uma comissão mais abrangente formada por membros da câmara de pós-graduação, da assessoria acadêmica da PRPG e da comunidade estudantil e, segundo o documento, em cada unidade acadêmica foi criada uma comissão de acompanhamento dos estudantes da pós-graduação.

Outro ponto respondido pelo Ofício foi a respeito dos dados de acompanhamento da implementação da Resolução 02/017, ele descreve que até 2023 houve um ingresso de 1394 estudantes em decorrência da política de ações afirmativas implementadas. As pessoas pretas e pardas representam o maior número de estudantes, ao todo 1319. Ainda de acordo com Ofício, ingressaram cinquenta e uma pessoas com deficiência, sendo trinta e seis para o mestrado e quinze no doutorado. Em dezembro de 2023 havia vinte e uma pessoas com deficiência matriculadas, sendo dez no mestrado e onze no doutorado, esses dados são distintos dos fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG analisados no tópico anterior.

Sobre as ações implementadas para acessibilidade e permanência do público alvo da Resolução 02/2017, o documento discorre que, como um primeiro passo, os

programas de pós-graduação atualizaram suas resoluções internas sobre a submissão de bolsas e diferentes metodologias foram empregadas para priorizar discentes cujo ingresso se deu pela política de ações afirmativas, porém, conforme observamos neste estudo poucos programas atualizaram suas resoluções para propiciar reserva de bolsas para o público-alvo das ações.

Foi citada também a inclusão digital, que durante o período da pandemia, em que foi impossibilitado o convívio social, e a partir da identificação dessa demanda pelas comissões mencionadas na pergunta número um, foram publicados editais para empréstimo de laptop e chips para acesso à internet, essas ações foram voltadas para estudantes oriundos das ações afirmativas ou em vulnerabilidade social.

O ofício abordou também sobre as políticas de permanência na pós-graduação, o documento diz que enquanto as políticas de permanência na graduação contam com recursos públicos, por meio do plano nacional de assistência estudantil PENAES/MEC, a pós-graduação não conta com esse amparo federal e as ações de permanência fazem uso de recursos próprios da universidade e, neste caso específico, o recurso captado pela Pró-reitoria de pós-graduação é proveniente do pagamento de taxas de recolhimento (GRU) para reconhecimento de diploma de mestrado e doutorado obtidos no exterior.

Ainda de acordo com o Ofício em 2022, ficou estabelecida uma comissão para estudo e implementação de ações de permanência na pós-graduação, comissão essa formada pelas Pró-reitorias de assuntos estudantis, Pró-reitoria de pós-graduação, duas representações estudantis, uma da graduação e uma da pós-graduação.

Após ampla discussão sobre estratégias institucionais com o intuito de convergir ações de permanência na pós-graduação definiu-se centralizar todas as ações na Pró-reitoria de assuntos estudantis, deste modo pela primeira vez ao final de 2022, ações de permanência vinculadas a estudante de pós-graduação passa a compor os projetos de desenvolvimento funcional na PRAE/UFMG.

O documento esclareceu que, a partir do momento em que as políticas de permanência, fazem parte da política institucional e têm como prioridade a segurança alimentar, os recursos captados pelo PRPG passaram a ser alocados para acesso dos estudantes de pós-graduação aos restaurantes universitários. Ele ressalta também que com a aprovação da Lei número 14.723 de 3 de novembro de 2023, que dispõe sobre o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio por estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de

pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública, ficam claramente incorporados estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Prevê ainda recursos públicos para tal ação, com isso na Pró-reitoria espera-se que com a ampliação desses recursos novas ações de permanência possam se tornar mais viáveis.

Sobre acessibilidade o documento diz que a UFMG tem em sua trajetória ações isoladas de inclusão e acessibilidade e, em 2014, esse conjunto de ações foi centralizado no NAI. O ofício destaca que desde então existe uma forte interlocução entre a Pró-reitoria de assuntos estudantis, a Pró-reitoria de pós-graduação e a Pró-reitoria de graduação para melhor atendimento às demandas dos discentes.

