

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 26 Número 57

23 de abril de 2018

ISSN 1068-2341

---

## Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro

*Leonardo Santos Amâncio Cabral*  
Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

**Citação:** Cabral, L. S. A. (2018). Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(57). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>

**Resumo:** O reconhecimento jurídico e social das diferenças e identidades no domínio das políticas de ações afirmativas voltadas à promoção do acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior brasileiro é um tema emergente no cenário nacional. Sendo assim, compreende-se a necessidade de discussões e aprofundamentos teóricos, conceituais e jurídicos que tangenciam a problemática. Nesse sentido, a presente pesquisa vislumbrou a análise de documentos e estudos sobre a temática nas esferas das ciências políticas, da educação, da filosofia, da sociologia e dos estudos culturais. Tece-se, então, uma contextualização histórica nacional e internacional perpassada por movimentos que culminaram na democratização do acesso no Ensino Superior, por problematizações sobre igualdade material de direitos, reconhecimento da diferença, pluralidade de identidades, políticas de ações afirmativas, sistema de reserva de vagas e alusões a possíveis interesses e mecanismos de regulação de Estado nesse processo. Indica-se que as políticas de ações afirmativas, ainda que sejam reconhecidamente importantes, parecem não ser suficientes para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro, uma vez que a cultura universitária precisa estar

disposta a ressignificar-se nesse processo, construindo oportunidades em que se reconheça as diferenças e a pluralidade de identidades.

**Palavras-chave:** ações afirmativas; sistema de reserva de vagas; Ensino Superior; pessoas com deficiência; inclusão

### **Affirmative action policies, people with disabilities and recognition of identities and differences in Brazilian higher education**

**Abstract:** The juridical and social recognition of differences and identities in the field of affirmative action policies aimed to promoting the access of people with disabilities to Brazilian Higher Education is an emerging in the national scenario. Thus, it is understood the need of discussions and theoretical, conceptual and juridical deepening that touches on the problematic. In this sense, the present research focused on the analysis of documents and studies on the subject in the spheres of political sciences, education, philosophy, sociology and cultural studies. As result, it weaved a national and international historical contextualization crossed by movements that culminated in the democratization of the access at the Higher Education, tied by problematizations about the material equality of rights, recognition of the difference and the plurality of identities, affirmative action policies, quota system and allusions to the possible interests and mechanisms of state regulations that govern in this process. It is pointed out that affirmative action policies, even though they are recognized as important, do not seem sufficient for the access and permanence of people with disabilities in Brazilian higher education, once the university culture must be willing re-signified itself in this process, building opportunities in which differences and plurality of identities are recognized.

**Keywords:** affirmative action; reservation of vacancies system; higher education; people with disabilities; inclusion

### **Políticas de acciones afirmativas, personas con discapacidad y el reconocimiento de las identidades e diferencias en la Educación Superior brasileña**

**Resumen:** El reconocimiento jurídico y social de las diferencias e identidades en el ámbito de las políticas de acciones afirmativas dirigidas a la promoción del acceso de las personas con discapacidad a la Educación Superior brasileña es un tema emergente en el escenario nacional. Siendo así, se comprende la necesidad de discusiones y profundidades teóricas, conceptuales y jurídicas que tangencian la problemática. En este sentido, la presente investigación vislumbró el análisis de documentos y estudios sobre la temática en las esferas de las ciencias políticas, de la educación, de la filosofía, de la sociología y de los estudios culturales. Se teje una contextualización histórica nacional e internacional impregnada por movimientos que culminaron en la democratización del acceso en la Educación Superior, tangencializada por problematizaciones sobre la igualdad material de derechos, reconocimiento de la diferencia y de la pluralidad de identidades, políticas de acciones afirmativas, sistema de vacantes y alusiones a posibles intereses y mecanismos de regulación de Estado en este proceso. Se indica que las políticas de acciones afirmativas, aunque sean reconocidamente importantes, parecen no ser suficientes para el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la Educación Superior brasileña, una vez que la cultura universitaria necesita estar dispuesta a resignificarse en ese proceso, construyendo oportunidades en que se reconozca las diferencias y la pluralidad de identidades.

**Palabras-clave:** acciones afirmativas; sistema de vacantes; Educación Superior; personas con discapacidad; inclusión

## Introdução

A pluralidade identitária e as diferenças, elementos que constituem a diversidade de nosso organismo social, permeiam a constituição de nossa própria identidade de maneira capilar, por meio da condução de vivências e experiências, (des)compondo-nos enquanto indivíduos únicos e híbridos, sempre em movimento de (trans)formação e resultantes de uma multiplicidade de sujeitos outros que se expressam em nossas próprias microações as quais, por sua vez, (re)agem sobre inúmeras variáveis presentes em nossa sociedade, culminando em sua mutação nem sempre constante e linear, mas contínua.

Ocorre que, em tempos de “glocalização”<sup>1</sup> e de (inter/intra)relações cada vez mais líquidas<sup>2</sup> e plurais, o desafio está em reconhecer as particularidades e em não negligenciar as múltiplas identidades constituídas política, econômica, biopsicossocial e culturalmente, prevenindo-se, por meio da garantia de direitos específicos e de tratamentos diferenciados, o pertencimento de indivíduos que se encontram em condições desfavoráveis, com vistas a superar-se a interface negativa entre suas possíveis situações de vulnerabilidade, marginalização e exclusão social.

O mais recente “Relatório de Monitoramento Global da Educação” publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), indica que muitos indivíduos ainda são marginalizados em termos de acesso e qualidade da educação, incluindo-se minorias raciais étnicas e linguísticas, pessoas com deficiências, populações do campo, moradores de favelas e de periferias urbanas, crianças com HIV, crianças não registradas e órfãos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017a).

Reconhecendo esse cenário, a atual “Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável” preconizou dentre suas metas a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo-se as pessoas com deficiências e os povos indígenas. Vislumbrou, ainda, “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (Organização das Nações Unidas, 2015, meta 4. 3).

Por outro lado, ainda que em condições não igualitárias, o número de estudantes universitários dobrou de 100 milhões para 207 milhões entre o período de 2000 e 2014, trazendo à tona dificuldades aos governos em atenderem à crescente demanda, à sua diversidade e em resolver as amplas disparidades de acesso e permanência (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017b). Frente a isso, recomenda-se atualmente:

a utilização de combinação de critérios de admissão para garantir que todos os alunos tenham uma chance justa de entrar nas melhores universidades, independentemente de seus contextos. Desenvolver políticas efetivas de ação afirmativa que coloquem a equidade à frente e no centro dos processos de admissão (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017b, p. 10, Tradução livre).

É nesse cenário que o presente artigo tem como escopo nodal reunir, sistematizar, analisar e apresentar elementos que possam subsidiar reflexões e práticas inerentes ao reconhecimento jurídico e social das

---

<sup>1</sup> Glocalização é um neologismo resultante da fusão dos termos global e local, referindo-se à presença da dimensão local na produção de uma cultura global. Segundo Bauman (2011), no "glocal" integram-se as resistências, mas também as contribuições das formações identitárias locais e regionais à globalização.

<sup>2</sup> Zygmunt Bauman, filósofo polonês conhecido como “o pensador da modernidade líquida”, atribuiu à modernidade contemporânea a mesma plasticidade dos líquidos: leve, líquida, dinâmica, que flui, vaza, transborda, penetra lugares, contorna o todo e a todos.

diferenças e das identidades das pessoas com deficiência no âmbito das políticas de ações afirmativas<sup>3</sup> voltadas especificamente à promoção de seu acesso, permanência e formação na Ensino Superior brasileiro.

Trata-se, então, de uma pesquisa documental no campo das políticas educacionais, cuja fonte primária de análise constituiu-se de normas jurídicas (constituição, leis ordinárias, decretos, resoluções e portarias), programas governamentais, políticas e relatórios nacionais e internacionais. Foi considerada ainda, de modo transdisciplinar, a produção científica de pesquisadores de subáreas das Ciências Humanas, almejando-se o que sugere Saviani (2017) sobre a tarefa precípua da epistemologia das políticas educacionais ser a de precisar o estatuto teórico das ciências práticas para que se anseie por uma dialética da relação entre teoria e a prática.

Mais precisamente, como aportes teóricos e temáticos, os elementos aqui expostos foram permeados por fundamentações, reflexões e ajuizamentos de estudiosos das ciências políticas, da educação, da filosofia, da sociologia e dos estudos culturais, além de discussões trazidas à tona por pesquisadores que compõem os Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Brasil, particularmente os que se debruçam sobre temáticas inerentes à Política de Educação Superior (GT-11) e à Educação Especial (GT-15).

Sob essa perspectiva e com vistas a alcançar o escopo do estudo, o tratamento e a análise dos dados apresentados ansiaram por uma leitura histórica das transformações sociais, culturais e econômicas que as determinaram, definindo o que Duverger (1962) denominava de análise externa em que, para além do conjunto de documentos reunidos e sistematizados, busca-se o esclarecimento de suas significações à luz de seus contextos.

Tece-se, então, uma contextualização histórica e política nacional e internacional perpassada por movimentos que culminaram na democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro, tangenciada por problematizações sobre a igualdade formal e substancial de direitos, o reconhecimento da diferença e da pluralidade de identidades, as políticas de ações afirmativas, o sistema de reserva de vagas<sup>4</sup> e alusões a possíveis interesses e mecanismos de regulação do Estado que regem o atual movimento de promoção do acesso e permanência das minorias nos níveis mais altos de ensino.

### **Tessituras Históricas e Políticas para a Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior: da Década de 1960 à Constituição Federal de 1988**

A instituição universitária, sobretudo a partir da década de 1960, via sua identidade sendo abalada pelo atrofiamento de sua dimensão cultural e sua concomitante expansão, popularização e relocação de suas funções, diante a novas configurações sociais e econômicas, criando pontos de tensão “tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações” (Santos, 1997, p. 189).

---

<sup>3</sup> A expressão *affirmative action* surge, pela primeira vez, no cenário estadunidense quando, em 1935, sob o governo do Presidente Franklin D. Roosevelt, o Congresso Nacional promulgou a *National Labor Relations Act*, como forma de política preferencial no âmbito do trabalho, ainda que não de forma compulsória. Todavia, é somente na década de 1970, naquele mesmo país, que as políticas preventivas, de proteção e ações afirmativas são estendidas às pessoas com deficiência, por meio do *Rehabilitation Act of 1973*. No Brasil, são vários os termos que se configuram com o significado similar ao de ação afirmativa, conforme apresenta Madruga (2016): tratamento preferencial; discriminação positiva; discriminação reversa; ações positivas; medidas especiais e concretas; medidas apropriadas; medidas positivas especiais; medidas específicas.

<sup>4</sup> A adoção do termo “reserva de vagas” no presente artigo é feito com vistas a substituir o termo “cotas”, comumente utilizado pela literatura, e justifica-se por dois motivos principais: 1) etimologicamente, ainda que em algumas origens o termo “cotas” signifique parcela ou quantia, em outras o substantivo denota situações de marginalização ou supervalorização; 2) os atuais documentos oficiais que preveem esse sistema no âmbito das ações afirmativas adotam o termo “reserva de vagas”, não “cotas”.

