

O campo das políticas públicas é emergente nas discussões locais, regionais e nacionais. Com o processo de democratização houve um crescimento natural na representação da sociedade civil com foco na articulação de políticas ocasionado principalmente pelas demandas de grupos específicos.

Os deficientes são muitos no país e não contam com facilidades como nos países desenvolvidos. Desde mobilidade reduzida com obstáculos pelo caminho, até inadequação de instituições de ensino para recebê-los adequadamente são alguns dos empecilhos enfrentados por portadores de deficiência. Marshall no final do século XIX já havia pavimentado a garantia da educação básica a todos e isso deveria incluir o geralmente excluído deficiente. Com condições econômicas para isso, o Brasil precisa enfrentar o preconceito e garantir a igualdade de direitos, com educação de qualidade e facilidades à educação do deficiente.

DESIGUALDADE REGIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS



Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência



Artur Zimerman (organizador)

Alexandra Ayash Anache

Álvaro dos Santos Maciel

Cristina Borges de Oliveira

Daniel Targownik

Francisco Horácio da Silva Frota

Joel Pereira Felipe

Margareth de Vasconcelos Monteiro

Paula Targownik

AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ARTUR ZIMERMAN
(Organização)

Série:
DESIGUALDADE REGIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

EQUIPE EDITORIAL:

Realização

Pró-reitoria de Extensão - UFABC

Plínio Zornoff Táboas – Pró-reitor

Francisco Comaru – Pró-reitor em exercício

Juliana Caiteté Cayres – chefe da Divisão de Extensão e projetos

Coordenação geral

Artur Zimerman

Conselho Editorial

Adriana Capuano de Oliveira

Artur Zimerman

Marcos Vinicius Pó

Ramón Garcia Fernandez

Preparação de originais

Queli Cristina Jonas Garcia

Johnny Seron Bispo

Leonara Macedo

Revisão e Diagramação

Di Laroce Consultoria

Arte

Johnny Seron Bispo

Capa

Johnny Seron Bispo

Impressão

Premier Indústria Gráfica

Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência / organização de Artur Zimmerman — Santo André : Universidade Federal do ABC, 2013.

(Desigualdade regional e as políticas públicas, 4)

ISBN 978-85-65212-12-0

1. Ações afirmativas: Portadores de Necessidades Especiais – PNE
2. Políticas públicas
3. Educação – Desigualdade

CDD 320

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Universidade Federal do ABC

AGRADECIMENTOS

Este livro é resultado do projeto de extensão Desigualdade Regional e as Políticas Públicas, realizado na Universidade Federal do ABC, durante o ano de 2012. Foi feito um esforço para registrar e sistematizar os encontros realizados a cada dois meses, tratando de uma temática diferente por evento, relevante em relação ao momento por que o país passa, de crescimento econômico, e precisando reduzir suas desigualdades regionais.

Muitos colaboraram e apoiaram esta ideia que se tornou livro, além de filme, disponibilizado no blog do projeto e acessado pelo link desigualdaderegionalufabc.wordpress.com. A equipe da Pró-Reitoria de Extensão da UFABC foi fundamental nesse esforço, desde a figura do Pró-reitor, professor Plínio Zornoff Táboas e do Pró-reitor em exercício, professor Francisco Comaru - que deu continuidade ao trabalho, passando pelos servidores desse setor, Juliana Caiteté Cayres, Glória Maria Mérola de Oliveira, Kelly Ferreira, Marcelo Schiavo e Vinicius Carmo.

O setor da comunicação da UFABC, por meio da Alessandra Castilho, Sandra Santos, Leandro Ferreira e Edna Watanabe fizeram os cartazes dos eventos e participaram de sua divulgação, além de auxiliarem em diversas partes do presente livro.

Os alunos Johnny Seron Bispo, Leonara Macedo Almeida, Queli Cristina Jonas Garcia foram fundamentais para a execução do projeto no dia a dia e tiveram participação variada, desde o planejamento detalhado, seguindo para a preparação dos encontros, a logística, e o pós-preparo. Os bolsistas Johnny e Leonara projetaram e alimentaram o blog do projeto, nosso cartão de visitas frente ao público geral. A voluntária Queli Cristina realizou também a pré-revisão do livro, e o contato com os participantes do encontro para a padronização inicial dos textos. Apenas palavras não bastariam para agradecer aos três alunos que, com garra e coragem, ficaram frente a este inovador projeto.

Diversos órgãos da Universidade Federal do ABC (UFABC) nos apoiaram na aquisição de passagens aéreas e diárias para o encontro que reúne especialistas no assunto dos cinco cantos do país, o que foi fundamental para a concretização deste sonho: Pró-reitoria de extensão (PROEX), Pró-reitoria de pesquisa (PROPES), Pró-reitoria de assuntos comunitários e política afirmativa (PROAP), Pró-reitoria de pós-graduação (PROPG), Núcleo de ciência, tecnologia e sociedade (NCTS).

Queríamos divulgar cursos de graduação (Políticas Públicas, Planejamento Territorial, Relações Internacionais) e de pós-graduação (Planejamento e Gestão do Território, Ciências Humanas e Sociais), pois a universidade é nova e a exposição de tais abordagens e temáticas era essencial para tornar os cursos mais conhecidos, tanto para a comunidade interna como externa.

Os parceiros externos foram fundamentais para a criação do Projeto Desigualdade Regional e as Políticas Públicas, por várias razões e, dentre elas, a preocupação não apenas interna com os trabalhadores, no caso do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC (SMABC), mas com a sociedade brasileira como um todo, o compromisso com seu desenvolvimento e com a redução das desigualdades via políticas públicas. Os longos encontros de mais de 4 horas foram regados a agradáveis coffee breaks, oferecidos generosamente pelo SMABC. A parceria não terminou nesse ponto, mas com a publicação dos livros da presente série Desigualdade Regional e as Políticas Públicas. E esperamos que esta colaboração

entre a UFABC e o SMABC seja duradoura e profíqua para ambas as partes, preocupadas com a região do ABC e com o país e a sociedade brasileira no geral.

Juntamente com o SMABC, nos auxiliaram os parceiros do sindicato que tratam da mídia escrita e televisiva. O Jornal ABCD Maior e a TV dos trabalhadores (TVT) fizeram matérias de coberturas destes eventos, chamadas ao grande público e reportagens após a realização das mesas. Foram importantes para que nossos encontros tivessem repercussão fora das portas da universidade.

Não poderíamos deixar de mencionar todos os professores e autores que participaram deste projeto de extensão, em especial os do quarto encontro realizado em 08 de outubro de 2012, cujo tema é o nome do livro, ou seja, Ações Afirmativas e a Educação para Pessoas com Deficiência. Em ordem regional: Margareth de Vasconcelos Monteiro (Universidade Federal do Amazonas/AM e Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN), Francisco Horácio da Silva Frota (Universidade Estadual do Ceará/CE), Alexandra Ayach Anache (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/MS), Cristina Borges de Oliveira (Universidade Federal Fluminense/RJ), Álvaro dos Santos Maciel (Universidade Estadual do Norte Paranaense/PR e Unibalsas/MA). O pró-reitor de Ação Comunitária e Políticas Afirmativas, Joel Felipe, nos brindou com sua moderação da mesa e, em adicional, escreveu o texto sobre reflexões de políticas afirmativas para serem implantadas na Universidade Federal do ABC. Além dos autores que estiveram no mencionado evento, Daniel e Paula Targownik redigiram um texto dando seus testemunhos sobre a dificuldade e as adaptações enfrentadas com a educação de sua filha Amili na Alemanha. É um esforço para mostrar os vários aspectos de um mesmo tema, inclusive com abordagens contrastantes, configurando o que a UFABC tem de melhor: a interdisciplinaridade.

Espera-se que, com essa obra, possamos dar uma contribuição para a efervescente discussão sobre políticas públicas no Brasil e, com isso, reduzir as desigualdades nos e dos rincões mais distantes e mais próximos desse Brasil afora.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

<i>Artur Zimmerman</i>	9
------------------------------	---

PARTE I – RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

Integração do deficiente ao ambiente escolar

<i>Daniel e Paula Targownik</i>	12
---------------------------------------	----

PARTE II – INCLUSÃO NAS NOVAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Reflexão sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para Pessoas com Deficiência na UFABC

<i>Joel Pereira Felipe</i>	20
1. INTRODUÇÃO	23
2. MARCOS LEGAIS RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.	26
3. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SUA SUB-REPRESENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.	29
4. DEFINIÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA O INGRESSO POR AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFABC E AS RESTRIÇÕES ENCONTRADAS.....	31
5. AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AS PCD NA UFABC: COTAS PARA O INGRESSO.....	33
6. AÇÕES VOLTADAS PARA A PERMANÊNCIA A PARTIR DA ADOÇÃO DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	37
7. CONCLUSÕES	41

PARTE III – REGIÃO NORTE

Uma análise sob o ponto de vista bioecológico do desenvolvimento humano

<i>Margareth de Vasconcelos Monteiro</i>	45
1. INTRODUÇÃO.....	46
2. AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFRN	47
3. ANÁLISE DAS AÇÕES SOB O ENFOQUE DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE BRONFENBRENNER (1979), ASSOCIADAS À PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO.....	50
4. CONCLUSÃO.....	57

PARTE IV – REGIÃO NORDESTE

Construir democracia implica em respeitar as diferenças: Uma análise crítica sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior no Nordeste brasileiro

<i>Francisco Horácio da Silva Frota, Álvaro dos Santos Maciel, Margareth de Vasconcelos Monteiro</i>	62
1. INTRODUÇÃO.....	63
2. O DESAFIO DA DEMOCRACIA	63
3. POLÍTICA AFIRMATIVA UMA URGÊNCIA PARA A DEMOCRACIA.....	66
4. PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	67
5. A POLÍTICA DE COTAS PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	71
6. CONCLUSÃO.....	74

PARTE V – REGIÃO CENTRO-OESTE

Deficientes e a educação no Centro-Oeste

<i>Alexandra Ayash Anache</i>	79
1. INTRODUÇÃO.....	80
2. O ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	83
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUBSÍDIOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS	95

PARTE VI – REGIÃO SUDESTE

Educação superior e ações afirmativas para pessoas com deficiência:

Caminho para reflexão sobre desigualdade regional e as políticas públicas inclusivas

<i>Cristina Borges de Oliveira</i>	100
1. INTRODUÇÃO	101
2. AÇÕES AFIRMATIVAS E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PESSOAS DEFICIENTES	102
3. DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM DIREITO ADQUIRIDO OU UM OBJETO EM FUGA?	106
4. QUAL UNIVERSIDADE? QUAL INCLUSÃO?: AS AÇÕES AFIRMATIVAS: PARA ALÉM DA RESERVA DE VAGAS	110
5. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS FACE ÀS DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS REGIONAIS: UM ENFOQUE SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA REGIÃO SUDESTE	114

PARTE VII – REGIÃO SUL

Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência: Um retrato sociojurídico do Sul brasileiro

<i>Álvaro dos Santos Maciel</i>	131
1. O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO COROLÁRIO DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	132
2. O PLURALISMO JURÍDICO COMO NOVO MODELO DE REFERÊNCIA DEMOCRÁTICA	137
3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	139
4. AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	142
5. UM RETRATO DA INSERÇÃO NO SUL BRASILEIRO	146
6. UMA ABORDAGEM ACERCA DAS DESIGUALDADES REGIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	153
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156

PREFÁCIO

O presente livro é o resultado do 4º encontro do Projeto Desigualdade Regional e as Políticas Públicas, ocorrido em 08 de outubro de 2012, e que tratou do tema **AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**.

As políticas públicas são uma área emergente nas discussões locais, regionais e nacionais. Cada vez mais um número maior de pessoas se interessa por essa temática, quer seja pelo aumento da representação da sociedade civil na articulação de políticas, quer seja pelas demandas de grupos específicos na sociedade. Tivemos à mesa um especialista sobre política educacional para portadores de deficiência de cada região do país, para abarcar a diversidade e a representatividade de grande parte da realidade brasileira. Todos os participantes, com exceção de um que é mestre, têm doutorado e são pesquisadores ativos em suas instituições às quais estão vinculados. Em adicional, decidimos incluir a experiência internacional de pais com a inserção educacional de seus filhos deficientes em um país desenvolvido, para mostrar as dificuldades que mesmo em ambientes de Primeiro Mundo as famílias enfrentam.

O Brasil está num momento em que precisamos refletir nossa situação para, com isso, projetar novos horizontes e termos claro o que queremos para nosso futuro como sociedade brasileira, tanto a nível local, como regional e nacional, em áreas vitais como a discutida na mesa; o tratamento adequado aos deficientes e seu acesso à educação pode nos contemplar com o caminho de um futuro promissor e mais humano.

Tratar diferentes diferentemente e dar oportunidade a todos os brasileiros e brasileiras, respeitando suas limitações e trabalhando por um país mais justo e menos desigual é o objetivo traçado para a mesa e o projeto, em linhas gerais.

O Brasil, desde seus primórdios, foi testemunha da divisão muito desigual de recursos. Autores da área de ciências sociais chamavam o país de “Brasis”, exaltando sua múltipla face em relação ao poder aquisitivo, social, político, econômico e cultural das diferentes camadas. A classe média sempre foi menor em proporção que seus conterrâneos em países desenvolvidos.

Atualmente, conhecido como país emergente e em crescimento econômico contínuo nos últimos anos, mesmo com crises existentes em países industrializados e desenvolvidos, o Brasil conseguiu seguir a trajetória do crescimento. Porém, o

crescimento deveria permitir a redução da miséria e da pobreza, reduzindo as diferenças enormes entre as camadas da população. Nos últimos anos houve uma redução da desigualdade, porém ainda tímida.

A proposta deste livro e dos outros da série Desigualdade Regional e as Políticas Públicas clama pela necessidade de refletir o país e aproveitar este momento único para dar condições e oportunidades às diferentes camadas, reduzindo o abismo entre os que têm e os que não possuem absolutamente nada.

O acesso à educação gratuita e de qualidade, à saúde gratuita e de qualidade, à segurança, ao respeito entre cada um, é fundamental para conseguirmos um lugar ao sol. O futuro é promissor se todos tiverem oportunidades, inclusive os já prejudicados pela diferença física e mental. Um país mais justo é aquele onde as diferenças são respeitadas e as necessidades supridas.

A Universidade Federal do ABC (UFABC) foi criada principalmente para colaborar com a inclusão social e educacional na região do Grande ABC, reduzindo, assim, as desigualdades e proporcionando aos jovens uma educação superior gratuita e de qualidade. Não é à toa que fomos a universidade com a política de cotas mais agressiva do país, ou seja, metade das vagas destinadas a alunos menos privilegiados econômica e socialmente. Esta política está surtindo efeito e, agora, temos aprovada em âmbito nacional a nova “lei de cotas”, em que todas as universidades federais do país deverão se adequar a esta nova realidade com reserva da metade das vagas para alunos menos privilegiados. Isso prova que estamos no caminho certo, e que a única possibilidade de melhorarmos nossa sociedade é através da educação gratuita e de qualidade, motivando pesquisas e parcerias com o setor produtivo, para manter nosso crescimento econômico, com redistribuição de renda, objetivando a redução das desigualdades.

No entanto, não temos na UFABC cotas para portadores de deficiência, e isso ainda é uma luta a ser travada e ganha, pois a educação é um direito de todos, inclusive para os com maiores dificuldades de inserção, como os deficientes.

Esta atividade realizada e transformada agora em livro aborda exatamente questões maiores de temas selecionados para discutir e rediscutir nosso país, os rumos que estamos tomando e como satisfazer diferentes camadas da população. Esse é o intuito de registrar o que foi apresentado no encontro sobre ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência, já que essa é uma das principais razões para a existência da UFABC.

O projeto pedagógico da UFABC tem como diretriz a interdisciplinaridade, tanto é que os dois cursos de ingresso na graduação são bacharelados interdisciplinares, um de tecnologia e outro de humanidades. Esse livro, portanto, traz autores de diferentes formações acadêmicas, respeitando a interdisciplinaridade na temática das políticas públicas de educação.

A área de políticas públicas demanda um amplo conhecimento interdisciplinar para compreender a complexa máquina pública e os processos de planejamento, implementação e avaliação das políticas públicas, em áreas variadas e em distintos contextos políticos, econômicos e sociais. Nesse livro, por meio dos autores dos textos, temos a honra de juntar numa mesma compilação que trata das ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência nas várias regiões do país, pessoas de formação variada, como ciências sociais, direito, educação, educação física, políticas públicas e formação humana, psicologia, psicologia escolar e desenvolvimento humano, sociologia, dentre outros. A liberdade oferecida aos autores para “desvendar os mistérios” das ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência em suas regiões de origem e trabalho, na abordagem com que têm familiaridade, foi essencial para contemplar o espírito do projeto pedagógico da UFABC e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade de opções, tendo em mente que caminhos diferentes podem levar a excelentes escolhas, sem a imposição de uma única trilha a seguir. Desta forma, acreditamos contribuir para a construção de um país de todos e para todos.

A elaboração e compilação deste volume foi regado por momentos de prazer indescritíveis, visualizando nosso futuro como nação, onde os diferentes tem lugar e o respeito mútuo é a chave de nossa riqueza como um país de todos e para todos. Tudo isso, é claro, por meio das políticas públicas que podem e irão fazer a diferença.

Artur Zimmerman

PARTE I

RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Daniel e Paula Targownik

*Os autores são cineastas de profissão, pais de Amili Targownik, deficiente física e cadeirante desde o nascimento, hoje com 17 anos e cursando o ensino médio em Nova Iorque, após passar por diversas instituições de ensino em Israel e Alemanha.
E-mails: dtargownik@gmail.com e paula_zt@web.de.*

Nossa filha Amili tem 17 anos e nasceu com Paralisia Cerebral. No começo nem eu, nem meu marido, sabíamos quais eram os problemas exatos que ela tinha e ninguém à nossa volta utilizava a palavra deficiência física ou mental. Nós sentíamos que algo estava errado, mas pela falta de experiência como pais jovens, de primeira viagem e pelo complexo linguajar dos médicos e especialistas, ignoramos por mais de dois anos a real situação de nossa filha.

Ela não andava, não falava e não conseguia, por mais de alguns minutos, manter a cabeça erguida. Quando não se tematiza abertamente o problema, é como se ele não existisse.

Essa situação perdurou por aproximadamente dois anos, com diversos tratamentos, fisioterapias e busca por cura como num passe de mágica que, por milagre, solucionaria o problema. Nessa fase passamos por diversos médicos, terapeutas, curandeiros e profissionais do ramo, mas só um deles fez a diferença que mudou nossa forma de ver as coisas.

Foi uma fisioterapeuta em uma cidadezinha do interior da Alemanha que, após examinar a Amili e conversar conosco, nos perguntou olhando em nossos olhos quando iríamos finalmente conceber e aceitar que tínhamos uma filha deficiente. É claro que foi um choque usar essa palavra que até então não fazia parte de nosso vocabulário. Para nós, a Amili tinha um problema e nós estávamos tratando. A fisioterapeuta ainda acrescentou que somente na hora que aceitássemos essa condição de nossa filha mais velha é que as coisas iriam começar a se ajustar para nossa família. A partir desse momento, nosso objetivo passou a ser a adaptação da Amili como deficiente ao mundo de uma forma que ela poderia ter uma vida digna, sem passarmos os dias buscando soluções que a tirariam do estado de ser deficiente, por que isso era ilusão. Aceitar essa situação foi o primeiro passo para lidar com o problema.

A adaptação de pais de crianças deficientes de nascença à nova situação demora entre alguns anos e a vida toda até que se aceite e que se possa conviver com o problema. A aceitação do deficiente dentro da sociedade na qual ele vive também contribui para essa transformação pela qual os pais passam.

Em nosso caso específico, levou dois anos para que eu e meu marido aceitássemos a situação como ela é. Depois de um período de depressão, conseguimos assumir o fato de termos uma filha deficiente.

A Amili tinha dois anos quando começamos a pensar em seu futuro e colocar como novo objetivo a inserção no ambiente escolar, no ensino fundamental.

Tínhamos, então, quatro anos para prepará-la para o ingresso na escola, até que atingisse a idade da alfabetização.

No primeiro ano do ensino fundamental, a Amili frequentou uma escola para deficientes. Na época, pensávamos ser a melhor solução. Ela estaria no meio de crianças parecidas com ela e assim não se sentiria diferente de ninguém. Esse pensamento é típico de pais que tentam a todo preço proteger a criança escondendo dela a realidade. Atualmente, sabemos que esconder a verdade sobre o que for, é um erro.

Na classe do primeiro ano nessa escola havia 12 alunos deficientes, duas professoras, três educadoras e uma assistente. As crianças eram cercadas de proteção de todo o tipo, o que na verdade as impedia de cair, de se sujar, se lambuzar, de quebrar coisas ou de ter todas as experiências necessárias para o crescimento delas através do conhecimento do nosso mundo. Com a falta de experiência suficiente, elas não tiveram a chance de aprender sobre as noções da física ou das mais simples regras do diferenciar o que é certo do que é errado. Elas só faziam o que era certo sem obterem experiências próprias e somente sob o olhar de censura dos adultos. De tal forma, o aprendizado dessas crianças ficou incompleto e comprometido, segundo nossa visão.

Na escola para deficientes, o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental, deveriam ser cursados em três anos. A ideia era reduzir o ritmo de aprendizado para facilitar a captação da matéria pelas crianças. A escola justificava que, com um ritmo mais vagaroso, os alunos teriam uma base mais sustentável para continuar com sucesso o aprendizado nos próximos anos. Assim nos foi transmitido. Achamos esse sistema bem interessante, que oneraria menos a criança.

Porém, após o segundo ano do ensino fundamental, referente ao terceiro ano de estudos, resolvemos retirar a Amili dessa escola.

O que na teoria parecia interessante, na prática não funcionava direito, a nosso ver. Nossa filha não teve quase nenhuma experiência negativa, o que a deixou sem conhecer o mundo real. Ela tinha medo de crianças que não eram deficientes, porque nunca havia tido contato com nenhuma. Não sabia como falar com elas e como se comportar na presença de outras crianças. Ela agia muito infantilmente para a idade, o que reforçava ainda mais a impressão das pessoas que, além de ser deficiente física, ela também seria deficiente mental, o que não era o caso. O ritmo vagaroso de aprendizado ao invés de fortalecer a matéria aprendida, reduzia ainda mais o potencial dessas crianças de absorver conteúdo. Com o ritmo

demasiadamente lento, as crianças perdiam a vontade de estudar pela repetição contínua da matéria que já sabiam e se acostumavam com esse sistema que, mais para a frente, dificultaria o aprendizado delas em uma escola normal.

Na sala de aula, não havia o ruído normal comum a este tipo de ambiente, o que deixou nossa filha muito sensível a qualquer barulho - o que também dificultava em sua concentração.

Decidimos tentar uma escola pública regular.

Na escola pública, com uma só professora para 25 alunos, tivemos problemas para o ingresso da Amili. A diretora se opôs fortemente, alegando que nossa filha sofreria nessa escola, pois nunca foi matriculada nessa escola uma criança deficiente e, portanto, a falta de experiência por parte dos professores prejudicaria a Amili tanto no aprendizado como nas relações sociais da classe. Porém, a escola não tinha escolha, por ser pública e se localizar no bairro onde morávamos; teria por lei que aceitar a Amili. Após ameaçarmos que levaríamos o caso ao ministério da cultura alemão, a escola, contra a vontade da diretoria, admitiu o ingresso de nossa filha, que foi a primeira aluna dessa escola em cadeira de rodas. A escola era totalmente adaptada, não ocasionando problema algum dessa natureza.

Demorou um pouco para que ela se adaptasse à nova classe, ao novo ritmo, ao barulho e às professoras sem a paciência e o tempo que na escola de deficientes era tão abundante. Socialmente ela estava muito bem integrada. As outras crianças a achavam interessante e queriam sempre estar a sua volta e ajudá-la no que fosse preciso.

Para nós, o primeiro problema começou quando tivemos que achar uma acompanhante que ficasse na escola com a Amili, ajudando-a sempre quando precisasse. A escola não se mobilizou e essa tarefa foi deixada aos pais. Era muito mais cômodo, sem dúvida, na escola para deficientes, onde tudo estava preparado e os pais não precisavam se incomodar/preocupar com nada.

Assim que arranjamos uma pessoa para acompanhar a Amili na escola, a situação se tranquilizou um pouco. Mas, no dia-a-dia surgiam novos problemas. Por exemplo, se a acompanhante atrasasse, a Amili entrava atrasada na escola. Se a acompanhante faltava, nossa filha teria que faltar na escola ou nós mesmos a levávamos à escola. Porém, como os pais não podiam ficar dentro da escola, uma vez a cada duas horas, íamos até lá para acompanhá-la ao banheiro e tínhamos que ficar atentos sempre ao lado do telefone para caso ela precisasse ir ao banheiro fora do horário programado ou se ela precisasse de algum outro tipo de ajuda.

Essa situação poderia ter sido resolvida facilmente se tivéssemos o apoio da professora ou da diretora, para que alguma pessoa da limpeza pudesse ajudá-la quando fosse necessário. Essa ajuda não duraria mais do que alguns minutos, se a pessoa já estivesse na escola. Mas, para nós, os pais, sairmos do trabalho e seguirmos até a escola, só para podermos ajudar a Amili a ir ao banheiro demorava cada vez mais do que uma hora.

A acompanhante, na verdade, não estava lá só para acompanhá-la ao banheiro, mas também para escrever na aula. Para muitos deficientes, a capacidade motora é mais lenta, o que não só aumenta a dificuldade de anotar a matéria durante as aulas como também anotar e ao mesmo tempo prestar atenção na matéria ensinada. Para escrever, eles necessitam estar totalmente concentrados nos movimentos de coordenação motora fina da escrita e, assim, perdem o contexto da aula.

Para uma boa integração com os professores, é necessário que eles entendam essas dificuldades. Existem muitas diferenças nas deficiências e, com certeza, cada qual tem as suas peculiaridades. Neste texto, estamos nos referindo de forma geral e generalizando deficiências físicas só para dar uma visão simples aos professores de coisas que seriam importantes saber e estarem atentos ao receber um aluno deficiente físico.

A primeira professora da Amili na escola regular não entendeu qual era o problema de um deficiente e o que seria necessário para facilitar o aprendizado dele. Ela então pediu para a acompanhante esperar fora da classe e só acompanhá-la ao banheiro quando necessitasse. Cheia de boas intenções, a professora estabeleceu em sua classe a lei de que todos são iguais (mesmo não sendo). Portanto, durante os anos da terceira e quarta séries do ensino fundamental, a Amili também tinha que escrever a matéria do quadro negro juntamente com os outros alunos, “pois todos eram iguais”. Isso resultou em um problema social muito grande, pois o quanto ela se esforçasse, nunca acabaria em tempo semelhante às outras crianças. A classe inteira tinha que constantemente esperar que ela acabasse. Crianças que terminam a tarefa em uma sala de aula e não tem o que fazer, começam a conversar, perdem a concentração ou começam a bagunçar. O barulho na classe aumentava constantemente, obrigando a professora a levantar a voz e brigar com os alunos, que tinham “a obrigação” de se manter quietos enquanto a Amili escrevia. Indiretamente ia surgindo uma antipatia das crianças em relação a Amili que, por causa dela, eram chamados a atenção.

Por conta dessa situação, a sensação de culpa da Amili crescia, e o stress de escrever rápido era enorme e as notas começaram a cair, já que enquanto ela anotava, não conseguia mais prestar atenção no resto da aula.

Aparentemente, são problemas pequenos, que poderiam facilmente ser solucionados com a cópia de algum caderno de colega, ou se a professora distribuisse folhas avulsas com a matéria escrita. Nas provas também era um problema. Como a professora não confiava na acompanhante da Amili, nossa filha, “como todos os outros alunos”, escrevia durante a prova inteira. Ela nunca conseguiu acabar uma prova ou não conseguia mais se concentrar, por causa do barulho causado pelos alunos que acabavam bem antes dela enquanto ela escrevia a prova.

Se ela fosse em alguma sala separada, poderia acabar a prova tranquilamente ou se a professora desse para ela um outro tipo de prova diferenciada, como múltipla escolha, ou para completar os espaços em branco e não escrever tudo de novo. Mas essa compreensão não existia.

A melhor maneira de se integrar o deficiente à classe logo no início, seria tematizar o problema com o grupo, apresentando o deficiente à classe e discutindo abertamente quais são as dificuldades existentes, onde não se pode acompanhar e quais seriam as possíveis soluções para os obstáculos existentes.

É claro que o professor, ao início, teria que ser criativo para passar a matéria. Isso nem sempre é fácil, requer a utilização de improvisação, o que nem sempre é hábito do professor. Para o deficiente, a habilidade do improviso é essencial, pois o mundo foi construído pra duas pernas, duas mãos e tudo em perfeito funcionamento. Quebrar essa regra é difícil e requer muito boa vontade.

Uma outra opção seria dividir a classe para trabalhos em grupos sempre quando houver possibilidade, apoiando assim a ajuda mútua entre os alunos.

Para o ensino fundamental II, a Amili foi para uma escola de integração. Classes mistas de deficientes misturados com jovens não deficientes. Como as classes eram pequenas, 15 alunos no máximo, era possível que os professores se orientassem em relação às necessidades de cada aluno e fizessem tais adaptações.

Bem, isso tudo se passou na Alemanha, onde moramos com a Amili. É claro que o sistema educacional do Brasil e da Alemanha são bem diferentes. O problema dos deficientes em todo lugar é igual. O que difere é a solução apresentada em cada ambiente. Na Alemanha, o que complica (ainda mais no estado da Bavária, onde moramos), diferente do Brasil, é que o sistema escolar daqui exige que na quarta série a

criança (ou melhor, os pais da criança) definam se ela irá continuar no futuro em uma faculdade, para um estudo técnico ou irá finalizar seus estudos no básico, após dez anos.

É claro que as coisas assim se tornam mais difíceis e a maioria das crianças deficientes, exatamente por causa da deficiência, vão cursar a escola mais fraca, sem possibilidades de continuarem seus estudos até a universidade. Essas crianças pegam um rumo que provavelmente as deixará a vida inteira só em instituições fechadas e protegidas, separadas do resto do mundo. O governo na Alemanha dá todo o apoio financeiro para elas, porém, não oferece o apoio à integração natural na vida real.

A Amili também iria para uma dessas instituições se nós não tivéssemos lutado muito para que isso não acontecesse.

Muitas crianças deficientes são talentosas para algumas matérias e para outras apresentam dificuldades, como em matemática ou tudo que requeira uma percepção espacial abstrata. Quando a criança não teve a experiência de engatinhar e descobrir a dimensão espacial na idade pequena, ela cresce sem a possibilidade de abstração de certos pensamentos espaciais com questões ligadas à geometria e à física. Por conta disso, a Amili é extremamente talentosa para línguas, mas sem talento para áreas como matemática ou física, as quais foram problemas para ela desde o 9º ano. Mesmo querendo estudar e se esforçando, não conseguia chegar ao nível mínimo das matérias difíceis para ela. Os professores quiseram passá-la para a escola com o nível mais baixo, onde ela, no futuro, seria impossibilitada de cursar qualquer faculdade na Alemanha.

Há dois meses decidimos tirá-la dessa escola e buscar outra onde os talentos dela seriam reconhecidos e os pontos fracos não seriam enfatizados. Encontramos uma escola americana em Nova Iorque, onde as pessoas estudariam de acordo com suas possibilidades. Foi assim que a Amili se integrou na classe mais forte de inglês, onde cursa atualmente, com os americanos de língua materna inglesa e na classe mais fraca de matemática.

Lá, com toda a técnica existente, ela não precisa de ninguém mais para escrever as provas. Ela dita para o computador que escreve provas e trabalhos de casa. Quando a Amili lê um livro, passa-o para o computador e ao mesmo tempo escuta a leitura com fones de ouvido, isso ajuda a aumentar o ritmo da leitura. Quase todos os problemas do passado parecem agora bem pequenos com a simples ajuda da tecnologia que antes era inconcebível. Mesmo com toda essa

ajuda, ela ainda tem as dificuldades que todas as pessoas deficientes sempre terão, mas tem uma maneira de solucionar problemas que antes pareciam insolúveis.

Em uma escola regular, sem todo o apoio técnico, o professor, tentando ajudar o deficiente, as vezes entra em uma situação difícil pois, por um lado, ele tem que passar a matéria exigida pelo ministério da educação ou pela diretoria do instituto educacional onde trabalha e por outro lado o ritmo de aprendizado de cada pessoa deficiente é diferente. O professor deveria se equilibrar no meio desses dois caminhos e manter um nível que, para ele e para a escola, seria suficiente. É claro que nem toda pessoa deficiente terá a competência para estudar em qualquer escola. A pessoa deficiente não deve ser tratada de uma maneira diferente de qualquer outro aluno. Se isso acontecer, o nível de qualquer instituição educacional baixará para se igualar sempre ao mais “fraco”. Nesse caso, o professor, pensando somente na adaptação aos deficientes, trará um prejuízo para essa instituição educacional.