Com base nos dados e no ofício respondido pela Pró-reitoria de pós-graduação podemos observar que a UFMG, em muitos aspectos, pioneira em ações afirmativas no que diz respeito a pessoas negras (pretas e pardas), evolui no quesito de ações afirmativas para pessoas com deficiência, embora muito tenha que ser feito para uma efetiva inclusão e permanência deste público na instituição, propiciando sua titulação e sua inserção no meio acadêmico.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.*

Paulo Freire

O Presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (sob aspectos políticos, ingresso na pós-graduação e implementação) para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Para tanto, foi feita uma revisão integrativa de literatura, que demonstrou o quão ainda é incipiente o campo de pesquisa sobre pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Os dados levantados durante a pesquisa sugerem que se sabe pouco sobre as ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação, e apesar do número de discentes com deficiência ter sido enviado pela CAPES, não é possível afirmar que ele seja totalmente fidedigno à realidade, já que ele não é obtido através de censo, em que a pessoa se autodeclara, mas sim é obtido através de um campo na Plataforma Sucupira, sendo inserido pela coordenação de cada programa, ou por pessoa por ela designada.

Apesar dessa limitação em relação aos dados de discentes matriculados, foi possível verificar o aumento do número de discentes com deficiência na pós-graduação. Essa inferência pode ser feita a partir do aumento de discentes com deficiência assinalado na Plataforma Sucupira, com o aumento no número de universidades que criaram resoluções de ações afirmativas para este público, principalmente após a publicação da portaria normativa 13/2016. Essa inferência também pode ser notada nos dados da UFMG, em que os discentes preenchem um questionário no registro acadêmico, dizendo possuir ou não deficiência, independente da modalidade de vaga escolhida para a entrada na pós-graduação.

No campo político, a normatização da Portaria através da lei 14.723 de 13 de novembro de 2023 fortalece ainda mais as discussões políticas em torno do tema, e pode provocar uma pressão junto às universidades e programas que ainda não discutiram resoluções de ações afirmativas e propiciar que novas resoluções por parte dos conselhos universitários sejam aprovadas e possibilitem a entrada de um número cada vez maior de pessoas com deficiências no *stricto sensu*.

Foi possível identificar a partir dos dados que a Capes no ano de 2023 voltou a discutir as ações afirmativas na pós-graduação, com a retomada do Programa Abdias do Nascimento, e com sinalização para que todas as áreas discutissem as ações na elaboração do APCN para o ano de 2023. Isso ocorreu também nos seminários de meio termo, onde possíveis modificações nos critérios de avaliação da quadrienal 2021-2024 foram discutidos e serão levadas ao Ministério público para avaliação, dentro do Termo de Autocomposição firmado entre o órgão e a Capes, quanto à divulgação dos critérios de avaliação antes do início do quadriênio.

O ano de 2023 também é marcado pela volta de um governo democrático e mais comprometido com as causas sociais, após quase 7 anos de governos marcadamente de tendencia autocrata e sem preocupação com questões sociais.

Desde o governo de Michel Temer, que assumiu após o controverso impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, temos observado um retrocesso em direitos sociais e trabalhistas conquistados ao longo de décadas de lutas. As políticas adotadas durante seu mandato foram marcadas por uma agenda de austeridade que penalizou os mais vulneráveis, cortes em investimentos em áreas essenciais como saúde e educação, e uma série de medidas que visavam o enfraquecimento dos direitos trabalhistas.

Já o governo de Jair Bolsonaro, eleito sob a promessa de combater a corrupção e promover o desenvolvimento econômico, mas se destacou por uma retórica autoritária e por políticas que colocaram em risco os direitos humanos e ambientais. Desde o início, Bolsonaro flertou com ideias autoritárias, desprezando a democracia e os direitos humanos. Sua retórica incendiária e divisiva apenas serviu para exacerbar as tensões sociais e políticas no país. Além disso, sua gestão foi marcada por ataques sistemáticos às instituições democráticas, à liberdade de imprensa e aos direitos das minorias.