É naquele contexto que as pessoas com deficiência gradualmente conquistavam o seu espaço no âmbito de movimentos sociais emergentes e, conseqüentemente, o acesso à educação começaria a se tornar uma realidade para esse segmento populacional (Mendes, 2002). Conforme trazem Canevaro, D'Alonso e Ianes (2009):

No final dos anos sessenta, o movimento estudantil, a contestação antiautoritária e uma forte mobilização político-ideológica e sindical criaram um clima favorável aos processos de desinstitucionalização e “libertação” dos “sujeitos frágeis”, gerenciados até então de modo separado, especial e segregacionista. O clima cultural e político clamava pela garantia dos direitos de plena cidadania para todos, considerando a sua situação pessoal e social (p. 9, Tradução livre).

Todavia, o acesso aos níveis mais elevados de ensino por essa população ainda era um grande desafio, não somente para o sistema educacional, mas para as próprias pessoas com deficiência que, historicamente, foram alijadas do direito à educação e frequentemente negligenciadas pelos mecanismos de seleção existentes (Cabral, 2010; Mendes, 2006).

No Brasil, mesmo com a instauração da reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/68, os maquinismos excludentes perduraram, uma vez que a legitimação do acesso ao Ensino Superior era preconizada por uma única via: o modelo do vestibular unificado e classificatório, que deveria ser realizado “para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” (Brasil, 1968, art. 21). Naquela configuração, o vestibular foi questionado e concebido como uma barreira ritualizada aos candidatos, sobretudo quando consideradas suas condições socioeconômicas e oportunidades de escolarização, somadas a outros diversos fatores como raça, etnia, deficiência, gênero, dentre outros (Peixoto, 2001).

Na década seguinte, ainda que a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”<sup>5</sup> tivesse recomendado aos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) a garantia a essa população dos mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos, autores como Oliveira (2003), Valdés (2006), Bruno (2011), Brito, Quirino e Porto (2013), Selau e Damiani (2014) e Cabral e Melo (2017) indicam que, no Brasil, o seu acesso à educação, sobretudo ao Ensino Superior, se dava de maneira incipiente. Esse fato poderia indicar um dos reflexos advindos dos mecanismos de seleção extremamente seletivos e arbitrários<sup>6</sup> que, além de tenderem a normatizarem e orientarem o sistema educacional brasileiro, abarcavam e reforçavam os princípios da globalização, da competitividade, dos interesses de produtividade e das políticas neoliberais.

Panoramas semelhantes foram confrontados em outros países, confirmando que essas barreiras não eram identificadas isoladamente na realidade brasileira. De Anna (2002) resgata que, em ocasião da “Conferência sobre Educação Especial na Comunidade Europeia” ocorrida em 1978 na cidade de Roma, foi defendido que “se as barreiras entre as diversas condições de educação, de formação e de profissionalização não fossem eliminadas, não se poderia assegurar a livre circulação do homem como fator de produção, como portador de cultura, como promotor de civilização” (p. 144, Tradução livre).

---

<sup>5</sup> Considerando a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1975, Canevaro (1999), Mendes (2006) e Cabral (2010) destacam que a década de 1970 foi o início do desenvolvimento de uma época em que as decisões legislativas relacionadas às pessoas com deficiência avançaram em diversos países, tais como Escandinávia, Estados Unidos, Canadá, Portugal, França e Itália, no sentido de efetivar, de diferentes modos, suas políticas de *mainstreaming*, *intégration*, *integrazione* ou de integração, assim como foi batizada no Brasil.

<sup>6</sup> Com vistas a superar esse cenário, Peixoto (2001) acena que até se tentou implantar, em algumas instituições, o mecanismo de sorteio, no intuito de transcender possíveis práticas injustas de seleção de candidatos. Todavia, a autora destaca que naquele contexto prevaleceria o vestibular enquanto modalidade seletiva.

Nessa perspectiva, os princípios promulgados pela ONU para o “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência”, instituído em 1981, e para a “Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência – 1983 a 1992”, contribuíram com o respaldo ao reconhecimento do direito de acesso dessa população a todos os níveis de ensino, fomentando ao longo dos próximos anos o aumento gradual do número de matrículas desses estudantes em Instituições de Ensino Superior (Brito, Quirino & Porto, 2013; Silva, 2014).

Especificamente no cenário brasileiro, mesmo diante dos mais diversos entraves identificados ao longo das décadas de 1970 e 1980, era inegável a gradativa expansão da demanda pela Educação Superior que se instaurava, sobretudo pós-ditadura militar, como reflexo de um movimento de abertura política e participação de diversas instâncias da sociedade civil.

Nessa seara, é notável o envolvimento dos profissionais da Educação Superior que, por meio da Portaria nº 100 de 6 de fevereiro de 1986, viriam a ser representados pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) concebendo, naquele momento, o que Dagnino (1994) destacou como uma nova noção de cidadania, intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais.

É nessa conjuntura política e histórica que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, preconizando, desde então, a implantação de políticas públicas sociais de caráter universal sob a disseminação de um discurso de “inclusão social” (Cury, Horta & Fávero, 1996).

### **O Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior Brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988**

Na esfera educacional, a Constituição Federal de 1988 preconiza a garantia do acesso democrático em todos os níveis de ensino, incluindo-se o Ensino Superior. Sobre esse movimento, Dourado, Catani e Oliveira (2004) resgatam que:

(...) a partir de meados dos anos de 1990, tornaram-se crescentes as ações e debates envolvendo a ampliação e a diversificação do sistema, evidenciados pela criação dos cursos sequenciais e de alternativas ao vestibular aberto pela LDB (Lei nº 9.394/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do Ensino Superior – mediante movimentos de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos – ; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior (pp. 101-102).

Discute-se, então, novas modalidades de ingresso ao Ensino Superior tendo em vista, por um lado, o aumento do número de conclusões no ensino médio e, por outro, os mecanismos seletivos que tendiam a cercear a padronização do desempenho daqueles que, por vezes, eram trazidos à formação acadêmica universitária com defasagens advindas de seus percursos escolares no âmbito da educação básica.

Naquele cenário, o Plano Plurianual (PPA) para o quadriênio de 1996/1999, instituído por meio da Lei 9.276 de 09 de maio de 1996, explicitava a necessidade da “extensão aos alunos carentes de oportunidade de acesso e permanência no Ensino Superior, através da concessão de crédito educativo” (Brasil, 1996, p. 13). Em âmbito internacional, o referido PPA dialogaria com os preceitos da “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, o qual enfatizou a importância da atenção para a igualdade de acesso à educação superior, particularmente para as pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998).

Essas prerrogativas passaram a permear as iniciativas de algumas instituições brasileiras, as quais fomentaram amplas discussões sobre a temática em escala nacional<sup>7</sup>. Ocorre que, conforme indicam estudiosos daquele período, tais como Mazzoni e Torres (1998), Santos e Carmo (1998) e Soares (1998), as pessoas com deficiência sequer eram representadas dentre os dados censitários educacionais, denotando tanto a sua invisibilidade institucional e social quanto política<sup>8</sup>, sugerindo que a instituição universidade, em seus quase 100 anos neste país, esteve negando a oportunidade de acesso a milhões de cidadãos<sup>9</sup>.

Frente a isso, no final daquele mesmo quadriênio foi apresentado o Projeto de Lei nº 73, de 1999, o qual previu a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas para candidatos que fizeram o ensino médio, em sua totalidade, na rede pública de ensino. Essa proposta iria de encontro ao necessário equacionamento social defendido por Pierre Bourdieu ao perceber “nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior, o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 2003, p. 41).

Diante desses desafios e do possível aumento da demanda advinda do ensino médio, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 salientou, dentre seus objetivos, a necessidade da ampliação de vagas no Ensino Superior brasileiro, inclusive às pessoas com deficiência. A perspectiva de democratização do acesso a esse nível de ensino passaria, então, a ser transversal aos subsequentes PPAs instaurados no Brasil. Sobre esse movimento, Branco, Jezine e Nakamura (2016) salientam que “as políticas de educação superior voltadas para a ampliação do acesso assinalam a perspectiva da inclusão de sujeitos historicamente excluídos desse nível de ensino, como negros, mulheres, deficientes, alunos de escola pública e de baixa renda” (pp. 260-261).

Todavia, conforme indicam Maciel e Kassab (2011), foi somente a partir de 2003 que o termo inclusão seria adotado em itens de destaque dos referidos documentos. No PPA 2004-2007, por exemplo, o termo é destaque em seu próprio título: “Plano Brasil de Todos: participação e inclusão”. No quadriênio seguinte, o “Plano Brasil de Todos” preconizou dentre seus objetivos a perspectiva inclusiva, mediante “democratização do acesso à educação, em todos os níveis, para atendimento dos segmentos excluídos” (Brasil, 2003).

No que se refere aos estudantes com deficiência, as discussões de âmbito nacional e internacional contribuíram significativamente para que, no Brasil, algumas provisões institucionais, no âmbito do que entendemos hoje por ações afirmativas, fossem voltadas não somente ao ingresso, mas ao apoio e acompanhamento dessa população, com a finalidade de prover sua permanência e sucesso acadêmico: a) na Universidade Federal do Paraná, em 2002, foi instituído o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (PROENE); b) na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, em 2004, foi implementado o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com

---

<sup>7</sup> Segundo Cabral (2017), iniciativas para a promoção do acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior eram identificadas em instituições como a Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e na Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994. Sobre as discussões em escala nacional sobre a temática, Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) fazem referência ao movimento que culminou no “I Encontro Nacional de Educação Especial”, realizado em 1995 na cidade de Campo Grande – MS, quando foi proposta a instalação do “Fórum Permanente de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior”, a qual passou a se constituir, em 1998, como “Fórum Nacional de Educação Especial” que, gradativamente passou a se restringir a reuniões em eventos da área da Educação Especial, o que ocorreu até o ano de 2002.

<sup>8</sup> Conforme indicam Moreira, Bolsanello e Seger (2011), foi somente a partir do Censo Educacional de 2000 que esses dados passaram a ser apresentados.

<sup>9</sup> Buarque (2014) destaca que apenas um terço dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio e, dessa parcela, talvez somente a metade tenha percorrido uma trajetória escolar que oferecesse condições adequadas que os favorecessem para a disputa do vestibular das universidades públicas.

Necessidades Especiais (GT – AUNE); c) em 2006, na Universidade Federal de Santa Maria, iniciava-se um programa de atendimento à essa população (Cabral, 2017; Ferreira, 2007; Moreira, Bolsanello & Seger, 2011).