O deficiente físico deverá ter a mesma dificuldade que qualquer outra pessoa tem para os estudos. Se a escola quiser manter um alto nível, deve mantê-lo para todos. A única coisa que deverá ser diferenciada, na nossa visão, é a maneira de cobrar a matéria dada em classe aos deficientes, para que eles tenham uma chance igual aos demais alunos.

Temos um exemplo bem atual do filho de uma amiga, chamado Oliver. Ele iria fazer uma prova de redação para o equivalente ao vestibular brasileiro. O Oliver, um mês antes dessa prova, teve um acidente de bicicleta e foi operado várias vezes na mão direita. Ele já havia se preparado durante muito tempo para essa prova, mas não pôde fazê-la pois não tinha condições de escrever. Por isso, teve que esperar um ano inteiro e só pôde se apresentar juntamente com os colegas do ano anterior. Depois de se preparar durante tanto tempo, é claro que ele ficou muito chateado com o fato de, por um problema desses, ficar impossibilitado de fazer a prova.

Hoje em dia, se pensarmos nas possibilidades técnicas que existem no mundo, esses problemas não deveriam ser mais problemas. Mesmo sem o apoio técnico, ou financeiro, é possível achar uma solução quando o instituto de aprendizado apoia totalmente a integração de deficientes.

Toda escola deveria ter um fundo reservado à ajuda técnica para o deficiente quando esta é totalmente imprescindível. A integração do deficiente à sociedade é fundamental e importante, tanto para o deficiente como para os outros indivíduos, que aprenderão a conviver com seus semelhantes e desiguais. Aprendemos isso na prática, por meio de nossa filha Amili.

PARTE II

INCLUSÃO NAS NOVAS

INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Reflexão sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para Pessoas com Deficiência na UFABC

Joel Pereira Felipe

*Mestre e doutor em Arquitetura e Urbanismo, Professor adjunto do Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas e Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas da UFABC.
E-mail: joel.felipe@ufabc.edu.br*

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

A UFABC está comprometida com ações voltadas para a inclusão social, que tenham por objetivo assegurar que todos os segmentos da sociedade estejam nela representados. Essas ações não se esgotam no âmbito do processo de admissão com sistema de cotas de recorte socioeconômico e racial, que está em discussão no Congresso Nacional. O processo pedagógico deve repudiar a postura elitizante em favor da integração social do estudante, levando-o a se debruçar sobre a História para compreender o mundo em que vivemos numa perspectiva pluralista.

Projeto Pedagógico da UFABC, Item 1.3 – Integração da Sociedade.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho pretende apresentar o contexto no qual se inserem as discussões a respeito da inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino superior no nível de graduação na Universidade Federal do ABC (UFABC). Ao autor interessa este tema por ocupar a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas e ser responsável, junto a sua equipe, pela concepção, execução e monitoramento das ações afirmativas de ingresso e permanência nesta Instituição.

É necessário, portanto, situar o lugar de onde se escreve esta contribuição: como gestor público e um não especialista em deficiências visual, auditiva, motora ou intelectual. Isto quer dizer que deverão ser feitos aprofundamentos com a participação interdisciplinar de especialistas para que a ação afirmativa aqui defendida seja qualificada e aplicada com eficácia.

Inicialmente é necessário explicar que será utilizado o termo Pessoa com Deficiência, abreviado por PCD no singular e plural, em vez de outras nomenclaturas e expressões que são comumente utilizadas e aqui rejeitadas (p. ex.: pessoas com necessidades especiais, pessoas portadoras de deficiência, inválidos, excepcionais), pela decisão de acompanhar o que foi estabelecido como correto na Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas

com Deficiência e seus documentos, conforme adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006.

Mesmo a expressão ‘Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais’, utilizado corretamente por vários autores em algumas situações, foi definido pelo Conselho Nacional de Educação em sua Resolução nº 2 de 11/09/2001 como um termo a ser empregado de maneira mais ampla, dirigido a outros tipos de necessidades educacionais e não especificamente dirigido às Pessoas com Deficiência .

A definição de deficiência que entendemos ser a mais completa é a deliberada no âmbito da OEA (1999), como: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (CONVENÇÃO, 1999, Artigo I).

Pretende-se demonstrar neste trabalho a necessidade de aproximação aos modelos que enxergam com naturalidade a reprodução nos espaços universitários de toda a diversidade e riqueza presentes na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que procuram auxiliar nas reparações às mazelas sociais, nosso legado histórico, mitigar os preconceitos e ainda apontar para quais os próximos passos a serem dados para que se prossiga com esses avanços nesta Universidade Federal fundada com o compromisso de ser vanguarda no século XXI, inclusive nos aspectos de inclusão social.

1. INTRODUÇÃO

Verifica-se no Brasil um processo histórico que registra o tratamento de maneira excludente das pessoas que possuíam padrões físicos e sociais diversos da normalidade formal e que passavam a viver marginalizadas, ocultas, escondidas. Durante o século XX, os avanços científicos, especialmente na Medicina e na Psicologia, levaram a criação de escolas especiais baseadas em modelos assistencialistas – ou integracionistas - que apartavam estas pessoas de seu meio natural. Foi somente na década de 1990, que ocorreu outro modelo que se propôs a construir um sistema educacional cuja proposta era a educação inclusiva, que objetiva a receber todos os alunos na escola, definindo um projeto pedagógico que atendesse às necessidades e permanência de todos em escolas de boa qualidade. (RODRIGUES, 2010)

A reflexão sobre a adoção de ações afirmativas relacionadas com a inclusão de Pessoas com Deficiência não têm se apresentado na sociedade brasileira com tanta rejeição ou polêmica quanto àquelas criadas para a inserção dos negros no ensino superior (com críticas severamente disseminadas nos meios de comunicação). Por outro lado, os pareceres jurídico-legais que interpretaram as cotas étnico-raciais no ensino superior público como medidas constitucionais, cuja aprovação unânime do Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 26 de abril de 2012, foi o fato jurídico mais proeminente, definiram a legalidade da adoção da discriminação positiva.

A aprovação pelo Senado Federal, em 7/8/2012, do Projeto de Lei nº 180/2008, e a sua respectiva sanção por parte da Presidente Dilma Rousseff, em 29/8/2012, com a transformação na Lei nº 12.711 (Lei de Cotas) definiram novos marcos legais na promoção da igualdade racial e social, fortalecendo a legalidade das ações afirmativas no Brasil.

Antes mesmo da Lei 12.711, logo na criação da UFABC, as ações afirmativas se implantaram com vistas a “garantir as condições de acesso e permanência no ensino superior público, gratuito e de qualidade a uma parcela da população que foi historicamente alijada desta possibilidade”. (FELIPE, 2012, p.5).

O esboço de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2012-2022, da UFABC, no tocante às ações afirmativas no ingresso e permanência, reforça o compromisso que esta Instituição tem com a diversidade social presente na sociedade brasileira e como ela deve estar representada nos recintos acadêmicos, definindo que

“as Políticas Afirmativas estabelecidas pela UFABC pretendem, portanto, oferecer uma oportunidade às parcelas populares mais carentes, advindas das escolas públicas, às pessoas com deficiência e àquelas que sofrem com a discriminação étnico-racial. Devem fornecer as condições de igualdade para que estas pessoas possam prosseguir nos estudos, com a adoção do conceito de discriminação positiva no acesso à Universidade (cotas sociais, étnicas e para pessoas com deficiência) e ainda viabilizar a permanência (bolsas e auxílios socioeconômicos) para a conclusão dos estudos e sua formação como novos professores, pesquisadores ou profissionais. Com a diversidade instalada, promover um salto de qualidade na produção acadêmica e científica nacionais”. (FELIPE, 2012, p.7)

O Decreto Federal nº 3.956/2001, que promulgou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (1999), que definiu no Item 2b do Artigo 1º que o conceito de discriminação das Pessoas com Deficiência como uma não-discriminação, desde que ela não seja imposta a estas pessoas e sirva aos propósitos à sua integração na sociedade.¹

Na mesma linha, o ministro do STF Joaquim Barbosa Gomes interpretou que “as ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser um princípio jurídico a ser respeitado e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES, 2002: p. 128-129).

Atualmente, ainda existem diversas barreiras a serem superadas no que diz respeito às PCD, são elas: urbanístico-arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e instrumentais.

As barreiras atitudinais na sociedade brasileira e as urbanístico-arquitetônicas nas nossas cidades têm representado um profundo obstáculo ao ingresso no ensino superior das Pessoas com Deficiência. São aquelas pessoas que apresentam impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial e, em interação com as

¹ b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

diversas barreiras existentes, podem ter obstruída a sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

A Política Afirmativa além de favorecer a entrada de novos segmentos sociais nos espaços universitários deve ter a preocupação com a sua permanência e o seu sucesso escolar, implantando as medidas de combate à retenção, à evasão e a jubilação. São ações que devem ser realizadas com alunos com dificuldades de adaptação no ensino superior, quer sejam de cunho pedagógico, de apoio psicossocial, e também de apoio econômico nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital e outras (FELIPE, 2012).

Isto deve compreender aprofundar a política de inclusão – com a promoção do acesso por meio das cotas – e enfrentar as barreiras colocadas pelas atitudes preconceituosas presentes no cotidiano de quem não sabe como lidar com as diferenças. Do ponto de vista instrumental, a aquisição de produtos e tecnologias assistivas deve estar previsto como condição.

Mas a inserção no ensino superior pode também ser um instigante desafio e uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras e que os docentes do ensino superior devem estar preparados para empreender (BAPTAGLIN & SOUZA, 2012). Ao enfrentar o desafio de formar as PCD na universidade, os docentes são obrigados a desenvolverem um novo tipo de abordagem pedagógico-educacional. O conhecimento que está designado a transmitir, o conteúdo que está encarregado de desenvolver com seus discentes, passa a configurar uma interessante provocação: como lidar com o diferente na sala de aula, no laboratório, na pesquisa de campo?

Algumas pesquisas demonstram que, em geral, os docentes lidam muito mal com esta situação, perdendo a oportunidade de encarar esta missão como um fato enriquecedor de sua carreira de educador. É justificável: a maioria dos docentes não possui formação ou conhecimentos específicos na área da educação especial, não tendo condições de escolher ou desenvolver ferramentas cognitivas ou ainda pensar em infraestruturas (tecnologias assistivas) que poderiam auxiliá-los nestas tarefas.

Afortunadamente, já há pesquisas que apontam grande interesse de docentes de se envolverem com a educação inclusiva e demonstram disposição para aprofundar o tema e se preparar para o desafio (RODRIGUES, 2010).

2. MARCOS LEGAIS RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Sabe-se que não basta a existência de leis em nosso país para que questões fundamentais como a regulação e funcionamento das instituições ou a garantia de direitos, e tantos outros temas estejam resolvidos. Na questão abordada aqui, verifica-se que é farta a legislação que lida com a inclusão das pessoas com deficiência. A Cartilha “Acessibilidade”, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, listou 50 atos legais federais, sendo: 17 leis, 12 decretos, 17 portarias, quatro instruções normativas, e ainda resoluções e normas da ABNT.

O instrumento normativo mais antigo citado na Cartilha é a Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, que “oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille”.

Na consulta a este extenso arcabouço legal existente, observa-se que algumas normas apenas atualizam e complementam as anteriores, modernizando desde os termos utilizados na denominação das PCD até disciplinando e detalhando como devem ser adaptados espaços e disponibilizados os serviços.

Este mesmo texto aqui apresentado descreve muitos dispositivos legais, surgidos sobretudo ao longo da década 2000-2010, que dedicaram ao tema da inclusão de PCD com necessidades educacionais especiais um ambiente de implantação de medidas que farão com que, muito brevemente, ao se cumprirem as exigências legais, este grupo social alcance o ensino médio e, posteriormente, o superior.

Observe-se, por exemplo, a Resolução nº 002/2001, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução apontou para a perspectiva de universalização do ensino e atenção à diversidade, representada pela inclusão das PCD.

Sem a preocupação de organização cronológica, mas com destaque de balizas importantes, deve ser aludida a Portaria 1.679/1999 do MEC, depois republicada como Portaria nº 3.284/2003, que impôs múltiplos pré-requisitos relacionados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de PCD como critério de autorização e reconhecimento e credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES).

Antes disto, o Aviso Circular nº 277, de 8/5/1996, do MEC instava os reitores da IES a criar as condições para que as PCD pudessem participar dos exames vestibulares em condições adequadas de espaço físico e ferramentas, orientando o processo de preparação do edital e realização destes testes, com forma apropriada de obtenção das respostas até uma correção que levasse em consideração as características de cada deficiência.

Portanto, já se encontra na legislação brasileira o respaldo para inúmeras ações de inclusão na sociedade, no mercado de trabalho e, ainda, as medidas de apoio ao ingresso e permanência de PCD no ensino regular em todos os seus níveis e “apesar de toda a legislação federal já citada, o Brasil não promove ainda efetivamente a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação, conforme previsto na Convenção da ONU. Não existe ainda nenhum compromisso em termos orçamentários neste sentido, que faça do acesso à tecnologia assistiva um verdadeiro direito subjetivo” (BLANES SALA, 2012, p. 11)

Em face disto, o presente texto não cuidará de reapresentar um voo completo sobre a legislação porque muitos autores já o fizeram, mas destacaremos alguns elementos presentes na regulamentação em vigor, que disciplinam temas e subtemas importantes para o nosso objetivo de discutir o ingresso de PCD no ensino superior e na UFABC, em particular. Mas um dos dispositivos indiretos interessantes para a permanência de deficientes visuais, é o Artigo 46 da Lei nº 9.610/1998, na alínea ‘d’ do Inciso I que, ao legislar sobre os direitos dos autores de obras artísticas e literárias, estabelece que o seu uso está isento de obrigações relacionadas com direitos autorais quando de interesse de reprodução para as pessoas com deficiência visual.²

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem definido recomendações, como a Convenção nº 159 - Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (Genebra, 1983), ratificado no Brasil pelo Congresso Nacional e promulgado por meio do Decreto nº 129/1991, que sugere a igualdade de oportunidade entre os trabalhadores, assegurando às PCD medidas de reabilitação profissional e oportunidades de emprego no mercado de trabalho.

² Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

I - a reprodução:

d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários.

A Lei de Cotas para as PCD (Lei nº 8.213/1991) segue na linha da recomendação da OIT e define que as empresas acima de 100 e até 200 funcionários se obrigam a preencher 2% dos seus cargos para pessoas reabilitadas ou com deficiência. A partir deste quantitativo exige 3% para empresas de 201 a 500 trabalhadores, 4% para 501 a 1000 e 5% acima de 1001 empregados.

Esta medida coloca em questão o reconhecimento da necessidade de ocupar os postos de trabalho no mercado formal, mas a sociedade é contraditória, à medida que não tem uma atuação enfática nesta direção, o que deve ser realizado também pela Universidade.

O Estado brasileiro tem reconhecido o direito à educação especializada, na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, determina que a “União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular”. (DECRETO Nº 7611/2011, Art. 5º).

O Artigo 6º do Decreto nº 3.298/1999, que apresenta as diretrizes para a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, fornece os elementos para que haja um movimento de aceleração das medidas de inclusão das PCD, determinando a sua inclusão nas iniciativas governamentais e adotando a reserva de vagas, conforme observa-se no parágrafo 1º do Art. 37 deste Decreto, com a exigência da destinação de 5% das vagas reservadas para as PCD nos concursos públicos³, o que a UFABC vem praticando desde os seus primeiros concursos públicos em 2006.

Assim sendo, e também por este motivo, é necessário que a Universidade pública brasileira esteja preparada para garantir a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino formal.

³ Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador.

§ 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida.

§ 2º Caso a aplicação do percentual de que trata o parágrafo anterior resulte em número fracionado, este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente.

3. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SUA SUB-REPRESENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.

Segundo Duarte & Ferreira (2010), o Censo Nacional da Educação Superior (2005) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicava que havia naquele ano 11.999 matrículas de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro sendo deste total 8.190 nas Instituições de Ensino Superior Privadas e 3.809 nas Públicas.

Conforme poderemos observar na Tabela 1, referente ao Censo 2010 do INEP, houve um sensível aumento (93,8%) nas matrículas de PCD e registrou-se um movimento de inversão, resultando em um número maior destes estudantes no ensino superior público em relação ao privado.

Tabela 1: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Deficiência (2010)

Nível	Total	Cegueira e surdocegueira	Baixa Visão	Surdez	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Múltipla	Def. Intelectual	Outros	Superdotação
Brasil	23.250	3.449	5.944	1.582	4.078	5.946	684	477	137	953
Pública	6.531	599	2.464	536	860	1.632	217	167	7	49
Federal	4.437	437	1.518	488	645	1.061	129	107	6	46
Estadual	1.861	146	902	36	172	464	82	55	1	3
Municipal	233	16	44	12	43	107	6	5	-	-
Privada	16.719	2.850	3.480	1.046	3.218	4.314	467	310	130	904

São Paulo	6.310	1.776	795	390	668	1.633	106	132	16	794
Pública	356	90	29	42	40	105	19	31	-	-
Federal	62	4	9	23	16	3	1	6	-	-
Estadual	241	80	11	17	20	77	12	24	-	-
Municipal	53	6	9	2	4	25	6	1	-	-
Privada	5.954	1.686	766	348	628	1.528	87	101	16	794

Fonte: Tabela preparada a partir dos dados do Censo do Ensino Superior o INEP - 2010.

Nas Instituições Federais localizadas no Estado de São Paulo, que servem de parâmetro para a UFABC, foram registradas somente 62 matriculados, destes, 37% com surdez, 26% com deficiência auditiva. Tais dados levam à conclusão que mais da metade (59%) desses estudantes possuem deficiência auditiva severa ou parcial, necessitando de ações específicas para surdos e ainda para os surdocegos (6%). Destaca-se também que cerca de 21% têm deficiência visual severa ou baixa visão.

O Censo do INEP (2010) levantou também a situação atual da aplicação das ações afirmativas no ingresso no ensino superior, cujos resultados podem ser observados na Tabela 2, referente ao conjunto das IES públicas.

Tabela 2: Estudantes Ingressantes por reserva de vagas no ensino superior público brasileiro (2010)

Tipos de reservas de vagas	Universidades	Faculdades	Centros Universitários	CEFETs e IFs	Total
	Quantidade total de ingressantes				
	341.453	33.402	4.063	25.555	404.473
Escolas públicas	30.198	1.485	33	1.135	32.851
Étnicas (pretos, pardos, indígenas, quilombolas)	13.254	538	1	49	13.842
Renda familiar	3.046	-	-	6	3.052
Pessoas com deficiência	205	2	-	11	218
Outros critérios	1.264	182	-	84	1.530
TOTAIS	47.967	2.207	34	1.285	51.493

Fonte: Tabela preparada a partir dos dados de MONÇORES, PAIXÃO & ROSSETTO (2012).

Observa-se que apenas 218 estudantes dentre 404.473 ingressaram no ensino superior público em 2010 por algum tipo de reserva de vaga para PCD. Cotejando as Tabelas 1 e 2, destaca-se que no nível nacional foram matriculados 23.250 estudantes com deficiência e somente 205 entraram por meio de cotas (0,8%).

Espera-se que este número seja ampliado aceleradamente, a fim de possibilitar o acesso a uma grande quantidade de brasileiros que não tem conseguido chegar ao nível superior de ensino.

4. DEFINIÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA O INGRESSO POR AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFABC E AS RESTRIÇÕES ENCONTRADAS.

Uma possível reserva de vagas nos processos seletivos da UFABC deve acatar o disposto no Artigo 5º do Decreto nº 5296/2004 que alterou o Artigo 4º do Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, especificando as características das pessoas portadoras de deficiência com a finalidade de aclarar o alcance e cobertura da legislação⁴. Assim, classificam-se as deficiências em: física, auditiva, visual, mental e múltipla. O Decreto separa em um conceito as pessoas com mobilidade reduzida, que é *“aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção”*. (Decreto nº 5296/2004, Artigo 5º)

Mas a complexidade para o alcance desta finalidade advém também de alguns instrumentos legais. O parágrafo único do Artigo 4º da Lei nº 10.436/2002⁵, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), limitou o uso da Libras, ao regulamentar que esta modalidade de linguagem não substitui a escrita. Esta medida teve como consequência a imposição de uma condição de letramento das pessoas com deficiência auditiva (surdos) no mesmo nível dos demais estudantes. Todas as práticas levadas a cabo no ambiente acadêmico deve considerar esta

⁴ § 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

⁵ Artigo 4º. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

dupla dificuldade imposta a estes estudantes: de receber informações por textos escritos e a orientação dos falantes, observando e lendo em sinais e ter de apresentar os resultados de sua apreensão de conteúdos por meio da escrita.

Trata-se, assim, de qualificar os docentes para preparar e manusear o conteúdo disciplinar com materiais expositivos adequados de forma que seja apresentado para turmas que possuam características diversas de apropriação de informações, compreensão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento sob outros pontos de vista.

E as explicações individuais às questões levantadas por estudantes surdos em salas de aula e laboratórios? Deverão ser colocados a disposição dos alunos os instrumentos como softwares de tradução imediata ou a presença permanente, nos espaços de ensino-aprendizado, de monitores, leitores, intérpretes, capacitados com a aplicação de códigos e linguagens adequados.

A UFABC está muito defasada com a implantação e disseminação da Libras no ambiente acadêmico. O Decreto nº 5.626/2005 da Presidência da República, em seu Artigo 3º, parágrafos 1º e 3º, determinou que, a partir de janeiro de 2007, fossem cumpridas várias medidas de adequação nos currículos das universidades, relacionado com o ensino de Libras⁶ que deveriam estar implantadas no horizonte máximo de dez anos, ou seja, até dezembro de 2015, cabendo, inclusive, a contratação de instrutores de nível médio (Inciso II) para sua viabilização, considerando que a formação em Libras no Brasil não deve conseguir alcançar o número de educadores necessários para esta tarefa neste período que já está se finalizando.

O comprometimento das IFES, em relação aos deficientes auditivos, com a disponibilização de serviços de tradução e interpretação, equipamentos e orientações ao corpo docente está claramente definido para as instituições de educação superior nos Artigos 23 e 24⁷ deste Decreto.

⁶ Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º. **Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento**, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º. A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Decreto nº 5.626/2005, Artigo 3º)

⁷ Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade

Mas há também os casos de altas habilidades, denominadas como 'superdotação', também tratados pela legislação, e que, no ambiente universitário, estima-se que não sejam incomuns, tendo em vista o processo competitivo de ingresso. A Universidade deve ter capacidade de identificar estes estudantes e tratá-los de maneira igualmente inclusiva, compreendendo seus processos cognitivos de domínio rápido dos conceitos e criando mecanismos para agregar novos desafios e gerar as possibilidades de conclusão antecipada de disciplinas e cursos, conforme orientam alguns estudos e a própria legislação (Lei nº 10.436/2002, Artigo 5º, Inciso III).

5. AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AS PCD NA UFABC: COTAS PARA O INGRESSO.

A partir de 2009 a UFABC realizou seu processo seletivo para o ingresso de estudantes na graduação por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde 2010, passou a fazer parte também do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Ministério da Educação.

Desta forma, não participa diretamente da aplicação das provas do ENEM, portanto, não se ocupa de cumprir as orientações relacionadas à preparação, à aplicação ou à correção das provas. Portanto, as orientações do próprio MEC, exaradas em 1996 no Aviso Circular nº 207, já mencionado, devem ser cumpridas pelo próprio Ministério da Educação, por meio do INEP.

O INEP, em seu edital nº 3, de 24/5/2012, que disciplinou a realização do ENEM 2012, normatizou a participação das PCD, por meio da inscrição do atendimento "diferenciado", que o Edital descreve de forma a atender as "*pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar ou outra condição incapacitante*". (INEP, 2012, Item 2.2.1)

linguística do aluno surdo. (...)

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e sub-titulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

Não se obtiveram informações detalhadas dos procedimentos adotados pelo INEP em cada local de aplicação da prova no território nacional, mas supõe-se que as preocupações dos seus especialistas em educação especial contemplam dotar os locais dos exames de todas as condições necessárias para a participação das PCD. O Edital informa no Item 2.2.2, que cabe aos interessados solicitar o tipo de recurso de que vai necessitar para ser disponibilizada no ato da realização do exame, como: “prova em braile, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete, auxílio leitor, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível.

Passado o processo seletivo, será necessário conhecer bem quem serão os estudantes ingressantes e sua distribuição dentre as categorias de deficiências a fim de aplicar os recursos previamente identificados.

A título de ponderação, os levantamentos do Censo do Ensino Superior do INEP (2010) são diferentes da Pesquisa realizada anualmente pela UFABC com seus alunos, uma vez que, conforme foi visto na Tabela 1, há 62 estudantes com algum tipo de deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior no Estado de São Paulo, enquanto a Tabela 3 informa que, somente na UFABC, eles são 58. É necessário refinar estes levantamentos.

Tabela 3: Quantidade de alunos da UFABC que declararam possuir algum tipo de deficiência (2011)

Tipo de Deficiência	Quantidade de Alunos	%
Baixa visão	22	37,93%
Deficiência auditiva	9	15,52%
Deficiência física	10	17,24%
Deficiência mental	3	5,17%
Surdocegueira	1	1,72%
Outra	13	22,41%
Total	58	100,00%
TOTAL DE ALUNOS DA UFABC	4.855	
Percentual de alunos com alguma deficiência	1,2%	

Fonte: PROPLADI/UFABC – Pesquisa Censo e Opinião Discente UFABC (2009/2010/2011)

A UFABC já adota a reserva de vagas sociais e étnico-raciais desde o ano de 2006 tendo sido estabelecida a destinação de 50% para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, reservada uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas, igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade federativa onde está instalada a Instituição, segundo o último censo do IBGE.

A proposta de adoção de cotas para as PCD e, conseqüentemente, a implantação das ações de permanência, devem estar colocadas como um próximo momento da Instituição, com vistas a prosseguir em sua trajetória de inclusão social oferecendo à sociedade brasileira um ensino público gratuito, de qualidade e para todos os segmentos excluídos.

O percentual de estudantes com deficiência na UFABC (1,2%) é ainda bem reduzido em relação ao das PCD apurado pelo IBGE no Estado de São Paulo em 2010.

Segundo o Censo Demográfico 2010 - Resultados Preliminares da Amostra IBGE 2010, nos dados extraídos da Tabela 1.1 - População residente, por tipo de deficiência, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação (2010), a população paulista era de 41.262.199 habitantes. Destes, 9.349.553 (22,7%) possuem pelo menos alguma deficiência, dos quais se obtêm - podendo-se acumular mais de uma deficiência: 17,8% visual, 4,6% auditiva, 6,2% motora e ainda 1,2% mental ou intelectual.

Esta somatória é muito expressiva. Entretanto, as deficiências apontadas no Censo e que estão contempladas nestes percentuais, incluem três níveis de restrição sensorial ou de locomoção definidos por: “não consegue de modo algum”, “*grande dificuldade*” e “*alguma dificuldade*”.

Para que separemos somente os níveis ‘não consegue de modo algum’ que significa ‘cegueira’, o percentual é de 0,4%, enquanto ‘grande dificuldade’ interpretada como ‘baixa visão’, o percentual é de 2,6%. Portanto, 3% para a deficiência visual.

No caso da deficiência auditiva o nível ‘não consegue de modo algum’ deve significar ‘surdez’ e o seu percentual é de 0,2%, enquanto o nível ‘grande dificuldade’ indica também um nível elevado de dificuldade, o percentual é de 0,8%. Portanto, 1% de pessoas com deficiência auditiva.

Finalmente, em relação à deficiência motora (física) ‘não consegue de modo algum’ equivale a 0,4% e ‘grande dificuldade’, 1,7%, totalizando 2,1% da população paulista.

Em resumo, conclui-se que aproximadamente 6,1% da população do Estado de São Paulo possui graves problemas de deficiência visual, auditiva ou motora, que poderiam ser objeto de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, caso se pretenda seguir a orientação da recente sancionada Lei nº 12.711/2012 (Lei das cotas) que reserva vagas no ensino público superior e médio federal conforme o percentual de pretos, pardos e indígenas em cada Estado da federação.

Ainda que se contemplem apenas os níveis mais agudos de deficiência, teríamos 0,4% para cegos, 0,2% para surdos e 0,4% para deficiência motora, somando 1% de PCD nestas categorias para o Estado de São Paulo. Para este intervalo calculado e critérios similares à Lei nº 12.711/2012, a UFABC deveria reservar para as cotas, considerando a oferta anual de 1960 vagas para a graduação: de 20 (1%) a 120 (6,1%) vagas.

Após o processo seletivo para o ingresso, esperando-se que se multiplique a quantidade de estudantes com deficiência na UFABC, muita atenção e investimento devem ser reservados pela Universidade. Será necessária a criação de condições adequadas para que este processo não seja frustrante e fracassado, nem para o estudante nem para a Instituição.

As dificuldades serão grandes. Para cada tipo de deficiência há um conjunto de barreiras que deverão ser enfrentadas.

Pegue-se o caso dos surdos e a comunicação pela linguagem de sinais (Libras). Sabe-se que haverá aqueles estudantes que usam com maior frequência a linguagem de sinais, acrescida ou não da leitura labial, e a comunicação transcorre de forma eficiente para suas necessidades, mas não têm na linguagem escrita a fluência correspondente. Estarão os docentes preparados para receberem trabalhos acadêmicos com textos reduzidos, com erros ortográficos e ou de concordância, próprios de quem se alfabetizou em outra linguagem? Por outro lado, não acreditamos ser possível formar os professores em Libras, para poder ultrapassar os limites de comunicação entre professores e estudantes.

Há ainda o caso dos deficientes físicos ou com mobilidade reduzida, que passam 14 horas por dia sentados, que eventualmente não possuem movimento nos membros superiores para manusear páginas de livros e revistas científicas, digitar em teclados, manusear reagentes nos laboratórios, ou ainda que se defrontam com as barreiras arquitetônicas e urbanísticas para o acesso em todos os espaços universitários (bibliotecas, laboratórios, restaurante, sanitários). Ainda que os

edifícios da UFABC tenham sido projetados de acordo com as normas da NBR-9050 da ABNT (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos), há as dificuldades de se chegar ao campus e à saída para a realização de trabalhos extraclasse.

6. AÇÕES VOLTADAS PARA A PERMANÊNCIA A PARTIR DA ADOÇÃO DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Os programas de apoio à permanência aos estudantes da graduação desenvolvidos pela UFABC vêm sendo implementados desde os meses iniciais da criação da UFABC e destinavam-se *“a suprir/subsidiar discente socioeconomicamente carente, em suas necessidades básicas de alimentação, transporte, moradia e aquisição de livros, para evitar a evasão do aluno por motivos socioeconômicos”*. (Edital Prograd nº 20/2007).

Estes programas vêm sendo ampliados no nível nacional uma vez que o governo federal está respondendo à demanda colocada pelas universidades por meio de suas entidades nacionais.

O Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), órgão assessor da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior), formulou em 2007 o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), que ajustou a expansão do ensino superior público brasileiro com a obrigação de se majorar os recursos orçamentários para a assistência aos estudantes: *“o Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em seu Art. 1º, afirma que esse ‘tem por objetivo criar as condições para ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior’. E, em seu Art. 2º, item V, que o ‘Programa terá as seguintes diretrizes, entre outras: ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil”*. (PNAES, 2007, p. 3)

Com o Decreto Federal nº 7.234, de 19/7/2010, que dispôs sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), se institucionalizou a assistência estudantil como política de Estado, definindo com clareza as áreas de atuação, os beneficiários e as condições de participação no Programa. Este Decreto estabeleceu igualmente as dez áreas prioritárias de atuação: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, **participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.**

A UFABC estruturou esta assistência ao estudante com base na cessão de bolsas de permanência (R\$400/mês), auxílios moradia (R\$300/mês), subsídio no restaurante universitário (o estudante paga somente 40% do valor da refeição) e empréstimo de netbooks aos estudantes. Foram investidos cerca de R\$ 21,5 milhões desde 2006, com a previsão de atingir aproximadamente R\$ 6,3 milhões em 2012, representando aproximadamente 12% do orçamento de custeio da Universidade.

São vultosos os investimentos financeiros em bolsas e auxílios mas nenhuma ação específica foi criada para a 'participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação'. Têm sido realizados atendimentos psicossociais com equipe multiprofissional, mas sem foco em um grupo oriundo de ação afirmativa de acesso.

A implantação do regime de cotas para Pessoas com Deficiência exigirá um cuidado especial, com investimentos concentrados e equipes ampliadas com novos projetos e destinação de recursos orçamentários adicionais voltados a estes estudantes.

Em outras IES, que conseguiram implantar a educação inclusiva em seus programas de graduação, se delinearam ações bem estruturadas para as deficiências visual, auditiva, física e intelectual. A UFABC precisa desenvolver localmente os processos de educação inclusiva e deve conhecer outras experiências com vistas a replicar as boas práticas existentes.