As 50 áreas da Capes nos documentos de APCN discorreram sobre as ações afirmativas, em grande parte as áreas recomendaram a presença das ações nos novos cursos e programas, solicitam constar nas propostas sua previsão. Destacamos que na maioria das áreas, as discussões sobre ações afirmativas são mencionados aspectos do acesso, inclusão, permanência e acessibilidade, porém sem uma discussão aprofundada, muitas vezes só citando esses termos, mas sem dizer como viabilizar de fato o acesso, a inclusão e, sobretudo, a permanência nos programas.

A capes mesmo tendo a resolução MEC 013/2016, demorou 7 anos para fomentar as ações afirmativas nas 50 áreas de avaliação, e mesmo assim, como recomendação e não como uma exigência, a fim de realmente cumprir a resolução e propiciar uma discussão mais profunda, não somente de acesso, mas de permanência e titularização das pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Esse aprofundamento poderia trazer para as áreas mais elementos para que discussão não ficasse tão rasa e focada apenas na entrada e na acessibilidade física das universidades, pois, embora sejam importantes, não propiciam uma inclusão de fato do discente com deficiência. A preocupação e os avanços mais significativos estão relacionados, especialmente, aos aspectos de acessibilidade atitudinal.

Somente a área de Ciências Ambientais trouxe a discussão a respeito desse tipo de acessibilidade. A acessibilidade atitudinal é de extrema importância, porque promove uma cultura de inclusão e respeito às diferenças. Ela envolve a mudança de atitudes, crenças e percepções das pessoas em relação à diversidade, garantindo que todos sejam tratados com dignidade e tenham igualdade de oportunidades.

A importância da acessibilidade atitudinal reside no fato de que, muitas vezes, as barreiras para a participação plena na sociedade não são físicas, mas sim atitudinais, ou seja, da ausência de disposição das pessoas em relação à inclusão e à diversidade. Atitudes discriminatórias, preconceitos e estereótipos podem impedir que pessoas com deficiência, idosos, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas de diferentes origens étnicas e culturais, entre outros grupos, tenham acesso igualitário a serviços, espaços e oportunidades. Isso cria um ambiente mais inclusivo, onde todas as pessoas se sentem bem-vindas, respeitadas e capazes de participar plenamente na vida comunitária, no trabalho, na educação e em outros aspectos da sociedade.

Os erros de nomenclatura trazidas por diversas áreas como Direito, Educação Física, Química Engenharias I, dentre outras, demonstram o desconhecimento sobre as pessoas com deficiência, sobre a legislação e sobre como promover a inclusão na pós-graduação.

Podemos inferir, também, que a reserva de vagas por si só, não promove a inclusão, sendo necessários mecanismos de acessibilidade para promover a permanência e a titulação. Um dos mecanismos que pode colaborar para a permanência são as bolsas de estudos, porém, os dados da pesquisa demonstraram que o número de bolsas para as pessoas com a deficiência é muito baixo, e ainda esteve em queda nos anos de 2021 e 2022. Esse fato corrobora também os dados da

UFMG, que mostram que 65% dos programas não preveem em suas resoluções reserva de bolsas para discentes oriundos dos processos seletivos.

Vale ressaltar ainda os processos de seleção, que muitas vezes são extensos e exigem proficiência em língua estrangeira, entrevistas, projetos de pesquisas, dentre outros que, por muitas vezes, não preveem o uso de outras línguas como a libras, e adaptações como braile, o uso de tecnologia assistiva, guia intérprete e intérprete de libras, há exceções nesse processo como o PPGE da UFMG, o PPGEES da UFSCar. Portanto, podemos concluir que a reserva de vagas, por si, não garante o acesso dos discentes aos cursos de Pós-graduação.