Identificada a crescente demanda, Siqueira e Santana (2010), Bruno (2011), Moreira, Bolsanello e Seger (2011) e Marques e Gomes (2014) evidenciaram ainda a importância do “Programa Incluir” no cenário nacional, que desde 2005 fomentou, especificamente no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade. Sobre todo esse movimento, Anache, Rovetto e Oliveira (2014, p. 309) refletem que:

Em meio às concessões e conquistas, as pessoas com deficiências, por exemplo, têm movimentado as estruturas institucionais, porque colocam em xeque a cultura da homogeneização das turmas, nos remetendo a outros aspectos que merecem atenção, dentre eles: o processo de matrícula, a escolha profissional, a organização do currículo, a forma de avaliação, levando-nos a discussões de diretrizes para construção de projetos de ensino para as IES, na perspectiva da educação inclusiva.

Dando continuidade à estratégia de desenvolvimento anunciada no plano anterior, o PPA 2008-2011 intitulado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” contribuiu, conforme demarcam Maciel e Kassab (2011), para que as políticas sociais passassem a ser denominadas “políticas de inclusão”, orientando até mesmo as diretrizes da então aprovada “Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008a), a qual também definiu ações para a promoção de contextos inclusivos nas IES brasileiras, sob a égide expressa a seguir:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008a, p. 17).

Daquele período, destaca-se ainda a implantação do programa “Brasil Universitário”, que reforçaria dentre os seus objetivos a necessidade da ampliação do acesso a esse nível de ensino, por meio do reforço de iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Contudo, ampliar as oportunidades de acesso seria suficiente? Ainda que pareça não ser, talvez devamos considerar o potencial desse movimento para a ampliação de capital cultural, social e simbólico, necessários à mudança de padrão social e econômico das camadas sociais historicamente privadas do gozo ao direito à educação.

Com vistas a equacionar as lacunas adjacentes a esse processo, o PPA 2012-2015 ressaltou a necessidade de, para além do ingresso, garantir estratégias voltadas à permanência e à contenção da evasão dos estudantes, por meio de programas específicos, tais como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Apresentadas essas provisões, quando nos voltamos aos dados censitários nacionais e analisamos especificamente o número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, é possível identificar um aumento de aproximadamente quinze vezes entre os anos 2000 (2.173 matrículas) e 2016 (35.891 matrículas), conforme os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ainda assim, quando consideramos que a representatividade desse



alunado em relação ao número total de matrículas nesse nível de ensino é de aproximadamente 0,42%<sup>10</sup>, somos incitados a refletir sobre a possível invisibilidade que essa população ainda enfrenta no âmbito da instituição como um todo, sobretudo quando percebemos que a maioria das universidades não dispõe de mapeamento sobre o ingresso e a permanência desses estudantes e que, atualmente, apenas 6,6% dessa população conclui o Ensino Superior, podendo indicar um alto índice de evasão (Brito, Quirino & Porto, 2013; Cabral, 2017; Guerreiro, Almeida & Silva Filho, 2014; Regiani & Mól, 2013; Rocha & Miranda, 2009).

Problematizando esse cenário, Almeida, Bellosi e Ferreira (2015) sugerem que os mecanismos de exclusão que culminam nessa evasão ocorrem pelo fato de as estruturas arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas das instituições de Ensino Superior terem sido construídas para um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições que não se enquadrem em perfis socialmente idealizados e aceitos. Longe de ser um fenômeno de causalidade única, a evasão do sistema educacional, parece também ser uma combinação entre fatores de natureza pessoal, sociocultural e econômica (Braga, Peixoto & Bogutchi, 2003).

Portanto, ao pensar sobre equidade na educação, pode ser prudente atentarmos-nos às palavras de Boaventura de Sousa Santos, que sugere:

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados (Santos, 2005, pp. 68-69).

Hoje, sob a égide da valorização do acesso, permanência, participação e da formação dos estudantes que, em sua conjuntura, poderia fazer alusão ao “sucesso acadêmico”, o PNE 2014-2024 em vigência preconiza, dentre suas diretrizes, o acesso ao Ensino Superior por meio de políticas de inclusão e de assistência estudantil. Coadunando com o referido documento, o atual PPA 2016-2019 enfatiza a importância do desenvolvimento sustentável orientado pela inclusão social e a valorização e o respeito à diversidade cultural que, por vezes, à luz da defesa do estímulo e da valorização da educação, ciência, tecnologia e inovação, podem conflitar-se com a perspectiva da competitividade, também preconizada dentre as próprias metas presentes nesse documento (Brasil, 2016, art. 4º).

As atuais disposições nacionais, portanto, vão ao encontro da “Declaração de Incheon para a Educação 2030”, a qual foi fundamental na formulação dos chamados “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável sobre Educação”, dentre os quais está o de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Organização das Nações Unidas, 2015, Objetivo 4).

Assim, do panorama apresentado até aqui, é possível inferir que a construção da democratização do acesso no Ensino Superior brasileiro foi se consolidando por entre limitações e contradições e, conforme sugere Cury (2005), encontrou um espaço de afirmação, no âmbito do direito constitucional brasileiro. Quando analisamos a Constituição Federal de 1988, por exemplo, é identificada uma série de normas já destinadas à proteção, à garantia, à não discriminação e à igualdade de oportunidades das mulheres, das pessoas com deficiência, das crianças e adolescentes em condições sócio-econômicas

---

<sup>10</sup> Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP indicaram que, em 2016, apenas 14,9% dos jovens entre 18 a 24 anos ingressaram no ensino superior brasileiro, representando um total de 8.048.701 matrículas, sendo que 35.891 matrículas (0,42%) eram de pessoas com deficiência. Vale, contudo, ressaltar que em 2004 o percentual referente a essa população era de 0,12% do total de matrículas, indicando um aumento exponencial de seu acesso nesse nível de ensino.

desfavoráveis, do idoso e do indígena<sup>11</sup>. Sobre a conquista processual e histórica dessa representatividade e reconhecimento na esfera constitucional, Jamil Cury pontua que:

o grau de participação dos grupos sociais em movimentos tendentes a afirmar a democracia e, no seu interior, suas diferenças, traduziu essa concepção ascendente. Esse movimento ascendente prossegue no sentido de uma afirmação positiva do direito à diferença sob a égide de uma generalização em lei. Embora visto como direito de minorias, ele na verdade é uma generalização porque está inscrito em uma lei nacional (2005, p. 36).

Nesse ínterim, segundo o autor, as políticas de reconhecimento das diferenças são apresentadas com o objetivo de contribuir com a desconstrução de situações de segregação e/ou estender o campo dos direitos civis e políticos. É nessa dimensão que se situam o que denominamos, atualmente, de ações afirmativas<sup>12</sup>, as quais progressivamente têm adentrado as políticas nacionais, inclusive no âmbito das estratégias para a democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil.

### **Políticas de Ações Afirmativas e Igualdade Jurídica: Compreendendo Conceitos e o Processo de (des)construção de Identidades e Diferenças**

Remeter-se ao processo político e histórico de democratização do ingresso ao Ensino Superior brasileiro, conforme exposto anteriormente, é exercitar a compreensão de que a necessidade do acesso igualitário às diversas esferas da sociedade trouxe consigo o imperativo do reconhecimento da pessoa humana em suas diferenças específicas. Como consequência desse movimento, é percebido que:

quanto mais se amplia a distribuição de oportunidades e de resultados entre os setores oprimidos e em desvantagem, maior a participação desse setor nas relações sociais, o que se traduz em maior diversidade do corpo social (...) com uma maior parcela representativa da sociedade, a exemplo de negros, mulheres e pessoas com deficiência (Madruga, 2016, p. 155).

Frente a esse cenário, ao compreendermos que estamos nos debruçando sobre a temática das ações afirmativas, torna-se imprescindível que busquemos desvelar o que seja a igualdade de direitos, o reconhecimento das diferenças e identidades para que, então, possamos relevar elementos inerentes aos direitos humanos<sup>13</sup> daqueles que historicamente foram alijados do direito à educação, abarcando particularmente as inferências que tangenciam às pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Isso porque, quando aventamos sobre a garantia da igualdade de direitos, nem sempre nos eximimos de uma percepção herdada historicamente na qual esse princípio tenha sido

---

<sup>11</sup> No âmbito da Constituição Federal Brasileira de 1988, o princípio de igualdade e a compensação de desigualdades estão previstos em algumas disposições, destacando-se: art. 1º, art. 5º, LXXIV; art. 7º, XX, XXX e XXXI; art. 23, X; art. 37, caput e VIII; art. 170, caput, VII e IX; art. 201, §1º; art. 203, caput, II e V; art. 206; art. 208, caput e III; art. 227, § 2º; art. 230, § 2º; art. 231; art. 244.

<sup>12</sup> Para Ferres Júnior e Silva (2006) e Madruga (2016), o mais corrente na doutrina e jurisprudência brasileiras é a utilização do termo “ação afirmativa”, sem distinção entre aquela e a chamada discriminação positiva, configurando-se em nosso país como expressões equivalentes.

<sup>13</sup> Bobbio (1992) observa que a essência dos direitos humanos implica na existência de um sistema normativo que, correlato ao princípio de obrigatoriedade, os compreende tanto no âmbito histórico quanto no reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação.

predominantemente compreendido, ao longo dos últimos séculos, como o mero afastamento de privilégios, isenções pessoais e regalias de classe<sup>14</sup>.

O que devemos considerar, contudo, é que frente às demandas sociais emergentes e à sua diversidade, essa percepção passa a ser questionada, especialmente quando observada a insuficiência de instrumentos que possam contribuir com o reconhecimento e proteção das diferenças e das minorias sociais.

Na busca pelo equacionamento dessa escassez de dispositivos, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 demarcou respaldos para a elaboração de subsequentes diplomas específicos que visavam legitimar a adoção de tratamentos jurídicos diferenciados em função de determinadas desigualdades que constituem grupos socialmente excluídos<sup>15</sup> inscrevendo-os, segundo Chauí (1989), no âmbito da afirmação e reconhecimento social e político. Concordando com Cury (2005), seria absurdo pensar em uma igualdade absoluta, que impusesse uniformemente as leis sobre todos os sujeitos em todas as situações.

Nessa esfera, as diferenças passam então a ser juridicamente valoradas e, como já defendia Bauman (2015), o exercício nesse processo foi o de compreender que “uma das razões pela qual valorizamos indivíduos não é porque sejam todos iguais, mas porque são todos diferentes” (p. 30).

Importam, contudo, algumas ponderações atuais sobre a diferença, visto que tendemos a relacionar esse conceito ao princípio de igualdade como sendo o seu antônimo, o seu contrário. No entanto, devemos considerar que a antonímia da diferença não é a igualdade, mas a singularidade constituída pelas identidades que, por serem múltiplas, quando se deparam umas diante às outras no âmbito de uma sociedade, demarcam as suas diferenças. À luz desse prisma, é possível concordar com Galuppo (2002, p. 215), quando ele precisa que “dois seres idênticos são necessariamente iguais, mas nem todos os seres iguais são necessariamente idênticos. Daí ser possível que dois seres iguais possam ter diferenças entre si”.