A seguir são descritas algumas ações a serem implantadas, que demandarão recursos humanos, materiais e orçamentários. Aqui não há a preocupação de se arrolar todas as medidas e propostas que foram mapeadas, tanto em experiências nacionais como em estrangeiras, mas destacar algumas que deverão ser detalhadas e desenvolvidas mais adiante:

I) Para os deficientes visuais:

a) Criação de um Laboratório de Atendimento ao Deficiente Visual (conforme existente na Universidade de Brasília – UNB) para a digitalização e impressão de textos em Braille; impressão de textos com fontes ampliadas e superampliadas; gravação e audição de textos e livros.

b) Instalação de softwares de síntese de voz e para leitura de tela como DOS VOX, Virtual Vision, Jaws e Motrix em computadores das salas de estudo e nas bibliotecas.

c) Aquisição de computadores e instalação dos mesmos softwares disponíveis nos campus da UFABC para os estudantes cegos ou com baixa visão.

d) Formação de estudantes leitores para o acompanhamento de estudantes cegos, com recebimento de bolsas para esta atividade, cujo objetivo seria também a capacitação destes alunos para as licenciaturas, além de educar para a cidadania e a responsabilidade social.

e) Criação de audiotecas nas bibliotecas para o armazenamento de audiolivros já disponíveis no mercado e para o arquivo de textos gravados por professores e alunos.

f) Disponibilização de ferramentas existentes e desenvolvimento de grafia em Braille para as disciplinas das ciências exatas

II) Para os deficientes auditivos:

a) Contratação de profissionais intérpretes de língua de sinais para multiplicar a capacitação em Libras para docentes, técnicos administrativos e estudantes, com aptidão para desenvolver temas das ciências humanas, exatas, biológicas e artes⁸.

b) Formação e treinamento de estudantes da UFABC em Libras para acompanhamento dentro e fora dos ambientes acadêmicos (salas de aula, laboratórios, pesquisa de campo, sala de estudos, bibliotecas, restaurante). Destinar bolsas para estes estudantes que devem estar preparados para interpretar perguntas e respostas de estudantes surdos aos seus professores.

c) Orientação aos docentes para a produção e a apresentação de material didático que contenha características acessíveis, como a apresentação de vídeos com legendas, ainda que sejam falados em língua portuguesa, e conscientizá-los de que o material visual apresentado (slides) devem ter qualidade e quantidade de informações suficientes para que os surdos acompanhem as exposições sem contar com o recurso da fala do professor.

d) Esclarecimento aos docentes em relação à valorização do conteúdo semântico e a especificidade linguística dos surdos no processo de correção de trabalhos e provas.

e) Atenção especial aos estudantes ingressantes surdos com a disponibilização do intérprete em Libras, como condição fundamental para sua adaptação e permanência no ambiente acadêmico. Se necessário, oferecimento de aulas de português a estes alunos.

⁸ Conforme descreve SANDER (2009): "(...) devido à necessidade, vão surgindo sinais próprios da área. Inicialmente, usei muito o alfabeto manual (datilografia), mas aos poucos fomos elaborando sinais para serem usados nas fórmulas, nos nomes técnicos e nas experiências da área de engenharia".

f) Promoção de projetos interdisciplinares (p. ex.: engenharia biomédica + licenciaturas + políticas públicas) que procurem desenvolver material didático e ferramentas com recursos tecnológicos ou pedagógicos para surdos.

III) Para os estudantes com deficiência física:

a) Instalação de softwares sintetizadores de voz e para leitura de tela como DOS VOX, e o Motrix em computadores das salas de estudo e nas bibliotecas. Adquirir computadores e instalar os softwares necessários para disponibilizá-los aos estudantes com deficiência física.

b) Revisão e complementação das medidas de acessibilidade e desenho universal⁹, em pisos, paredes, balcões, rampas, elevadores, trincos e maçanetas, bebedouros, telefones públicos, sanitários e vagas de veículos (sinalização horizontal e vertical).

c) Aquisição, quando for o caso de estudantes sem condições financeiras, de próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento ou outros aparelhos ou sistemas assistivos.

d) Provisão de veículos adaptados para cadeirantes para circulação entre os campus e o transporte público.

IV) Para toda a comunidade UFABC:

a) Criação de amplo programa de sensibilização e esclarecimento a respeito da educação inclusiva, as características das deficiências e como lidar com elas.

b) Estimular e premiar o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão por equipes multidisciplinares e multiprofissionais, com participação dos três segmentos (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos), para a exploração, aprofundamento e proposição de ações, desenvolvimento de plataformas educacionais e medidas de inclusão dos estudantes com deficiência no meio acadêmico.

c) Realizar encontros, seminários e oficinas com a participação de convidados externos para auxiliar na compreensão e aprofundamento dos temas das deficiências mais comuns aqui destacadas (visão, audição e física); pautar também a discussão sobre outros temas como as limitações cognitivas relacionadas à dislexia, hiperatividade, o déficit de atenção e outras.

⁹ Desenho universal: aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população. (Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 9050:2004, Item 2.15)

d) Estimular as escolas do ensino médio da região a incentivar seus alunos com deficiência a buscarem a elevação escolar, demonstrando a importância de uma bem conceituada Instituição pública federal reservar vagas às PCD no ensino superior.

e) Envolver as entidades e movimentos sociais dos municípios do ABC, mapeando a participação nos Conselhos Municipais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, para a ampliação da participação destas entidades na elaboração das ações voltadas para as PCD e divulgação das ações afirmativas em implantação para que haja uma grande procura pelas vagas oferecidas nos cursos da UFABC.

7. CONCLUSÕES

A partir dos estudos realizados, do confronto com o projeto pedagógico da UFABC e a legislação referente a inclusão educacional, pesquisando as experiências de outras instituições, conclui-se pela necessidade de implantação imediata das cotas para Pessoas com Deficiência na UFABC, para que ela continue a cumprir sua missão e vocação.

Estabelecer o regime de cotas para PCD requer preparar-se para esta implantação de forma a receber os alunos que possuam alguma deficiência (surdos, cegos, deficientes físicos) com as ferramentas pedagógicas e recursos humanos necessários para manter a qualidade de vida destes estudantes no ambiente universitário e igualmente formá-los com alto nível de qualidade e integrados à sociedade brasileira.

O fato de este ambiente universitário representar simbolicamente o espaço intelectual inclusivo e compreensivo a respeito das diversidades sociais, étnico-raciais, de origem, orientação sexual e outras, não garante automaticamente as condições para o acolhimento de um número expressivo de estudantes com deficiência.

A pesquisa jurídico-legal demonstrou que se trata de uma obrigação da Instituição para a qual ela deve se empenhar firmemente. Ao mesmo tempo se trata de um desafio, tendo em vista especialmente as barreiras atitudinais, o preconceito, a falta de preparo do corpo docente da Instituição, que advém em grande medida da criação e crescimento apartados deste novo grupo.

Isto deverá ser combatido por meio de um esforço de sensibilização *“por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e*

outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência” (OEA, 1999).

Por fim, este trabalho pretendeu dar a sua contribuição e se somar a tantas outras que vêm procurando iluminar a grave questão do atraso das instituições educacionais na inclusão das Pessoas com Deficiência em seu meio, e acelerar este processo na Universidade Federal do ABC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTAGLIN, Leila Adriana; SOUZA, Karina Malon. *Inclusão na educação superior: uma revisão das produções atuais*. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5325.pdf>>. Acesso em 7 dez. 2012.

BLANES SALA, José. Os direitos do deficiente físico e a tecnologia assistiva na norma internacional e na norma nacional. In BUCCI, D.; BLANES SALA, J. e CAMPOS, J. R. de (coords.). *Direitos Humanos. Proteção e promoção*. São Paulo: Saraiva, 2012, (p. 143-161).

BRASIL. COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. *Acessibilidade* — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009*. 3ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2011.

DUARTE; Emerson Rodrigues; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. *Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1433/829>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

FELIPE, Joel Pereira. *Projeto Pedagógico Institucional e Política de Ensino (ingresso e permanência). Versão Preliminar*. Santo André, 2012. Disponível em <<http://pdi.ufabc.edu.br/consulta-a-comunidade/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro, IUPERJ, 2008.

FONAPRACE. *Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Uberlândia: Andifes/UFU-PROEX, 2012.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar. 2001

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtml>. Acesso em: 9 dez. 2012.

MEC - Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 2/2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

MONÇORES, Elisa; PAIXÃO, Marcelo e ROSSETTO, Irene. *Ações afirmativas por reservas de vagas no ingresso discente nas IES: um panorama segundo o Censo de Educação Superior de 2010*. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil/GEA, 2012.

OEA - Organização dos Estados Americanos. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, Guatemala: OEA, 6 de junho de 1999.

RODRIGUES, Alessandra Sarmiento. *A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: Concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado). Seropédica: UFRRJ, 2010.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

SANDER, Ricardo. *Questões do intérprete da língua de sinais na universidade*. In: CAMPOS, S. R. L. de; HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B.; TESKE, O. (orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009, p. 129-135.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA Carla da Silva. *Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16 nº1, Jan./Abr. 2010.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Coord.). *A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil*. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

VITALIANO, Célia Regina. *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. *Revista Brasileira Educação Especial*. Marília, v.13, n.3, p.399-414, Set.-Dez. 2007

PARTE III

REGIÃO NORTE

AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE SOB O PONTO DE VISTA BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Margareth de Vasconcelos Monteiro

Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, PhD
E-mail: mm.vv.monteiro@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o tema “Ações afirmativas e educação para pessoas com deficiência”, cuja discussão foi enfatizada na ocasião do “IV Encontro sobre Desigualdade Regional e as Políticas Públicas”, realizado pela Universidade Federal do ABC em Outubro deste ano. Nele, as várias medidas e ações que foram executadas até o ano de 2011 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) voltadas para a inclusão do estudante com deficiência serão apresentadas. Em seguida, a natureza e o impacto destas ações serão discutidos sob a luz de dois paradigmas teóricos: a) O paradigma bioecológico do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979), que indica que o desenvolvimento emerge em decorrência das inter-relações entre os elementos pessoa, contexto, processo e tempo; e propõe que papéis, atividades e interações ocorrem regularmente no processo de desenvolvimento e estes funcionam como engrenagens que são simultaneamente influenciadas tanto pela pessoa quanto pelo contexto (BRONFENBRENNER, 2005), e; b) O paradigma do empoderamento que corresponde ao processo pelo qual as pessoas, grupos, ou comunidades tornam-se capazes de assumir o controle das circunstâncias e contextos onde vivem, maximizando a qualidade de suas vidas (ADAMS, 1990) e contribuindo para sua participação ativa estimulada pelo seu próprio pensamento e por deliberações sobre as quais exercem controle efetivo.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) há algum tempo já vem demonstrando a preocupação com a inclusão social no ensino superior. Desde 2006 a instituição adotou um modelo de ação afirmativa para inclusão social, denominado Argumento de Inclusão, por meio do qual se fazia um acréscimo de 10% na nota final do estudante que tivesse frequentado a escola pública desde a 6ª série do Ensino Fundamental e estivesse no perfil de renda abaixo de 1,5 salário mínimo ou se autodeclarasse negro, pardo ou indígena. Este argumento de inclusão, entretanto, não alcança aos candidatos portadores de deficiência, muito embora a UFRN venha investindo em medidas que tentam facilitar o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência nos seus cursos há quase 15 anos.

Como neste ensaio eu faço uma análise de como as ações afirmativas podem contribuir para o desenvolvimento humano considerando este desenvolvimento sob o ponto de vista de sistêmico, o caso das ações adotadas pela UFRN servirá como

exemplo para o modelo de análise aqui proposto. As conclusões poderão servir como base para reflexões, que a meu ver, devem ser urgentemente incutidas na discussão e na formulação de ações e políticas públicas cujo fim seja a redução da desigualdade a qual estão submetidos grupos que têm sido historicamente marginalizados e desprivilegiados, como por exemplo, os portadores de deficiência. Ainda, neste artigo apresentarei um sumário das ações afirmativas na Região Norte, região onde está a Universidade Federal do Amazonas, instituição onde trabalhei na formação de profissionais para atuar com pessoas com deficiência dentro do seu contexto natural de desenvolvimento, entre 1991 e 2010.

2. AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFRN

Melo (2009) indica que, embora os registros de documentos institucionais datem de 2002, a partir de 1998 já se podia identificar uma sequência de eventos e medidas com o intuito de promover a inclusão na UFRN. Por exemplo, há registros da execução de projetos de pesquisa e extensão, desde 1998, desenvolvidos pela Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais do Departamento de Educação desta Universidade voltados para a formação continuada de profissionais da educação no ensino regular. Inclusive naquele período foram estabelecidas parcerias com as Secretarias Municipal e Estadual do RN, não só para realização de eventos e cursos para formação profissional continuada, mas também para disseminação de informação através da publicação de uma série de livros sobre este tema. Em outra referência de informação, a página da Comissão Permanente de Apoio a Pessoa com Necessidades Especiais (CAENE), disponível na página da UFRN, pode-se observar o registro de todas as ações executadas entre 2000 e 2010.

Desde o início do ano 2000, a Pró Reitoria de Graduação, junto à Comissão Permanente do Vestibular, iniciou o processo de implantação de mecanismos para atender às demandas dos candidatos ao ingresso nos cursos superiores da UFRN através do Vestibular. Melo (2009) relata que em 2001, três estudantes com deficiência visual ingressaram via vestibular nos cursos de graduação e naquele período já se iniciaram as tentativas para promover qualidade na rotina acadêmica

desses estudantes. Em 2002, foi constituída uma comissão com seis professores de diversos cursos para elaborar uma proposta para Política Acadêmica de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais e para propor sugestões especificamente voltadas para o atendimento ao estudante com deficiência visual, já que três deficientes visuais haviam ingressado na instituição em 2001. Neste mesmo ano foi realizado o I Seminário de Educação Inclusiva na UFRN, cujo tema de discussão esteve centrado na deficiência visual. Após este seminário na UFRN, estreitaram-se as relações formais com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN) para desenvolverem algumas ações de apoio ao deficiente visual, por exemplo, o IERC/RN passou a prestar consultoria, bem como fazer impressão em Braille de material acadêmico para os estudantes com deficiência visual. Ainda em 2002 foi inaugurado um espaço para receber e acomodar os deficientes dentro das instalações da Biblioteca Central da UFRN, denominado de “espaço inclusivo”. Neste espaço passaram a atuar estudantes de graduação como bolsistas de apoio técnico para prestar auxílio aos deficientes visuais na leitura de textos e transcrição de textos para arquivos de voz, e uso de recursos de informática etc. A partir de 2003 adequações arquitetônicas foram feitas neste espaço, que até hoje funciona e é uma referência de inclusão dentro da Universidade Federal do Rio Grande Norte.

Entre 2002 e 2010 foram realizados pelo menos quinze eventos com o objetivo de debater e promover a formação profissional na UFRN envolvendo o tema geral de inclusão de pessoas com deficiência. Foram quatro “Seminários Nacionais sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais”, quatro “Jornadas de Educação Inclusiva” e quatro Ciclos de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva. Também foram realizados cursos e workshops, por exemplo, o workshop “Incluir” em 2008. Vários cursos de capacitação foram realizados, como por exemplo, o curso de Libras para Servidores e o curso de Acessibilidade Ambiental, além de dez minicursos no programa de atualização pedagógica da UFRN. Além destes cursos e workshops realizados em 2010, foi realizada uma “Mostra de Inclusão da pessoa com deficiência”.

Entre os anos de 2004 e 2010 cinco projetos voltados para promoção da inclusão do estudante com deficiência foram submetidos e aprovados junto a agências financiadoras governamentais. Estes projetos foram: “Formação de profissionais para a educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais: desenvolvimento e

avaliação de programas” (MEC/PROESP, 2004); “Inclusão de alunos com deficiência na UFRN: promovendo ambientes acessíveis” (Edital do Programa “Incluir” 2006 do MEC/SESu/SEESP); “Criação do Núcleo de Apoio e Orientação ao Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” (Edital do Programa Incluir 2008, MEC/SESu/SEESP); “Investindo no aprimoramento do processo educacional inclusivo de educandos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento” (MEC/PROESP, 2009); e “Estruturação e fortalecimento de ações voltadas para o ensino de estudantes com deficiência visual na UFRN” (Edital do Programa Incluir 2010, MEC/SESu/SEESP).

A partir de 2006, com a implantação do projeto “Inclusão de alunos com deficiência na UFRN: promovendo ambientes acessíveis”, planejou-se o redimensionamento do “Espaço inclusivo” dentro da Biblioteca Central. Foram incluídas sinalização tátil do piso interno, sinalização em Braille das estantes da Seção de Circulação e a instalação da plataforma de percurso vertical etc. Segundo MELO (2009), o impacto da implantação do programa “Incluir”, junto com a divulgação de resultados de um estudo no qual se fez uma identificação do perfil das pessoas com deficiência na UFRN bem como um mapeamento das ações de inclusão na instituição, as discussões foram incrementadas acerca da política acadêmica para atendimento de alunos com deficiência na UFRN. No ano de 2007, uma segunda comissão foi constituída para elaborar nova “Política de Inclusão de alunos com Deficiência na UFRN”, a qual mais uma vez buscou articulação com a COMPERVE, e também com a Secretaria Municipal de Educação de Natal para aumentar a abrangência do impacto da nova política. Na ocasião, como está colocado no relato de Melo (2009), vários temas foram repensados, inclusive o acesso aos locais de prova para o ingresso, a realização das provas, e a correção das provas do Vestibular.

3. ANÁLISE DAS AÇÕES SOB O ENFOQUE DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE BRONFENBRENNER (1979), ASSOCIADAS À PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO.

No decorrer da leitura dos documentos dos quais as informações para este artigo foram extraídas, foi observado que a sequência de ações adotadas a partir de 2000 até 2012 apontam para um investimento consistente ao nível de contexto, isto é, foram adotadas várias medidas para estruturação de um ambiente inclusivo na UFRN, que abrangeu o âmbito da formação de opinião, estabelecimento de normas, leis e/ou políticas internas, relações interinstitucionais, adequação de infraestrutura, bem como fortalecimento de papéis sociais com impacto de curto e longo prazo na inclusão de estudantes portadores de deficiência. A análise dos dados revela três aspectos que são relevantes para a discussão a que me proponho neste artigo. O primeiro aspecto corresponde à natureza das ações, cujas características demonstram que elas estiveram centradas no âmbito da adequação do contexto.

O contexto, sob a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1979), é entendido como o ambiente imediato e remoto onde a pessoa está engajada em processos desenvolvimentais ao longo do tempo e envolve cinco sistemas inter-relacionados: O microsistema, que é o ambiente onde pessoas passam a maior parte do tempo exercendo papéis, atividades e relações interpessoais (por exemplo, a instituição UFRN); O mesossistema, que consiste na inter-relação entre os vários microsistemas onde a pessoa se envolve significativamente (por exemplo, as relações formais instituídas entre a UFRN e o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN)); O exossistema que equivale a aqueles contextos nos quais a pessoa não está diretamente situada, mas que exercem influência sobre seu desenvolvimento (por exemplo, o Ministério de Educação/MEC); O macrossistema, que equivale a padrões globais que permeiam o micro, o meso e o exossistema e compõem uma dada (sub) cultura ou forma de organização institucional comum, como por exemplo: religião, ideologia, leis e costumes sociais (por exemplo, a Portaria nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999 do MEC). Com base neste conceito sistêmico, as ações afirmativas executadas na UFRN entre 2000 e 2010 foram classificadas segundo os sistemas de Bronfenbrenner e estão apresentadas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1. Conjunto de “Ações afirmativas executadas na UFRN entre 2000 e 2010, classificadas de acordo com o modelo bioecológico de desenvolvimento humano de Brofenbrenner (1979)

Ação	Característica	Classificação segundo o Modelo Bioecológico
<p>I, II, III, e IV “Ciclos de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva” promovido pela Base de Pesquisa Educação de Pessoas com Necessidades Especiais.</p> <p>Seminário de Educação Inclusiva na UFRN</p> <p>Publicação da “Coleção Pedagógica”/“Educação inclusiva: uma visão diferente”</p> <p>I, II, III, e IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais.</p> <p>I, II, III, e IV Jornada de Educação Inclusiva do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Caicó/RN.</p> <p>Workshop “Incluir”</p> <p>I Jornada sobre Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da UFRN.</p> <p>I Mostra sobre Inclusão da UFRN: “Convivendo com a Diversidade”</p>	Formação de opinião	Exossistema
<p>Portaria nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999 do MEC, estabeleceu mecanismos para atender às necessidades das pessoas com deficiência, candidatos ao ingresso à UFRN, no que diz respeito ao processo seletivo do vestibular</p>	<p>Normas</p> <p>Leis</p> <p>Políticas</p>	Macrossistema
<p>Parceria UFRN-IERC/RN para consultoria e prestação de serviços, visando ao atendimento ao estudante com deficiência visual.</p>	<p>Relações interinstitucionais</p>	Mesossistema

Ação	Característica	Classificação segundo o Modelo Bioecológico
<p>Criação do “Espaço Inclusivo” na Biblioteca Central Zila Mamede,</p> <p>Construções/adequações arquitetônicas</p> <p>“Inclusão de alunos com deficiência na UFRN: promovendo ambientes acessíveis”, Edital do Programa Incluir do MEC/SESu/SEESP.</p> <p>Projeto institucional “Criação do Núcleo de Apoio e Orientação ao Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” Edital do Programa Incluir do MEC/SESu/SEESP. Implantação do Setor da CAENE no prédio da Reitoria.</p>	<p>Infraestrutura</p>	<p>Microsistema</p>
<p>Contratação pessoal para assessorar os estudantes com deficiência visual.</p> <p>Projeto institucional (2004-2008) “Formação de profissionais para a educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais: desenvolvimento e avaliação de programas.</p> <p>Projeto institucional (2009-2013) “Investindo no aprimoramento do processo educacional inclusivo de educandos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento” /MEC/PROESP intitulado. //Contratação de bolsistas de apoio técnico para atuarem no “Espaço Inclusivo” na BCZM</p> <p>10 Minicursos junto Programa de Atualização Pedagógica</p> <p>I Curso de Acessibilidade Ambiental da UFRN</p> <p>Cursos de Libras para servidores em parceria com o DDRH/UFRN.</p>	<p>Papéis, Contratação, Formação de pessoal</p>	<p>Microsistema</p>

Ação	Característica	Classificação segundo o Modelo Bioecológico
<p>Portaria nº. 123/02-R, de 01 de março de 2002 criando comissão para apresentar uma proposta de diretrizes gerais para implantação de uma política acadêmica de atendimento ao estudante com necessidades especiais,</p> <p>Portaria n.º 555/07-R, de 07 de agosto de 2007, criando comissão com a finalidade de elaborar proposta de inclusão de alunos com deficiência na UFRN.</p> <p>Portaria n.º 1307/09-R, de 23 de outubro de 2009, criando comissão com a finalidade de elaborar proposta de inclusão de alunos com deficiência na UFRN.</p> <p>Resolução nº. 193/2010 – CONSEPE, de 21 de setembro de 2010, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na UFRN.</p> <p>Portaria nº. 203/2010-R, de 15 de março de 2010, criando a Comissão Permanente Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE</p> <p>Projeto institucional “Estruturação e fortalecimento de ações voltadas para o ensino de estudantes com deficiência visual na UFRN”, junto ao Edital do Programa Incluir do MEC/SESu/SEESP.</p>	<p>Normas Institucionais</p>	<p>Microsistema</p>

Todas as atividades listadas remetem à importância que a UFRN atribuiu à preparação da sua estrutura acadêmica e criação de mecanismos que favoreçam a adaptação do estudante com deficiência. Infelizmente, é inegável que a presença de pessoas com deficiência como estudantes no sistema de educação superior no Brasil ainda gere um impacto considerável no funcionamento dos cursos. É muito provável que isto aconteça em decorrência da forte tendência para uma visão tradicional,

normalizadora da sociedade, que ainda perdura na academia brasileira. Ainda, os escassos cursos que eventualmente incluem o tema “pessoas com deficiência” nos seus currículos o fazem enfatizando a discussão sobre a deficiência, “per se”.

Embora os investimentos ao nível de contexto sejam essenciais, pois é através dele que se prepara uma estrutura física e social acolhedora, o desenvolvimento humano, segundo o paradigma bioecológico de Bronfenbrenner (1979), não depende exclusivamente do contexto. Há uma interdependência entre a pessoa e o contexto, e é através de “processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo” (BRONFENBRENNER, 2005) que o desenvolvimento se torna verdadeiramente possível. Sob o enfoque deste paradigma, que é eminentemente dialético, é essencial que atributos pessoais (BRONFENBRENNER, 1995; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) sejam considerados como potencialmente capazes de gerar, tanto quanto o contexto, mudanças desenvolvimentais. Estes atributos pessoais estão divididos em três categorias denominados de atributos de “demanda, recurso e força”.

Os atributos de demanda correspondem ao estímulo imediato para outra pessoa (por exemplo: idade, gênero, cor da pele, aparência física etc) que podem influenciar a natureza das interações iniciais em função das expectativas que se formam devido à demanda percebida (por exemplo, quando alguém se refere ao acompanhante do deficiente visual e não diretamente a ele, por supor que ele pode não compreender). É possível que alguns atributos pessoais gerem julgamentos equivocados e preconceituosos, particularmente que subestimem a existência de atributos de outra natureza; Os atributos de recursos, embora passíveis de inferências, não são sempre aparentes. Estes estão relacionadas ao potencial desenvolvido das capacidades cognitivas, emocionais, sociais (exemplo: experiências, habilidades artísticas, profissionais e acadêmicas, nível de inteligência, capacidades de liderança) e também com recursos sociais e materiais (exemplo: acesso à educação, a boas condições sociais); Os atributos de força estão relacionados às capacidades e ao caráter pessoal, que são a motivação, a persistência, o temperamento. Embora estas sejam características relativamente variáveis, elas estão relacionadas à personalidade.

O contexto exerce forte influência na pessoa e pode promover seu desenvolvimento a curto e longo prazo. Mas, a pessoa com uso de seus atributos

personais pode igualmente gerar mudanças no contexto. Tais mudanças podem ser provocadas tanto passivamente, isto é, simplesmente pela presença da pessoa no contexto através de seus atributos de demanda (por exemplo, o impacto provocado pelo ingresso de uma pessoa portadora de deficiência visual no curso da UFRN) quanto ativamente, isto é, quando a pessoa invoca seus atributos de recurso e força em função de alcançar seus desejos e intenções (por exemplo, quando um deficiente visual apela para seus direitos dentro de um curso e solicita adaptações que promovam mais qualidade na sua vida acadêmica).

Sobre a lógica do empoderamento, embora atributos como os recursos e a força dependam de capacidades pessoais, elas são potencialmente ampliáveis e se expressam por habilidades treináveis, como por exemplo, habilidades sociais, habilidades políticas, habilidades econômicas etc. A ampliação destas capacidades está estreitamente relacionada ao investimento na formação global da pessoa. Isto envolve acesso à informação, ao conhecimento, ao controle social percebido e, principalmente, requer a participação ativa do indivíduo no processo de tomada das decisões que repercutem na sua própria vida, (Rappaport 1987; Zimmerman e Rappaport 1988). O empoderamento consiste num processo de mudanças pelo qual pessoas ou grupos com pouco ou nenhum poder ganham o poder e capacidade de fazer escolhas e tomar decisões que afetam suas vidas.

Assim, o segundo aspecto que chamou a atenção durante a análise dos documentos disponíveis foi que, embora tenham sido tomadas várias iniciativas de desenvolvimento do contexto na UFRN, percebe-se uma inexistência de ações que deixassem marcada a participação direta, ativa e significativa de estudantes portadores de deficiência como agentes ativos e influentes nas comissões, eventos ou colóquios realizados. Também, percebe-se que há pouco ou nenhuma ação que indique investimento direto na formação pessoal adjacente à formação acadêmica ou no fortalecimento dos atributos de recurso e força da população de universitários portadores de deficientes.

Melo (2009), entretanto, apresentou uma preocupação interessante nesta direção ao realizar um estudo sobre as ações afirmativas na UFRN no qual ele entrevistou os 21 estudantes com deficiência que frequentavam os cursos de graduação e pós-graduação para traçar o perfil desta população na UFNR. Entre outros resultados, o que chamou a atenção foi a constatação empírica do baixo grau de empoderamento dos estudantes. Ao serem questionados sobre quais sugestões

eles dariam para promover a inclusão no ambiente universitário, os resultados mostraram que, entre as respostas destacadas no relato, nenhuma sugestão se referiu a participação do deficiente no processo de tomada de decisão para facilitação de sua participação com qualidade no ambiente acadêmico, ou se referiu à necessidade de capacitação. Inclusive, neste mesmo relato, o autor destaca também a fala de um docente sobre a cultura de participação dos estudantes com deficiência que reitera esta sugestão: “precisamos acabar com essa cultura dos alunos com deficiência agradecerem o que fazemos por eles, como se isso fosse um favor. Temos que deixar claro que isso é um direito deles e um dever nosso de prover todas as condições para sua permanência, com qualidade, na UFRN”.

Embora atributos como os recursos e a força sejam eminentemente capacidades pessoais inatas, o potencial destes atributos são relativamente modificáveis pelo desenvolvimento de habilidades psicológicas expressas por comportamentos sociais, cognitivos e emocionais importantes como os que já foram citados anteriormente. O desenvolvimento destas habilidades está relacionado ao acesso à informação, ao conhecimento, ao exercício de tomada de decisões, ao controle social percebido e principalmente a participação (Rappaport 1987; Zimmerman e Rappaport 1988). O empoderamento consiste num processo de mudança pelo qual pessoas ou grupos com pouco ou nenhum poder ganham o poder e capacidade de fazer escolhas que afetam suas vidas. Tais escolhas surgem como resultado do exercício do papel de agentes do seu desenvolvimento e podem gerar iniciativas e ações que sejam fundamentadas na sua própria experiência e deliberadas para o exercício do controle efetivo de seu contexto.

As ações investidas no contexto podem ter um impacto direto na pessoa particularmente através do modo de participação comunitária passiva, mas os investimentos na pessoa não podem ser prescindidos pelos investimentos no contexto. Assim, deve-se valorizar e promover o envolvimento da pessoa com deficiência em processos de tomada de decisão seja para implementação de programas de inclusão, seja no emprego de esforços para avaliação destes programas, ou no compartilhamento dos benefícios ou malefícios das decisões as quais eles ajudaram a tomar.

4. CONCLUSÃO

Sob o ponto de vista humanista, o que se pretende na educação superior é o desenvolvimento da pessoa. Obviamente existe uma relação íntima entre a pessoa e o contexto onde ela vive. Esta relação envolve uma estrutura complexa composta por outras pessoas que por sua vez constroem uma lógica social intrincada que se estende em teia entre estruturas microscópicas de pensamento individual alcançando a formação de estruturas macroscópicas que claramente se manifestam através da cultura.

Ultimamente, pessoas com deficiência têm participado mais na educação superior. A partir de dados estatísticos pode-se ver que nos últimos 15 anos a entrada na Universidade foi expressiva. Isto tem surgido como reflexo das ações afirmativas e outras medidas de proteção, além da luta independente de pessoas e grupos de deficientes ao longo destes anos. É bom que adotemos uma perspectiva otimista e considere que a participação parece ter uma boa projeção para o futuro. Mas, isto não é verdade em todas as comunidades.

Na comunidade universitária, particularmente, é possível aumentar o grau de empoderamento destas pessoas e transformar o tipo de participação para que esta venha a se tornar mais genuína. Isto quer dizer que é hora de se pensar que as políticas devam extrapolar a lógica da participação passiva na qual o desenvolvimento humano é iniciado e gerenciado exclusivamente pelas estruturas macroscópicas, no modelo “top-down” (de cima para baixo) (PANDA, 2007). Em outras palavras, seria interessante pensar que as pessoas são capazes de definir os seus próprios problemas e têm habilidade e capacidade para resolvê-los através da organização e participação autônoma, autogerenciada. Isto significa adotar um modelo de parceria no processo de inclusão da pessoa com deficiência, no qual organizações institucionais poderiam exercer um papel de apoio de facilitação, de modo a promover a tomada de decisão “da pessoas para pessoas” da “comunidade para a comunidade”. Assim, seria interessante que dentro da universidade, as medidas privilegiassem a autonomia do estudante com deficiência, assim também a participação ativa dos indivíduos desta comunidade.

Como as ações afirmativas compensatórias (por exemplo, o sistema de cotas) tem genuinamente um caráter efêmero e devem ser adotadas para resgatar e assegurar direitos dos quais uma pessoa, grupo ou comunidade foi privada, é

extremamente importante que se incuta na pessoa ou na comunidade a concepção de promoção da autossuficiência e não do paternalismo. Uma forma eficiente de fazê-lo é através do empoderamento e da participação do deficiente no processo de tomada de decisões e na elaboração de políticas de inclusão.

Atualmente, no Brasil, vê-se que as políticas públicas dão prioridade às políticas compensatórias (transferência de poder) com a finalidade de diminuir em curto prazo as discrepâncias sociais (por exemplo, as ações afirmativas), mas a pessoa com deficiência ainda não está incluída como beneficiária no bojo destas ações em todas as regiões do país. Como se pode observar nas apresentações e discussões do IV Encontro sobre Desigualdade Regional e Políticas Públicas, e como o leitor poderá observar nestas e em outras publicações desta revista as políticas afirmativas que protegem a pessoa com deficiência ainda são incipientes em todo o país. Na Região Norte, entre as instituições públicas de ensino superior apenas duas instituições mencionam a pessoa com deficiência como beneficiário de cota (Quadro 1).