Entendemos que a resolução 02/2017 da UFMG, precisa ser reformulada, com um texto que traduza a realidade das pessoas com deficiência, com relação a nomenclaturas e definições, assim como sobre as necessidades específicas, seja com deficiências visíveis, ou invisíveis/ocultas, e as bases da educação inclusiva, trazidas pela LBI, e com a participação dos alunos do público-alvo das ações afirmativas e com discussão em toda comunidade acadêmica.

Como lacuna, desta pesquisa, o acesso aos dados de um futuro censo pode trazer um retrato mais abrangente do acesso a pessoas com deficiência, além de análise detalhada de todos os editais de ações afirmativas presentes nas instituições para verificar como cada instituição trata o acesso e a permanência e mecanismos de acessibilidade presentes.

Pesquisas futuras, sobre a titulação, permanência, sobre adaptações de currículo, flexibilização de prazo, sobre a necessidade de concurso público para guia-intérprete, tradutor de libras, de técnicos de apoio, podem contribuir para o avanço nas discussões e na implementação de novas políticas públicas que possam contribuir para uma pós-graduação mais inclusiva e diversa.

Essa pesquisa traz um avanço nos estudos sobre a implementação da Portaria Normativa 013/2016, no que diz respeito às pessoas com deficiência, trazendo um panorama atual sobre o estado da arte do campo de pesquisa, além de dados que podem corroborar a proposição de novas políticas públicas que possam favorecer a permanência destas no meio acadêmico.

A divulgação dos dados das pessoas com deficiência matriculadas na pós é um marco nos estudos sobre este público, onde, até então, não se tinha a divulgação dos números nacionais sobre o número atualizado desses discentes, e a análise da implementação na UFMG pode contribuir para reforçar os dados gerais e verificar

como ocorreu esse processo na outra ponta, bem como o impacto dessas normativas no acesso das pessoas com deficiência na pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e43/ 1–26, 2020. DOI: 10.5902/1984686X44082. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082>. Acesso em: 29 mar. 2024.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. (2015). Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.

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

BARBOSA, D. C. dos S.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023033, 2023. DOI: 10.21723/riaee. v18i00.17516. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17516>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BAUER, M. W.; KNILL, C. **Understanding Policy Dismantling: An Analytical Framework**. in: Bauer, Michael W./Jordan, Andrew/GreenJPederson, Christoffer/Héritier, Adrienne, (eds.): *Dismantling Public Policy: Preferences, Strategies, and Effects*, Oxford: Oxford University Press, 30-51.

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Tecnologia Assistiva – TA**: aplicações na educação. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (Org). *Atendimento Educacional Especializado*:

contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

BERRI, B. et al. Representaciones sociales de la discapacidad física en la revista *Veja* (1968- 2016). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 193-208, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Cia das Letras, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANCO, A. P. S. C.; LEITE, L. P. L. Condições de Acessibilidade na Pós-Graduação: Um estudo com estudantes de Universidade Pública. **Pisc. da Ed. São Paulo**, v. 43 p. 35-45. 2016.

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 24, n. 1, p. 45–67, 2019.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016** [dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências]. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3298, de 20 dez 1999. **Regulamenta a Lei n. 7853, 24 de outubro de 1989**. Diário Oficial, Brasília 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Políticas públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/09/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. 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)**. Diário Oficial da União, p. 43, 2015.

BROWN, W. **Nas Ruínas do Neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo, Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em 2 fev.2024.

CAMPOS, L. A. **Quem Enquadra as Cotas?** Atores sociais e pacotes interpretativos sobre as ações afirmativas raciais na imprensa Anais do VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política. Anais...2015.

CAPELLA, A.C N; BRASIL, F. G. Agenda-setting: mídia e opinião pública na dinâmica de políticas públicas. **Compólitica**, v. 8, n. 1, p. 123-146, 2018.

CAPELLA, A.C. **Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (org.). Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 413-428, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-6538221600030000>.

COBB, R W.; ELDER, C. D. The politics of agenda-building: an alternative perspective for Modern Democratic Theory. **Journal of Politics**, v. 33, n. 4, p. 892-915, 1971.