Levantados esses ajuizamentos, alguns questionamentos despontam: em uma sociedade democrática, sob qual(is) perspectiva(s) devemos compreender a igualdade? Como percebemos a igualdade formal e substancial de direitos? Em quais caminhos poderíamos exercer a justiça, respeitando-se as diferenças e a pluralidade de identidades? Jamil Cury, ao debruçar-se sobre essas questões, nos traz algumas reflexões:

---

<sup>14</sup> Alguns documentos internacionais que, segundo Madruga (2016), previam a igualdade de direitos: *Petition of Rights*, de 1628; a *Bill of Rights*, de 1688; a Declaração do Bom Povo de Virgínia, de 1776; e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Em relação ao Brasil, Simão (1996) e Fonseca (2013) relevam alguns dispositivos que carregaram essa perspectiva. No Período Colonial, destaca-se a “Lei do Ventre Livre”. Na Era Vargas, mencionam a “Lei dos 2/3”; a “Consolidação das Leis do Trabalho”, de 1943; a política de reserva de vagas, em estabelecimentos de ensino médio, a agricultores e/ou seus filhos; e a “Lei do Boi”, a qual foi revogada somente em 1985, pelo então presidente José Sarney.

<sup>15</sup> Sem a pretensão de esgotar o elenco de documentos a que se refere, pode-se fazer uma breve compilação dos seguintes diplomas, conforme indicam Cury (2005), Cabral (2010) e Madruga (2016): a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959; a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO, de 1960; a Convenção Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, de 1966; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; na Declaração sobre a Eliminação da Discriminação à Mulher, de 1967; a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, de 1971; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975; a Declaração de Cuenca e a Declaração de Sundberg, ambas de 1981; a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de 1990; a Declaração de Santiago, de 1993; a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 1994; a Declaração de Guatemala, de 1999; a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 2001; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006.

Se a justiça é a síntese entre igualdade e equidade, há de se distingui-las para que se possa buscar uma harmonização entre elas, passível de efetivação. O fato é que nossas sociedades, desiguais e assimétricas, não conseguiram aqueles patamares básicos de acesso a bens sociais para todos. A superação da desigualdade e das discriminações implica a busca de uma religação virtuosa em que o outro é visto como igual, o que significa, por sua vez, uma negação do *status quo* existente. Mas é do reconhecimento realista desse *status quo* que se deve partir, não para ficar nele e sim para superá-lo (Cury, 2005, p. 77, grifos do autor).

Defende-se, portanto, o reconhecimento do cidadão “em grau de plenitude e igualdade na sociedade, com o direito de participar ativamente no processo político e, portanto, nas deliberações políticas, obviamente, em um regime democrático” (Duran & Braga, 2013, p. 56). Nesse sentido, podemos afirmar que a cidadania passa a representar um princípio de igualdade desdobrado em diversos direitos que, em decorrência de movimentos sociais, interesses econômicos, conjunturas histórico-sociais, dentre outros fatores, foram sendo gradativamente acrescentados e revestidos da forma de igualdade jurídica.

Foi compreendido, deste modo, que a adoção única e exclusiva do princípio da não discriminação se afigurava insuficiente para proteger e promover a igualdade de oportunidade entre grupos ou coletivos historicamente discriminados. É nesse contexto que, segundo Madruga (2016), surgem as medidas de ação afirmativa no cenário mundial, configurando-se como:

um instrumento poderoso de direitos humanos cuja efetividade, na forma de políticas preferenciais, tem como ponto de partida a concretização do princípio jurídico da igualdade substancial, e que objetivam, em suma, eliminar a discriminação e a desigualdade em vários níveis, além de concomitantemente propiciar um incremento de maiores oportunidades aos excluídos na escala social e combater as relações sociais de subordinação (p. 15).

Abarcando-se, portanto, o potencial das políticas de ações afirmativas sobre a garantia da igualdade substancial das pessoas com deficiência, tece-se uma breve reconstrução sobre como esses dispositivos se deram em nosso contexto.

## **O Reconhecimento dos Direitos Educacionais das Pessoas com Deficiência via Políticas de Ações Afirmativas**

No Brasil, especificamente no que se refere ao reconhecimento da pessoa com deficiência na esfera das políticas de ações afirmativas, as provisões jurídicas respaldaram-se em dispositivos presentes na Constituição Federal de 1988 que, adentradas em um contexto neoliberal, centraram-se predominantemente entorno de iniciativas que previram a reserva de vagas a essa população em processos de admissão para o mercado de trabalho e em concursos públicos<sup>16</sup>.

Gradativamente, as políticas de reconhecimento das pessoas com deficiência no cenário brasileiro foi permeando outras esferas, como quando a ONU passa a priorizar o estabelecimento de normas, com padrões internacionais, para orientar e sustentar a organização dos diversos sistemas educacionais e de saúde, abarcando a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância

---

<sup>16</sup> À luz da lei nº 7.853/89, 24 de outubro de 1989, que dispõe o suporte governamental na garantia do acesso aos programas de formação profissional e na promoção das iniciativas voltadas à inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, é promulgada a Lei nº 8.112, 11 de dezembro de 1990, a qual define a cota específica das vagas disponíveis nos concursos públicos para as pessoas com deficiência até 20%. Por sua vez, a Lei nº 8.213, 24 de julho de 1991 determinou a garantia de cotas entre 2 e 5% nas empresas privadas com mais de 100 funcionários.

(UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), com o escopo de atender as necessidades daquela população, viabilizando sua escolarização nos vários níveis de ensino e promovendo, quando necessário, iniciativas de prevenção e reabilitação (Cabral, 2010).

Somam-se a esse movimento, os dispositivos presentes na “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”<sup>17</sup>, de 2006, que define o que viria a ser discriminação baseada na deficiência, coibindo-a e fazendo alusão às “medidas específicas” necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência, permitindo a adoção de políticas de ações afirmativas pelos Estados (Brasil, 2009, art. 5º).

Na realidade brasileira, contudo, ainda que alguns dispositivos assegurassem, como exposto, a reserva de vagas de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, o arcabouço legislativo nacional<sup>18</sup> não trazia qualquer abordagem específica em matéria de direitos humanos e ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência na esfera educacional, sobretudo no nível de Ensino Superior.

Porém, vale ressaltar que intrinsecamente à perspectiva da educação inclusiva, a necessidade do reconhecimento à diferença seria claramente pontuada na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, quando ressaltado que a inclusão, no âmbito educacional é:

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008a, p. 5).

Sob essa perspectiva, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras já estavam se mobilizando no sentido de reconhecer, na esfera das políticas de ações afirmativas, as especificidades e diferenças de algumas minorias de nosso país, conforme exposto a seguir.

## **Ações Afirmativas de Ingresso no Ensino Superior para Pessoas com Deficiência**

A veiculação e implantação do ideário neoliberal no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, acarretou em profundas modificações no cenário universitário, especialmente quando se verifica:

a emergência vigorosa de um modelo institucional gerencialista que, entre discursos políticos, atos legislativos e medidas aparentemente isoladas de administração e gestão, enfeixados na reforma do Estado brasileiro, ganha adeptos não só entre setores conservadores e tecnocráticos, mas também no interior de segmentos que até duas

---

<sup>17</sup> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi divulgada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o “Dia Internacional dos Direitos Humanos” e foi promulgado no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

<sup>18</sup> Dentre os principais dispositivos legais que permeiam a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino que, particularmente, respaldam o direito de acesso, permanência e reconhecimento dessa população no Ensino Superior, elenca-se: a Constituição Federal de 1988; o Aviso Circular do Ministério da Educação nº 277/1996; a Lei nº 9.396/1996 (e sua redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); a Portaria Ministerial nº 1.120/1999; o Decreto nº 3.956/01; a Lei nº 10.436/02; a Portaria nº 2.678/02; a Portaria nº 3.284/03 (que substituiu a Portaria nº 1.679/1999 e enumera os referenciais de acessibilidade na Educação Superior); a ABNT/NBR 9.050/04; o Decreto Federal nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/05; o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, de 2005, e seus respectivos documentos orientadores; o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008; o Decreto nº 6.949/2009; o Decreto nº 7.234/10, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES; o Decreto nº 7.611/11; a Lei nº 12.711/12 (modificada pela Lei nº 13.409/16); a Portaria Normativa nº 18 de 11/2012-MEC; o Decreto Federal nº 12.764/2012; a Lei nº 13.416/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

décadas atrás se destacavam na luta pela institucionalização de um modelo político-participativo de universidade (Mancebo, 1999, p. 463).

Naquele movimento, foi percebida a passagem de uma visão essencialista, universalista e formalmente igualitária, adequada a um projeto civilizatório etnocêntrico ou eurocêntrico de aculturação das minorias culturais, para uma dimensão multicultural, que procuraria reconhecer as identidades próprias de cada povo ou cultura, o contextualismo e o relativismo étnico. As ações afirmativas, então, passaram a ser uma alternativa entendida, segundo Sidney Madruga, como:

(...) políticas de caráter temporário ou indeterminado concebidas tanto pelo poder público como pela iniciativa privada, de forma compulsória ou voluntária, direcionadas para uma determinada parcela da população, excluída em função de origem raça, cor, gênero, deficiência, etnia, orientação sexual, religião ou condição econômico-social, que se destinam, além do incremento à diversidade e o combate às relações sociais de subordinação, a corrigir ou, ao menos, minimizar as distorções ocorridas no passado e propiciar a igualdade de tratamento e de oportunidades no presente, em especial as relacionadas com as áreas da educação, da saúde e do emprego (Madruga, 2016, pp. 136-137).

É nesse cenário que, em 1999, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ocorre uma primeira ação civil, via Ministério Público, para a qual se pleitearia a reserva de vagas destinadas a estudantes egressos da rede pública de ensino. Mas é na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que se consegue, em 2002, pela primeira vez no Brasil, a sistematizar o sistema de reserva de vagas, no âmbito das ações afirmativas, em seu exame vestibular com critérios raciais nos seus cursos de graduação. Adotando critérios mais flexíveis e entrelaçados a fatores econômicos, educacionais e representação censitária, iniciativas semelhantes foram seguidas, respectivamente, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Universidade de Brasília (UnB), sendo essa a primeira universidade federal brasileira a reconhecer essa política em seus processos seletivos.

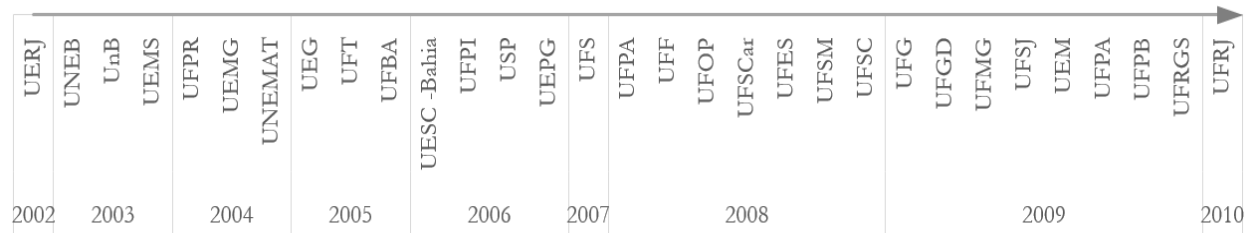
Para além das referidas instituições e dadas as discussões aqui apresentadas até o momento, foi percebida a importância de contribuir com a construção histórica sobre o tema por meio da identificação das IES brasileiras que, mesmo anteriormente à aprovação da Lei nº 12.711/12<sup>19</sup>, adotavam políticas de ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos de escolas públicas (EP), pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas com deficiência (PcD). Nesse sentido, ainda que considerada a relativa dificuldade de acesso a algumas informações nos portais eletrônicos das IES brasileiras, foi possível identificar 31 universidades<sup>20</sup> provenientes das esferas administrativas federal e estadual que, até 2012, previam tais políticas de ingresso, conforme apresentado na Figura 1<sup>21</sup>:

---

<sup>19</sup> A Lei Federal nº 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio com a garantia de reservas de vagas a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (50% dessas destinadas a candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita) e a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. É sobre essa lei que é dada nova redação, por meio da promulgação da Lei nº 13.409/2016, acrescentando-se pessoas com deficiência.