Quadro 2. Sistema de cotas nas Universidades da Região Norte

Instituição	Sistema de Cotas
Universidade Federal do Acre (UFAC)	Possui sistema de cotas racial. Reserva de 5% do total de vagas oferecidas a estudantes “portadores de necessidades especiais”. Não sendo preenchidas, estas vagas serão oferecidas em ampla concorrência.
Universidade do Estado do Amapá (UEPA)	Possui sistema de cotas racial e social. A divisão das vagas no processo seletivo é feita na mesma proporção de inscritos no vestibular (para escolas públicas, de colégios particulares e afrodescendentes). Além destas, 5% das vagas de cada curso para indígenas e mais 5% para portadores de necessidades especiais.
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Não possui sistema de cotas. Atualmente, foi criada uma comissão para estudar a implantação de cotas para a população negra. Existe reserva de 30 vagas por ano para indígenas no curso de licenciatura intercultural indígena.
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Existem apenas cotas raciais (indígenas). A oferta de vaga consiste em um percentual de vagas no mínimo igual à proporção da população indígena na composição da população amazonense.
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Não possui sistema de cotas.

Instituição	Sistema de Cotas
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Não possui sistema de cotas
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Possui sistema de cota racial e social, com 50% das vagas reservadas para os que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Existem duas vagas extras por curso para indígenas, uma vaga extra por curso para deficientes, que são extintas se não forem preenchidas. Uma comissão estuda abrir duas vagas no mesmo sistema para quilombolas.
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Há 50 vagas para índios. Não se conhece que proporção do total de vagas esta quantidade representa.
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Tem sistema de cotas raciais inserida na proporção de vagas destinada a estudantes de escolas públicas, mas não se conhece qual é esta proporção.
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Não possui sistema de cotas.
Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Não possui sistema de cotas.
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Existe uma reserva de duas vagas para indígenas para cada um de 13 cursos desta Universidade. Há dois cursos de licenciatura exclusivos para os índios. Só indígenas podem participar do vestibular para estas vagas.
Universidade Federal do Tocantins (UFTO)	5% do total de vagas são destinadas para indígenas. Para concorrer, além da autodeclaração, o candidato deve apresentar atestado da Funai que comprove a etnia indígena.

O sistema de cotas é uma conquista social extremamente relevante como um mecanismo de reparação. A adoção de políticas de reserva de vagas, para garantir o acesso a instituições de ensino superior em todo o país ajuda a reparar a dívida social com populações que sofreram e ainda sofrem prejuízos no seu desenvolvimento por causa da discriminação. Mas, é preciso ter cuidado para não gerar a persistência da dependência destas populações por um sistema protecionista. É hora para começara pensar de coletivamente e estabelecer políticas estruturais (geração de poder) para

diminuir vulnerabilidade social e desvincular o desenvolvimento das populações beneficiárias aos ciclos políticos das iniciativas públicas (altamente variáveis).

São necessários investimentos para aumentar a autossuficiência e autonomia da pessoa. A aplicação de recursos da ciência, cujo principal nicho no Brasil é a Universidade, pode ser uma forma desse investimento. Por exemplo, coletar informações sobre os atributos da pessoa a partir do ponto de vista da própria pessoa, ou informações sobre o impacto das ações afirmativas compensatórias tanto através de indicadores quantitativos (como, por exemplo, o número de deficientes que ingressaram na universidade), quanto qualitativos (como, por exemplo, a qualidade percebida da formação da pessoa com deficiência na universidade). Outro modo de investimento é a promoção de ações de conscientização, bem como de reconhecimento e o desenvolvimento de habilidades pessoais que geram autoconfiança e provoquem na pessoa com deficiência a própria iniciativa de exigência de seus direitos fora dos nichos onde estão alojados deficientes na Universidade. Só assim o indivíduo com deficiência pode se tornar o protagonista de seu desenvolvimento e viver sem o assistencialismo, embora ciente dos seus direitos à assistência social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

_____. *The bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer*. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.) *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association, 1995.

_____. *Bioecological theory of human development*. In U. Bronfenbrenner (Ed.) *Making human being human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 2005.

BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. *The ecology of the development process*. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: Wiley, 1998.

MELO, F. R. L. V. de. *Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência*. In:

Martins, L. A. R. et al (Orgs.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal/RN: EDUFRN, 2009.

PANDA, B. "Top Down or Bottom Up? A Study of Grassroots NGOs' Approach." *Journal of Health Management* 9 (257), 2007.

RAPPAPORT, J. "Terms of Empowerment? Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology." *American journal of community psychology* 15(2): 121-148, 1987.

ZIMMERMAN, M. and J. RAPPAPORT. "Citizan participation, perceived control and psychological empowerment." *American journal of community psychology* 16(5): 725-750, 1988.

PARTE IV

REGIÃO NORDESTE

CONSTRUIR DEMOCRACIA IMPLICA EM RESPEITAR AS DIFERENÇAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO NORDESTE BRASILEIRO

Francisco Horácio da Silva Frota

Doutor em Sociologia pela Universidad de Salamanca, Espanha.

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: fhsfgm@gmail.com

Álvaro dos Santos Maciel

Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Atualmente é Pesquisador, Assessor Jurídico da APAE, Advogado e Professor Universitário da Faculdade Balsas, MA.

E-mail: macielalvaro@gmail.com

Margareth de Vasconcelos Monteiro

PhD em Psicologia pela University of Reading, UK.

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: mm.vv.monteiro@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Essa apresentação trata de alguns aspectos do longo e tortuoso caminho a ser trilhado na conquista da democracia. Reflete sobre um processo pelo qual cidadãos devem ser capazes de dar sentido às suas ações e superar práticas meramente formais da representação. A reflexão volta-se para discutir a participação como necessidade de se contrapor a uma crise política em que se encontram as democracias ocidentais, ou seja, a da representatividade. A concretude de tal abordagem se faz no debate da inclusão dos deficientes no contexto institucional do País, principalmente na polêmica que trata das cotas de ingresso nas universidades nacionais e, especialmente, no nordeste do país.

Na atualidade, tornam-se comuns não só a crítica reiterativa à compreensão formal da democracia, mas também oferecem inúmeras propostas que procuram ampliar os limites que tradicionalmente configuram um processo político caracterizado por um conjunto de regras e procedimentos formais. Os limites e possibilidades de tal processo de exercer a política devem ser comparados com as implicações de exercícios participativos. A existência de pessoas com deficiências e a sensibilidade às suas reivindicações incorporadas na Constituição Federal de 1988 são elementos que substanciam a discussão da necessidade das referidas cotas.

A discussão sobre a participação social do deficiente, portanto, está pensada não como ponto individual, mas sim no sentido de um problema de natureza política. A abordagem das suas demandas deve sair do âmbito do Direito privado para se constituir em manifestações de cidadania. Democratizar deve significar incluir, caso em que as cotas de ingresso na universidade podem se apresentar como um passo no seu aprofundamento.

2. O DESAFIO DA DEMOCRACIA

Para Bonavides (2006), o texto da Constituição Brasileira que registra o poder popular - todo o poder emana do povo e este o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente nos termos do Estatuto Fundamental – é corretíssimo, e sobre ele diz que não é necessário nenhum reparo. O autor não tem, contudo, a mesma posição quando se refere a sua implementação.

A chamada Constituição Cidadã, resultante de todo um envolvimento da sociedade civil, tem no Documento aprovado em 1998 uma síntese das principais demandas dos diversos segmentos da sociedade brasileira. O texto legal é primoroso, no entanto, meramente formal. O fato de as demandas terem sido incorporadas à Constituição não significa que tenham sido postas em prática. Muitos dos avanços incorporados ao Texto Constitucional são descumpridos sistematicamente ou reinterpretados no cotidiano da vida política pelo exercício conservador das elites nacionais.

No Brasil, a exemplo dos demais países ocidentais, o debate sobre a conquista da democracia não é unânime, as opiniões estão divididas entre duas formas de entendimento: a que defende a democracia direta e a que postula a forma democrática representativa.

Partindo do Texto Constitucional, o seu preâmbulo já torna claro o entendimento dos legisladores:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.
(Preâmbulo da Constituição Brasileira de 1988)

O desafio histórico, no entanto, é fazer com que a História brasileira, supere as experiências de pactos de governabilidade liberal em que predominaram o mandonismo oligárquico no Nordeste, as experiências de elites empresariais articuladas nos enclaves do Sul e Sudeste e o autoritarismo de elites militares que rasgaram em diversos momentos a Carta Magna, avançando no sentido do que diz a sua Constituição.

A conquista da democracia brasileira impõe um rompimento com a sua experiência de autoritarismo e elitismo. A marca de um país que foi escravocrata até o final do século XIX, e traz na sua história o registro do domínio político de uma aristocracia voltada para os interesses internacionais e autoritarismos ditatoriais, deve ser substituída por práticas que incorporem as demandas de um povo em ebulição.

O formalismo de Kelsen não é suficiente para pensar o caso brasileiro, haja vista que de acordo com seu pensamento, o Brasil vive um processo democrático significativo. Isto porque, de acordo com o autor, o preâmbulo constitucional é suficiente para indicar que ele resulta da vontade do povo, implicando, portanto, que é democrática.

Schumpeter (1961), também define democracia pela possibilidade de grupos, que pensam e agem politicamente diferentes, poderem disputar um processo eleitoral. A garantia de existência de eleições para a escolha livre dos representantes da sociedade é a garantia de uma prática política constitucionalmente segura - o que implica dizer, no caso brasileiro, que seu processo é democrático.

Bobbio (1997) é outro autor que se referindo às chamadas democracias reais, registra o desinteresse dos eleitores e se posiciona, dizendo que, mesmo existindo todos os problemas de representatividade, é louvável o fato de não terem se transformado em regimes autocráticos. Conclui, ainda, que:

[...] o conteúdo mínimo do estado democrático não encolheu: garantia dos principais direitos de liberdade, existência de vários partidos em concorrência entre si, eleições periódicas a sufrágio universal, decisões coletivas ou concordadas ou tomadas com base no princípio da maioria, e de qualquer modo sempre após um livre debate entre as partes ou entre os aliados de uma coalizão de governo.

O pensamento de Kelsen, Schumpeter e Bobbio, conforme muito sinteticamente foi citado, pode ser refletido como base do pensamento hegemônico na segunda metade do século XX, na qual se destaca o papel procedimental e formal das democracias. É importante lembrar, que eles, em nenhum momento, demonstraram a impossibilidade de formas ampliadas de democracia (SANTOS E AVRITZER, 2002).

Com efeito, é necessário um pensamento que caminhe em direção contrária à hegemonia, como expressam Santos e Avritzer (2002), pois os autores que desenvolveram seu pensamento com base no procedimento e nas regras, não deram conta dos desafios da sociedade brasileira e provavelmente de nenhuma sociedade atual.

Na atualidade, diversos grupos sociais procuram conquistar espaços e transformar suas reivindicações em conquistas asseguradas constitucionalmente. A busca por cidadania, por conseguinte, ultrapassa as barreiras nacionais e muitas reivindicações são externadas em luta para se transformarem em normativas internacionais.

Os grupos de interesse estão se multiplicando desde a década de 1960, inicialmente nos Estados Unidos e na Europa e, na atualidade, em todo o Mundo. A

realidade atual aponta não só para a necessidade do fortalecimento da democracia real, como também para a superação dos limites atuais da representação, com a ampliação das demandas de direito dessa nova conjuntura.

3. POLÍTICA AFIRMATIVA UMA URGÊNCIA PARA A DEMOCRACIA

Os conceitos de participação e de novos movimentos sociais caminham juntos nas formulações atuais de um pensamento contra-hegemônico. Os movimentos surgidos nas últimas décadas do século XX (feministas, ecologistas, pacifistas, por direitos da minoria, por desenvolvimento sustentável e vários outros) se identificam pela crítica feita ao modelo social e econômico excludente, preconceituoso e predatório da natureza.

A elaboração do conceito de participação, contraposta à ideia formal de democracia, norteia a base teórica de muito dos movimentos em curso. Um determinado nível de consenso se faz na crítica às formas de organização partidária e a natureza burocrática e autoritária da maioria das instituições públicas.

Os Direitos Humanos estão se ampliando para formulações cada vez mais contundentes (os de terceira dimensão) e começam a se exprimir como defesa da vida, do homem na terra e da sustentabilidade do Planeta. O respeito aos valores culturais de cada sociedade se contrapõem às interpretações eurocêntricas e são consideradas significativas na formação de um pensamento crítico e libertador. Os estudos pós-coloniais procuram superar uma universalização que desconheça as experiências de cada povo e de toda nação.

Na luta pela elaboração de identidades, as ações coletivas e afirmativas influem na formulação de outros direitos e de normativas que retroalimentam a organização social. As ações afirmativas se mostram como um conjunto de políticas que devem combater as práticas discriminatórias e, no dia a dia efetivo, repensar ações que possam tratar igualmente pessoas historicamente discriminadas.

Uma das características da atual mobilização social é a organização de grupos sociais desprivilegiados, excluídos (negros, hispânicos, índios, homossexuais, mulheres, jovens, velhos, intelectuais) que se organizam com a finalidade de exercer pressão em defesa de seus direitos (TOURAINÉ, 1989).

Os novos movimentos sociais, como diz Habermas, se exibem como resistência à forma hodierna de vida e “em favor de manutenção ou expansão de estruturas comunicativas, demandando qualidade de vida, equidade, realização pessoal, participação e direitos humanos” (HABERMAS, 1984).

No âmbito das reivindicações voltadas para a vida cotidiana, democratização das estruturas sociais e afirmação de novas identidades, as ações afirmativas surgem como forma de combater um processo discriminatório que atinge de modo negativo pessoas em situação de cidadania de segundo nível.

4. PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A participação, portanto, deve ser pensada tendo por base os casos concretos.

Pensar a diferença é desconstruí-la. Afinal, para tentar demonstrar a existência de direitos à diferença, se faz necessário desnaturalizá-la (ALVES, 2010).

Neste diapasão, Schöpke (2004) propõe:

[...] a representação clássica não pode dar conta da diferença sem com isso modificar a sua natureza rebelde. Isso quer dizer que a diferença só pode ser objeto de uma representação [...] se for mutilada em “sua essência” mais profunda.

Denota-se que o respeito e a valorização das diferenças são concretizados na medida em que se valorizam seus fundamentos, os seus pilares justificativos (MACIEL, 2011).

Impera a necessidade de desconstrução de uma cultura organizacional pautada em estereótipos e a criação de um processo organizativo que suporte a diversidade ao reconhecer que as pessoas não têm o mesmo estilo de vida e que o estereótipo do que é ser “normal” deve ser evitado (RIBEIRO; RIBEIRO, 2009, p. 129).

Primeiramente deve-se entender acerca das dificuldades de compreender a diferença em sua essência, para, em seguida, pensar acerca dos direitos positivados que valorizam e resguardam a diferença (ALVES, 2010).

Schöpke (2004) instrui que os indivíduos são seres unívocos, ou seja, seres únicos dotados de capacidades. O que os diferencia são as modalidades as quais estes seres estão vinculados:

O importante é que se possa conceber vários sentidos formalmente distintos, mas que se reportam ao ser como a um só designado, ontologicamente uno [...]

Com efeito, o essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. O Ser é o mesmo para todas estas modalidades, mas estas modalidades não são as mesmas. Ele é "igual" para todas, mas elas mesmas não são iguais.

Com efeito, as pessoas com deficiência devem ser compreendidas em tal contexto de luta social, tratados como atores políticos que produzem demandas e necessitam ocupar a cena pública.

Discutir formas de participação das pessoas com deficiência é focar o debate em torno não só da acessibilidade e do envolvimento nos pleitos eleitorais, mas também intervir em espaços públicos, poder se capacitar, trabalhar, compartilhar informações, decisões e proposições. A compreensão deste nicho social como composto por atores políticos é combater uma visão discriminatória marcada por estereótipos que os consideram “diferentes”, socialmente inferiores e incapazes.

A sociedade brasileira presencia a conquista da inserção, em sua Constituição, de algumas iniciativas que vão além das recomendadas pela teoria hegemônica comentada anteriormente. No caso das pessoas com deficiência, já existe certo nível de clareza relativa à inclusão e ao acesso deles, contudo, as demandas são maiores do que as medidas implementadas.

Para Sem (2010), a garantia dos Direitos Humanos está intimamente ligada a alcançar uma discussão pública. A questão da deficiência não pode ser tratada como uma questão individual, no âmbito do privado, do que é doméstico e do familiar. As pessoas com deficiência devem participar do protagonismo social em romper com o isolamento e lutar para serem tratadas de forma igualitária, sem segregação e ou exclusão. O desafio cotidiano de tal grupo social, portanto, se insere na lógica proposta por Sem: a dos Direitos Humanos e da justiça social.

A redação dos Direitos Humanos, desde o seu texto originário, já exprime que “todas as pessoas têm direitos iguais” e que por isto mesmo, devem ser aceitas e valorizadas pelos seus atributos. Cada indivíduo deve ser capaz de construir com suas qualidades o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e se beneficiar dos seus direitos. Vários outros documentos, no entanto, foram necessários para garantir tal compreensão; como por exemplo, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela ONU (1975); a Convenção sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (1983), da e a Convenção Interamericana

para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), aprovada pela Organização dos Estados Americanos.

A inclusão das pessoas com deficiência está se ampliando desde a década de 1960 com o *Independent Living Movement* nos Estados Unidos. O avanço foi se dando na Suécia, Grã-Bretanha e se espalhado pelo mundo (PEREIRA, 2007).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2001, agregou as perspectivas do modelo biomédico da deficiência às do modelo social, significando um avanço a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). (O modelo médico, conforme Diniz (2007) trata a deficiência como uma consequência natural da lesão de um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados médicos. No tocante ao modelo social, a deficiência foi marcada por duas gerações de teóricos: a primeira centrada na independência da pessoa com deficiência e a outra na questão do cuidado):

[...] O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde. A classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). Os domínios contidos no CIF podem, portanto, ser considerados como domínios da saúde e domínios relacionados com a saúde. Estes domínios são descritos com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade em duas linhas básicas: (1) Funções e estrutura do corpo, e (2) Atividades e Participação. Como classificação, a CIF agrupa, sistematicamente, diferentes domínios de uma pessoa com uma determinada condição de saúde. (e.g. o que uma pessoa com uma doença ou perturbação faz ou pode fazer). A Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, atividades e participação; de maneira similar, Incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação de atividade ou restrição na participação. A CIF também relaciona os fatores ambientais que interagem com todos estes construtos. Neste sentido, a classificação permite ao utilizador registrar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios (CIF, 2001).

O Censo de 2010 revelou essa situação, no Brasil, de uma população de 190 milhões de habitantes, 45 milhões, ou seja, 23,9% possuem pelo menos uma deficiência investigada. As perguntas utilizadas para tal resultado foram as seguintes: Você tem alguma dificuldade para enxergar? Tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus?

Tabela 1: População com pelo menos uma das deficiências investigadas

Brasil	23,9
Norte	23,0
Nordeste	26,6
Sudeste	23,0
Sul	22,5
Centro-Oeste	22,5

Fonte: Censo – 2010 - IBGE

Observa-se que o Nordeste é a região com maior percentual da população que apresenta pelo menos um tipo deficiência. Os Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará ficam com 27% das pessoas investigadas (Censo, 2010 – IBGE). Nesse universo, o desafio da qualificação profissional e do emprego é demasiadamente grande: o número de deficientes matriculados no ensino superior necessita crescer e as cotas de emprego para deficientes tem que se tornar realidade.

Embora existam experiências de políticas afirmativas em todo o mundo, inclusive no Brasil (Lei dos Dois Terços – 5.452/1943; Lei do Boi – 5465/1968 – que reserva vagas nas instituições de ensino agrícola para agricultores ou filhos de agricultores; Lei 8.112/1990 – prescreve cota para deficientes físicos no serviço público da União; Lei 9.504/1997 – prevê cotas para mulheres nas candidaturas partidárias) a mais discutida é a de cotas para negros e negras em instituições de ensino superior.

Embora o número de pessoas com deficiência no ensino superior tenha crescido, ainda é grande a quantidade dos que não têm acesso à educação básica, aos serviços de reabilitação, aos equipamentos e aparelhos especiais e a transporte coletivo.

O Brasil, nesse sentido, tem que honrar todos os seus compromissos, haja vista ser signatário de todas as convenções anteriormente referidas. Os argumentos de que as pessoas deficientes não buscam o ensino superior por dificuldades financeiras, desconhecimento dos seus direitos ou por atitudes protetoras dos pais, não possui comprovação empírica.

As iniciativas do MEC para a inclusão influenciaram no aumento de 140% entre os anos de 2001 e 2006, não obstante, os desafios ainda são grandes e diferenciados nas distintas regiões brasileiras.

As dificuldades encontradas pelos alunos estão associadas às causas mais diversas: escolha da carreira, fase do exame vestibular, acesso à universidade, frequência das disciplinas curriculares e atividades docentes em outros equipamentos da instituição e, acima de tudo, preparação dos docentes para tratar com os diferentes.

Eu tive e tenho ainda muitas dificuldades para fazer o meu curso. Inicialmente eu não tinha cadeira motorizada, era um sacrifício... Os nossos colegas é que fizeram uma campanha e me deram de presente esta nova cadeira. Mas tudo é muito difícil... As rampas são poucas e irregulares... os banheiros são inadequados...os elevadores para cadeirantes não permitem que a cadeira entre...É tudo muito difícil. Estudante cadeirante do Serviço Social - UECE

[...] Chegar na Universidade é uma dificuldade... nada ajuda! Eu já pensei muitas vezes em desistir. Só continuo porque foi muito duro chegar onde estou. Aluno com deficiência visual da UFC

Eu já tentei entrar na Universidade. Mas não tive como frequentar as aulas... Eu até que iniciei... mas não deu. Ex-aluno da UFC.

Os desafios para inclusão das pessoas com deficiência são muitos e, na Região Nordeste, área com o maior índice de pessoas em tal situação, os obstáculos a serem superados ainda são maiores. O pequeno número de pessoas com deficiência cursando as faculdades resulta não só do preconceito com relação à habilidade de poderem se ilustrar e capacitar como também as universidades, em quase sua totalidade, estão totalmente despreparadas para lidar com tais diferenças.

5. A POLÍTICA DE COTAS PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A discussão sobre as cotas tem relação com o que foi expresso no início do texto, ou seja: a necessidade de superar o que existe de meramente formal na democracia brasileira. O que é público de direito deve se tornar público de fato, superando desigualdades e gerando situações possíveis de estabelecer novas relações sociais.

Um conjunto de políticas deve se articular em ações afirmativas como forma de combater práticas discriminatórias e agir de maneira focada na superação de discriminações em curso na sociedade.

O direito à educação é um princípio constitucional e a universidade é um lugar público do qual todos os cidadãos deveriam ter acesso sem nenhuma forma de constrangimento. As

declarações supradestacadas de jovens com deficiência, que se sentiram marginalizados, apenas evidenciam um quadro que ainda é presente na sociedade brasileira.

A resistência à presença dos diferentes está diminuindo, as opiniões favoráveis às cotas nas universidades estão se multiplicando:

[...] Não se pode basear estratégias democráticas de reparação de iniquidades apenas na tática das cotas, mas não se pode abdicar dela. [...] A UECE inicia debate sobre seu vestibular e seu compromisso social. Reitor da UECE

[...] persistem desigualdades que afligem as populações que acumularam desvantagens ao longo dos séculos, inscritas nos censos e indicadores sociais e econômicos, demandando aparatos legais para criação de políticas públicas e de ações afirmativas. Professora do Mestrado do Serviço Social – UECE.

As cotas têm sido um genial programa para integração de forma livre e democrática entre pobres e ricos. Nesse aspecto, aplaudimos o sistema. Também reconhecemos que a universidade pública não pode servir de locus exclusivo a um dos polos sociais, seria uma danosa broca em sua função social. Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Ceará

Justiça! É o grande desafio que está imposto ao Estado brasileiro no século em transcurso. A realidade vivenciada deixa claras as contradições de uma sociedade que por muito tempo pareceu absorver e naturalizar a exploração excludente que acomete boa parte dos brasileiros, mais notadamente negros, mulheres, índios, deficientes. [...] Advogado.

As ações afirmativas são temporárias e paliativas. O ideal é que dure pouco tempo, pois significaria a inexistência da gravidade que as fez surgir. O potencial afirmativo de tais políticas poderá ser compreendido nos termos formulados pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Benedito Barbosa, quando se referia às cotas raciais:

“Entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas está o de introduzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e subordinação de uma raça em relação à outra”.

Seguindo o mesmo raciocínio, seria a forma de introduzir mudanças culturais, pedagógicas e psicológicas no relacionamento entre pessoas que, mesmo diferentes

entre si, possuem potencial criativo e produtivo indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Ao perscrutar as Instituições de Ensino Superior do nordeste brasileiro (EDUCAFRO), tem-se o seguinte cenário:

Das 28 instituições pesquisadas, (UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, UFAL – Universidade Federal do Alagoas, IFAL – Instituto Federal de Alagoas, UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco, UFMA – Universidade Federal do Maranhão, UEPB – Universidade Estadual da Paraíba, UFPB – Universidade Federal da Paraíba, IFPB – Instituto Federal da Paraíba, UPE – Universidade de Pernambuco, UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, IFPE – Instituto Federal de Pernambuco, UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UFPI – Universidade Federal do Piauí, UESPI – Universidade Estadual do Piauí, IFSE – Instituto Federal de Sergipe, UFS – Universidade Federal de Sergipe, UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú, UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, UFBA – Universidade Federal da Bahia, UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, UNEB – Universidade Estadual da Bahia, IF BAIANO – Instituto Federal Baiano, IFBA Instituto Federal da Bahia, UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), observa-se que sete delas detêm políticas específicas para as pessoas com deficiência.

Vejamos:

1) Instituto Federal Baiano / BA (Santa Inês e Senhor do Bonfim). Reserva de 50% das vagas distribuídas em segmentos: indígenas, pessoas com deficiência, negros e que estudaram em escola pública (Lei Federal nº 11892 de 29 de dezembro de 2008). Disponível em <www.ifbaiano.edu.org.br> Acesso em 05/11/2012

2) Universidade Federal do Maranhão/MA. Reserva de 25% para candidatos de escolas públicas, 25% para negros de escolas públicas, 1 vaga para indígena e 1 vaga para pessoa com deficiência em cada curso. (Resolução Nº 48/2005 e 69/2006 CONSAD; 499/2006 – CONSEPE, 31/10/2006/ Resoluções 568 e 569 de 24 de outubro de 2007). Disponível em <www.ufma.br> Acesso em 05/11/2012

3) Universidade Federal da Paraíba/PB. A reserva é progressiva: 25% do total das vagas, nos cursos com entrada anual para alunos egressos de escolas públicas.

25% das vagas de todos os cursos para 2011; 30% das vagas de todos os cursos para 2012; 35% das vagas de todos os cursos para 2013; 40% das vagas de todos os cursos em 2014 e 5% para deficientes físicos (Resolução CONSEPE 03/ 2010). Disponível em <www.ufpb.br> Acesso em 05/11/2012

4) Instituto Federal da Paraíba. O IFPB disponibiliza reserva de 5% das vagas, tanto no ensino técnico/médio quanto nos cursos subsequentes, para portadores de necessidades especiais. (Decreto Federal nº 3.298/99). Disponível em <www.ifpb.edu.br> Acesso em 05/11/2012.

5) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe/SE. Reserva de 5% para portadores de necessidades especiais (Decreto Federal Nº 298/99, Art. 40). Disponível em <www.cefetse.edu.br> Acesso em 05/11/2012.

6) Universidade Federal de Sergipe/SE. Reserva de 50% para candidatos de escolas públicas, 70% destes para negros e pardos e indígenas, 1 vaga suplementar para portadores de necessidades especiais (Resolução nº 80/2008/ – CONEPE). Disponível em <www.ufs.br> Acesso em 05/11/2012.

7) Universidade Estadual do Vale do Acaraú/CE. Reserva de 5% para portadores de necessidades especiais. Disponível em <www.uvanet.br> Acesso em 05/11/2012.

O que se observa é o retrato de políticas minoritárias e tímidas na tentativa de romper o estigma de exclusão e segregação no acesso da pessoa com deficiência à Universidade pública.

6. CONCLUSÃO

Uma vez vencido o obstáculo do ingresso na universidade, o próximo problema a ser enfrentado pelos alunos com deficiência é o de permanecer na universidade. Embora seja um consenso de que a desconstrução do prejuízo social causado pela discriminação implica num árduo e longo processo, as instituições de ensino superior, especialmente as públicas, pela sua estrutura e missão, têm o dever de empreender ações de médio e de longo prazo, que extrapolem a implantação do sistema de cotas de acesso para as minorias, que devem ser, por natureza, de curto prazo.

Uma medida urgente a ser tomada consiste em reduzir a distância entre a pesquisa acadêmica e as práticas sociais. Por exemplo, é preciso aproximar-se das

comunidades de deficientes e envolvê-las na produção de conhecimento e de teorias que extrapolem a compreensão do indivíduo com deficiência “per se” e atinjam a compreensão sobre as atitudes sociais e coletivas sobre deficiência, e que estas teorias possam ser amplamente conhecidas pela sociedade em geral e especialmente possam ser consideradas na elaboração das políticas públicas.

Além disto, também se devem incorporar questões de pesquisa que levem a refletir sobre o desenvolvimento global destas e de outras populações minoritárias no contexto universitário. Por exemplo, estudantes com deficiência têm podido tomar suas próprias decisões dentro da universidade? Eles têm tido suficiente acesso a informações e recursos para subsidiar estas tomadas de decisões de modo adequado? Estudantes com deficiência tem demonstrado capacidade de exercer a assertividade na tomada de decisão coletiva? Quais chances, dentro da universidade, têm os estudantes com deficiência para desenvolverem suas habilidades em função de melhorar o seu poder individual ou de grupo? O estudante com deficiência tem participação ativa nas tomadas de decisão acerca de ações afirmativas dentro da universidade? A participação de deficientes é valorizada nos colóquios, debates, e comissões dentro e fora da universidade? Estas são questões cruciais que perpassam a discussão sobre o direito da pessoa com deficiência à inclusão na sociedade.

O contexto de educação universitária deveria ser o “locus” de exercício do conceito de inclusão da UNESCO (2005), que consiste num processo pelo qual se aborda e se atende à diversidade de necessidades de todos os alunos, favorecendo a participação crescente na aprendizagem, na cultura e na comunidade. Este exercício implica em reflexões diárias pela comunidade sobre modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e estratégias educacionais, com uma visão que abranja os estudantes como um todo, solidificando modelos pedagógicos democráticos e promovendo uma permanência de qualidade, produtiva, agradável e participativa dos estudantes com deficiência e de outras minorias na universidade.

Portanto, as medidas adotadas devem se referir às questões de acessibilidade, de estrutura de ensino e acompanhamento acadêmico:

- os recursos do campus devem se adequar às normas de acessibilidade, sem esquecer a emissão de credencial para vagas especiais no estacionamento, anotação em Braille, arranjos com serviços de saúde do campus, entre outros;

- adequação comunicacional e eletrônica para ampliar a quantidade de serviços de vida independente nas universidades; e
- transporte interno no campus adequado às diversas situações do alunado.

A estrutura acadêmica das universidades também deve se adequar às necessidades especiais de seus alunos e atuar na formação docente para trabalhar em tais situações e ajustar o currículo e as atividades complementares aos novos desafios. Medidas iniciais devem ser tomadas no sentido de garantir:

- indicação de leitores (e intérpretes da língua de sinais, atendentes pessoais, grupos de apoio, equipamentos especiais);
- preparação de todos os professores para receber alunos com deficiência;
- adaptação do acesso ao currículo;
- consolidação dos serviços de apoio, dotando-os dos meios suficientes;
- estruturação de equipes de apoio destinadas à orientação de futuras atividades profissionais para esses estudantes; e
- formação de equipes de orientação para ingresso dos alunos no mercado de trabalho.

Por fim, a comunidade universitária deve estar atenta para estimular e apoiar participação dos estudantes com deficiência nas discussões, nas tomadas de decisões, e na implantação de ações de inclusão dentro e fora da universidade. A pouca presença de uma juventude com deficiências de naturezas diversas em muitas universidades não significa que inexista demanda. O grande desafio é garantir que o referido acesso não seja excepcionalidade. Democratizar implica em favorecer a participação ativa e irrestrita do cidadão em todos os âmbitos sociais, especialmente naqueles que circundam a sua própria vida. Só assim se pratica efetivamente a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. B.. *Margens do direito: a nova fundamentação do direito das minorias*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2010.

AMY, G. and THOMPSON, D.. *Why Deliberative Democracy*, (Princeton NJ: Princeton University Press, 2004). Chapter 1: "What Deliberative Democracy Means": 1-63.

AGUIAR, M. P. *O significado do BPC na vida das pessoas com deficiência*, Edmeta, Fortaleza, 2012.