CROSBY, F. J.; CORDOVA, D. I. Words worth of wisdom: Toward an understanding of affirmative action. **Journal of Social issues**, v. 52, n. 4, p. 33-49, 1996.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE no977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07–20, 2005.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOS SANTOS, S. A. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. **Revista TOMO**, [S. l.], 2014. DOI: 10.21669/tomo.v0i0.3185. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3185>. Acesso em: 16 mar. 2024.

FAGNANI, E. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 41–80, 2011. DOI: 10.26512/ser social.v13i28.12682. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12682](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682). Acesso em: 31 jan. 2024.

FARIAS, R. R. S.; LOPES, T. A. C. de F. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 228–241, 2015. DOI: 10.20396/rho. v15i65.8642707. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642707>>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. 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, 2012.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **Ações afirmativas na pós- graduação**. In: *Ação afirmativa: conceito, história e debates* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 133-164. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0009>.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **O conceito de ação afirmativa**. In: *Ação afirmativa: conceito, história e debates* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003>

FERES JÚNIOR. J; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

FRANÇA, T. H. (2013). Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>>. Acesso em 2 fev.2024.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Res Nurs Health**, v.10, n.1, p. 1-11, 1987.

GOMES, A. A. S. **O processo de inserção da primeira estudante surda em um programa de pós-graduação em uma universidade pública do sul de Minas.** Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-Graduação do Mestrado. Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UFLA, 2022.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.444p.

GOMES, J. B. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.* Rio de Janeiro: DP&A, p. 45-79, 2003.

GOMES, N. L.; XIMENES, S. B. **AÇÕES AFIRMATIVAS E A RETOMADA DEMOCRÁTICA.** *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e269417, 2022.

HERINGER, R. (2018). **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico.** *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17.

KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Emancipação*, Ponta Grossa – PR, **Brasil.**, v. 21, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>>. Acesso em: 2 out. 2023.

KINGDON, J. W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies.** Segunda edição. Nova York, Harper Collins College Publishers, 1995.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies.** 2a edição. ed. [S.I.]: Pearson, 2014.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Pessoas com deficiência em programas de pós-graduação: falemos de gestão e acessibilidade. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 51–60, 2023. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p51-60. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14861>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LOPES, P. V. B. Perspectivas de utilização do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência na área de educação escolar no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 161–179, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41577>>. Acesso em: 2 out. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama, Marechal Cândido Rondon**, v. 17, n. 40, p. 56–66, 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>>. Acesso em: 3 out. 2023.

MESQUITA, L. S. Políticas públicas de inclusão: O acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255-273, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQYwh/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MILHORANCE, C. Policy dismantling and democratic regression in Brazil under Bolsonaro: Coalition politics, ideas, and underlying discourses. **Review of Policy Research**, 00:1 – 19, 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, 2002. p. 197-217. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

MOTA, P. H. dos S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 45, n. 130 jul-set, p. 847–860, 2022. Disponível em: <<https://saudeemdebate.org.br/sed/article/view/5467>>. Acesso em: 2 out. 2023.

NASCIMENTO, A; OMODEI, J. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum, Presidente Prudente**, v. 16, nº 1, p. 62-75, 2019. Doi: 10.5747/ch.2019.v16. N1.h404.

NICOLINE, Ismene. **A política de cotas- O caso da Universidade Federal de Lavras**. 2020. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Tese de Doutorado.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; ANACHE, A. A. **Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp.2, p. 1421–1435, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11652>. Acesso em: 29 mar. 2024.

O'DONNELL, G. **Democracia, agência e estado: teoria com intenção comparativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial; formação de professores para a inclusão escolar**, São Paulo, Contexto 2022. 128p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em 20 fev.2024.

PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 160–177, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643708. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PARSONS, W. **Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis**, Cheltenham, UK, e Northampton, MA, Edward Elgar, 1995. Disponível em: <https://www.e-elgar.com/shop/gbp/public-policy-9781852785543.html>, acesso em: 25 fev. 2024.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTr, 2000. Disponível em: <https://www.josepastore.com.br/papers/OPORTUNIDADES%20DE%20TRABALHO%20PARA%20PORTADORES%20DE%20DEFICIENCIA.pdf>. Acesso em: 25 de fev. 2024.