<sup>20</sup> Das 31 universidades identificadas, 7% pertencem à região Norte, 19% na região Nordeste e também na região Sul, 23% na região Centro Oeste e 32% na região Sudeste.

<sup>21</sup> Para a construção da Figura 1 e das Tabelas 1 e 2 do presente artigo, o esforço foi o de explorar e reunir, dentro do possível, elementos disponíveis em documentos institucionais disponíveis em *websites* das universidades estaduais e federais, artigos científicos e/ou reportagens disponíveis que tratavam da temática tanto em esferas locais quanto nacionais.



*Figura 1:* Linha cronológica em que são reunidas as Instituições de Ensino Superior brasileiras (universidades estaduais e federais) que, entre os anos de 2002 e 2010, adotaram políticas de ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos de escolas públicas (EP), pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas com deficiência (PcD).

*Nota:* Elaboração própria.

Desse panorama, especificamente no âmbito das 22 Instituições Federais de Ensino Superior em questão, tem-se que 86% previam ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos provenientes de escolas públicas (EP) interseccionadas ou não às ações voltadas a outros grupos populacionais: PP (45%), I (27%), PPI (32%) e/ou PcD (23%), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

*Disposição das Universidades Federais que, anteriormente à aprovação da Lei nº 12.711/12, previam políticas de ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos de escolas públicas (EP), pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas com deficiência (PcD)*

Instituição	Ano	População				
		EP	PP	I	PPI	PcD
1. UnB	2003	-	√	-	-	-
2. UFPR	2004	√	√	-	-	√
3. UFT	2005	-	-	√	-	-
4. UFBA		√	√	-	-	-
5. UFPI	2006	√	-	-	-	-
6. USP		√	√	√	√	-
7. UFS	2007	√	-	-	√	√
8. UFPA	2008	√	√	√	-	-
9. UFF		√	-	-	-	-
10. UFOP		√	-	-	-	-
11. UFSCar		√	-	√	√	-
12. UFES		√	-	-	-	-
13. UFMS		√	√	√	-	-
14. UFSC		√	-	-	√	-
15. UFG		-	-	-	√	√
16. UFGD		√	-	-	-	-
17. UFMG	2009	√	√	-	-	-
18. UFSJ	√	-	-	-	-	
19. UFPA	√	√	-	√	√	

Tabela 1 (Cont.)

*Disposição das Universidades Federais que, anteriormente à aprovação da Lei nº 12.711/12, previam políticas de ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos de escolas públicas (EP), pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas com deficiência (PcD)*

Instituição	Ano	População				
		EP	PP	I	PPI	PcD
20. UFPB	2009	√	√	-	√	√
21. UFRGS		√	√	√	-	-
22. UFRJ	2010	√	-	-	-	-
		Subtotal:	Subtotal:	Subtotal:	Subtotal:	Subtotal:
		19	10	6	7	5
		(86%)	(45%)	(27%)	(32%)	(23%)

*Nota:* Informações obtidas a partir da exploração, sistematização e análise dos dados disponíveis em portais eletrônicos das IES brasileiras (Universidades Federais), de artigos científicos e reportagens que tratavam da temática, tanto em esferas locais quanto nacionais.

De outra parte, conforme apresentado na Tabela 2, quando analisados os dados referentes especificamente às nove Instituições Estaduais de Ensino Superior, foram identificadas ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos das categorias EP (78%), PP (44%), I (22%), PPI (11%) e/ou PcD (22%).

Tabela 2

*Disposição das Universidades Estaduais que, anteriormente à aprovação da Lei nº 12.711/12, previam políticas de ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos de escolas públicas (EP), pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas com deficiência (PcD)*

Instituição	Ano	População				
		EP	PP	I	PPI	PcD
1. UERJ	2002	√	-	-	-	-
2. UNEB	2003	√	-	√	-	-
3. UEMS	2004	-	√	√	-	-
4. UNEMAT		-	√	-	-	-
5. UEMG	2005	√	√	-	-	√
6. UEG		√	-	-	√	√
7. UESC-Bahia	2006	√	-	-	-	-
8. UEPG	2009	√	√	-	-	-
9. UEM		√	-	-	-	-
		Subtotal:	Subtotal:	Subtotal:	Subtotal:	Subtotal:
		7	4	2	1	2
		(78%)	(44%)	(22%)	(11%)	(22%)

*Nota:* Informações obtidas a partir da exploração, sistematização e análise dos dados disponíveis em portais eletrônicos das IES brasileiras (Universidades Estaduais), de artigos científicos e reportagens que tratavam da temática, tanto em esferas locais quanto nacionais.



Todavia, chama atenção o fato de, dentre as 31 instituições analisadas, três delas (10%) terem compreendido no âmbito de suas políticas de ações afirmativas de ingresso, não a reserva ou o aditamento de vagas, mas a adoção da prática de acréscimo de 10 a 50% de créditos sobre a nota final do exame vestibular do candidato<sup>22</sup>.

No que tange às ações afirmativas de ingresso voltadas especificamente às pessoas com deficiência, ainda que nem mesmo a Lei nº 12.711/12 viesse abarcá-las a partir de sua promulgação, as tabelas 1 e 2 indicam que sete universidades (23%)<sup>23</sup> já previam sistema de reserva de vagas ou aditamento também a essa população<sup>24</sup>.

Contudo, ao longo dos últimos quinze anos, foram vários os contrapontos sobre essas provisões (Pereira, 2008; Ciantelli & Leite, 2016). Sobre os sensos e dissensos que cerceiam essa questão, Buarque (2014) sugere que as políticas de ações afirmativas e os sistemas de reserva de vagas foram (e têm sido) rebatidas com dois tipos de argumento – um acadêmico, do risco da queda na qualidade do ensino e da formação universitária; e um legal, de que ferem o princípio da igualdade formal de todos. Concordando com os argumentos do autor, “o acadêmico é falso, já que para se beneficiar da cota o aluno precisa ser aprovado pelo vestibular. (...) Por sua vez, o argumento legal é injusto, e combate a cota em nome da manutenção do *status quo*” (Buarque, 2014, p. 261). Importa, ainda, resgatar a perspectiva da jurisprudência brasileira firmada nos tribunais que, provocada por movimentos de resistência, reconhece que:

As pessoas com deficiência enfrentam várias formas de obstáculos, discriminação e preconceito, além de ter relegados seus direitos individuais e sociais, o que legitima as ações afirmativas em seu favor, fundadas em “princípios legitimados dos interesses humanos” e direcionadas à proteção da dignidade humana e dos ideais de justiça, pelo que quando denegadas a esse coletivo consubstancia verdadeira afronta aos princípios constitucionais da isonomia e da dignidade humana. (...) as ações afirmativas buscam a superação das desigualdades sociais das minorias e surgem como um novo conteúdo do princípio da igualdade, com foco na diminuição das desigualdades estruturais de grupos discriminados e ações específicas para que certas minorias sociais alcancem a igualdade de oportunidades. O mérito, que inexistente de forma abstrata, pode ser conjugado com outros critérios de índole social e racial” (Brasil, 2008b).

Contudo, como analisa Madruga (2016), a adoção dessa perspectiva no âmbito da jurisprudência brasileira começaria a ocorrer somente a partir da Lei nº 13.146/2015, conhecida por “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Nesse documento, ainda que tenha sido dedicado um capítulo específico destinado à “Igualdade e Não Discriminação”, em nenhuma de suas passagens é adotada a temática relativa aos direitos humanos e políticas de ações afirmativas, destinando a essas apenas uma breve

---

<sup>22</sup> É o caso da Universidade Federal Fluminense – UFF, da Universidade de São Paulo – USP e da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

<sup>23</sup> Dentre as instituições federais, tem-se: Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal de Sergipe – UFS; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; e Universidade Federal do Pará – UFPA. Soma-se a essas, as seguintes instituições estaduais: Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Universidade do Estado de Goiás – UEG.

<sup>24</sup> Na Universidade Federal de Goiás – UFG, antes da aprovação da então chamada “Lei das Cotas”, o “Programa UFG Incluir” beneficiava estudantes de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas. A partir do Vestibular 2013, já com a lei em vigor, o programa passou a beneficiar apenas quilombolas e indígenas de escolas públicas e reconhece em suas políticas de ações afirmativas a necessidade de acrescentar 15 vagas destinadas estudantes surdos que desejassem concorrer exclusivamente ao curso de Letras – Libras.

remissão, ao prever que “a pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa” (Brasil, 2015, Capítulo II, Art. 4º, § 2º).

Importa, contudo, ressaltar que Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência aprovava, naquele mesmo ano, na esfera da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 485/15, que estabelecia a reserva de 5% das vagas de cada curso para pessoas com deficiência em vestibulares de universidades federais e em processos seletivos de escolas técnicas federais de nível médio<sup>25</sup>. Nessa mesma direção, discutia-se ainda a adoção de políticas de ações afirmativas na esfera dos cursos de Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras e, em maio de 2016<sup>26</sup> seria assinada a Portaria Normativa nº 13, dispondo sobre a temática e estabelecendo que as instituições de educação superior deveriam apresentar propostas de ações afirmativas a negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação<sup>27</sup>.

Todo esse cenário precedia e, ao mesmo tempo, permeava o contexto de promulgação da Lei nº 13.409/2016, sobre a qual algumas análises e reflexões serão apresentadas a seguir.

### **O Sistema de Reserva de Vagas na Esfera das Políticas de Ações Afirmativas de Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras: Possíveis Análises sobre a Lei nº 13.409/2016**

Sob os preceitos dispostos em documentos nacionais e internacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência e do reconhecimento de suas diferenças, é em 28 de dezembro de 2016, por meio da promulgação da Lei nº 13.409/2016, que a reserva de vagas para essa população<sup>28</sup> nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de ensino passa a ser obrigatória em todo o território nacional<sup>29</sup>, alterando a redação da Lei nº 12.711/2012 e demarcando na esfera legislativa brasileira o reconhecimento dessa população, no âmbito das ações afirmativas, nesses moldes:

Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016, Art. 1º).