AVRITZER, L. "Sociedade civil, instituições participativas e representação: da autorização à legitimidade da ação." *Dados* 50, no. 3 (2007): 443-464.

_____. *Teoria Crítica, Democracia e Esfera Pública: Concepções e usos na América Latina*. DADOS- Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, nº4,2004.

BANCO MUNDIAL, *Relatório de desenvolvimento mundial 2007: o desenvolvimento e próxima geração*. Washington: Banco Mundial, 2007.

BOBBIO, N. – *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. *Dicionário de Política*, Brasília, Ed.UNB, 2007

BONAVIDES, P. – *Revista Latino Americana de Estudos Constitucionais*, Belo Horizonte, Del Rey, 2006

_____. *Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?*, In Mato, Daniel (coord) - *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*, Caracas, FACES, Universidad Central de Venezuela,2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 2011

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. *Transferências de renda para a população com deficiência no Brasil, uma análise do Benefício de Prestação Continuada*. Site IPEA. Brasília, 2006.

EDUCAFRO, *Educação e Cidadania de Afro-Descendentes e Carentes. Placar da inclusão: Universidades Públicas que assumem a inclusão como política educacional no país*.

KELSEN, H. , «Essência e Valor da Democracia», Kelsen H., *A Democracia*. São Paulo: Martins Fontes,1929.

MACIEL, Á. S. *A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho - Uma Análise Jurídica sob um Enfoque Histórico, Filosófico e Sociológico*. São Paulo. LTR, 2011.

RIBEIRO, M. A.; RIBEIRO, F.. Gestão organizacional da diversidade: estudo de caso de um programa de inclusão de pessoas com deficiência. In: FREITAS, M. N. C.; MARQUES, A. L. (Org.). *Trabalho e pessoas com deficiência - pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009.

SANTOS, B. S., ed. *Reinventar a Emancipação Social* In: Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____, *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, São Paulo, Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. e AVRITZER, L.. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B.S. (org.), *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa, Afrontamento*, Porto, 2002.

SCHUMPETER, J. A. – *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1961.

SEN, A.. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHÖPKE, R.. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004, p. 22.

UNESCO. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all, 2005, Paris: UNESCO.

PARTE V

REGIÃO CENTRO-OESTE

DEFICIENTES E A EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE ¹⁰

Alexandra Ayach Anache

*Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP/SP, Estágio Pós-doutoral na Faculdade de Educação da UNB, Docente e Coordenadora do Programa UFMS Acessível: Laboratório de Educação Especial - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Centro de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: alexandra.anache@gmail.com.*

¹⁰ Colaboraram no levantamento dados para esta pesquisa, a acadêmica do curso de História do CCHS/UFMS Regiane Alves de Oliveira e a Técnica de Assuntos Educacionais da UFMS Rosely dos Santos Madruga.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentará um panorama sobre as formas de organização dos Estados da região Centro-Oeste do Brasil, mediante a política de Ações afirmativas. Considerando a abrangência do assunto, em decorrência das peculiaridades de cada localidade, optamos em realizar algumas considerações sobre a nossa compreensão sobre as ações afirmativas.

O conceito “ações afirmativas” adquiriu sentidos diversos, considerando o contexto e o propósito a qual ele fora empregado (MOEHLECKE, 2002). Em que pese a variedade de significados e sentidos desse conceito, as ações afirmativas foram constituídas em respostas aos problemas advindos das desigualdades sociais que solaparam o direito de viver com dignidade de parcelas significativas da população brasileira e também de países da América Latina, África e Oriente Médio. Como exemplo, no Brasil uma das primeiras preocupações em assegurar direitos aos trabalhadores foi criada em 1930 no governo de Getúlio Vargas, foi a Lei dos Dois Terços que assegurava a participação dos trabalhadores brasileiros em empresas e postos de trabalhos, situados em propriedades de imigrantes que discriminavam os nativos.

A palavra “ações afirmativas” surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 para fazer justiça às reivindicações dos movimentos sociais, em defesa dos direitos humanos, sobretudo para a população de negros. Eles estão completando 50 anos dessa experiência. Outros países em situações similares foram construindo suas políticas, tendo como referência as ações afirmativas para conseguirem minimizar as situações de injustiça social. Na versão de Moehlecke (2002) só variou o público alvo, considerando as características sociais, econômicas e culturais de cada nação, conforme explicitou a autora a seguir,

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (p. 3).

Santos (1999) afirmou que o primeiro registro de discussão que poderia ser considerado como ação afirmativa, aconteceu em 1968 pelo Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho. Na época aprovaram reserva de uma percentagem de vagas aos empregados negros (10%, 15% ou 20%). Esses números variavam com a

característica do cargo. No entanto essa Lei não entrou em vigor, pois não fora elaborada. A primeira formulação de um projeto de Lei nestes termos ocorreu anos 1980, mas que também não foi aprovado no Congresso Nacional.

A Constituição de 1988 foi um grande impulso para que as discussões em torno do reconhecimento das desigualdades sociais da sociedade brasileira, fortalecendo com isso os debates e os movimentos sociais. Como referência, citamos o Título III.

Da Organização do Estado, capítulo VII. Da Administração Pública, no seu artigo 37, estabelece que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

Desse período em diante, por força dos movimentos sociais nacionais e internacionais, as ações afirmativas ampliaram-se e ganharam força, sobretudo porque na era da globalização, as políticas neoliberais aprofundaram as desigualdades sociais entre os povos, provocando conflitos na sociedade.

No que se referiu às políticas de inclusão social, o acesso à educação tem sido uma das principais reivindicações de todos, inclusive dos indivíduos com deficiência. Para Moehlecke, (2002).

Dentre as justificativas que legitimam os projetos, encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia (p.13).

No Ensino Superior, a reserva de vagas foi garantida no Estado do Rio de Janeiro por força da Lei em 2002/2003 e também no Estado do Paraná. No primeiro Estado, em 2002 foram assegurados 40% das vagas para candidatos negros e pardos; 5% para indígenas e ou deficientes e em 2003 estabeleceu-se que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais fossem destinadas aos alunos de escolas públicas, selecionados por meio do Sistema de acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio. Em 2002, o governo estadual do Paraná regulamentou uma lei que garantia três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena da região.

Paulatinamente estas iniciativas ganharam força e atualmente estão sendo referendadas pelo governo federal com a aprovação e posteriormente regulamentação de 50% da reserva de vagas das universidades públicas para os

estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, cujas famílias tenham renda per capita até um salário mínimo e meio e para estudantes negros, pardos ou indígenas de acordo com a proporção dessas populações em cada Estado, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Note-se que a população de estudantes deficientes não foi mencionada neste projeto de Lei, ficando para as Universidades decidirem em incluí-los ou não.

Ações afirmativas foram consideradas como ação ou um conjunto de ações que visam reparar, compensar ou mesmo prevenir situações que vilipendiaram os direitos de grupos que, historicamente, viveram discriminações e estiveram ou ainda estão em situações de desigualdade social, econômica, política e/ou cultural. A reserva de vagas, por exemplo, se apresentou como uma das possibilidades para minimizar os efeitos das condições precárias de acesso à educação e ao trabalho. Buligon (2010) afirmou que o sistema de cotas para o ingresso nas universidades baseou-se no princípio da igualdade, com o objetivo de amenizar as desigualdades sociais.

Para acesso no ensino superior, Silverio; Mattioli, Jodas; Madeira (2011) identificaram 08 modalidades de ação afirmativa, com destaque para reserva de vagas (cotas), bonificação, vagas suplementares e licenciaturas interculturais. Explicando melhor, a primeira, referiu-se à disponibilização de um número de vagas diferentes para a população dos distintos grupos sociais e/ou com deficiência. As vagas suplementares foram vagas criadas além daquelas que já existiam. A bonificação é o acréscimo de pontos nas provas dos candidatos elegíveis à política de ação afirmativa. As licenciaturas interculturais destinam todas as vagas de um determinado curso para [...] estudantes cujo componente étnico-racial os identifica como pertencentes a grupos sociais de minorias, nesse caso, indígenas, ampliando o seu acesso ao ensino superior (p.18).

Portanto, o nosso objetivo foi apresentar os resultados da pesquisa de caráter exploratório sobre a ação afirmativa que se concretiza por meio de reserva legal de vagas para os estudantes com deficiência. Para esse fim, baseamos nas informações obtidas por meio de levantamentos realizados em sítios eletrônicos das Instituições de Ensino Superior brasileiras de natureza pública, ou seja, municipais, estaduais e federais, devidamente regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC)¹¹ no período de agosto e setembro de 2012 e contatos via telefone e correio eletrônico ainda neste período. Esses dados foram adensados com pesquisas já

¹¹ Disponível em <http://emec.mec.gov.br>, último acesso 30 de setembro de 2012.

realizados por outros autores que estudaram o assunto em tela, dentre eles Jodas e Kawakami (2011), Silvério; Mattioli; Jodas; Madeira (2011), Silva e Cordeiro (2011) e os registros do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica que apresentou o trabalho “PLACAR DA INCLUSÃO: Universidades Públicas que assumem a inclusão como política educacional no país” (2010).¹²

A construção das informações que embasaram as nossas reflexões considera o movimento entre o singular e o universal, pois cada região poderá apresentar desenhos diferentes na organização de suas ações afirmativas.

Deter-nos-emos neste trabalho em fazer algumas considerações sobre o acesso de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. A seguir, apresentaremos como as Universidades pesquisadas da região Centro-Oeste do Brasil tem se organizado para garantir reservas de vagas (cotas) a estes indivíduos.

2. O ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE

A inserção dos primeiros alunos no ensino superior ocorreu em 1950. Jannuzzi (2006) informou que nos registros históricos constava que foram os cegos os primeiros a cursarem as Faculdades de Filosofia. Deste período até os dias atuais, a inserção destes estudantes no ensino superior sempre foi um dilema. Os acadêmicos/as que concluíram seus estudos foram aqueles que tinham condições socioeconômicas e culturais mais favoráveis do que o conjunto desta população para removerem as barreiras física, pedagógicas e atitudinais existentes.

Em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registrou 11.412 pessoas com necessidades educacionais especiais matriculadas em universidades e faculdades, representando 0,22% do conjunto de 5 milhões de universitários, de uma população de 24,6 milhões de pessoas com estas características.

A deficiência tem sido compreendida como toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa. Dito de outro modo, caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda

¹² <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:0FCI9kdGTQkJ:ifgoias.edu.br/observatorio>. Acesso em setembro de 2012.

um membro, órgão, tecido ou estrutura, incluindo a função mental. (AMARAL, 1995), (CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE E SAÚDE – CIF, 2004).

O termo Necessidades Especiais é muito amplo e envolve indivíduos com deficiências sensoriais (visuais e auditivas, surdocegueira), físicas, intelectuais e emocionais, transtornos globais do desenvolvimento e também com transtornos de aprendizagem específicas (fatores decorrentes do processamento da informação derivadas de fatores orgânicos ou ambientais), altas habilidades/superdotação. Além desses, podemos incluir as doenças incapacitantes. Essa nomenclatura foi usada no Brasil para garantir os direitos à educação formal a esses indivíduos nos diferentes níveis de ensino. Esse termo envolve a deficiência, mas não se restringe a ela.

Necessidades Educacionais Especiais, são necessidades relacionadas aos estudantes que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem. Eles podem ou não ser deficientes, mas são indivíduos que exigiram do sistema de ensino respostas educativas adequadas para promover aprendizagem. As dificuldades podem ser temporárias ou permanentes na escola.

Note-se que a imprecisão conceitual é um dos dilemas a ser enfrentado pelas políticas de cotas, requerendo cuidados para analisarmos outros aspectos que agravam a condição do indivíduo que apresenta deficiência, pois muitos deles experimentaram ao longo da escolarização, dificuldades para aprender e conseqüentemente fracasso escolar, colocando-os em situação de desvantagem em relação aos demais alunos sem deficiência. Além disso, as estatísticas informaram sobre a vulnerabilidade à deficiência que alguns grupos, como mulheres negras com situação socioeconômica precária.

Considerando o critério estatístico, IBGE (2010), informou que:

*[...] 46 milhões de brasileiros, cerca de **24% da população, declararam possuir pelo menos uma das deficiências investigadas (mental, motora, visual e auditiva), a maioria, mulheres. Entre os idosos, aproximadamente 68% declararam possuir alguma das deficiências. Pretos e amarelos foram os grupos em que se verificaram maiores proporções de deficientes (27,1% para ambos). Em todos os grupos de cor ou raça, havia mais mulheres com deficiência, especialmente entre os pretos (23,5% dos homens e 30,9% das mulheres, uma diferença de 7,4 pontos percentuais). Em 2010, o Censo registrou, ainda, que as desigualdades permanecem em relação aos deficientes, que têm taxas de escolarização menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas. O***

*mesmo ocorreu em relação à ocupação e ao rendimento. Todos esses números referem-se à soma dos três graus de severidade das deficiências investigados (alguma dificuldade, grande dificuldade, não consegue de modo algum).*¹³

Ainda neste levantamento, identificou-se que quase 1/3 das mulheres negras possuíam alguma deficiência, conforme declarou o IBGE (2010)

A deficiência visual, que atingia 35,8 milhões de pessoas em 2010, era a que mais acometia tanto homens (16,0%) quanto mulheres (21,4%), seguida da deficiência motora (13,3 milhões, 5,3% para homens e 8,5% para mulheres), auditiva (9,7 milhões, 5,3% para homens e 4,9% para mulheres) e mental ou intelectual (2,6 milhões, 1,5% para homens e 1,2% para mulheres).

Note-se que a condição de deficiência foi recorrente entre as populações que se declararam negros ou amarelo. Elas foram as que apresentaram maior percentual de indivíduos com pelo menos uma das deficiências investigadas, 27,1% para ambas, e o menor percentual foi observado na população indígena, 20,1%. As mulheres de qualquer cor ou raça declarada tiveram os percentuais superiores. A maior diferença encontrada foi entre as mulheres (30,9%) e os homens (23,5%) de negros, 7,4 pontos percentuais, e a menor diferença, de 3,4 pontos percentuais, entre os homens (18,4%) e mulheres indígenas (21,8%) (IBGE, 2010).

Com relação ao acesso à escolarização, o IBGE (2010) informou que **95,2% das crianças com deficiência frequentaram escola. A taxa de alfabetização foi de 81,7% e se comparada com a população da mesma faixa etária a diferença é de 8,9 pontos percentuais (90,6%). A região sudeste foi a que apresentou maior índice de alfabetizados (88,2%) e a região Nordeste (69,7%) com a menor taxa de alfabetização para estes indivíduos.**

O crescimento de população de indivíduos com deficiência alfabetizados não é o suficiente para indicar que todos estão escolarizados e conseguiram concluir as diferentes etapas do processo de ensino. Além disso, o quantitativo apresentado anteriormente ainda está aquém do total da população de crianças entre 6-14 anos, ou seja, 92,2% - 1,9 pontos percentuais abaixo do total desta população nesta faixa etária (IBGE, 2010). No que se referiu ao nível de instrução, a diferença entre a população com e sem deficiência foi mais acentuadas, conforme declarou o IBGE (2010):

¹³ Grifo nosso

Quando se observa o nível de instrução, a diferença é mais acentuada. **Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais com deficiência não tinham instrução ou possuíam apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas dessa faixa etária que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais. A menor diferença estava no ensino superior completo: 6,7% para a população de 15 anos ou mais com deficiência e 10,4% para a população sem deficiência.** Destaca-se que na região Sudeste 8,5% da população de 15 anos ou mais com deficiência possuíam ensino superior completo.

O Censo de 2010 revelou ainda que a situação socioeconômica desta população foi e ainda é precária, pois 46,4% das pessoas de 10 anos ou mais com deficiência recebem até 1 salário mínimo ou não recebem rendimento.

Estes dados nos permitiram afirmar que o acesso ao ensino superior é ainda um desafio para as pessoas com deficiência, pois observou-se que ela acometia classes sociais, mulheres, raças e/ou etnias que foram historicamente excluídas do processo de escolarização ou ainda incluídas de forma marginal nas diferentes modalidades de ensino. Tal condição se expressou por meio do fracasso escolar desta população, pela precariedade dos investimentos na qualidade do ensino que lhes foram/são oferecidos. Em tempo, o conceito de inclusão marginal foi adotado por Martins (1997) para fazer referência às formas pobres e insuficientes de inclusão. Ele alertou que o discurso da exclusão pode ser uma cilada, pois ele mascara as novas formas de desigualdades sociais e conseqüentemente, [...] acoberta e traz duas conseqüências nefastas: práticas pobres de inclusão e fatalismo (PATTO, 2008).

De um modo geral, os estudantes com deficiência estavam em situação de desigualdade social não só pelas suas características físicas ou mentais, mas também pela sua condição sócio-econômica, incluída ou não na categoria gênero, raça ou etnia.

Em tempo, no Brasil foi registrado que **23,9% (45,6 milhões) da população tinham pelo menos um dos tipos de deficiência investigados** (visual, auditiva, motora e mental). O maior percentual foi registrado na Região Nordeste (26,6%) e os menores índices foram identificados nas regiões Sul e Centro-Oeste (22,5%). Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Roraima apresentaram menor incidência de

deficiências e Rio Grande do Norte (27,8%), Paraíba (27,8%) e Ceará (27,7%) apresentaram os maiores percentuais.

Quanto aos tipos de deficiências, O Censo de 2010 declarou que:

A deficiência visual foi a mais frequente, atingindo 35,8 milhões de pessoas com dificuldade para enxergar (18,8%), mesmo de óculos ou lentes de contato. **A deficiência visual severa** (pessoas que declararam ter grande dificuldade de enxergar ou que não conseguiam de modo algum) atingia 6,6 milhões de pessoas, sendo que 506,3 mil eram cegos (0,3%). **A dificuldade de locomoção** incidia sobre 13,3 milhões de pessoas (7,0%). A deficiência motora severa (pessoas com grande dificuldade ou incapazes de se locomover) foi declarada por 4,4 milhões de pessoas, das quais 734,4 mil não conseguiam caminhar ou subir escadas de modo algum (0,4%). **Já a deficiência auditiva** acometia 9,7 milhões de pessoas (5,1%), sendo que a deficiência auditiva severa (pessoas com grande dificuldade ou incapazes de ouvir) foi declarada por 2,1 milhões de pessoas, das quais 344,2 mil eram surdas (0,2%). **A deficiência mental ou intelectual, também considerada severa,** foi declarada por 2,6 milhões de pessoas, representando 1,4% da população.¹⁴

Os menores índices também requereram atenção, pois eles indicaram que os investimentos para garantir que o acesso à educação, saúde, trabalho, habitação precisariam ser contínuos.

Silvério; Mattioli; Jodas; Madeira (2011) registraram que 257 Universidades Públicas brasileiras já assumiram a política de inclusão no ensino superior. Segundo eles, 35 estão na região Nordeste, 30 estão na região Sudeste, 22 estão na região Sul, 15 estão na região Norte e 13 estão na região Centro-Oeste. Percentualmente, os autores citados concluiriam que a última região Centro-Oeste é a que possuía o maior número de universidades com sistema de cotas (JODAS E KAWAKAMI, 2011).

Até 2011, as Universidades Federais foram maioria em assumir para si esta política, perfazendo um total de 69 de 105, seguida das estaduais, com 43 de 70. As municipais foram as que apresentaram menor número de ações afirmativas, como 03 de 80.

No que se referiu às cotas para estudantes com deficiências, não encontramos nenhuma instituição federal que implantou essa ação na região Centro-Oeste. Mas há iniciativas nessa direção, como por exemplo, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem uma comissão, instituída pela Reitoria, para tratar desse

¹⁴ Grifo nosso

assunto. Esse grupo de trabalho sinalizou em documento extraoficial a inclusão de cotas para a população de deficientes. Ela está em andamento com este trabalho.

Assim, na região Centro-Oeste, as ações afirmativas contemplaram em sua maioria a população de negros, indígenas e alunos egressos de escolas públicas. Três instituições de ensino superior destinaram cotas para as pessoas com deficiências.

Ao compararmos esse quantitativo às instituições de outras regiões, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 1: Instituições que destinaram medidas de ação afirmativa para estudantes com deficiências nas regiões brasileiras

N	Região	Estado	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR¹⁵	Competência	Data
1	Sudeste	RJ	UERJ	Estadual	2002/2003
2	Sudeste	RJ	UENF	Estadual	2002/2003
3	Sudeste	RJ	UEZO	Estadual	2002/2003
4	Sudeste	RJ	FAETEC	Federal	2002/2003
5	Sudeste	RJ	ISE Pádua	Estadual	2002/2003
6	Sudeste	RJ	ISE ITAPERUNA	Estadual	2002/2003
7	Sudeste	RJ	ISE Bom Jesus de Itabapoana	Estadual	2002/2003
8	Sudeste	RJ	ISE Três Rios	Estadual	2002/2003
9	Sudeste	RJ	ISEPAM	Estadual	2002/2003
10	Sudeste	RJ	ISERJ	Estadual	2002/2003
11	Sudeste	RJ	ISTCCP	Estadual	2002/2003
12	Sudeste	RJ	IST – RIO	Estadual	2002/2003
13	Sudeste	RJ	IST – Paracambi	Estadual	2002/2003
14	Sudeste	RJ	ISTHORTICULTURA	Estadual	2002/2003
15	Sudeste	MG	UNIMON-TES	Estadual	2005
16	Sudeste	SP	FACEF	Municipal	2005
17	Norte	TO	IFTO	Federal	2009
18	Centro-Oeste	GO	UEG	Estadual	2005

¹⁵ As siglas serão explicitadas no final do texto

N	Região	Estado	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR¹⁶	Competência	Data
19	Centro-Oeste	GO	UFG	Federal	2011
20	Centro-Oeste	GO	FAFICH	Municipal	2007
21	Nordeste	BA	IF BAIANO	Federal	2008
22	Nordeste	MA	UFMA	Federal	2006
23	Nordeste	PB	IFPB	Federal	2008
24	Nordeste	SE	IFSE	Federal	2008
25	Nordeste	SE	UFSE	Federal	2010
26	Nordeste	CE	UVA	Estadual	2006
27	Sul	RS	UERGS	Estadual	2002
28	Sul	RS	UFSM	Federal	2008
29	Sul	RS	UNIPAMPA	Federal	2008
30	Sul	PR	UFPR	Federal	2008

Fonte: Sites das Instituições de Ensino Superior. Acesso em: setembro de 2012.
Organização: (Anache, 2012).

O quadro 01 indicou que as instituições de ensino superior da região Sudeste foram as que destinaram maior número de vagas para as pessoas com deficiência, com um total de 51,6% (16), seguida da região Nordeste, com 19,3% (06), Sul com 12,9%(04), Centro-Oeste 12,9% (04) e Norte 3,2% (01). Este número vem aumentando desde 2005 e tende a crescer, mediante as atuais políticas do governo federal.

Os Estados pioneiros que reservaram cotas para os deficientes foi o Rio Grande do Sul em 2002, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro, nas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro que se destacaram em número com esta iniciativa, perfazendo um total de 14 instituições, significando 19,7% com vagas específicas destinadas às pessoas com deficiência.

Jodas e Kawakami (2011) informaram que

¹⁶ As siglas serão explicitadas no final do texto

[...] do total de instituição de ensino superior com ação afirmativa no Brasil, 35 instituições estão localizadas na região Nordeste e 30 na região Sudeste. Na região Sul encontram-se 22, no Norte 15 e no Centro-oeste 13 instituições. Contudo, ao considerarmos esses mesmos valores, em função do número total de instituições de ensino público identificadas nas distintas regiões, verificamos que o Sudeste, embora apresente 30 instituições de ensino superior com medidas afirmativas, é a região que, proporcionalmente ao seu número total de instituições, apresenta o menor número de universidades que adotou algum tipo de política afirmativa de acesso diferenciado a grupos historicamente desfavorecidos. (p.14-15)

Segundo esses autores, a região Centro-Oeste foi a região que, proporcionalmente ao quantitativo geral do número de Universidades públicas, foi considerada a que mais aderiu às políticas de ações afirmativas, de um modo geral.

O Nordeste foi a região, que segundo Jodas e Kawakami (2011) possuía 53% com alguma política de acesso diferenciado ao ensino superior. Desse quantitativo, 06 delas incluíam a pessoa com deficiência.

Na versão dos citados autores, a região Norte, 86,6% possui políticas afirmativas para a população indígena, no entanto, para pessoas com deficiências, apenas uma delas reservou cotas para elas. Registre-se que o Norte e o Centro-Oeste do país são as regiões com políticas afirmativas para estudantes indígenas. Para essa população, o Sudeste, destinou 50% e o Nordeste 42,8% do total de medidas de ações (Jodas e Kawakami, 2011).

No que se referiu à competência das instituições de ensino superior que destinaram cotas para estudantes com deficiências, destacaram-se as Estaduais, com 56,6% (17) seguidas das Federais, 33,3% (10) e as Municipais com 10% (03). Estes dados se compatibilizaram com as análises de Jodas e Kawakami, (2011) quando afirmaram serem as instituições municipais em menor número com algum tipo de ação afirmativa.

Dentre as modalidades de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior brasileiro até 2012, a reserva de vagas (cotas) tem sido a mais empregada pelas instituições de ensino superior.

Quanto ao acesso diferenciado de estudantes com deficiência no ensino superior, pesquisamos os critérios para seleção desses candidatos, bem como qual das deficiências foram priorizadas nesta ação.

Na região Centro-Oeste, 04 Universidades que possuíam reservas de vagas para estudantes com deficiências, sendo que uma delas especificou cotas para os

candidatos com deficiência auditiva. O percentual de cotas foi menor para a população de alunos com deficiência se comparado às reservadas para os outros grupos, conforme está demonstrado no quadro 2.

Tabela 2: Modelo de ação afirmativa nas Instituições do Ensino Superior da Região Centro-Oeste

N	Estado	Universidade	Data	Modelo de ação afirmativa
1	GO	Universidade do Estado de Goiás – UEG	2005	20% para negros, 20% para candidatos de escolas públicas, 5% para deficientes e/ou indígenas. // (Lei N. 14.832, 12/07/2004)
2	GO	Universidade Federal de Goiás	2011	Curso de Letras reserva 15 vagas para Deficiência Auditiva das 35 Reserva legal – só p Libras.
3	GO	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Ensino Superior de Goiatuba –FAFICH	2007	15% para negros, 15% para candidatos de escolas públicas e 3% para indígenas e deficientes. // (Lei 2.467/07)

Fonte: Anache (2012).

A UEG definiu como estudantes com deficiência que teriam acesso à reserva legal de vagas, aqueles que apresentam, em caráter permanente, perdas ou reduções de suas funções psicológicas, fisiológicas, mentais ou anatômicas, suficientes para gerar incapacidade para o desempenho de atividades na forma ou na medida considerada dentro dos padrões adotados como normais para o ser humano.

Esta Universidade oferecia 38 cursos de graduação situados em diferentes cidades de Goiás, são destinadas em média 2 vagas para os candidatos com deficiência e/ou indígenas, ou seja eles disputavam esse quantitativo de vagas. Em 2012 ela declarou a presença de 9 alunos matriculados em seus cursos.

A UFG destinou 15 vagas no curso de letras para candidatos com deficiência auditiva das 35 existentes. Essa instituição recebeu alunos com deficiência em seus 30 cursos. Até 2012, possuía 70 alunos com deficiências, físicas, intelectual, visual e auditiva que não entraram pela reserva legal de vagas, mas que receberam apoio institucional, pois havia um Núcleo de suporte para garantir o êxito acadêmico desses estudantes.

A FAFICH possuía 10 cursos de graduação e reservou 3% para indígenas e deficientes, no entanto, essa reserva não estava explicitada no projeto do Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Especiais. Em 2012 esta IES registrou 25 alunos matriculados.

Em todas as Instituições citadas, foi necessário que o candidato comprovasse a sua condição de incapacidade decorrente da sua deficiência a uma Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Implementação da Política de Cotas, instituída pelas Universidades. Este procedimento tem sido utilizado pelas demais instituições de ensino superior da Região Centro-Oeste para os outros grupos beneficiados.

Observou-se que estas instituições não restringiram a população de deficientes, assim como nas regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste. Nessa última, há 02 universidades que usaram o termo pessoas portadoras de necessidades especiais para fazer referência às pessoas com deficiências, o que pode gerar dúvidas, por incluir outros grupos de alunos, como altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

Esclarecemos que duas das instituições de ensino superior IFPB e a UFMA fizeram referência ao termo “portador de necessidades especiais” como sinônimo de deficiência. Com base no Decreto Federal 3.298/99, que teve como objetivo a Inserção Direta do Portador de Deficiência no Mercado de Trabalho e a segunda se baseou no conceito de deficiência.

Embora, o recorte da nossa pesquisa tenha sido as Universidades Públicas, não podemos deixar de fazer referência às outras medidas de ações afirmativas que tem contemplado a inserção de estudantes no ensino superior, pois as instituições privadas, absorveram 70,8% e as públicas com 29,2% desta população em 2006 (BRASIL, MEC, 2006).

O Programa Universidade para Todos do governo Federal, a Lei n. 11.096/2005 - PROUNI tem como objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais a alunos do sistema público de ensino e também àqueles da rede particular na condição de bolsistas integrais. Ele não instituiu qualquer tipo de reserva de cotas para negros, indígenas, portadores de necessidades especiais e ingressos do ensino público. Os critérios de elegibilidade ficaram na responsabilidade de cada instituição de ensino superior que adotou este Programa.

A maioria das instituições particulares da região do Centro-Oeste ofereceram bolsas de estudo a alunos carentes. E o que justificou esse direito foi a renda familiar. Em que pese o aumento do acesso destes estudantes às universidades privadas por meio de programas, não temos subsídios suficientes para avaliar a

qualidade de ensino oferecido por elas e tão pouco avaliar o sucesso profissional dos estudantes egressos desses programas. Para Patto (2008), O PROUNI é considerado um programa de inclusão marginal. Ela asseverou:

[...] sabemos das dificuldades de um programa que escolheu uma rede privada de escolas de terceiro grau de qualidade duvidosa, não raro precárias até mesmo como empresas, que fecham de uma hora para outra, para inserir precariamente os jovens pobres no ensino superior.

De 2005 a 2011, 919 mil estudantes foram atendidos em todo Brasil. Sendo que 47% dos bolsistas são negros e indígenas. 70% do total de bolsas são integrais, o que significa que a população atendida tem baixo poder aquisitivo. (PROUNI, 2012)¹⁷. A região Centro-Oeste possui 104 560 bolsas distribuídas, sendo a quarta região com o menor quantitativo de bolsas. A região Sudeste recebeu o maior número de bolsas, 561 648. Essa discrepância pode ser justificada em decorrência da concentração de universidades nessa região.

No que se refere à concessão de bolsas para estudantes com deficiências, foram registradas 7.177 bolsas. Esse quantitativo representou 0,66% de um total de 1.089.145. Note-se que estes indivíduos não estão chegando ao ensino superior de forma tímida, pois o processo de escolarização da maioria deles foi marcado por insucessos. Podemos concluir que nem só o acesso merece atenção, mas a qualidade do ensino ofertado nos diferentes níveis da educação formal.

Coincidindo com as pesquisas já apresentadas por Jodas e Kawakami (2011), o princípio que justificou a ação afirmativa para os grupos historicamente excluídos foi o da justiça social, pois o número de estudantes pertencentes a estes grupos que chegaram nas Universidades ainda é ínfimo, e os que ali permaneceram e concluíram os seus cursos o fizeram mediante esforços de seus familiares.

O fato da pouca adesão de algumas universidades da região Centro Oeste à reserva legal de vagas para estudantes com deficiência, não significa que elas não tenham programas de apoio para educação destes(as) alunos(as). Registramos a presença de atendimentos educacionais especializados para os estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo as deficiências nas seguintes Universidades: Universidade Federal da Grande Dourados, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso e a Universidade de Brasília. Nessa última

¹⁷ Disponível: <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em 30 de setembro de 2012.

Instituição, o Programa de Apoio foi criado em 1999, vinculado à Vice-Reitoria. Os demais serviços foram construídos nos últimos sete anos e ainda estão se consolidando, com destaque para o Programa Incluir que teve sua primeira edição em 2005.

O Censo da Educação do Ensino Superior (2007) registrou os seguintes números de matrículas de alunos(as) com deficiência: 06 na UFMS, 02 na UEMS, 50 na UNB, 04 na UEMT e 02 na UEMS. Estas informações poderão ser alteradas, mediante novas atualizações. A deficiência física foi a que predominou entre os tipos de deficiência, seguidos da deficiência visual, auditiva e intelectual CASTRO (2011).

Os tipos de apoios oferecidos aos estudantes com necessidades educacionais especiais nestas Instituições se caracterizavam por acompanhamento do desempenho acadêmico, monitorias ou tutorias especiais, transporte no campus, realização de cursos e orientações para os profissionais que atuam em diversos setores das universidades sobre as deficiências, orientações aos docentes, coordenadores de cursos, familiares e órgãos colegiados para adequação de métodos didáticos e de avaliações.