PICADA, A. B. N. **Graduação à Pós-graduação: valor potencial dos recursos de tecnologia assistiva digital na trajetória acadêmica do estudante com deficiência**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria -RSTese (Doutorado). 2022.

PIERSON, P. **Dismantling the welfare state? Reagan, Thatcher, and the politics of retrenchment.**: Cambridge University Press, 1994.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan. /abr. 2011.

PRZEWORSKI, A. **Crisis of Democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

RANIERI, N. **Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição federal de 1988**. Brasil: Edusp, 1994.

RIBEIRO, D. B. A pandemia da COVID-19 e a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Argumentum**, v. 15, n.2, p.72–91, 2023.  
<https://doi.org/10.47456/argumentum.v15i2.40012>

RUNCIMAN, D. **Como a democracia chega ao fim São Paulo**: Todavia, 2018.

SALDANHA, J. H. S. et al. Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 9, p. e00291720, 2021.

SANTOS, A. P. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

SANTOS, W. R. D. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 18, p. 501-519, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>>.

SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência e inclusão no trabalho na América Latina: desafios à universalização dos direitos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 4, p. 839–854, 2017. DOI: 10.4322/2526-8910.ctoAR0935. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1668>>. Acesso em: 3 out. 2023.

SANTOS, R. L. da S.; MARTINS, P. L.; PAUSEIRO, S. G. de M. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema: **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1097–1116, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68667. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68667>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SAVIANI, D. Meio Século de Pós-Graduação no Brasil: do período heroico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento Revista de Educação**, v. 7, n. 14, 2020.

SILVA, K. W. ; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em 2 fev.2024.

SILVA, M. Q.; FUMES, N. F. L. Significações de universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão na educação superior durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e418111436540, 2022.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 424-434, 2006.

SILVA, P. B.; SILVA, P. da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, p. 525-542, 2012. DOI:10.4025/psicolestud.v22i4.37665

SIQUEIRA, M. E. A. C. **Um estudo sobre a inserção dos surdos na pós-graduação e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como LE para surdos**. Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2023.

SORIANO, K. R. R.; et al. **Elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases brasileiras na área da educação**. (No prelo). In: XVI Congresso

Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, 2021. Actas del XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, p. 2731-2741.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre: ano 8, n.16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SOUZA, L.T. **Educação de pessoas com deficiência como direito humano: condições de acesso e permanência nos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, 2020.

SUHR, I. R. F. Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e11923, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11923. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11923>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TOLEDO, C. M. Queda de **Nota de esclarecimento**-disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-1>. Acesso em: 13 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução n 2/2017 de 04 de abril de 2017 do CEPE**. Sobre a política de Ações Afirmativas UFMG. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>>. Acesso em: 01jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ingresso em Graduação**. Disponível em: <<https://ufmg.br/cursos/formas-de-ingresso/ingresso-em-graduacao>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

VAN PETTEN, A.M.V.N.; MENDANHA, T. M. M.; ROCHA, T. C. C. Estudantes com deficiência na pós-graduação: perfil e trajetória acadêmica em uma instituição pública de ensino superior. **Revista Cocar (online)**, v. 1, p. 1-19, 2022.

VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão**. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VENTURINI, A. C. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: Os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos estudos CEBRAP**, v. 40, n. 2, p. 261–279, maio 2021.

VENTURINI, A. N. **Ações afirmativas para a pós-graduação**: desenho e desafio de política pública. Anais do 41o Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, 2017. Disponível em <https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/spg-4/spg27-1/11080-acoes-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica-1/file>. Acesso em: 2 fev. 2024.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Editora Universidade de Brasília: São Paulo, 2004.

WUO, A. S., & Brito, A. L. C. de. (2023). **Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional**. Linhas Críticas, 29, e45911. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45911>. Acesso em: 29 mar. 2024.