---

<sup>25</sup> A proposta, de autoria do deputado Alfredo Nascimento (PR-AM), definia uma cota de, no mínimo, 5% das vagas de cada curso. A relatora da comissão foi a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO). O projeto, então, já tramitava em caráter conclusivo para ser analisado pelas comissões de Educação e de Constituição e Justiça e de Cidadania.

<sup>26</sup> A Portaria Normativa nº 13 foi assinada no dia 11 de Maio de 2016 pelo então ministro da Educação, Aloizio Mercadante.

<sup>27</sup> Podem ser citadas algumas das primeiras universidades federais brasileiras a adotarem o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, antes mesmo (em alguns casos) à assinatura da referida Portaria: Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP).

<sup>28</sup> Como critérios de elegibilidade para esse novo dispositivo legal, importa considerar o disposto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que em seu Artigo 2º, considera “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Art. 2º).

<sup>29</sup> A normativa tem alcance à esfera administrativa federal, isentando outras universidades públicas (municipais e/ou estaduais) e privadas.

Todavia, na tentativa de se explicar o exposto na referida lei, percebe-se que distribuição das vagas previstas poderia dar margem a diferentes interpretações, com a eminente possibilidade de seus cálculos trazerem prejuízo de direitos e de reconhecimento às diferenças ou possíveis favorecimentos aos candidatos envolvidos. Dentre as principais interpretações, podemos elencar, no mínimo, três delas:

- 1ª Possibilidade de Disposição de Vagas: pretos, pardos e indígenas (PPI) e pessoa com deficiência (PcD) concorrendo juntos em um único percentual de cota;
- 2ª Possibilidade de Disposição de Vagas: pretos, pardos e indígenas e pessoa com deficiência concorrendo separadamente;
- 3ª Possibilidade de Disposição de Vagas: distribuição das vagas para pessoas com deficiência dentro dos grupos de pretos, pardos e indígenas e pessoas egressas de escola públicas com rendas menor ou maior que um salário mínimo.

Instigados por esse panorama de possibilidades, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), em colaboração com o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Cotas para as Pessoas com Deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (GTI-CPcDIFES)<sup>30</sup>, apresentou ao Ministério da Educação – MEC o “Documento Orientador para a implementação da política de cotas destinadas a pessoas com deficiência (PcD) nas Instituições Federais de Ensino Superior”<sup>31</sup>, resultante de análises, diálogos e proposições reunidas e sistematizadas à luz da experiência de universidades federais na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e da legislação nacional e internacional. Então, em 5 de maio de 2017, o MEC dispôs sobre o cálculo para a reserva de vagas por meio da Portaria Normativa MEC nº 09 (ver Figura 2).

Contudo, especificamente no que tange à elegibilidade das pessoas com deficiência para o sistema de reserva de vagas previsto, os referidos documentos fazem alusão unicamente às categorias discriminadas no art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, desconsiderando-se toda uma conquista de direitos histórica das últimas duas décadas, a saber:

- a) as alterações introduzidas pelo Decreto nº 5.296/2004, sobre as próprias categorias discriminadas no art. 4º do Decreto nº 3.298/1999;
- b) os dispositivos da “Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência” e seu Protocolo Facultativo, ratificados no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009;
- c) o § 1º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o Transtorno do Espectro Autista;
- d) o art. 2º da Lei nº 13.146/2015; e
- e) o enunciado da Súmula nº 377/2009 do Superior Tribunal de Justiça (STJ).

<sup>30</sup> Entre os dias 21 e 22 de Março de 2017, nas dependências da Universidade Federal do Paraná – UFPR, o referido Grupo de Trabalho Institucional (GTI) se reuniu, sob coordenação e a convite da Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira. O GTI qual foi composto por professores convidados que discutem a temática da Inclusão no Ensino Superior nas cinco regiões brasileiras: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ); Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN); Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar); Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA); Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Dea (Universidade Federal de Goiás – UFG). Enquanto colaboradores provenientes da instituição acolhedora (UFPR), estiveram presentes: Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri; Profa. Dra. Ruth E. Cidade; Profa. Dra. Sueli Fernandes; e as doutorandas Vanessa Carolina da Silva, Cristine Ribeiro da Silva e Denise Maria de Matos.

<sup>31</sup> O documento foi apresentado em 27 de abril de 2017 ao então Diretor de Políticas e Programas de Educação Superior do Ministério da Educação, Sr. Vicente de Paula Almeida Júnior.

No entanto, tendo em vista a autonomia das IFES na elaboração de seus editais, não há o que as impeça de fazer referência a um ou mais documentos, dentre aqueles citados anteriormente, enquanto respaldo legal e legítimo na esfera do sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência. Por outro lado, a não padronização em escala nacional dos documentos a serem adotados pelas instituições, pode denotar uma fragilidade, inclusive, na própria garantia de direitos dessa população.

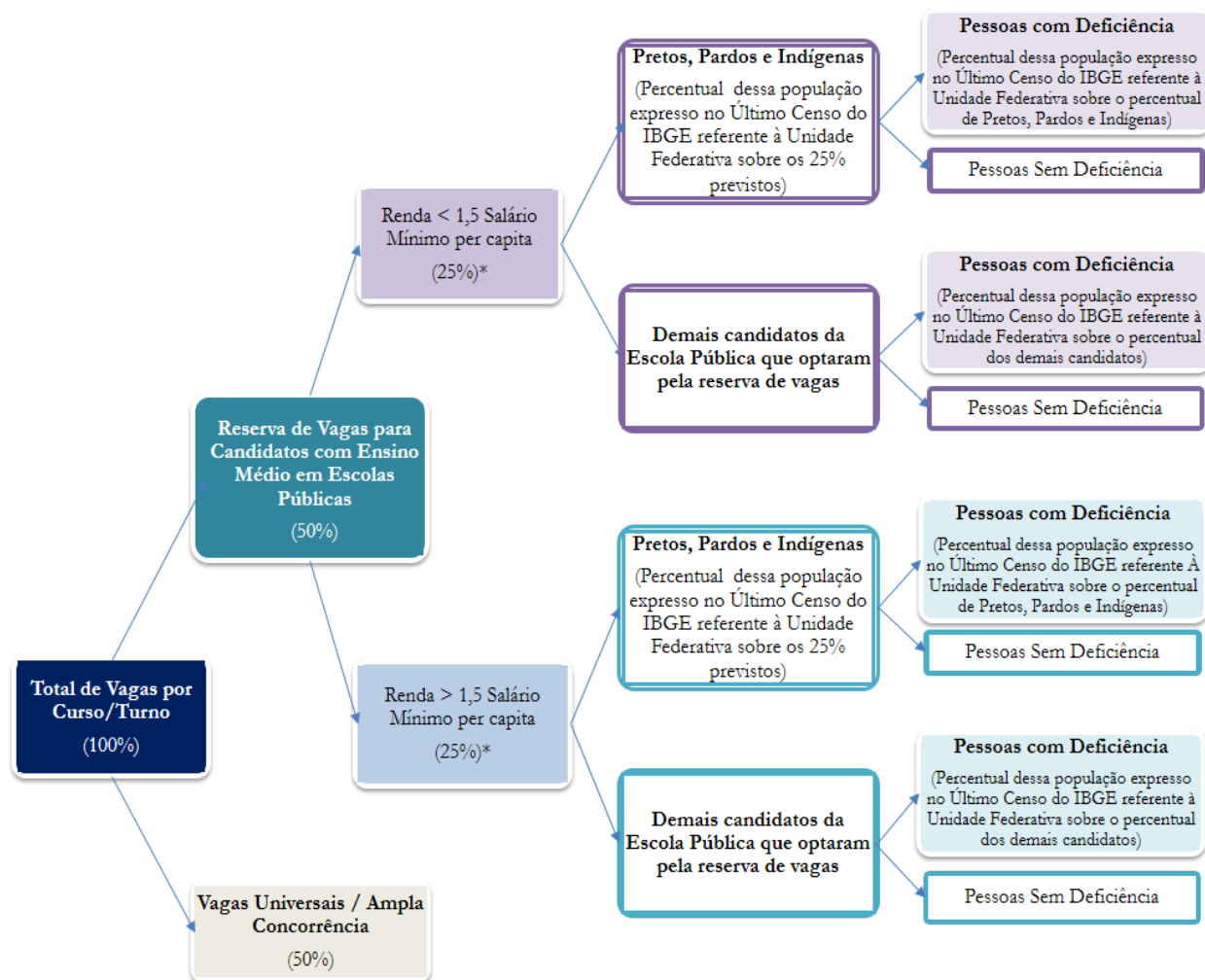


Figura 2: Representação do sistema de reserva de vagas, com base nas disposições da Lei nº 13.409/2016 e da Portaria Normativa MEC nº 9, de 05 de maio de 2017.

Nota: Elaboração Própria.

Ao analisarmos o sistema de reserva de vagas, à luz dos conceitos teóricos apresentados e do atual contexto sócio-histórico e político, entendemos que temos nos aproximado gradualmente às características das diversas populações, quando admitimos as intersecções de atributos específicos e compreendemos que as pessoas com deficiência também possuem distintivos étnico-raciais, socioeconômicos e de escolarização.

Ainda assim, ocorre que algumas inquietações se põem às comissões de verificação/validação que darão reconhecimento aos critérios de elegibilidade das populações previstas por essa lei. Uma delas está no desafio em que, para além da identificação das deficiências, características étnico-raciais e

condições socioeconômicas, ao adotarmos a distribuição da reserva de vagas dessa maneira, pode ocorrer de estarmos desconsiderando, dentre vários fatores, o linguístico-cultural, por exemplo.

Segundo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), estima-se que mais de 250 línguas são faladas no Brasil atualmente, entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Frente a esse cenário, no âmbito dos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior, podemos estar negligenciando, no mínimo, dois grupos populacionais, quando consideramos suas especificidades linguísticas e culturais:

- 1) *Indígenas*: no sistema de reserva de vagas, os candidatos indígenas foram historicamente enquadrados às políticas voltadas aos afrodescendentes. Contudo, considerando-se que, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde Indígena (FUNASA) e do IBGE, 274 línguas indígenas são faladas, quando essa população é colocada para concorrer sua vaga no Ensino Superior junto à população definida na lei que trata do sistema de reserva de vagas como “pretos e pardos”, suas diferenças linguísticas e características identitárias, ideológicas e culturais podem ser desconsideradas, ocorrendo o que Góis (2013) traz sobre a violência simbólica contra as manifestações culturais, a identidade e as diferenças dos indígenas na sociedade brasileira.
- 2) *Surdos*: atualmente no Brasil predomina que, nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior, os candidatos surdos têm assegurado que a língua portuguesa é adotada como segunda língua, garantindo-lhes a presença do intérprete. Contudo, esse sistema ainda pode configurar-se como insuficiente, quando considerado que os processos seletivos tradicionais são concebidos tendo como referência a Língua Portuguesa como primeira língua, denotando possíveis entraves não somente durante a realização da prova, como também no processo de avaliação, sobretudo no que se refere às provas discursivas. Diante desse impasse, algumas culturas surdas podem defender que, no âmbito do sistema de reserva de vagas, ao se considerar as diferenças linguísticas dessa população, a mesma deva ser alocada separadamente à população com deficiência.