Nos últimos dez anos o número de matrículas de alunos com deficiência subiu 933,6%, considerando os investimentos do governo federal. Registre-se que esse número tende a subir, pois está previsto no orçamento de 2013, 11 milhões de reais às universidades federais para que elas façam a adequação de seus espaços físicos e se equipem com material didático a estudantes com deficiência, por meio do Programa Incluir¹⁸ (MEC, 2011),^{19,20} O valor destinado a cada uma delas será proporcional ao número de alunos matriculados em seus cursos.

¹⁸ O programa incluir visa promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior para que elas concluam seus cursos.

¹⁹ Extraoficialmente, em 2012 os registros de alunos com deficiência oferecidos por algumas universidades da região centro-oeste foram: UNB: 96 alunos com deficiência, a UFG: 70 alunos com deficiência, a FIMES: 02, a FAFICH: 25, UEG: 09, UFMS: 167.

²⁰ <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>. Acesso em 15 de outubro 2012.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUBSÍDIOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

A análise das informações nos permitiu concluir que na última década cresceu o número de instituições de ensino superior que adotaram o acesso diferenciado aos seus cursos de graduação, beneficiando vários grupos, prioritariamente os indígenas e indivíduos negros. As iniciativas para a inclusão de estudantes com deficiência por meio de ações afirmativas ainda é recente e incipiente, sobretudo nas três Universidades da região Centro-Oeste pesquisadas.

Mesmo aqueles estudantes com deficiência que apresentaram uma condição social e econômica mais favorável, possuíam dificuldades no seu processo de escolarização, justificadas pelas precárias condições de acessibilidade físicas e curriculares, agravadas pelas atitudes discriminatórias presentes nas escolas públicas e privadas deste país.

A reserva legal de vagas para estudantes com deficiência merece atenção, pois não se pode negar que esse é um grupo que teve precárias condições de vida, o que agravou a sua situação de desvantagem em relação aos demais grupos. Há necessidade de melhorar as condições de ensino ofertadas em todos os níveis para que esses alunos(as) tenham acesso às universidades acessíveis e equipadas com recursos especiais para atender às suas necessidades educacionais.

A existência de aparatos legais foi/é importante, mas não garante a efetivação de políticas e programas inclusivos. Há necessidade de investimentos em materiais pedagógicos, na qualificação permanente de professores, na infraestrutura adequada para o acesso, permanência e conclusão, de todos os estudantes, inclusive os que apresentam deficiências.

Ainda merecem atenção as práticas curriculares que circulam nas instituições de ensino, visto que elas tendem a se organizar em torno das deficiências ou mesmo das dificuldades escolares, ou seja, para as deficiências sensoriais ou físicas são garantidos os recursos materiais e humanos para aprendizagem e para os deficientes intelectuais, há ainda dúvida do que caracteriza como especialidade. Assim algumas ações merecem ser construídas e dentre elas, destacamos:

- Construção e institucionalização de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior, visando planejar, elaborar e implementar projetos que tornem a universidade acessível, contribuindo tanto na

- eliminação de barreiras arquitetônicas, como na criação de recursos para a adaptação dos ambientes físicos, softwares específicos, entre outros;
- Possibilitar a construção de projetos de formação de professores, funcionários das universidades (formação inicial e formação continuada);
 - Disponibilizar profissionais especializados para atender a essa população nas Universidades;
 - Aprimorar o processo seletivo para os estudantes com deficiências: sensoriais (auditivas, visuais, surdocego), encefalopatia (paralisia cerebral), intelectual e múltiplo.
 - Construir uma rede de comunicação entre as universidades que disponibilizam cotas para deficientes, visando aperfeiçoar o processo de ensino para essas pessoas. Sugere-se a construção de observatório nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência em Companhia de Hércules*. São Paulo, SP: Robe Editorial, 1995.

BRASIL. Senado. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado. Projeto de lei n. 13: Relatório; Relator Lucio Alcantra. 25 jun. 1997.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, Distrito Federal: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Cresce o número de alunos com deficiência no ensino superior*. Artigo. Disponível em : < <http://www.proac.uff.br/sensibiliza/cresce-o-n%C3%BAmero-de-matr%C3%ADculas-de-alunos-com-defici%C3%Aancia-no-ensino-superior>>. Acesso em 06 de novembro de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Estatística Educacional Anísio Teixeira. *Resumo Técnico*. Censo de Educação Superior. 2007. Brasília: MEC/INEP. 2009.

CASTRO, S. F. de *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos, SP. 2011.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, CIF Disponível em: <<http://www5.unochapeco.edu.br/pergamum/biblioteca/php/imagens/00006C/00006C69.pdf>> Acesso em 20/08/2012.

http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

BULIGON, L.L. MULLER. *O Sistema de cotas como forma de ingresso nas Universidades públicas no Brasil*. Disponível em <<http://www5.unochapeco.edu.br/pergamum/biblioteca/php/imagens/00006C/00006C69.pdf>> Acesso em 20/08/2012.

SILVA, J. BISPO. CORDEIRO, M. J. De J.ALVES. *Acesso á educação superior nas Universidades públicas estaduais no Centro-Oeste via ação afirmativa: um quadro comparativo de 2002 a 2010*. Disponível em: < <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/enic/article/view/1205/702>> Acesso em: 17/08/2012

INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. OBSERVATÓRIO DO CENTRO OESTE. Placar da inclusão: *Universidades Públicas que assumem a inclusão como política educacional no país*. Disponível em: <http://ifgoias.edu.br/observatorio/images/downloads/projetos/planilha_acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 21/08/2012

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Censo Demográfico 2010: *Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. www.ibge.gov.br. Acesso 30 de setembro de 2012.

JANNUZZI, G. M. DE. *A Educação do deficiente no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JODAS, J.; KAWAKAMI, E. A. *Políticas de acesso ao ensino superior: os desdobramentos na configuração dos programas de ações afirmativas no Brasil*. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des)Igualdade. Bahia, Salvador, 6 a 10 de agosto 2011.

MARTINS, J. DE SOUZA. *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MOEHLECKE, S. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002, p. 197-217.

MOREIRA L. C. *Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade*. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação. 2008.

PATTO, M. H. DE SOUZA. *Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual*. In: BUENO; MENDES; SANTOS. *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008, p.25- 42.

SANTOS, H. et al. *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. ONU, 1999. [Relatório ONU]

SILVERIO; MATTIOLI, JODAS; MADEIRA. *Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década*. In: 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT30 - relações raciais: desigualdades, identidades e Políticas públicas, 2011. Disponível: www.simpósio2012.abhr.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO. Acesso: 30 de setembro de 2012.

RELAÇÃO DE SIGLAS:

1. UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro
2. UENF: Universidade Estadual do Norte Fluminense
3. UEZO: Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro
4. FAETEC: Fundação de Apoio a Escola Técnica do Rio de Janeiro
5. ISE Pádua: Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua
6. ISE ITAPERUNA: Instituto Superior de Educação de Itaperuna
7. ISE Bom Jesus de Itabapoana: Instituto Superior de Educação de Itabapoana
8. ISE Três Rios: Instituto Superior de Educação de Três Rios
9. ISEPAM: Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
10. ISERJ: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
11. ISTCCP: Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Computação de Petrópolis
12. IST – RIO: Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Computação do Rio de Janeiro
13. IST – Paracambi: Instituto Superior Tecnológico de Paracambi
14. ISTHORTICULTURA Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura
15. UNIMON-TEs: Universidade Estadual de Montes Claros
16. FACEF: Centro Universitário de Franca
17. IFTO: Instituto Federal do Tocantins
18. UEG: Universidade Estadual de Goiás
19. FAFICH: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Ensino Superior de Goiatuba
20. FIMES: Faculdades Integradas de Mineiros
21. IF BAIANO Instituto Federal do Recôncavo Baiano
22. UFMA: Universidade Federal do Maranhão
23. IFPB: Universidade Federal da Paraíba
24. IFSE: Instituto Federal do Sergipe
25. UFSE: Universidade Federal do Sergipe
26. UVA: Universidade Estadual do Vale do Acaraú
27. UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
28. UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
29. . UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa
30. UFPR: Universidade Federal do Paraná
31. UFG: Universidade Federal de Goiás
32. UNB: Universidade de Brasília

PARTE VI

REGIÃO SUDESTE

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
CAMINHO PARA REFLEXÃO SOBRE DESIGUALDADE REGIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS
INCLUSIVAS**

Cristina Borges de Oliveira

*Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ/RJ. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF), Parecerista ad hoc da Revista Educação em Questão do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
E-mail: cristinaborges@id.uff.br.*

1. INTRODUÇÃO

Na tradição política brasileira e sul americana, o Estado em suas múltiplas instâncias e esferas é considerado o principal agente no que toca à proteção e seguridade social bem como à garantia e ampliação dos direitos e à inclusão de parcelas cada vez maiores da sociedade ao espectro da cidadania. Coerentemente, para os pesquisadores do tema direitos das pessoas com deficiência a política de inclusão para este grupo é vista como responsabilidade estatal. No tocante ao arcabouço legal brasileiro, as políticas de inclusão procuram ampliar direitos e garantir proteção diferenciada “para grupos minoritários [...] sem ferir o princípio da igualdade” justificando-se “[...] tanto em respeito à identidade de grupos historicamente discriminados ou mais vulneráveis à discriminação quanto de grupos [em] situação de intolerável desigualdade social, ou sub-representatividade política” parafraseando Cézar, (2007, p. 19).

A LDBn 9394/1996 (e todo o arcabouço legal brasileiro) prevê a inclusão de pessoas com limitações por deficiência em todos os níveis de escolarização. Pensando no potencial pedagógico da legislação, podemos questionar o que este conjunto de leis nos ensina, quais conhecimentos, quais valores, quais princípios esta legislação nos pode transmitir no sentido de nossa aprendizagem social. O debate sobre as consequências da política de cotas e da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é um dos campos em que é possível visualizar muitas destas aprendizagens. Neste sentido, se hoje experimentamos a expansão do ideário neoliberal e a progressiva redução do papel do Estado face às demandas por cidadania, nem por isso – ou, talvez, estimulados por isso - abandonamos a tradição de interpelar e cobrar do Estado a assunção de suas responsabilidades e funções de proteção, seguridade social e ampliação dos direitos de cidadania.

Este texto insere-se nesta perspectiva, a de interrogar o Estado e a máquina governamental que lhe é inerente em relação às políticas educacionais inclusivas que prescrevem a inclusão de pessoas deficientes na educação superior. Para tanto, recuo a quatro patamares de observação: primeiro, uma abordagem da legislação educacional que institui a inclusão de pessoas deficientes na educação superior, onde se ressaltam debates e polêmicas em torno das representações sociais sobre os deficientes; segundo, a discussão sobre o papel das universidades públicas na

efetivação das políticas; terceiro, sinalizações e apontamentos acerca de acesso e acessibilidade; e, por fim, um enfoque sobre a questão das desigualdades regionais e suas consequências para a efetivação destas políticas nas universidades públicas brasileiras; aqui, abordo a conformação de ações e políticas nas instituições de educação superior na Região Sudeste do Brasil.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PESSOAS DEFICIENTES

A partir do ano de 2003, período que corresponde ao primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, as ações e políticas afirmativas relacionadas ao acesso à educação superior vêm experimentando uma fase caracterizada pela criação, em diversas esferas do Estado, (federal, estadual, municipal) de legislação específica bem como sua aplicação nas instituições públicas e privadas. Por esta razão, o ano de 2003 é aqui visto como baliza definidora de novas declarações das políticas de ação afirmativa para diferentes grupos. No período anterior a este, especialmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) não houve na esfera pública federal um grande destaque para esta temática.

É preciso lembrar que anteriormente a esta baliza temporal, desde 2001, as instituições de educação superior brasileiras estaduais, federais e instituições municipais aderiram, paulatinamente, às políticas de ação afirmativa. Na Região Sudeste, principalmente na esfera estadual - como é o caso das universidades estaduais do Rio de Janeiro - antes do ano de 2003 já teriam se desencadeado discussões sobre a criação de legislação específica para o processo de reserva de vagas²¹, o que demarcou uma posição de vanguarda e a diferença de interpretação das ações afirmativas para o grupo em tela em âmbito intrarregional.

No contexto institucional nacional, a partir de 2003 foi instituída a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão que, de certo modo, alimentou os debates sobre as ações afirmativas na educação superior. Em julho de

²¹ A reserva de vagas nas universidades estaduais do RJ resulta inicialmente de duas leis estaduais: a primeira é a Lei (3.524/2000); a segunda Lei (3.708/2001); essas duas leis foram regulamentadas no ano de 2002, pelo Decreto-lei estadual (3.708/2002); ancorado nesse Decreto operou-se o vestibular do ano de 2003. Porém para o vestibular do ano de 2004 o executivo do estado do RJ pressionado pela comunidade acadêmica da UERJ propôs o PL 506/2003 aprovado naquele ano e transformado na Lei 4151/2003. Essa última lei regulamenta os vestibulares das universidades estaduais do Rio de Janeiro desde então. (OLIVEIRA, 2009)

2003, foi anunciada a criação, por esta Secretaria, de um grupo de trabalho (GT) para discutir a temática das ações afirmativa nas universidades. De posse do resultado do trabalho desenvolvido por tal GT, o Ministério da Educação apresentou à Casa Civil da Presidência da República uma proposta de medida provisória que autorizava as universidades públicas a adotarem a reserva de vagas. Porém, ainda no início do ano de 2004 foi decidido não se construir uma medida provisória, mas encaminhar o resultado do trabalho do GT como Projeto de Lei n.73/99, cujo objetivo era instituir o sistema de reserva de vagas nas universidades públicas federais. Um projeto que experimentaria um longo e controverso percurso e seria motivo de acirradas polêmicas e resistências.

Ainda dentro do contexto desse debate político, no início de 2005 foi criado o *Programa Universidade para Todos*²² (ProUni), um mecanismo criado pelo governo como 'inclusão modelo' e que suscitou o seguinte questionamento: se não existe um acesso que seja concretizado numa universidade pública e se apresenta como alternativa o ingresso numa universidade privada, em que medida esse fator contribui para manutenção do sistema educacional desigual que ainda é marca da educação superior brasileira? As possíveis respostas à tais questões devem ser buscadas na análise do contexto ampliado da reforma do Estado, a qual se vincula aos processos de mundialização e globalização do capital e da cultura. Dinâmica abrangente por demais para dela aqui tratarmos. Basta, para nossos objetivos, demarcar o reconhecimento de que as ações estatais na direção da ampliação do acesso à educação a partir de parcerias com a iniciativa privada é apenas parte de um programa societário no qual o Estado se desresponsabiliza progressivamente do atendimento aos direitos sociais e o transfere à esfera privada atuando também na diluição das formas organizadas da sociedade civil e transformação de cidadãos em consumidores dos direitos da cidadania.

Finalmente, depois de um longo percurso, o PL nº 73/99 foi sancionado pela presidente Dilma Roussef, configurando-se então como Decreto nº7.824, de 11 de outubro de 2012. Este Decreto-Lei regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de

²² Criado em 10/09/2004 como Medida Provisória 213, transformou-se em lei objetivando oferecer bolsas de estudos em instituições de ensino superior privado ao cidadão portador de deficiência, aos cidadãos negros, pardos e indígenas autodeclarados ou ainda professores da rede pública de ensino básico em exercício, do quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Houve, desde o início da implantação do Programa, grande interesse e adesão por parte de faculdades, institutos de educação superior e universidades privadas e, ao mesmo tempo, muitas críticas a esse modelo de inclusão.

2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. É uma legislação que se impõe como proposta democrática para seleção de estudantes às universidades e institutos federais brasileiros, fixando reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas – preferencialmente estaduais e municipais –, assim como negros, pardos e de povos indígenas.

É, aliás, oportuno recordar que é atrelada à dívida histórica da sociedade brasileira em relação ao regime escravocrata que as discussões acerca das ações afirmativas ganharam relevo no Brasil, sendo exatamente no espectro dos compromissos assumidos pelo então candidato à presidência da República Luís Inácio Lula da Silva que a questão assumiu relevância institucional. Entretanto, o projeto não fazia, e depois de transformado na lei (12.711/12) também não faz menção, como beneficiários das reservas de vagas, aos indivíduos com deficiência, o que permitiu que as universidades reservassem ou não vagas para estes estudantes.

Em uma forte tendência da política de ações afirmativas, as universidades do sudeste - em sua maioria estaduais - que aderiram ao sistema selecionam seus estudantes cotistas também pela sua condição socioeconômica. Em grande parte, as universidades distribuem do total, (mais ou menos) 45% das vagas reservadas para pobres, pretos, pardos, povos indígenas, pessoas com deficiência e estudantes oriundos de escola pública. A proporção de vagas reservadas para cada categoria/grupo pode ser adaptada, em cada estado da federação, por dados censitários. A delimitação destes critérios ou cortes acaba por criar um campo fértil para o aparecimento das tensões entre os grupos que postulam as poucas vagas na educação superior pública, quais sejam: pessoas ditas 'normais' e aquelas com limitações por deficiência, estudantes mais abastados e aqueles considerados pobres, negros, índios e brancos; egressos da escola pública municipais, estaduais e colégios federais, universitários, militares e de aplicação, além das escolas privadas.

Tensionado o campo do acesso à educação superior pela via da reserva de vagas, instituiu-se também o debate acerca das suas implicações e impactos, principalmente, sobre a ideia de universidade de excelência. O debate evidencia a meritocracia como fiel da balança do acesso à universidade. De acordo com Cordeiro (2007, p. 81)

o discurso reinante e a exclusão na academia são regidos pela ideologia do mérito que funciona desvinculada de qualquer causa social e mostram a posição elitista da universidade quando colocada em confronto com as injustiças praticadas neste país.

Aqueles que são contrários à reserva de vagas nas universidades públicas argumentam que a lógica das cotas impõe que, mais tarde, se facilitem também os exames para os incluídos - na região sudeste algumas IESP contrárias à reserva de vagas: USP, UFF, UNICAMP, UNESP. Destacamos que o estigma está posto novamente, na medida em que estes estudantes, pelo simples fato de serem cotistas, serão suspeitos de duvidosa capacidade de aprendizagem e qualificação. Para Cordeiro (2007, p. 82),

os defensores das cotas acreditam apenas na universalização da concorrência, mas nada fizeram para universalizar as condições de competição. O mérito está apenas no concurso e não na trajetória dos indivíduos. Ignoram-se todas as dificuldades que a maioria dos brasileiros pobres ou abaixo da linha da pobreza, e ainda aqueles que possuem limitações por deficiência sofrem ao longo de sua trajetória.

A ideia de limitação como sinônimo de incapacidade é vigorosa no meio acadêmico brasileiro ainda que, atualmente, se apresente sob a égide de um discurso um pouco mais ameno e justificável, por muitos, do ponto de vista do capitalismo. Tal discurso serve de baldrame para uma realidade na qual somente vencem aqueles considerados melhores ou mais capazes. Portanto, nesta perspectiva as pessoas com limitações por deficiência, salvo exceções, não teriam condições de cursar uma universidade o que lhes dificultaria conseqüentemente, a chegada ao mercado de trabalho qualificado e, por decorrência, a mobilidade de classe social.

Desta perspectiva, é o fenótipo, ou seja, as características físicas individuais que funcionam como meio de classificação e categorização e exercem o papel de incluir esse grupo, na sociedade de classe, de forma mais ou menos secundária e subordinada conforme sejam maiores ou menores o impacto da deficiência sobre o fenótipo individual. Se a construção da identidade, que é histórica e cultural e se constitui nas vicissitudes das relações sociais, em outras palavras, na relação do sujeito com a sociedade na qual vive, é justamente nesta relação que se obtém o reconhecimento do outro e de si próprio bem como o fortalecimento dos sentimentos (positivo ou negativo) de identidade. Para aqueles que possuem estigmas, esse reconhecimento se constitui como atividade diária de superação da discriminação negativa, dos preconceitos, dos estereótipos, dos rótulos

estigmatizantes e tantas outras barreiras que obstaculizam sua inclusão real nas instituições de educação superior públicas (IESP).

Preconceitos, discriminações negativas, exclusão, polêmicas, ausência de discussões sobre as ações afirmativas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência não se constituem, contudo, nos únicos obstáculos a serem enfrentados. Problemas societários como a reforma do Estado e a crise do capitalismo não podem ser esquecidos se realmente se pretende o aprofundamento dos debates. Algumas questões precisam cada vez mais serem revistas, mas de forma associada a alteração sobre metas de expansão da educação superior brasileira e o papel desempenhado pelas instituições públicas nesta esfera. Desta ótica, faz sentido discutir a alternativa de a universidade abrir-se para um maior número de pessoas independentemente do fato de que essas pessoas não tenham tido as mesmas oportunidades educacionais, porém, sem perder de vista que alternativas como esta, sem que sejam levadas a cabo as transformações no interior das instituições, podem não resultar em efeitos satisfatórios.

3. DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM DIREITO ADQUIRIDO OU UM OBJETO EM FUGA?

Resultado de lutas históricas por cidadania e pertencimento, mas igualmente de políticas planetárias de caráter neoliberal, a ampliação e consolidação da plena inclusão das pessoas com limitações por deficiência na educação superior é um ponto pouco discutido e investigado pelo campo educacional brasileiro. Se, nas décadas de 1980 e 1990 a educação escolar destas pessoas se constituía tema de grande interesse e objeto de uma produção quantitativa e qualitativamente expressiva, nos últimos anos parece ter arrefecido o interesse dos pesquisadores por este tema. Particularmente, a inclusão na educação superior não tem suscitado grandes debates ou inspirado investigações e estudos mais apurados. Ainda que existam bons estudos, eles são poucos e ainda há a carência de investigações que assumam caráter propositivo.

Poucos pesquisadores como Alcantud (2000), Carvalho (2001), Mazzoni (2001), Andrade (2001), Torres (2001, 2002) Oliveira (2009) se ocupam atualmente do tema, em geral, enfocando a relação entre a função social da universidade pública e a

inclusão socioeducacional destas pessoas. Alguns estudiosos como Michels, (1998); Mello, (2002); Santos, (2003) questionam o papel das universidades em relação à educação inclusiva. De outro lado, se discutem as possibilidades de a universidade efetivar “uma inclusão que não seja feita em termos voluntaristas e semiclandestinos, mas pelo contrário que se assuma como política social e educativa” parafraseando Rodrigues, (2004, p. 03). Em alguns campos os avanços são mais consistentes, como o acesso, haja vista a existência de normatizações que criam condições especiais para o aluno com limitações por deficiência. Há avanços no acesso não discriminatório no campo das barreiras arquitetônicas e das tecnologias de informação e comunicação contudo, sublinho a necessidade de ampliação destas conquistas.

De meu ponto de vista, múltiplas motivações podem ser alinhadas para o relativo arrefecimento do interesse pelo tema da inclusão destas pessoas no contexto da educação superior. A parca quantidade pode ser explicada, inicialmente, pela ênfase na educação básica que advém das diretrizes internacionais que, por sua vez, orienta a reforma educacional no Brasil. De outro lado, tem-se privilegiado o debate sobre a questão étnica e social, qual seja, as políticas e ações afirmativas voltadas para inclusão de negros, pardos e pobres. Pode-se cogitar também que, para muitos, o direito a educação para pessoas com deficiência já se constitui um direito adquirido uma vez que garantido por um conjunto de leis reconhecidamente avançado.

É como se a inclusão destes indivíduos no sistema educacional brasileiro estivesse assegurada somente pelos dispositivos legais, o que reduz investimentos e esforços acadêmicos. No máximo, se pleiteiam os direitos adquiridos, o que é bastante perturbador: é somente no liberalismo que o cidadão reivindica os direitos adquiridos, principalmente, no discurso e na prática das esquerdas políticas, as quais acabam por cair na perspectiva liberal que tanto criticam. A defesa deste direito sustenta-se em um consenso que só existe formalmente, ou seja, na letra da lei. A problemática está em que na prática social este consenso não existe. Neste sentido, o direito à educação superior para pessoa com deficiência, na medida em que não é consensual, é o ponto nevrálgico da questão. Conforme explica César (2007, p. 20),

ao contrário do que imagina o senso comum, ter igualdade perante a lei no ordenamento jurídico brasileiro, não significa ter igualdade na letra da lei. Na história republicana brasileira, o princípio igualitário desenvolveu-se, associando-se menos com o que igualava e muito mais com o que desigualava; menos com o que afirmava e mais com o que negava na realidade do país. Assim é que ao mesmo tempo em que o comando do princípio da igualdade perante a lei sempre foi dirigido a todos os cidadãos, alguns grupos tiveram a sua cidadania plena negada, somente adquirindo no momento constitucional atual com normas específicas de afirmação de direitos.

Por fim, visceralmente implicado na escassez de estudos e pesquisas sobre a inclusão do grupo em tela na universidade, está a representação da educação superior como um bem social não disponível para todos, mas somente àqueles dotadas de certos pré-requisitos, entre eles, corpos sem estigmas, cérebros biologicamente perfeitos, formação cultural erudita, signos civilizatórios aparentes. Se a construção de sociedades plurais, tolerantes e democráticas se constitui em caminho propositivo para erradicação das diferentes formas de discriminação, uma das possibilidades para a efetivação da democracia na universidade pública consiste em discutir o seu compromisso social e ressaltar, conforme explica Fernandes (2006, p. 110),

a ideia de missão estratégica [...] que está voltada para uma imagem de futuro para o país, que é a ideia de uma nação soberana, dona do seu destino, democrática, isto é, não a serviço de oligarquias, mas a serviço do povo; que seja justa e inclusiva, ou em outras palavras, que não deixe ninguém de fora; e que promova a emancipação social.

Assim, não é por acaso que a construção de uma universidade pública democrática tem se constituído em complexa questão no Brasil. Como ressalta Emir Sader (2007, p. 07),

No Brasil, ao longo de séculos, o acesso aos cursos de maior prestígio nas universidades que, por sua vez, representava o cartão de ingresso aos postos de poder de maior peso, nos remetia quase inevitavelmente à imagem de brancos.

Como estas representações e concepções se tornam visíveis e constituem motivo de desinteresse acadêmico pela temática da educação superior de pessoas com deficiência? Ela aparece, por exemplo, sob a forma de um debate acerca da suposta queda na qualidade educacional a partir da inserção, na universidade, de estudantes com limitações por deficiência e também de outros grupos como populações indígenas, negros, além de estudantes originários de escolas públicas, a

quem supostamente faltariam pré-requisitos considerados adequados à progressão na escolarização. Ela aparece também como “contradição entre discurso e prática no ambiente universitário [contradição de tal monta que] por vezes acaba gerando a mesma exclusão teoricamente combatida em termos de discurso pelos próprios docentes” (Santos, 2003, p. 78).

Neste sentido, há resistência e oposição aberta ou dissimulada à política de ação afirmativa e ao projeto inclusivo; por outro lado, existe aquiescência ao dispositivo legal, mas sem que sejam criadas condições objetivas e subjetivas que deem conta de sustentar – não somente o acesso -, mas igualmente a permanência e o sucesso destes estudantes – que possuem alguma deficiência física ou sensorial - em sua formação de nível superior. As instituições de educação superior acabam por reduzir a questão aos parâmetros legais e não estimular o debate e a pesquisa sobre temas como ação afirmativa, desigualdade, discriminação de todas as ordens e a função social da educação superior para transformação de tal quadro.

A ausência ou escassez do apoio das instituições se colocam, então, como importante motivação para o decréscimo de pesquisas e debates sobre o tema inclusão de deficientes na educação superior. Daí que é preciso considerar se a produção de conhecimento sobre a inclusão do deficiente na educação superior pode ser expressão da construção e consolidação de políticas inclusivas no interior das instituições públicas de educação superior ou, ao contrário, se ela expressa, ainda, o esforço de agentes isolados?

Como entendo que não existem direitos adquiridos, faz-se necessário contribuir para a efetivação de uma política conquistada pela demanda do grupo em destaque, refletindo sobre esse chamado direito à educação superior. Refuto a ideia de que esse direito é uma conquista já alcançada nas universidades brasileiras. Ao contrário, sublinho a necessidade de não dar a palavra direito um sentido que se fundamenta no liberalismo, ou seja, como direito conquistado. Em função desta compreensão é que faz sentido insistir nas interrogações e questionamentos: Que tipo de política e ações tem-se desenvolvido? Que fatores podem contribuir para efetivação de ações afirmativas que permitam acesso, participação e permanência dos estudantes com limitações por deficiência na educação superior? Quais os fatores dificultadores? Somente a partir de questionamentos como estes é que podemos, efetivamente, considerar que as políticas e ações inclusionistas se revertam em possibilidades realmente democráticas e

fomentadoras de uma cidadania plena para todos e, particularmente, para as pessoas com limitações oriundas de deficiência.

4. QUAL UNIVERSIDADE? QUAL INCLUSÃO?: AS AÇÕES AFIRMATIVAS: PARA ALÉM DA RESERVA DE VAGAS

Em um contexto de rápidas e profundas mutações no mundo do trabalho, da economia e da cultura – e não devemos esquecer que a inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência faz parte dessas mudanças -, conforme apontam Dourado & Catani (1999, p. 12), a educação superior é chamada, fundamentalmente, “a contribuir em duas tarefas básicas [...]: conhecimento e formação, ou melhor, produção do conhecimento e formação profissional”. Desse ponto de vista, as universidades já estão, parcialmente, envolvidas nos processos de inclusão uma vez que a grande maioria de pesquisadores deste tema está vinculada às instituições universitárias, lócus onde ocorre, prioritariamente, o desenvolvimento intelectual do País. É aqui que os discursos e as práticas da chamada educação para todos precisam ser revistos já que o que está amalgamado neste dilema - importantíssimo para questionarmos que direito é esse - diz respeito ao significado do direito à educação superior para pessoas com limitações por deficiência.

O ponto de partida – e também de chegada - para a reflexão no debate aqui propostos é a compreensão que um movimento da magnitude da inclusão educacional de pessoas limitadas pela deficiência não pode ocorrer à margem da universidade pública. Como instituição diretamente implicada na formação humana, técnica e cultural do povo brasileiro, a universidade pública deve assumir uma posição de centralidade em todos os processos que busquem a igualdade de oportunidades e o alcance da aceitação da diversidade humana. Assim as instituições de educação superior públicas possuem um inequívoco e fundamental papel devendo necessariamente assumir maior compromisso em relação à inclusão deste grupo social. De acordo com Rodrigues (2004, p. 01),

O facto do acesso ao Ensino Superior estar cada vez mais possível para os mais jovens, o facto da formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego e ainda ao facto das instituições de ensino superior integrarem o ensino público, implica que actualmente se equacione o carácter inclusivo da universidade, sobretudo para jovens com condições de deficiência.

Santos (2003) discorre sobre o papel da educação superior em uma proposta de educação inclusiva a partir da análise de quatro eixos temáticos que vê como barreiras: a cultura institucional, a prática pedagógica, o currículo e a avaliação da aprendizagem, considerando fundamentais as diferentes posturas assumidas pelos docentes universitários. Sem dúvida, os eixos temáticos propostos pela pesquisadora se apresentam, de fato como possíveis barreiras para o acesso e permanência de pessoas com limitações oriundas de deficiência na educação superior, porém, consideramos que esta abordagem acaba por responsabilizar, unilateralmente, os docentes universitários pela contradição entre discursos e práticas.

De minha ótica, é preciso perceber que as reais condições dos profissionais da educação superior produzem efeitos relevantes nas possibilidades de um trabalho educativo que atenda estudantes com limitações oriundas de deficiência: já que os mesmos requerem adaptações ou transformações para que possam permanecer, participar e avançar no sistema educacional, a ausência ou escassez desta acessibilidade pode tornar o trabalho docente mais desgastante e menos motivador e produtivo. O impacto de condições inadequadas ao trabalho docente, ou seja, a precarização laboral docente pode ser considerável, incidindo na saúde física e emocional do professor. Alguns autores: Schimidt,(1990); Naujorks, [et.al],(2000); Reinhold, (2002); Carlotto, (2002), têm comprovado a ocorrência de elevados níveis de Stress e da Síndrome de Burnout entre profissionais da educação que lidam com alunos que possuem limitações oriundas de deficiência e também, em professores universitários.

Assim, articulados a outros fatores, a entrada na universidade de jovens com diferenças significativas, como é o caso dos alunos com deficiência, produz um impacto ainda maior na subjetividade dos professores. Neste caso, pode-se afirmar conforme Oliveira, D. (2004, p.70) que os professores vivenciam “sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo — faltam-lhes condições de trabalho adequadas — quanto do ponto de vista subjetivo”. Por isso, defendemos que os professores assim como outras categorias profissionais presentes nas universidades

devem contar com condições de trabalho e qualificação que possibilitem sua compreensão crítica e mudanças de atitudes, valores e ação, sobre as reformas educacionais em curso e, em particular, sobre a proposta de educação inclusiva.

Pressupondo-se que já se avançou bastante, porém, ainda não o suficiente no tocante a garantir a plena inclusão destes jovens na educação superior é pertinente discutir - além do acesso - as condições para sua permanência e para o término e/ou continuidade dos estudos com sucesso. Optamos pela assunção de um caráter propositivo frente à problemática em tela no intuito de contribuir para a superação dos desafios que estão colocados para a formação superior, quais sejam superar situações de desigualdades e exclusão de estudantes com limitações bem como fazer cumprir a legislação educacional vigente.