Dessa apreciação sobre o sistema de reserva de vagas, emerge uma possível análise a respeito do princípio de sua distribuição: a população indígena não está para a afrodescendente, assim como a população surda pode não estar para a de pessoas com deficiência, sobretudo quando consideradas suas identidades e diferenças linguísticas, socioculturais e históricas, as quais incidem diretamente no processo de reconhecimento de seus direitos na esfera das políticas de ações afirmativas. Esse panorama, no qual as nuances inerentes às diferenças nos fazem questionar as orientações normativas de nosso país, nos remete às reflexões de Cury (2005), que avalia:

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado das relações sociais em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra situações mutiladoras dos seres humanos, luta por sonhos de justiça (Cury, 2005, p. 03).

Todo esse movimento que cerceou o reconhecimento das diferenças no âmbito das políticas de ações afirmativas no Brasil, particularmente na seara do Ensino Superior, dialoga com as reflexões de Bobbio (1992), quando esse afirma que a gênese histórica de um direito se dá, inicialmente, como exigência social que, sob a influência de diversos fatores, gradualmente afirma-se até se converter em direito positivo, mas não necessariamente em direito universalizado.

Frente a isso, a conjuntura de todas essas ações apresenta-se como um grande desafio às universidades brasileiras no momento em que se deparam com a necessidade de ressignificarem-se no processo de incorporação de atores sociais que, historicamente, foram excluídos ou marginalizados desse nível de ensino. Contudo, seria imprudente e ingênuo se acreditássemos que o processo de democratização do Ensino Superior brasileiro está à parte dos interesses do Estado e do mercado econômico nacional e internacional.

### **Políticas de Ações Afirmativas: Possíveis Mecanismos de Controle do Estado?**

Se hoje, no Brasil, estamos sendo incitados a discutir sobre o sistema de reserva de vagas na esfera das políticas de ações afirmativas e das políticas públicas como um todo, devemos compreender a pluralidade de forças sociais envolvidas nesse processo, isto é, as de cunho político, cultural e econômico. Isso porque, conforme alertavam Silva Júnior e Sguissardi (1999):

Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o Banco Mundial (pp. 246-247).

Ainda, Morosini (2004) faz alusão à possível inserção da educação no Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATI) e no Tratado de Comércio dos Direitos da Propriedade Intelectual (TRIP) da Organização Mundial do Comércio (OMC). Em decorrência, na década de 1990 as universidades já tendiam à uma transformação intrínseca, a partir de uma visão de mercado, a começar pela redução de custos e pelo incremento de minorias populacionais em seu contexto sócio-educacional.

Nesse cenário, as demandas por uma educação superior de massa, somadas às limitações financeiras decorrentes da crise fiscal do Estado, incitou ao desenvolvimento de métodos de controle que, conforme ressalta Sguissardi (2004), acaba por se constituir em mecanismo de seleção, certificação, classificação, regulação e monitoramento das instituições.

Sobre esses mecanismos, Contera (2002) distingue-os em modelo de regulação e modelo democrático, sendo que o primeiro tem sua intencionalidade explícita sobre a prestação de contas do uso do orçamento concedido pelo Estado focalizando, de um lado, o custo-benefício e a relação entre insumos e resultados e, de outro, ignorando ou desconhecendo os processos. O segundo, por sua vez, orienta-se para a defesa da autonomia e da capacidade de autogoverno das instituições, ancorado na sua responsabilidade social quanto à prestação de contas à sociedade para analisar a eficiência social, a pertinência, a equidade e a qualidade dos serviços que oferecem. Todavia, Cardoso (1994) já alertava:

Vincular avaliação e recursos, além de desencadear o funcionamento de infundáveis esquemas de poder (...) não têm outro destino, senão o de ser controladora, implementadora de um esquema de poder, que é incompatível com as conquistas no campo da democratização da universidade (p. 3).

À luz desses apontamentos, quando verificamos que um dos objetivos do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017a) é o de examinar o papel da educação na redução da pobreza e das desigualdades, demonstrando-se a necessidade de se reforçar a integração das políticas educacionais, econômicas e de emprego para favorecer a inclusão de todos na economia, quando nos remetemos ao processo de democratização do acesso no Ensino Superior e os mecanismos de avaliação, é possível dialogar com as reflexões de Catani, Oliveira e Dourado (2002), quando questionam:

(...) se não estaria o processo de aceleração da oferta de vagas e das matrículas no Ensino Superior produzindo uma “armadilha social”, uma vez que teremos um sistema diversificado e, ao mesmo tempo, diferenciado em termos de qualidade. (Tal fato), no

entanto, não parece (constituir) uma preocupação para os gestores do sistema de Ensino Superior no Brasil, pois, ao que tudo indica, assumem a diferença, a distinção e a desigualdade como princípios de organização e metas a serem alcançadas. Além do que, parecem rejeitar a pertinência da “universidade pública como bem social” (p.114).

Portanto, em meio a essas tensões e questionamentos, podemos concordar com Fávero (2010) quando nos impele a coligir que a sobrevivência da universidade depende de uma renovação profunda da sua própria identidade, da formulação de novas estratégias de inserção social e da proposição de novos projetos culturais que consigam se contrapor ao modelo de subserviência ao mercado. Nesse ínterim, é que as políticas de ações afirmativas devem ser cautelosamente pensadas, considerando-se que, ainda que essas possam apresentar-se como mecanismos de controle do Estado, a diversidade gera efeitos de legitimidade e de reconhecimento dos direitos humanos e, em decorrência desse movimento, muda-se o perfil da elite ao democratizar-se sujeitos sociais que historicamente enfrentaram sub-representações e marginalizações sociais.

### Considerações Finais

As reflexões apresentadas a respeito da democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro nos levaram a transitar por entre normativas e fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que contribuíram para fundamentar e compreender a atual tendência das IES em adotarem políticas de ações afirmativas voltadas ingresso, permanência, participação e formação acadêmica das pessoas com deficiência.

Com base na legislação vigente, nos programas governamentais, nas políticas e relatórios nacionais e internacionais, além da aproximação e diálogo transdisciplinar com a produção científica, foi possível ensejar algumas discussões sobre o reconhecimento das diferenças e das identidades no contexto nacional e sobre como esses fatores tenderão a ser ressignificados no atual contexto de democratização do acesso no Ensino Superior brasileiro.

No âmbito das políticas de ações afirmativas, o texto aqui apresentado nos provoca no sentido de perfilhar que o processo de incorporação da diversidade sociocultural deve ser acompanhado por uma política cultural de reconhecimento do outro e de interação entre os sujeitos, com vistas a se superar as resistências de uma histórica hegemonia do corpo social, do *status quo* universitário.

Nesse sentido, à luz das perspectivas de Bhabha (2013) e de Canclini (2013), podemos afirmar que o sistema de reserva de vagas, nessa seara, pode configurar-se como um terreno fértil para que as diversas culturas e identidades se interseccionem, com limites difusos nos “entre-lugares” que compreendem não só a esfera de grupos identitários marginalizados, como também a de grupos hegemônicos e, desse modo, no contexto universitário, poder-se caminhar rumo à construção de um espaço fronteiro, intersticial e plural.

Dito isso, quando consideramos as provisões destinadas especificamente à promoção do acesso, permanência, participação e sucesso acadêmico das pessoas com deficiência no Ensino Superior, importa compreender que não podemos nos restringir sua inclusão acadêmica unicamente à provisão do sistema de reserva de vagas, visto que essa, por si só, não consente necessariamente no reconhecimento de suas diferenças no âmbito educacional e na esfera dos direitos humanos, e tampouco à sua formação. Corre-se o risco, ainda, de o sistema de reserva de vagas findar-se por si só na mera demarcação das diferenças e na segmentação de um plural, limitando o que Hecht (2016) define por educação democrática e aprendizado pluralista, os quais deveriam retroalimentar um processo de mudança conceitual, organizacional e pedagógica no âmbito das comunidades educacionais, ressignificando coletivamente seus valores democráticos.

Importa considerar, ainda nesse processo, que diversos outros fatores, para além da reserva de vagas, permeiam o que chamamos de inclusão das pessoas com deficiência nos contextos universitários como, por exemplo: a transição do aluno da escola para a universidade; sua representação funcional para a escolha do curso; a identificação e reconhecimento de suas necessidades; os fatores inerentes à construção social e da identidade do estudante no contexto universitário; as políticas institucionais; as iniciativas de sensibilização e orientação no contexto universitário para superar situações de discriminação negativa; os incentivos ao empoderamento e autonomia do estudante; a formação e atuação docente; as estratégias pedagógicas; as adaptações ou adequações curriculares; os recursos tecnológicos, materiais e elementos curriculares; os recursos humanos; as avaliações institucionais; a interação entre a universidade e a comunidade; a relação entre a universidade e o mercado de trabalho (Cabral, 2017; Cabral et al., 2015; Ebersold & Cabral, 2016). Frente a essas especificidades, é possível compartilhar algumas das inquietações de Canen (2004):

Será possível conciliar estratégias tidas como ‘universalistas’, inspiradas por anseios de inserção dos ‘produtos’ do Ensino Superior no mercado globalizado, e a valorização dos particularismos e de projetos diferenciados de pesquisa e de concepção de Ensino Superior em um país multicultural e desigual, como o Brasil? (...) Em que medida a ‘reparação’ de injustiças contra identidades (...) marginalizadas do Ensino Superior, estaria impregnada por ideais multiculturalmente orientadas ou, ao contrário, poderia perpetrar novas formas de exclusão dessas mesmas identidades, no cotidiano do Ensino Superior? (pp. 121-122).

Nesse sentido, se não nos atentarmos a essas questões, corremos o risco de coadunarmos a um processo de democratização da educação velada por uma perspectiva de controle social abarcado nos interesses do mercado internacional, negligenciando-se o reconhecimento das diferenças dos cidadãos de direito.

A despeito desses desafios e retomando, portanto, o escopo nodal do presente artigo, pode-se inferir que, no Brasil, as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior apresentam-se atualmente como instrumentos alternativos de caráter temporário ou indeterminado os quais, sob perspectivas e interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, são destinados ao reconhecimento das diferenças historicamente marginalizadas por critérios econômicos, biopsicossociais, étnicos, raciais, religiosos, de deficiência, de diversidade sexual e de gênero, e tem como escopo atenuar as desvantagens no acesso, na permanência, na plena participação e na formação acadêmica dessas populações, fomentando ainda a pluralidade das identidades nos contextos universitários, a igualdade formal e substancial de oportunidades e a equidade de direitos.

As políticas de ações afirmativas podem constituir-se como possível parte do processo de construção do contexto universitário inclusivo, sobretudo se pensadas de forma orquestrada a outros elementos que visem favorecer a plena participação dos estudantes universitários com deficiência.

Contudo, o sistema de reserva de vagas e a oferta de serviços especializados, por si só, não parecem ser suficientes, uma vez que a cultura universitária precisa estar disposta a ressignificar-se nesse processo. É chegado, portanto, o momento de transcendermos as práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas, para construirmos oportunidades inclusivas em que se respeite e reconheça as diferenças e a pluralidade de identidades do contexto universitário.