Neste sentido, é insuficiente somente garantir o acesso. As políticas de ações afirmativas devem preocupar-se também com a acessibilidade de tal grupo ou, em outras palavras, ter equipamentos e materiais adequados, espaços e tempos flexíveis, processos pedagógicos que atendam as necessidades específicas de tais alunos, o que contribuiria para a possibilidade de se ampliar a presença de estudantes com necessidades educativas especiais nas universidades públicas de todo o país. Para Rodrigues (2004, p. 03),

o reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades implica o cenário de diferença de tratamento. Não se pode assegurar a igualdade de oportunidades sem diferenciar o tratamento dado que se torna óbvio que um tratamento por mais inócuo, normalizado e impessoal que pareça favorece alguns grupos prejudicando inevitavelmente outros. Assim, se a Universidade quer assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades terá que reflectir sobre as condições de acesso e de sucesso que é capaz de dar aos seus alunos.

No reconhecimento da necessidade de construção de um cenário que abrigue a diferença de tratamento, Silva & Vizim (2003) propõem uma abordagem dinâmica baseada no princípio da não segregação, a qual pode possibilitar uma melhor compreensão das relações que a temática comporta. Segundo as autoras (2003, p. 09),

a contribuição ao debate dos educadores brasileiros, acerca de temas relativos à política, e à gestão da educação na atualidade, tendo como foco de análise a educação especial, permite analisar os conceitos de exclusão e inclusão não pelo viés da ótica escolar somente, mas sim de forma ampla e necessária dentro de todos os espaços sociais, o que exige o questionamento sobre: quem tem direito social? Quais são as possibilidades do exercício desses direitos de forma justa e democrática? O que significa qualidade social de vida para todos?

A educação superior brasileira trata a deficiência como desvantagem e desconsidera o fato de o ambiente social não ser adequado para receber pessoas com limitações físicas, de visão, audição ou linguagem oral. A questão é que as limitações provenientes de deficiência não podem ser vistas somente como desvantagem, pois é importante considerarmos as condições materiais e subjetivas do ambiente a que as pessoas com limitações estão sujeitas. Tais condições materiais e subjetivas, a permanência e aprendizagem com qualidade social na educação superior, pode ser possibilitada/garantida também, mas não somente, pela presença de intérpretes de libras em sala de aula; instalações físicas projetadas a partir do conceito de acessibilidade adaptadas a diferentes tipos de necessidades a partir de desenho universal; materiais didáticos, pedagógicos adequados, acessibilidade digital, além de um clima organizacional que favoreça o propósito inclusivo.

A legislação inclusiva contempla, desde 2004, o direito à acessibilidade na educação superior através do Decreto-Lei 5.296, que disciplina o atendimento prioritário e o direito à acessibilidade no ambiente físico, nos transportes, nos sistemas de comunicação e informação, na educação, entre outros. Detalhando minuciosamente o conjunto de medidas que devem ser implementadas no tocante a garantir que, além do acesso, as pessoas com limitações possuam condições de permanecer na universidade, concluir sua formação no nível da graduação e, quiçá, continuar estudando em níveis mais avançados, como os cursos *stricto sensu*.

A questão da acessibilidade exige que se leve em conta os efeitos da introdução das ações afirmativas nas universidades sob a ótica da eficiência dos gastos na educação superior. Em outras palavras, é pertinente o entendimento que a introdução das cotas, e conseqüentemente de ações afirmativas, alteram a alocação de recursos, exigindo a disponibilização de investimento destinado a tais ações. É em função desta compreensão que se torna relevante entender as implicações e conseqüências do envolvimento ou não das instituições públicas de educação superior brasileiras nas

problemáticas suscitadas pelas políticas e práticas inclusivas bem como de identificar em âmbito regional, nacional e debater a existência de ações afirmativas voltadas para pessoa com deficiência em distintas regiões e estados.

5. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS FACE ÀS DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS REGIONAIS: UM ENFOQUE SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA REGIÃO SUDESTE

Uma das mais visíveis e significativas – embora ainda não investigadas sob o escopo das políticas inclusivas - problemáticas relativas à construção do Estado Nacional no Brasil diz respeito às profundas desigualdades e assimetrias regionais e inter-regionais. Não me refiro aqui às diferenças e diversidades culturais ou mesmo a pluralidade étnica que tornam o Brasil um país singular, mas às desigualdades econômicas e sociais que vem criando polos de progresso e desenvolvimento em certas partes do país enquanto mantém outras regiões em patamares de subdesenvolvimento. O cenário de desigualdades regionais tem sido apontado como fator de suma importância para a exclusão de grande parte da população brasileira a direitos como educação, saúde e moradia; em suma, do direito à vida digna.

Estudos históricos demonstram, por exemplo, que a expansão da escolarização básica até a década de 1930 foi, sobremaneira, afetada pela desigualdade na (re) partição desigual de poder e renda entre as regiões e unidades federativas. Ao longo do período, os chamados grandes estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e também o Rio Grande do Sul) organizaram suas redes e sistemas escolares de forma muito mais rápida e abrangente que os estados periféricos do norte, nordeste e centro-oeste brasileiro (Araújo, Souza e Pinto, 2012). Restringindo-me apenas à questão do financiamento, se pode cogitar as dificuldades para o enfrentamento desta tarefa naquelas regiões e estados cuja renda per capita era então incapaz de fazer frente às demandas por educação.

A desigualdade regional é fruto de arranjos políticos de longa data, os quais fundaram o Estado Nacional a partir da lógica centro-periferia. Tal lógica permitiu a (re) partição desigual de poder e renda entre unidades federativas e fez com que certas regiões tivessem mais privilégios e visibilidade que outras na vida nacional. Tal (re) partição desigual, por sua vez, sustenta-se na criação de um imaginário

sobre o Brasil como nação cindida em centro e periferia e litoral e seus correlatos significantes (litoral/sertão, urbano/rural, cidade/campo, desenvolvido/atrasado, civilizado/selvagem, país legal/país real).

Desde os tempos imperiais, os operadores deste imaginário foram as elites do que hoje reconhecemos genericamente como Região Sudeste, em especial, fluminenses, paulistas e mineiros (Ferreira, 2002; Mattos, 2004). É exatamente esta região – secundada de perto pela Região Sul - que primeiro se urbanizaram e se industrializaram já que historicamente recebeu os maiores incentivos ao seu desenvolvimento bem como capturou os mais significativos influxos de capital. É, conforme consta nos censos, a região mais desenvolvida do país sendo, muitas vezes, representada como o próprio Brasil.

Quanto à educação superior, a historiografia da educação brasileira reconhece que os investimentos do Estado Nacional tanto no período imperial como no regime republicano privilegiaram a Região Sudeste, especialmente a então capital federal, a cidade do estado do Rio de Janeiro, na criação e expansão de instituições de educação superior. O caso de São Paulo é singular na medida em que, impulsionada por uma economia próspera e vigorosa e detentor de grande poder político, o estado criou e mantém uma rede de grandes universidades estaduais reconhecidas por seu nível de excelência e consideradas, por alguns, como as melhores universidades brasileiras. Por outro lado, as instituições federais de educação superior do Sudeste são igualmente universidades poderosas, agregando significativa quantidade de intelectuais e cientistas de primeira grandeza, manejando grande dotação orçamentária e colocando-se, portanto, entre as principais produtoras de ciência e tecnologia no país.

Em síntese, na Região Sudeste se encontram as maiores e melhores universidades brasileiras. Aquelas que mais produzem pesquisas, mais desenvolvem patentes acadêmicas – em especial, as universidades públicas paulistas (Oliveira & Velho, 2009) – e de onde saem os quadros técnicos e políticos que integrarão a máquina governamental do Estado bem como os cargos diretivos da iniciativa privada. Pode-se afirmar, sem medo de errar, que aí se formam as cabeças que dirigem os destinos do Brasil. De um ponto de vista político, metaforicamente, Brasília é mais próxima de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (plantadas a mais de 1.000 quilômetros do Distrito Federal) que de Goiânia, capital de Goiás, que está territorialmente a 220 quilômetros da capital brasileira.

Considerando que as desigualdades regionais produzem problemas de grande monta na capacidade das regiões periféricas de assegurar direitos de cidadania, é fundamental questionar como este cenário impacta nas reais possibilidades das instituições de distintas regiões e unidades federativas em efetivar as políticas inclusivas de educação superior. Daí ser instigante e necessário buscar a compreensão sobre como a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é tratada pelo Estado em esfera estadual. Como é possível, que regiões e unidades federativas que se inserem desigualmente na partição do poder (e da renda) nacional desenvolvam sistemas inclusivos igualitários? Que comparações e descomparações podem ser feitas entre estados das regiões sul/sudeste e outras localizadas em regiões periféricas?

Quanto às instituições do sistema federal de educação superior, qual sejam as universidades federais e os institutos superiores de educação tecnológica (antigos CEFETs), ainda é preciso investigar com mais cuidado e sob o ponto de vista comparativo se e como a desigualdade regional produz efeitos e impactos na implantação de ações e políticas inclusivas. Ainda mais necessário é este questionamento se considerarmos que a expansão da educação superior ora em curso tende a aprofundar as desigualdades e assimetrias regionais entre as instituições de educação superior, notadamente aquelas que integram o sistema federal. Como se sabe, a atual política para o sistema federal de educação superior, como parte do projeto planetário educação para todos, tem por objetivo expandi-lo com vistas a nele incluir parcelas supostamente excluídas, porém, já se tornaram visíveis os problemáticos efeitos do modelo de expansão adotado pelo governo federal.

Neste sentido, precarização (dos espaços e equipamentos, do trabalho docente, da pesquisa e da extensão, etc.) tem sido o termo recorrentemente utilizado para explicitar as adversas condições de crescimento das instituições de educação superior no Brasil. Como o modelo tem favorecido ainda mais o fortalecimento das grandes universidades do país - na sua maioria, localizadas nos grandes centros urbanos do Sul/Sudeste - e reforçado seu papel de centros de excelência, a precarização atinge com mais força universidades e institutos de educação superior de regiões periféricas do centro-oeste, norte e nordeste, o que coloca entraves efetivos para o desenvolvimento de políticas inclusionistas locais.

Contudo, é preciso marcar que nem tudo são flores no Sudeste Maravilha. Neste sentido, reitero a urgência de indagar as possibilidades da implementação

destas políticas não somente nas periferias do Brasil, mas também no Sudeste. Parte-se do reconhecimento de que esta Região, embora representada como centro, economicamente próspera e politicamente forte, não pode ser pensada como região homogênea e uniforme, mas permeadas por importantes desigualdades inter-regionais. Ou seja, reproduzindo a lógica histórica, o Sudeste instituiu, paradoxalmente, seu centro e suas periferias.

De qualquer forma, ao pensar na relação entre as desigualdades regionais e políticas educacionais inclusivas há uma pergunta que não quer calar. Dizendo respeito a esta lógica, esta pergunta questiona especialmente o potencial e as possibilidades da efetivação das políticas educacionais inclusivas nas periferias, nas margens da nação. Mas, abrigando o contraditório, interroga também pelas formas como algumas das grandes universidades do Sudeste lidam com tais políticas, como equacionam os dispositivos legais, como se organizam para acolher, no interior de seus muros e de sua cultura, pessoas cujos corpos se mostram diferentes, mais ou menos marcados por estigmas corporais, mas muitas vezes, pessoas que trazem as marcas mais sofridas e duradouras do preconceito e da discriminação.

Com esta intencionalidade, foi realizado um levantamento das instituições de educação superior e seus respectivos modelos de implementação das ações afirmativas na expectativa de visualizar panoramicamente como vêm-se resolvendo os dilemas e desafios postos pelas políticas inclusivas na Região Sudeste. Foram identificadas 30 instituições públicas de educação superior²³ em nível federal, estadual e municipal (Quadro 1) e apresentada a descrição individualizada dos modelos adotados por estas instituições (Quadro 2).

Tabela 1- Universidades públicas da Região Sudeste em relação às políticas de ações afirmativas.

Estado/Universidade	Site	Esfera	Sistema
Rio de Janeiro - (08)			
UERJ - Universidade do Estado do RJ	www.uerj.br	Estadual	Cotas
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense	www.uenf.br	Estadual	Cotas
UEZO - Centro Universitário da Zona Oeste do RJ	www.faetec.rj.gov.br/uezo	Estadual	Cotas

²³ O levantamento e análise realizada não contemplam: os Institutos Superiores de Educação (ISE), os Institutos Superior Tecnológico (IST), e as Faculdades de Tecnologia (FATC).

Estado/Universidade	Site	Esfera	Sistema
FAETEC RJ - Fundação de Apoio a Escola Técnica do RJ	www.faetec.rj.gov.br	Federal	Cotas
UFF – Universidade Federal Fluminense	www.uff.br	Federal	Bônus
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	www.ufrj.br	Federal	Cotas
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do RJ	www.unirio.br	Federal	Cotas
UFRRJ - Universidade Federal Rural do RJ	www.ufrj.br	Federal	Bônus e Cotas
Minas Gerais - (13)			
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais	www.uemg.br	Estadual	Cotas
UNIMONTES - Universidade Est. de Montes Claros	www.unimontes.br	Estadual	Cotas
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	www.ufjf.br	Federal	Cotas
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	www.ufu.br	Federal	Cotas
UFOP – Universidade federal de Ouro Preto	www.ufop.br	Federal	Cotas
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	www.ufmg.br	Federal	Bônus
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	www.ufvjm.edu.br	Federal	Bônus
UFV Universidade Federal de Viçosa	www.ufv.br	Federal	Não possui
UNIFAL Universidade Federal de Alfenas:	www.unifal-mg.edu.br	Federal	Não possui
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro	www.uftm.edu.br	Federal	Bônus
UNIFEI Universidade Federal de Itajubá	www.unifei.edu.br	Federal	Não possui
UFLA - Universidade Federal de Lavras	www.ufla.br	Federal	Não possui
UFSJ Universidade Federal de São João Del-Rei :	www.ufsj.br	Federal	Cotas
São Paulo - (08)			
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo	www.unifesp.br	Federal	Cotas
UNICAMP – Universidade estadual de Campinas	www.unicamp.br	Estadual	Bônus

Estado/Universidade	Site	Esfera	Sistema
FAMERP - Faculdade de Medicina S. J. Rio Preto	www.famerp.br	Estadual	Bônus
USP - Universidade do Estado de São Paulo	www.usp.br	Estadual	Bônus
UFABC - Universidade Federal do ABC	www.ufabc.edu.br	Federal	Cotas
Uni-FACEF - Centro Universitário de Franca	www.facef.br	Municipal	Cotas
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	www.ufscar.br	Federal	Cotas
UNESP – Universidade Estadual Paulista	www.unesp.br	Estadual	Não possui
Espírito Santo (01)			
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	www.ufes.br	Federal	Cotas

REGIÃO SUDESTE:

Tabela 2 - Descrição do Sistema de Ação Afirmativa nas instituições de educação superior da Região Sudeste

RIO DE JANEIRO	<p>(UERJ) - Universidade do Estado do Rio De Janeiro - COTAS: Reserva de 20% para escola pública, 20% para negros e 5% para pessoa com deficiência ou de povos indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço, corte socioeconômico: até R\$ 630 per capita.</p> <p>(UENF) - Universidade Estadual Norte Fluminense - COTAS: Reserva de 20% para egressos de escola pública, 20% para negros e 5% para pessoa com deficiência ou povos indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço, corte socioeconômico: até R\$ 630 per capita.</p> <p>(UEZO) - Universitário da Zona Oeste/RJ- COTAS: Reserva de 20% para egressos de escola pública, 20% para negros e 5% para pessoa com deficiência ou povos indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço, corte socioeconômico: até R\$ 630 per capita.</p>
-----------------------	---

RIO DE JANEIRO

(FAETEC)- Fundação de apoio a Escola Técnica do RJ – COTAS: Reserva de 20% para egressos de escola pública, 20% para negros e 5% para pessoa com deficiência ou povos indígena ou filhos de policiais mortos em serviço, corte socioeconômico: até R\$ 630 per capita.

(UFF) – Universidade Federal Fluminense - BÔNUS: bonificação de 20% (vinte por cento), a ser atribuída na nota final a candidatos ao Concurso Vestibular para: estudantes oriundos de estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação e os certificados emitidos por Centro de Ensino Supletivo para menores de vinte e cinco anos ou certificação de conclusão por meio do ENEM;

(UFRJ) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - COTAS: 30% das vagas de cada curso são destinadas a quem tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública, e possua renda familiar per capita menor ou igual a um salário mínimo nacional vigente.

(UNIRIO) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - COTAS: Parte das vagas é destinada a candidatos que sejam professores em atividade na rede pública de educação.

(UFRRJ) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro COTAS E BONUS: sistema de bonificação de 10% sobre a nota final do Enem a candidatos que tenham cursado do sexto ao nono ano do ensino fundamental e do primeiro ao terceiro ano do ensino médio integralmente em escola pública. Também reserva 10% das vagas das licenciaturas para professores em atividade na rede pública de educação básica sem formação adequada à LDB-9394/96.

MINAS GERAIS	<p>UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais - COTAS: Adota 20% de cotas para negros e pardos, 20% para alunos oriundos de escola pública e 5% para descendência indígena e portadores de deficiência física.</p>
	<p>UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros/MG - COTAS: Adota cota de 20% para negros e pardos e 20% egressos de escolas públicas que comprovarem carência, além de 5% para indígenas e portadores de deficiência física.</p>
	<p>UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora - COTAS: Reserva 50% das vagas de cada curso para alunos que tiverem cursado no mínimo quatro anos do fundamental e todo o ensino médio escolas públicas. Destas, 25% são para egressos de instituições públicas que se autodeclararem negros e 75% para os demais.</p>
	<p>UFU - Universidade Federal de Uberlândia - COTAS : O programa de ação afirmativa visa preencher 50% do total das vagas dos cursos com entrada semestral e 25% do total das vagas dos cursos com entrada anual. As vagas são destinadas exclusivamente aos candidatos que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino fundamental e estejam cursando o ensino médio regular na rede pública.</p>
	<p>UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto - COTAS: Reserva 30% das vagas de todos os cursos da graduação para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas.</p>
	<p>UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - BÔNUS: sistema de bonificação de 10% sobre a nota final a alunos que cursaram o ensino médio e 7 anos do fundamental em escola pública. Se esses candidatos se declararem negros ou pardos, ainda há mais 5% de bônus.</p>

MINAS GERAIS

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - COTAS: Destina 50% das vagas ao Enem. Dessas, 40% são para alunos de escolas públicas (no mínimo três anos do fundamental e todo o ensino médio). A outra metade das vagas é destinada à seleção seriada (Sasi). Neste caso, 60% das vagas são reservadas aos alunos de escolas públicas, no mesmo critério da seleção via Enem.

UFV - Universidade Federal de Viçosa: Não possui política de ação afirmativa.

UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas: Não possui política de ação afirmativa.

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - BÔNUS: sistema bonificação de 10% em cada fase do vestibular (dividido em duas etapas) para candidatos que tenham feito todo o ensino fundamental e médio em estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação.

UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá: Não possui política de ação afirmativa.

UFLA- Universidade Federal de Lavras: Não possui política de ação afirmativa.

UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei - COTAS : Reserva 50% das vagas para quem fez todo o fundamental e o médio na rede pública, sendo que, desta reserva, 54% das vagas são destinadas a brancos e orientais e 46% a indígenas, pretos e pardos. Segundo a universidade, o critério de divisão é baseado no senso do IBGE sobre a população de Minas Gerais.

SÃO PAULO

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - COTAS: 10% do número de vagas dos diversos cursos de graduação é destinado aos candidatos (negros, pardos ou povos indígenas), que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais). O enquadramento ocorre mediante a auto declaração.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - BÔNUS: Adota pontuação adicional de 30 pontos para alunos da rede pública e 40 pontos para negros e pardos carentes.

FAMERP- Faculdade de Medicina S.J. do Rio Preto - BÔNUS: Adição de pontos para alunos oriundos da rede pública (30pts para alunos oriundos e +10 para pretos e pardos).

USP – Universidade do Estado de São Paulo - BÔNUS: mantém dois programas de ação afirmativa: Inclusp – bônus de até 8% na 1ª fase da fuvest para aqueles que cursaram o ensino médio em escola pública; e o Pasusp – para oriundos de escola pública (fundamental e médio). O bônus está dividido em até 5% no segundo ano de ensino médio e 10% no terceiro ano quanto maior a nota maior o bônus.

UFABC - Universidade Federal do Grande ABC - COTAS: 50% das vagas oferecidas são destinadas a estudantes de escolas públicas. Dentro deste total (50%), as cotas étnicas são divididas entre brancos, negros, pardos e descendência indígena, de acordo com os dados do IBGE.

UNI-FACEF – Centro Universitário de Franca/SP - COTAS: Reserva de 20% para negros, 5% para candidatos de escolas públicas e 5% para pessoas com deficiência.

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos – COTAS: reserva 40% das vagas para egressos de escolas públicas, sendo que 35% destas são específicas para estudantes autodeclarados negros. Desde 2009, destina ainda vagas para estudantes refugiados.

SÃO PAULO	UNESP – Universidade estadual Paulista: Não possui política de ação afirmativa, adota ações voltadas a estudantes de baixa renda e oriundos de escola pública.
ESPÍRITO SANTO	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – COTAS: Reserva 40% das vagas a candidatos que comprovarem ter cursado apenas a escola pública e ter renda familiar inferior a 7 salários mínimos.

A análise deste conjunto de informações - realizada com base na literatura pertinente além de meus próprios estudos e pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior - possibilitou chegar a algumas conclusões, as quais encontram-se pontuadas logo depois dos Quadros 1 e 2. As conclusões a seguir são certamente parciais – resultado mesmo de uma análise preliminar e introdutória -, mas que permitem uma visão panorâmica da efetivação das ações afirmativas nesta Região ensejando a gênese de interpretações mais aprofundadas e o delineamento de novas necessidades de pesquisa e estudo. Ei-las:

- As universidades estaduais apresentam maior adesão ao sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência adotando, cada estado, legislação própria. No geral, utilizam-se do texto da legislação federal com percentual em média de 5% vagas para pessoas com deficiência, mas compartilhado com outros atores sociais.

- A maioria das universidades estaduais que aderem à política de ação afirmativa, especificamente as cotas, mantém os subgrupos baseado na origem (escola pública) e na identificação racial (cotas para negros e pardos), mas propõe uma perspectiva social, qual seja: a política de cotas deve ser para garantir o ingresso de alunos oriundos de famílias com baixa renda per capita.

- A maioria das universidades federais do Sudeste não adere à reserva de vagas para pessoas com deficiência privilegiando programas de assistência estudantil para estudantes já matriculados.

- No tocante ao acesso a educação superior outro sistema adotado, mas em menor proporção, pelas IESP é o sistema de bônus (UFF, UFRRJ, USP, UNICAMP, FAMERP FATEC, UFMG, UFTM). No entanto, os distintos formatos/sistemas de bonificação das universidades do sudeste não contemplam as pessoas com deficiência.

– As universidades estaduais paulistas são as instituições mais fechadas e refratárias às políticas de ação afirmativas (UNESP, UNICAMP e USP) formando um bloco importante que se opõe especialmente ao sistema de reserva de vagas/cotas.

- Atualmente das 59 Universidades Federais do país apenas 08 IFES (UFAC, UFG, UFMA, UFPA, UFPB, UFPR, UFSM, UNIPAMPA) oferecem sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência e 01 (UFRG) oferece sistema de bônus para o grupo em tela. Nenhuma dela se localiza na Região Sudeste.

– A análise demonstra que as grandes universidades brasileiras, justamente aquelas localizadas nos centros mais prósperos e desenvolvidos, vêm recusando – através de distintas estratégias quando não de posicionamentos francamente contrários – a política de ações afirmativas, particularmente a reserva de vagas. Neste sentido, é o argumento da autonomia universitária que é continuamente mobilizado para justificar e legitimar modelos de inclusão que, de um ponto de vista crítico, deixam muito a desejar.

Ao colocar estas informações face a face com estudo realizado (OLIVEIRA, 2009) sobre a reserva de vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é possível ainda sinalizar que:

- Uma análise quantitativa da demanda de 5% de vagas reservadas para pessoa com deficiência tendo com referência Oliveira (2009) deixa ver que a maior parte do percentual de reserva de vagas para pessoa com deficiência não é ocupada por este grupo e que as vagas acabam migrando para outros grupos de cotistas. Por outro lado, a atualização desta análise evidencia que as pessoas com deficiência por terem a possibilidade de ingresso à Educação superior a partir de outros recortes (perfil social, baixa renda per capita, oriundo de escola pública) e, por não necessariamente precisarem comprovar com laudo médico sua deficiência/limitação, migram para outros grupos de cotas que não o de reserva para deficientes. Isto quer dizer que estas pessoas estão adentrando a educação superior e, com ou sem reserva de vagas, sua presença é uma realidade dificilmente contestável.

- O recorte baixa renda familiar per capita posto como critério de enquadramento é um ponto nevrálgico da política de ação afirmativa para pessoas com limitações por deficiência. Considera-se que estes sujeitos quando se encontram em situação de baixa renda – definida em torno de 03 salários mínimos - dificilmente alcançam a educação superior pública: na medida em que as condições e apoio a estes indivíduos advêm principalmente da família, muitas vezes, os

recursos financeiros familiares mal dão conta de suprir suas necessidades especiais mais prementes ficando, assim, secundarizado o investimento em educação. Este quadro de pobreza impacta, portanto, nas possibilidades de escolarização do deficiente bem antes da universidade.

À guisa de conclusão e esperando alinhar as reflexões aqui propostas, penso ser necessário sugerir algo como uma pauta de ação que possa contribuir para que, de fato, as políticas inclusivas cumpram seu papel na ampliação dos direitos e no exercício da cidadania. De meu ponto de vista, o maior esforço deve ser direcionado a efetivação das políticas uma vez que o conjunto de leis e decretos contempla as demandas sociais que pretende equacionar. Ou seja, as leis são boas. Como implanta-las em cada instituição tendo em vista as condições societárias e acadêmicas aqui ressaltadas? Desta perspectiva resulta que são as políticas institucionais locais que devem ser objeto de atenção daqueles que se dedicam a questão.

Um dos aspectos que assume relevância consiste em que as ações afirmativas nas universidades devem ser pensadas também sob a ótica da eficiência dos gastos na educação superior e que, conseqüentemente, requerem a alocação de recursos e a disponibilização de investimento destinado a tais ações. Por isso, vejo como necessário que, nas lutas pela efetivação destas políticas no interior de cada instituição de educação superior, haja demandas e pressões explícitas para que o financiamento da inclusão esteja previsto na divisão orçamentaria. Ora, para estas pressões surtam efeito é preciso agregar força e representatividade política junto aos órgãos de gestão das universidades, inclusive, porque é da capacidade de pressionar o poder instituído que as distintas demandas podem ser atendidas.

É nesta direção que pesquisas e debates sobre o tema em questão são de suma importância. Além de contribuir para a consolidação de um arcabouço de conhecimento que possam contribuir para superar situações de discriminação e promover ações de conscientização sobre o problema além de programas pedagógicos que se ancorem no tripé ensino, pesquisa e extensão, grupos de pesquisa fortalecidos agregam representação mais significativa junta às instancias de decisão das instituições de educação superior. Por isso, é necessário buscar o apoio institucional aos pesquisadores e tentar a montagem de grupos de pesquisa que superem o isolamento acadêmico que, na maioria das vezes, marca a atividade de investigação sobre o tema.

A questão do isolamento de pesquisadores, em especial, exige, por parte das instituições que realizam pesquisas, uma política complexa, integrada, não fragmentada, contínua que possa racionalizar recursos e esforços. Esforços isolados (de pesquisadores, de grupos de pesquisa ou de gestores) tendem a produzir um impacto muito menos significativo na realidade educacional e social do que a ação integrada - sob a forma de políticas – de uma (ou de mais de uma) instituição de educação superior. Por isso, entendemos como sendo de fundamental importância a definição de políticas de estímulo à pesquisa e à investigação educativa com base na ideia de constituir grupos de pesquisadores que devem trabalhar articulados a uma coordenação nacional e regional, o que permite a racionalização de esforços e recursos e a troca de conhecimentos. Esta articulação poderia contribuir para problematizar e delinear caminhos no contexto da reforma educacional, da globalização, do neoliberalismo, frente aos desafios colocados para a educação superior pública e de qualidade para todos.

Por fim, reitero a necessidade das instituições públicas de educação superior investirem na produção de conhecimento sobre a acessibilidade nas metodologias de ensino, nas pedagogias e sobre as causas de fracasso e sucesso de seus estudantes em condição de deficiência, caminhando para uma revisão, entre outras possíveis, das concepções de ensino como simples transferência de informações e para a superação da noção do estudante como único responsável pela sua aprendizagem. As respostas que são (ou não) dadas a estes desafios são fundamentais para compreendermos que papel têm assumido as IPES no país referente à democratização do acesso e permanência de alunos com limitações oriundas de deficiência. É a partir deste ponto de vista amplo que penso ser possível e necessário que avancemos na reflexão e no debate (e nas lutas) sobre as políticas de inclusão de pessoas com limitações por deficiência na educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT - NBR9050-2004: *Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos*. 2004.

ALCANTUD, F. *Las tecnologías de ayuda para el acceso a los estudios superiores en le U.V.E.G.* In: CONGRESO IBEROLATINOAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, 2, 2000, Córdoba. Anais. Córdoba: [s. n.], 2000. 1 CD.

ARAÚJO, J. C. de S.; R. F. de SOUZA & PINTO, R.N. *Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

BRANDÃO, A. A. (org.). *Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004: Regulamenta a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

BRASIL. Decreto n. 3298. Estatuto das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 21 dez. 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n.9.394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CARLOTTO, M. S. *Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários*. In: BENEVIDES-PEREIRA (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CARVALHO, J. O. F. *Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação à distância no ensino superior*. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CEZAR, R. C. L. *Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade*. In: BRANDÃO, AA (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 13-34.

CORDEIRO, M. J. de J. A. *Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises*. In: BRANDÃO, AA (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p.81-114

DOURADO, L. F. & CATANI, A. M. *Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil*. In: Dourado, L. F. & CATANI, A. M.(org.) *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas/SP: Autores Associados; Goiânia/GO: Editora da UFG, 1999, p. 05-22.

FERNANDES, R. Apresentação. In: *Universidade e compromisso social*: Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. RISTOFF, D. e SEVEGNANI P. (horas.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 244 p. – (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 4)

FERREIRA, A. C. *A Epopeia Bandeirante: Letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)*. São Paulo: editora Unesp, 2002.

MATTOS, I. R. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004. (Estudos históricos).

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. ; ANDRADE, J. M. B. *Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior*. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, 2001. p.121- 126.

MELLO, A. G. *Surdos oralizados e não oralizados: uma visão crítica*. In: CONGRESSO VIRTUAL "Integración sin Barreras en el Siglo XXI", 2. *Anais eletrônicos...* Red de Integración Especial: 2001. Disponível em: <<http://www.redespecialweb.org>>. Acesso em: 02 fev. 2002.

MICHELS L. F. et al. *A Inclusão dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu, 1998, v. 3, p. 66-68.

NAUJORKS, M. I; KEMPFER, G. L.; PLETSCH, M. D. ; LOPES, L.F.D. *A realidade frente à inclusão*. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS, n. 15, 2000. Disponível em: <<http://scielo.com.br/>>. Acesso em: 2006.

OLIVEIRA, D. A. de. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Revista e Sociedade*, v. 25, n. 89, - *Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente – II*. Campinas, 2004.

OLIVEIRA, R. M. de & VELHO, L.M. L. S. *Patentes acadêmicas no Brasil: uma análise sobre as universidades públicas paulistas e seus inventores*. *Revista Parc. Estrat.*, Brasília, vol. 14, nº 29, jul/dez 2009, pp. 173-200.

OLIVEIRA, C. B de. *Ações Afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior*. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, R. N. *Escolas e cidades do sertão (1933-1945): espaço, endereço e arquitetura*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, vol. 29, nº 29, maio-ago 2012, pp. 107-138.

REINHOLD, H. O Burnout. In: LIPP, M. (Org.). *O stress do professor*. Campinas: Papyrus, 2002.

REIS, M. B. de F.; SABINA, E. M. *A educação inclusiva como elemento de inclusão social na política educacional da Universidade Federal de Goiás*. In: Anais do XI ENDIPE, Igualdade e diversidade na educação. Goiânia/GO, 2002.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei 4151/03. *Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências*, 2003. Disponível em: <www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>. Acesso em: set. 2005.

RODRIGUES, D. *Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva*. *Cadernos de educação especial*, Santa Maria, RS, n.23, 2004.

SADER, E. Apresentação. In: BRANDÃO, A. A. (org.). *Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, B. de S. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. P. dos. *O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva*. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Niterói, n. 1, p. 78-91, 2003.

SCHMIDT, I. T. *Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário*. 1990. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1990.