## Referências

Almeida, J. G. A., Bellosi, T. C., & Ferreira, E. L. (2015). Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: Subsídios normativos e ações institucionais para acesso



- e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(n. esp), 643-660. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Anache, A. A., Rovetto, S. S. M., & Oliveira, R. A. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(49), 299-312. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Bauman, Z. (2011, 29 de Agosto). On glocalisation coming of age. *Social Europe Journal*. Disponível em: <<http://www.socialeurope.eu/2011/08/on-glocalization-coming-of-age/>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Bauman, Z. (2015). *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bhabha, H. K. (2013). *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro, RJ: Campus.
- Bourdieu, P. (2003). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani. (Orgs.). *Escritos de Educação* (5ª ed., pp. 40-64). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Braga, M. M., Peixoto, M. C. L., & Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no Ensino Superior brasileiro: O caso da UFMG. *Avaliação*, Sorocaba, 8(1), 161-189. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1173>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Branco, U. V. C., Jezine, E., & Nakamura, P. H. (2016). Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: Elementos para o debate. In V. L. J. Chaves, O. C. Maués, & S. M. Hage (Orgs.). *Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil* (1ª ed, pp. 259-286). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Brasil. (1968, 28 de novembro). *Lei nº 5.540*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (1996, 9 de maio). *Lei nº 9.276*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 1996/1999 e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9276.htm)>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (2003). *Plano pluriannual 2004-2007*: Mensagem presidencial. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/mensagempresidencial.PDF>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (2008a, 7 de janeiro). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (2008b, 23 de abril). *Apelação em mandado de Segurança*: Processo n. 200570000083367/PR. Paraná: Diário do Estado/ Tribunal Regional Federal da 4ª região. Disponível em: <<https://www2.trf4.jus.br/trf4/>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (2009, 25 de agosto). *Decreto nº 6.949*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (2015, 6 de julho). *Lei nº 13.146*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia

- para assuntos jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (2016, 13 de janeiro). *Lei nº 13.249*. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13249.htm)>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Brasil. (2016, 28 de dezembro). *Lei nº 13.409*. 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. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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: 04 de fev. 2018.
- Brito, A. E. C. A., Quirino, D. L. C., & Porto, L. C. M. (2013). Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior. *Revista Educação*, 16(20/21), 14-20. Disponível em: <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/2878/2750>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Bruno, M. M. G. (2011). Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no Ensino Superior: Algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232), 542-556. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/666>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Buarque, C. (2014). *A universidade na encruzilhada*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Cabral, L. S. A. (2010). *A Legislação Brasileira e Italiana sobre Educação Especial: Da década de 1970 aos dias atuais* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: Histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, 22(3), 371-387. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*. Curitiba, 33(nº esp. 3), 55-70. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/51046/34097>>. Acesso em: 04 de fev. 2018
- Cabral, L. S. A., Mendes, E. G., De Anna, L., & Ebersold, S. (2015). Academic and professional guidance for tertiary students with disabilities: Gathering best practices throughout European universities. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 48-59. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.39008>
- Canclini, N. G. (2013). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Canen, A. (2004). Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: Contribuições do multiculturalismo. In D. Mancebo, M. L. A. Fávero (Orgs.). *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente* (1ª ed., pp. 111-125). São Paulo, SP: Cortez.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*. Milano, MI: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano, BO: Bolzano University Press.
- Cardoso, M. L. (1994). Seminário sobre avaliação institucional. ADUFG (Org.). *Cadernos ADUFG: Avaliação institucional em debate* (1ª ed., pp. 3-18). Goiânia, GO: UFG.

- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2002). A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In J. D. Sobrinho, & D. Ristoff (Orgs.). *Avaliação democrática: Para uma universidade cidadã* (1ª ed., pp. 22-118). Florianópolis, SC: Insular.
- Chauí, M. (1989). Direitos humanos e medo. In A. C. R. Fester (Org.). *Direitos Humanos* (1ª ed., pp. 15-36). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia: Dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo, SP: Cia das Letras.
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 22(3), 413-428. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>
- Contera, C. (2002). Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In J. D. Sobrinho, & D. Ristoff (Orgs.). *Avaliação democrática: Para uma universidade cidadã* (1ª ed., pp. 119-144). Florianópolis, SC: Insular.
- Cury, C. R. J. (2005). *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Armazém do Ipê.
- Cury, C. R. J., Horta, J. S. B., & Fávero, O. (1996). A Relação Educação–Sociedade–Estado pela mediação jurídico-constitucional. In O. Fávero (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823–1988* (1ª ed., pp. 5-30). Campinas, SP: Autores Associados.
- Dagnino, E. (1994). Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In E. Dagnino (Org.). *Os anos 90: Política e sociedade no Brasil* (1ª ed., pp. 103-115). São Paulo, SP: Brasiliense.
- De Anna, L. (2002). *Pedagogia speciale: I bisogni educativi speciali*. Milano, MI: Guerini Studio.
- Dourado, L. F., Catani, A. M., & Oliveira, J. F. (2004). Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: Impasses e perspectivas. *Pro-Posições*, Campinas, 15(3), 91-115. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Duran, M. R. C., & Braga, P. B. A. (2013). Multiculturalismo e interdisciplinaridade: Um debate das ciências sociais. In D. A. C. Araújo, & A. Souza (Orgs.). *Políticas públicas na contemporaneidade* (1ª ed., pp. 53-63). Curitiba, PR: CRV.
- Duverger, M. (1962). *Ciência política: Teoria e método*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Ebersold, S., & Cabral, L. S. A. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Education et Francophonie*, Québec, 44(1), 134-153. Disponível em: <[http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF\\_44-1\\_complet-Web.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf)>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Fávero, A. A. (2010). Políticas educacionais e os desafios da universidade no século XXI. In M. L. P. Almeida, & V. H. Mendes (Orgs.). *(Des)construção da universidade na era do "pós": Tensões, desafios e alternativas* (1ª ed., pp. 81-97). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Feres Júnior, J., & Silva, L. F. M. (2006). Ação Afirmativa. In V. P. Barreto (Org.). *Dicionário de Filosofia do Direito* (1ª ed., pp. 22-23). São Leopoldo, RJ: Renovar, Unisinos.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 13(1), 43-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004>
- Galuppo, M. C. (2002). *Igualdade e diferença: Estado democrático a partir do pensamento de Habermas*. Belo Horizonte, MG: Mandamentos.
- Góis, M. L. S. (2013). *Discursos sobre a demarcação de terras indígenas... ou de como a raposa encontrou a Serra do Sol*. Dourados, MS: Ed. UFGD.
- Guerreiro, E. M. B., Almeida, M. A., & Silva Filho, J. H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior. *Avaliação*, Campinas, 19(1), 31-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>

- Hecht, Y. (2016). *Educação democrática: O começo de uma história*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Maciel, C. E., & Kassar, M. C. M. (2011). Políticas sociais, políticas de inclusão? In M. C. M. Kassar (Org.). *Diálogos com a Diversidade: Sentidos da inclusão* (1ª ed., pp. 9-37). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Madruga, S. (2016). *Pessoas com deficiência e direitos humanos: Ótica da diferença e ações afirmativas*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Mancebo, D. (1999). Políticas para a educação superior e cultura universitária: O exercício da solidão no ideário neoliberal. *Revista Internacional de Estudos Políticos*, 1(2), 463-481.
- Marques, L. S., & Gomes, C. (2014). Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: Um estudo exploratório. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(49), 313-326. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X8842>
- Mazzoni, A. A., & Torres, E. F. (1998). Acompanhamento do ingresso de um estudante de Engenharia Civil, portador de paralisia cerebral. *Anais do 1º Congresso Ibero-latinoamericano de Informática Educativa Especial*. Neuquén, Argentina.
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva. In M. S. Palhares, & S. C. F. Marins (Org.). *Escola Inclusiva* (1ª ed., pp. 61-85). São Carlos, SP: Edufscar.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 11(33), 387-405. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: Alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, 41(jul./set.), 125-143. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>
- Morosini, M. C. (2004). Educação superior e transnacionalização: Avaliação, qualidade, acreditação. In D. Mancebo, & M. L. A. Fávero (Orgs.). *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente* (1ª ed., pp. 145-170). São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, E. T. G. (2003). *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: O ponto de vista do estudante com deficiência* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1998, Outubro). *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: vision and action*. Paris, Île de France: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017a). *Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation. L'Éducation pour les peuples et la planète: Créer des avenir durables pour tous*. Paris, Île de France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247033F.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017b, abril). *Six ways to ensure higher education leaves no one behind*. Paris, Île de France: Global Education Monitoring Report. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862E.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Paris: Organização das Nações Unidas. Disponível em: <[http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/Agenda2030completoportugus12fev2016.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030completoportugus12fev2016.pdf)>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Peixoto, M. C. L. (2001). O Acesso ao Ensino Superior nos periódicos nacionais. In V. Sguissardi, & J. R. Silva Júnior (Orgs.). *Educação Superior: Análises e perspectivas de pesquisa* (1ª ed., pp. 107-130). São Paulo, SP: Xamã, 2001.

- Pereira, M. M. (2008). Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 14(2), 177-188. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567/18780>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Regiani, A. M., & Mól, G. S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, Bauru, 19(1), 123-134. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009>.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 22(34), 197-212. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>>. Acesso em: 04 de fev. 2018.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2005). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, C. S., & Carmo, A. A. (1998). Universidade e deficiência. *Anais do 3º Congresso Iberoamericano de Educação Especial*, Foz do Iguaçu, PR.
- Saviani, D. (2017). Epistemologias da política educacional: Algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>
- Selau, B., & Damiani, M. F. (2014). Quando não se falava em inclusão: A história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(49), 417-429. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9633>
- Sguissardi, V. (2004). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. D. Mancebo & M. L. A. Fávero (Orgs.). *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente* (1ª ed., pp. 33-52). São Paulo, SP: Cortez.
- Silva Júnior, J. R., & Sguissardi, V. (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- Silva, J. O. (2014). Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 95(240), pp. 414-430. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/314>>. Acesso em: 31 de jan. 2018.
- Siqueira, I. M., & Santana, C. S. (2010). Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 16(1), 127-136. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>
- Soares, M. S. A. (1998). Universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais. *Anais do 3º Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*. Foz do Iguaçu, PR.
- Valdés, M.T.M. (2006). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: Caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE.

## Sobre o Autor

### Leonardo Santos Amâncio Cabral

Universidade Federal de São Carlos

[prof.leonardocabral@gmail.com](mailto:prof.leonardocabral@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3520-3687>

Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Docente do curso de Licenciatura em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Possui Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação Especial pela UFSCar e Doutorado Pleno (*Doctor Europeans*) em 'Culturas, deficiência e inclusão: educação e formação', pela Universidade de Roma 'Foro Italico'. É responsável pela Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade - CoIDH/SAADE/UFSCar, compõe a diretoria da Associação de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE e é editor associado da Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 57

23 de abril 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**

DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México



education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev, Israel

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University