SILVA & VIZIM, M. (Orgs.) *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

TORRES, E. F. *As perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens e adultos da educação especial*. Florianópolis, 2002. 196 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PARTE VII

REGIÃO SUL

**AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM
RETRATO SÓCIO-JURÍDICO DO SUL BRASILEIRO.**

Álvaro dos Santos Maciel

*Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Pesquisador, Assessor Jurídico da APAE, Advogado e Professor Universitário, Faculdade Balsas, MA.
E-mail: macielalvaro@gmail.com.*

1. O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO COROLÁRIO DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Em uma sociedade cada vez mais globalizada, que exclui as diferenças por não deterem características tidas como homogêneas, a construção de uma sociedade democrática demanda um enfoque filosófico que respeite as minorias e elabore conceitos que permitam compreender com eticidade os acontecimentos sociais, a fim de que as escolhas e as ações humanas contribuam para expandir as liberdades públicas e privadas ao invés de balizá-las ou restringi-las.

Destarte, a filosofia é tida como um instrumento que "exercita, com efeito, a julgar por si mesmos, a confrontar argumentações diversas, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão" (MAYOR, 1996).

Por conseguinte, o efetivo manejo filosófico é decisivo para que o ser humano possa julgar por suas próprias convicções e deflagrar a formação de uma sociedade composta por homens livres de rótulos e protótipos, sempre com respeito às convicções alheias e à presença do Outro, estigmatizado.

Esta concepção de filosofia está defendida na Declaração de Paris para a Filosofia, subscrita pelo Brasil por Marilena Chauí (UNESCO, 1995, p. 13 et seq.).²⁴

Constatamos que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,

Estimamos que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,

Consideramos que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções

²⁴ Os demais subscritores são: Prof. Ruben G. Апреasian (Instituto de Filosofia da Academia de Ciências de Moscou, Federação Russa), Prof. Tanella Boni-Koné (Universidade de Abidjan, Costa do Marfim), Prof. Tzotcho Boyadjiev (Universidade Saint Klément Ohridski, Sófia, Bulgária), Prof. In-Suk Cha (Secretário Geral da Comissão Nacional para a UNESCO da República da Coreia, Seul, República da Coreia), Prof. Marilena Chauí (Universidade de São Paulo, Brasil), Prof. Donald Davidson (Universidade de Berkeley, USA), Prof. Souleymane Bachir Diagne (Universidade de Dakar, Senegal), Prof. François Dossou (Universidade Nacional do Benin, Cotonou, Benin), Prof. Michaél Dummett (Oxford, Reino Unido), Prof. Artan Fuga (Universidade de Tirana, Albânia), Prof. Humberto Gianini (Universidade de San Tiago do Chile, Chile), Prof. Paulin J. Houtondji (Universidade Nacional do Benin, Benin), Prof. Joanna Kuçuradi (Secretária Geral da Federação Internacional das Sociedades de Filosofia, Ancara, Turquia), Prof. Dominique Lecourt (Universidade de Paris VII, Paris, França), Prof. Nelly Motroshilova (Universidade de Moscou, Federação da Rússia), Prof. Satchidananda Murty (Vice-Presidente da Federação Internacional das Sociedades de Filosofia, Índia), Prof. Ulrich Johannes Schneider (Universidade de Leipzig, Alemanha), Prof. Peter Serracino Inglott (Reitor da Universidade de Malta), S. E. Mohammed Allal Sinaceur (Antigo Diretor da Divisão de Filosofia da UNESCO, Rabat, Marrocos), Prof. Richard Susterman (Temple University, Filadélfia, USA), Prof. Fathi Triki (Decano da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Sfax, Tunísia), Prof. Susana Villavicencio (Universidade de Buenos Aires, Argentina)." Extraído de: UNESCO. Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO. Librairie Générale Française, 1995, p. 13 et seq.

utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo,

Sublinhamos que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos,

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética.

Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

[...] (ibid.)

A filosofia é uma produção de cada cultura. Logo, a valorização da dignidade da pessoa humana ocorre com o respeito à liberdade de pensamento e concretização de doutrinas que contribuam com a edificação de cidadania, possibilitando, constantemente, a reanálise de opções nas diversas formas em que se podem espraizar.

Neste diapasão Mance (1998) estabelece:

Sendo uma produção cultural mediada por exercícios de poder que a atravessam, toda filosofia, de algum modo, produz elementos que, mediadamente, permitem aos indivíduos reavaliarem suas escolhas. Assim, não apenas quando aborda questões éticas, estéticas e políticas, a filosofia gera elementos para a crítica social, mas também quando elabora reflexões de ordem gnosiológica e epistemológica, recolocando os problemas de como conhecemos a realidade e de como argumentamos o valor de verdade dos nossos conhecimentos.

Ademais, é imperioso asseverar que uma sociedade injustiçada e oprimida precisa se livrar das amarras conceituais que a classe dominante impõe como forma de conquistar a igualdade e a liberdade nos seus variados modos.

Esta ideia basilar é um dos fundamentos da assim chamada filosofia da libertação que destaca a necessidade de refletir-se filosoficamente a práxis social, considerando em particular as situações que caracterizam fenômenos de injustiça e opressão, a fim de promover a ampliação das liberdades públicas e privadas em sua máxima extensão possível, tendo a consciência de que, sendo a liberdade um exercício historicamente condicionado, não haverá jamais uma libertação total nem tampouco uma dominação absoluta, havendo sempre a possibilidade de os seres humanos decidirem libertar-se não apenas daquilo que os oprime, como também dos limitados horizontes de conhecimento nos quais se movem, a fim de poderem realizar aquilo que os humanize cada vez mais (Ibid).

Por meio de reflexões filosóficas há probabilidade de estabelecer níveis de compreensão da realidade com o desígnio de viabilizar soluções universais para problemas continentalmente localizados.

Observa-se que a filosofia tem papel imperioso na construção de uma sociedade livre de paradigmas e rótulos massificantes. Mais precisamente, a filosofia da libertação é a que mais se adéqua quando o objeto de estudo é a realidade latinoamericana, eis que o enfoque é a partir da visão do próprio excluído e oprimido pelos dominantes.

Mesmo com a existência da Ética Ontológica, que valoriza os pressupostos; ou da Ética do Discurso, que valoriza a comunicação; a Ética da Libertação é a mais apta para a realidade latino-americana, porque se preocupa com a compreensão da realidade que vai além da restrita preocupação com o entendimento do ser, além de superar as retóricas.

Um primeiro marco teórico para explicitar a afirmação é Lévinas (1974 apud Dussel, 2002, p. 45). Embora não tenha se dedicado especificamente ao estudo da práxis, tece crítica às ideologias dominadoras propondo a valorização da alteridade, apregoando justiça aos excluídos, que no caso em estudo, trata-se das pessoas com deficiência e sua inserção na educação. Tais cidadãos estão constantemente interpelando por socorro.

Todos eles simplesmente gritam por justiça: Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – É o que exclamam esses infelizes [...] O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com o seu sentido apenas por quem “tem ouvidos para ouvir” – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que do íntimo de sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica. [...] É evidente que alguém deverá possuir “uma resposta ao apelo do outro”. É toda uma questão de “consciência ética” [...] A “responsabilidade” ou o “assumir-o-outro” é anterior a qualquer consciência reflexa. Só respondemos com “responsabilidade” à presença do infeliz quando este já nos comoveu.

Ao Outro é possível a interpelação uma vez que os seres humanos são “sensibilidade” e captam as “exterioridades” fenomênicas na tentativa de serem agentes de transformação. No entanto, esta “sensibilidade” sobrepõe-se à mera análise comportamental extrínseca, o que faz enxergar o Outro a partir de sua transcendentalidade, Lévinas (1974 apud Dussel, 2002, p. 158).

Em outro excerto, Lévinas (1974 apud Dussel, 2002, passim) eleva a “dor” como forma de demonstrar sensibilidade aos apelos das pessoas com deficiência, que sendo ator social inserido em classes dominadas e/ou minorias, a filosofia denomina de “Outro”.

A dor é o outro lado da pele, é a nudez, a mais desnuda de todo despojamento; existência de sacrifício imposto – sacrificado mais que sacrificante, porque precisamente constrangido à adversidade ou à dolência da dor – é sem condição. (...) A dor é o começo da criação. Ela é contato do outro. Estar em contato: nem investir o outro nem anular sua alteridade, nem suprimir-me diante do outro. No próprio contato, o estar tocando e o tocado se separam, como se o tocado se afastasse, sempre já ali, não tendo comigo nada em comum. Como se sua singularidade, e por isso não antecipável, e, por conseguinte, não representável, não respondesse senão à designação. (Ibid., p. 64, 108 et seq.)

E por fim reforça as ideias obrigacionais de responsabilidade de um ser humano para com o Outro (Lévinas, 1974 apud Dussel, 2002, p. 69).

Constata-se que a sociedade é a responsável por sensibilizar-se e promover a integração das classes que vivem à margem da convivência. Porém, de antemão

deve-se suspender a prioridade ontológica do individualismo, e recomeçar dos outros para chegar a si própria (LÉVINAS, 1993, p. 15/19).

À luz da filosofia da libertação, outro marco teórico do presente estudo é Enrique Dussel (2002), que, por sua vez, para uma melhor efetividade da filosofia, propõe a composição de dois métodos: um método analético que se abre ao outro e possibilita a crítica ética do horizonte da totalidade; e um método dialético, que possibilita implementar as mediações da práxis que busca responder à palavra interpelante.

O discurso dialético preconiza os ideários de libertação na medida em que a dignidade do Outro – daqueles que são considerados como Totalidade, porém estão em locos periféricos – deve transcender a condição particularizada da diferença e romper com o paradigma vigente na sociedade brasileira, dentre outros países subdesenvolvidos.

Deste modo, Dussel (2002, p. 519) estabelece como marco inicial de sua teoria o afetado, o dominado e o excluído. O afetado é o que sofre as consequências de um acordo válido alcançado. Ser dotado de consciência que é afetado é reflexo de um processo de libertação. Destarte, o ponto de partida radical é "(...) a situação na qual o/a afetado/a não tem consciência de ser afetado/a. Tal é o escravo que acredita ser por "natureza" escravo." O dominado é o afetado dentro de um sistema, como a mulher sob o machismo, a classe operária sob o capitalismo. O excluído: "que estritamente está ou não em relação de dominação (...) há, efetivamente, graus de exterioridade e subsunção", como o pobre excluído do processo produtivo, bem como as pessoas com deficiência segregadas da convivência social democrática.

Entende-se que a abertura de um novo sistema se concretiza como práxis construtiva de libertação, decorrente de razão estratégica, visão ético-discursiva e dotada de instrumentos que se articulem de modo a beneficiar a coletividade e efetivar a democracia.

Trata-se de uma concepção racional de que todo ser humano deve ser respeitado integralmente em sua alteridade, e de que a filosofia promove, constantemente, desafios visando à promoção e à qualificação dos exercícios éticos de liberdade de cada pessoa, em todos os lugares, sendo, portanto, um importante mecanismo para inserção das pessoas com deficiência, tidos como "novos" atores sociais, na educação.

2. O PLURALISMO JURÍDICO COMO NOVO MODELO DE REFERÊNCIA DEMOCRÁTICA

A contemporaneidade deflagra contínuos avanços, todavia nem sempre o Direito demonstra-se proporcionalmente célere, uma vez que sua estrutura normativista, em alguns casos, revela-se ineficaz e não atende à complexidade das atuais sociedades de massa que convivem com as mais diversas crises, sejam capitais, sociais, sejam em políticas públicas, ou dentre outras searas (WOLKMER, 1991, p. 32)

Um problema ético está implícito na história da América Latina, e advém de uma interdisciplinaridade de conflitos que resulta no deflagramento de vítimas e se reflete na exclusão de classes, tais como o pobre, o assalariado, a mulher submissa ao marido da sociedade machista, os idosos, os negros, as pessoas com deficiência, além de outras minorias.

As atuais exigências ético-políticas das estruturas socioeconômicas do capitalismo periférico (caso de países como o Brasil) impõem a busca de novos padrões normativos e práticas efetivas de políticas públicas, que possam melhor solucionar as necessidades, aproximando-se das práticas sociais cotidianas.

Para Wolkmer (2000, p. 87/94) a construção de um novo paradigma de regulamentação de políticas que venham a priorizar diretamente as prioridades da sociedade alijada envolve a articulação de um projeto pedagógico desmistificador, emancipatório e popular. Esta nova pedagogia que se consubstancializa numa teoria, pensamento ou discurso crítico tem a função estratégica de preparar, de modo efetivo, um acesso mais democrático à justiça. Chega-se, assim, a alguns elementos caracterizadores da “Teoria Crítica” do Direito, enquanto instrumental de “transição” para uma juridicidade pluralista e emancipadora.

Os primórdios de Teoria Crítica encontram sua fundamentação, principalmente, na tradição idealista que remonta ao criticismo kantiano (WOLKMER, 1995, p. 13/24).

Com efeito, Immanuel Kant revela em sua investigação que o sujeito é o elemento decisivo na elaboração do conhecimento, por isso, este ocupa o núcleo da teoria por ele estudada (PASCAL, 1977, p. 26).

O pensamento do homem vincula-se à dependência de sensibilidade. Logo, o sujeito kantiano enquanto sujeito transcendental é considerado "uma estrutura vazia", que, se separado da sensibilidade, não levará a qualquer tipo de

conhecimento válido. "Neste sentido pode-se dizer que a teoria é, para Kant, a dimensão da autoalienação da razão". (OLIVEIRA, 1992, p. 10).

Por conseguinte, para Kant, a razão prática aloca-se primordialmente sobre a razão teórica. A moralidade denota a libertação do homem, e o eleva como um ser livre. Sendo assim, o homem ocupa uma posição finalística, que faz da pessoa um ser de livre e dotado de dignidade própria. "Só o homem não existe em função de outro e por isso pode levantar a pretensão de ser respeitado como algo que tem sentido em si mesmo". (Ibid., p. 26).

Entende-se que, sob a ótica de Kant, o homem é um fim em si mesmo, e, destarte, agrega um valor inerente à pessoa humana apresentado com a dignidade. Vê-se que o homem é considerado agente de valor e por isso não pode ser considerado mero instrumento.

O que diferencia o ser humano e o faz dotado de dignidade é que ele nunca pode ser um meio para os outros, contudo, é considerado um fim em si mesmo. "O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade". (KANT, 2003, p. 68)

Portanto, a Teoria Crítica, com fundamento em Wolkmer, surge como uma teoria dinâmica, superando os limites naturais das teorias tradicionais e consiste em definir um projeto que possibilite a mudança da sociedade em função de um novo tipo de "sujeito histórico". Trata-se da emancipação do homem de sua condição de alienado, de sua reconciliação com a natureza não repressora e com o processo histórico por ele moldado.

Esta nova teoria detém a incumbência de provocar a autoconsciência dos atores sociais que estão em desvantagem e sofrem as injustiças por parte dos setores dominantes, dos grupos ou das elites privilegiadas. Neste sentido, a Teoria Crítica tem, ainda que ideologicamente, uma formalização positiva na medida em que se torna processo adequado ao esclarecimento e à emancipação das classes oprimidas (WOLKMER, 2000, p. 89).

Por conseguinte, a "juridicidade emancipadora" contempla a inserção de sujeitos coletivos emergentes (campesinos, indígenas, negros, mulheres, pessoas com deficiências, idosos, etc.) com a implementação de políticas públicas eficazes que garantam a participação múltipla destes indivíduos na convivência da democracia com respeito às particularidades de cada segmento.

O direito à educação das minorias se revela um importante construtor de emancipação e acesso aos preceitos democráticos. Destarte, no próximo tópico abordase o envolvimento das pessoas com deficiência com este direito fundamental.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal (CF) elenca topograficamente, como fundamentos da República, dentre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV).

Ademais, é garantido expressamente o direito à igualdade (art. 5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos os cidadãos a uma educação que objetive o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho:

Art. 205. [...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Há que se enfatizar também que elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).

Toda entidade escolar, por conseguinte, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela (Melo e Silva, 2004, p. 06).

Por meio da educação que se estimulam valores de cidadania, participação social e econômica, e assim se viabiliza o alcance dos ideais insculpidos na República Federativa do Brasil de construir uma sociedade livre, justa e solidária,

nacionalmente desenvolvida, erradicando a pobreza, a marginalização e desigualdades sociais e regionais (Costa, 2011, p. 24).

O direito à educação das pessoas com deficiência, público-alvo da educação especializada, está assegurado pelos princípios e normas que regem documentos internacionais e nacionais, tais como:

- Declaração Mundial de Educação para Todos (1990): trata-se de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;

- Declaração de Salamanca (1994): trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais;

- Convenção de Guatemala (2001): Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência;

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990);

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9394/96).

Faz-se importante traçar alguns breves comentários acerca de alguns pontos dos documentos em destaque.

Dentre os princípios elencados pela Lei Maior (CF), Costa (2011, p. 50) enfatiza a liberdade e a igualdade, por definirem as pretensões humanas que servem de estrutura do Estado Democrático de Direito. Nota-se que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola representa a concretização do princípio da isonomia.

A isonomia é o esteio concretizador da igualdade material entre os cidadãos.

Por conseguinte, não basta a lei declarar apenas que todos são iguais, deve propiciar instrumentos e mecanismos eficazes para a construção dessa igualdade.

Neste diapasão, Canotilho (1995, p. 306) preleciona que:

[...] a obtenção da igualdade substancial, pressupõe um amplo reordenamento das oportunidades: impõe políticas profundas; induz, mais, que o Estado não seja um simples garantidor da ordem assente nos direitos individuais e no título da propriedade, mas um ente de bens coletivos e fornecedor de prestações.

Santos (2003, p. 56) aponta a exigência de se reconhecer a igualdade:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Vê-se que a sociedade contemporânea vincula-se a uma realidade de tentativa de igualdade ativa, atribuindo legitimidade às desigualdades reversas, deflagrando o surgimento das ações afirmativas, como se verá a seguir.

Quanto ao atendimento particularizado de educação às pessoas com deficiência, como instrumento de igualdade material, o art. 208, III, CF, estabelece:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Constata-se que a legislação brasileira garante indistintamente a todos o direito à educação, em qualquer nível de ensino, e prevê, ademais, o atendimento especializado a crianças com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente no ensino regular²⁵, ou seja, a criança deve ser matriculada em escola comum, convivendo com quem não tem deficiência e, caso seja necessário, tem o direito de ser atendida no contraturno em uma dessas classes ou instituições, cujo papel é buscar recursos, terapias e materiais para auxiliar o estudante a ter bons resultados na escola comum.

Posterior à LDBEN (1996) surgiu uma nova legislação, que como toda lei nova, revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias ou complementa eventuais

²⁵ O significado do termo "regular" é encontrado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos): Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está "sub lege", isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira.

omissões. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala e de que o Brasil é signatário, por meio da aprovação pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República.

A referida Convenção, em seu (art. 1º, nº 2, “a”), estabelece a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

4. AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Hodiernamente, a pluralidade de minorias e a respectiva inserção no bojo social tem se destacado. Há uma expansão global de políticas que visam ao combate das desigualdades como um todo como resultado do respeito às diferenças.

Observa-se a crescente preocupação da sociedade em adotar medidas eficazes com o intuito de promover a igualdade material em vários locos sociais.

Neste escólio surgem as ações afirmativas, que, sob a ótica de Menezes (2001, p. 28)

[...] é uma expressão que se refere às tentativas de trazer membros de grupos sub-representados, normalmente grupos que sofrem discriminação, a um grau mais alto de participação em algum programa de benefício.

Rocha (2001, p. 42) estabelece a noção efetivamente válida no campo jurídico-sociológico acerca das ações afirmativas, tratando-se de mecanismos criados para se superar o isolamento ou distancia social a que se acham sujeitas as minorias.

A definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominante da sociedade. Por esta desigualação positiva promove-se a igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou diminuição social a que se acham sujeitas as minorias [...]. O conteúdo de origem bíblica, de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que se desigualam – sempre lembrado como sendo a essência do princípio da igualdade jurídica – encontrou uma nova interpretação no acolhimento jurisprudencial concernente à ação afirmativa. Segundo essa nova interpretação, a desigualdade que se pretende esse necessita impedir para se realizar a igualdade no Direito não pode ser extraída, ou cogitada, apenas no momento em que se tomam as pessoas postas em dada situação submetida ao Direito, senão que se deve atentar para a igualdade jurídica a partir da consideração de toda a dinâmica histórica da sociedade, para que se focalize e se retrate não apenas um instante da vida social, aprisionada estaticamente e desvinculada da realidade histórica de determinado grupo social. Há que se ampliar o foco da vida política em sua dinâmica, cobrindo espaço histórico que se reflita ainda no presente, provocando agora desigualdades nascente de preconceitos passados, e não de todo extintos.

Gomes (2001, p. 40) em tom uníssono, ao conceituar ação afirmativa, explica o propósito do referido instituto.

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (...). Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional, universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

As ações afirmativas ainda encampam em seu bojo o objetivo de eliminar os efeitos psicológicos, culturais e comportamentais da discriminação do passado, que

tendem a se perpetuar; também tem como desafio a inclusão social de maior quantidade de membros dos grupos minoritários em setores econômicos, profissionais e educacionais públicos e privados (GOMES, 2001, p. 47).

Para se aquilatar de modo mais efetivo os objetivos da ação afirmativa, e as vantagens sociais que ela apregoa às minorias, a seguir destaca-se uma parábola.

“Imaginem dois corredores, um amarrado e o outro solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Mas um dia a pl atéia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta. À custa de muita pressão, consegue-se convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Só que ele continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento. Se tudo continuar como está, a tendência é de que ele perca sempre. Que fazer para promover a igualdade de condições entre os dois corredores? Alguns sugerem que se dê um treinamento especial ao corredor que estava amarrado. Pelo menos durante algum tempo. Outros defendem uma medida mais radical: por que não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouvem vozes denunciando que isso seria discriminação. Mas há quem defenda: discriminação, sim, mas positiva porque visa promover a igualdade, pois tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade. Essa história ilustra muito bem o conceito de ‘ação afirmativa’ e o debate que o tema desperta na sociedade. Podemos dizer que os negros, as mulheres e outros grupos discriminados são como o corredor amarrado: por muito tempo estiveram presos pelas cordas do racismo e da discriminação, por vezes traduzidos até mesmo em leis. Não podem ganhar a corrida. Mesmo depois de ‘soltos’, continuam perdendo. Isso porque a discriminação, mesmo que ilegal, prossegue funcionando de forma disfarçada. No caso dos negros, há também a desvantagem histórica. Seus pais e avós sofreram a discriminação aberta e por causa disso não puderam acumular e transmitir riqueza. O objetivo da ‘ação afirmativa’ é superar essas desvantagens e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Isso pode ser feito de várias maneiras. Proporcionar bolsas de estudos e promover cursos de qualificação para membros desses grupos é como dar um treinamento especial para o corredor que estava amarrado. Reservar-lhes um determinado número de vagas, ou ‘cotas’, nas universidades ou em certas áreas do mercado de trabalho é como colocar aquele corredor alguns metros à frente”. (BORGES, et al, 2002).

Constata-se que, a inserção na convivência regular democrática por meio de reserva de vagas, resultado das ações afirmativas, elucida os preceitos da justiça distributiva consolidando o pluralismo jurídico.

Ao se perquirir sobre a matéria dentro da órbita legal, constata-se que a possibilidade de promoção de políticas de ação afirmativa está constitucionalmente assegurada.

Em diversos dispositivos pode-se observar o amparo normativo.

Além do art. 5º da Lei Fundamental Brasileira, que consagra o princípio da igualdade, cumpre apontar também outros dispositivos:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

(...)

§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais."

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

Sob a ótica destes comandos legais, observa-se que as ações afirmativas podem ser um instrumento garantidor do exercício pleno dos direitos culturais e de inserção das pessoas com deficiência na área educacional. Com a viabilidade de intersecção de culturas, haverá um aprimoramento em prol da sociedade.

O art. 37 por sua vez, elenca, destacando-se o inciso VIII, para que oportunidades sejam promovidas aos desiguais, visando à igualdade e democracia.

Art. 37. [...] VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;

Ademais, há também o prescrito no art. 205, CF, já expresso alhures, além de vários outros preceitos positivados no bojo da Lei Fundamental.

5. UM RETRATO DA INSERÇÃO NO SUL BRASILEIRO

Superado o entendimento de que a educação é direito de todos e que as diferenças devem ser respeitadas como consequência do pluralismo jurídico, ainda que por meio de ações afirmativas, passe-se a agora a discorrer numa visão macro, acerca da inserção das pessoas com deficiência no âmbito educacional no sul do país consoante dados cedidos pelas Secretarias Estaduais de Educação dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

No Estado do Paraná, o que se objetiva é a política educacional pautada na concepção inclusiva, fulcrada sob a ótica de um processo de diálogo e de aprendizagem entre todos, como método de construção de novas formas de trabalhar cooperativamente, a partir do reconhecimento das singularidades inerentes a cada educando, ouvindo-o, sempre que possível.

Pelo material coletado observam-se política públicas em diversas áreas, dentre as quais:

Na área da deficiência intelectual e múltiplas deficiências – no segmento das escolas comuns, existem: a) “Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I”: é um serviço de apoio especializado, ofertado a alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino; b) Classe Especial: é uma

sala de aula em escola do ensino comum, disponibilizada a alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, em consequência da deficiência intelectual e múltiplas deficiências.

Na área dos transtornos globais do desenvolvimento há a prestação de atendimento educacional especializado a alunos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Nesse grupo incluem-se alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil).

Na área da deficiência física neuromotora são atendidos alunos que requerem ações pedagógicas diferenciadas, nos aspectos da organização dos espaços físicos, da forma alternativa de comunicação, no uso de mobiliário e materiais escolares adaptados e na instrumentalização dos recursos de tecnologia assistiva/assistida.

Na área visual há a garantia do acesso e permanência do aluno cego e de baixa visão na educação básica, mediante a oferta de serviços e apoios necessários para acesso ao currículo, com igualdade de condições aos demais alunos.

Na área surdocegueira cujo principal objetivo ofertar às pessoas surdocegas, serviços de apoio adequados, metodologia e materiais pedagógicos, que permitam um ambiente acadêmico facilitador do processo ensino e aprendizagem, dando-lhes igualdade de oportunidades.

Na área da surdez são desenvolvidas políticas públicas para surdos, a partir de uma proposta de educação bilíngue – Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerando a singularidade cultural, linguística e educacional dos alunos surdos inclusos, na rede pública e conveniada de ensino.

São adeptos à Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial - instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes da deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, que requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que muitas vezes a escola comum não consegue prover.

Consoante dados coletados do anuário estatístico do Estado do Paraná em 2010, tem a quantidade de alunos matriculados na educação especial.

Tabela 1: Alunos matriculados na educação especial, segundo os municípios do Paraná - 2010

	MATRÍCULAS					TOTAL
	Creche	Pré-escolar	Fundamental	Médio	Educação de Jovens e Adultos	
PARANÁ	2.718	2.519	21.141	105	57	26.540

Fonte: <http://www.ipardes.pr.gov.br/anuario_2010/3demografia/tab3_6_8.xls> Acesso em 16/09/2010

Outrossim, o referido Estado disponibiliza os números voltados para inserção da pessoa com deficiência no setor educacional em dados recentes (2012):

Tabela 2: Políticas de inserção e quantidade de alunos.

Políticas de Inserção	Quantidade de alunos
CENTRO ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	532
CENTRO DE APOIO ESPECIALIZADO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL - CAEDV - alunos com baixa visão	2201
CENTRO DE APOIO ESPECIALIZADO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL - CAEDV - alunos cegos	740
CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO PARANÁ – CAP	600
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS I – D. INTELECTUAL, D. FUNCIONAL, TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO, TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS (1386 salas)	15246
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS II	35
CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO – CAEDFN	18
PROFESSOR DE APOIO À COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA - PAC (215 professores - 230 alunos)	230
AGENTE OPERACIONAL / AO (100 agentes atendem a 120 alunos)	120
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (surdez)	1140
TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – TILSP	593
PROFESSOR E INSTRUTOR SURDO DE LIBRAS	68

Políticas de Inserção	Quantidade de alunos
PROGRAMA DE ESCOLARIDADE REGULAR COM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO – PERAE	9
PROFESSOR DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/ TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – TGD /um aluno por prof	160
SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR – SAREH – Atendimento Domiciliar	88
SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR – SAREH – Atendimento Hospitalar	5205
CENTRO DE AVALIAÇÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA – CEAOP	331
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	41000

Fonte: <http://www.educacao.pr.gov.br/>

O Estado do Paraná conta com 32 programas de políticas públicas educacionais ligados a diversas searas, seja em combate à violência, drogas, transporte, inclusão digital, inclusão no trabalho, dentre outros, sendo um deles ligado ao tema propriamente dito de inserção de pessoas com deficiência nas escolas. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=164>> Acesso em 16/09/2012.

O programa é denominado “Salas de Apoio à Aprendizagem” que tem por objetivo atender às dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam a 5.^a série ou o 6.^o ano, e a 8.^a série ou 9.^o ano do Ensino Fundamental. Esses alunos participam de aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, que têm como finalidade trabalhar as dificuldades referentes à aquisição dos conteúdos nessas disciplinas. Consta que a Secretaria de Estado da Educação promove ações e eventos de capacitação para professores, diretores e equipe pedagógica, buscando esclarecer os objetivos das Salas de Apoio e promovendo discussões sobre metodologias. Além disso, o programa é permanentemente avaliado pela Secretaria, procurando sempre seu melhor funcionamento e eficiência.

Quanto ao Estado de Santa Catarina, em que pese não disponibilizarem oficialmente, em seu portal eletrônico, os dados de ensalamento e quantidade de profissionais dedicados à inserção da pessoa com deficiência na educação,

observa-se a preocupação do Estado em priorizar políticas públicas com o objetivo tal. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/programas-e-projetos>> Acesso 20/09/2012.

Dos 17 programas, dentre aqueles que visam o combate à violência, drogas, sustentabilidade, alfabetização e diversos outros, tem-se o programa denominado “Superando Desafios no Acesso ao Saber” que tem como objetivo viabilizar aos alunos com deficiência física, regularmente matriculados nas escolas públicas estaduais do Estado, meios de acessibilidade, cadeiras de roda, que auxiliem a sua mobilidade, proporcionando maior qualidade na vida escolar, facilitando sua autonomia e segurança com recursos da Secretaria Estadual de Educação.

Há também o “Atendimento Escolar Hospitalar”, chamado pelo MEC de Classe Hospitalar, em que há o atendimento pedagógico-educacional em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. O Estado entende que a criança hospitalizada é considerada como portadora de necessidades especiais, uma vez que sua situação de saúde a impossibilita de estar integrada em seu cotidiano. Essa necessidade especial é temporária, não há dúvida, se for considerado, por exemplo, uma criança com pneumonia, ou submetida a uma cirurgia para retirada de apêndice, que após a cura da enfermidade e tratamento, retorna à sua rotina de vida.

Por fim, o projeto “Ver e ouvir” tem por objetivo promover um amplo trabalho de valorização da saúde ocular e auditiva nos alunos dos anos iniciais (1ª a 5ª série) e anos finais (6ª a 8ª série) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino no Estado de Santa Catarina, desenvolvendo ações como: identificar e encaminhar o aluno para serviços especializados, quando necessário e fornecer óculos e aparelhos auditivos aos mesmos, sem custos, de acordo com a recomendação médica. A Secretaria Estadual de Educação fornece óculos e aparelhos auditivos, após o educando consultar com profissionais da área da saúde.

O Estado do Rio Grande do Sul, em dados recentes (2012), elenca a sua organização para atender a inserção das pessoas com deficiência na educação, porém não a destaca quantitativamente.

O Estado dispõe de Sala de Recursos divididas de acordo com a área (Deficiência Auditiva – DA; Deficiência Visual – DV; Deficiência Intelectual – DI; Deficiências Múltiplas – DMU; Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD;

Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD); Professor Itinerante de Salas de Recursos; Classe Especial (Deficiência Auditiva; Deficiência Intelectual; Deficiências Múltiplas; Transtornos Globais do Desenvolvimento); Escola Especial - Estadual e/ou Conveniada; CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual).

Quanto aos programas de inserção, dos 5 disponibilizados no portal do governo, um deles adéqua-se ao atendimento das pessoas com deficiência. Trata-se do “Mais Educação” que aumenta a oferta educativa nas escolas públicas, por meio de atividades optativas que permitem melhorar o ambiente escolar como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica e educação econômica. Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/programas.jsp?ACAO=acao1>> Acesso em 20/09/2012.

Sob o enfoque da inserção das pessoas com deficiência no Ensino Superior Público na região em debate, tem-se que, das 19 Instituições pesquisadas (UTFPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná, UFPR – Universidade Federal do Paraná, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEL – Universidade Estadual de Londrina, UEM – Universidade Estadual de Maringá, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná, FARP - Faculdade de Artes do Paraná, FECEA – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana, FFALM – Fundação Faculdade Luiz Meneghel, FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, FAFICP – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, FAFIJA – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, FAEFIJA – Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho, FUNDINOPI - Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho, FAFIPA – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá, FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, CEFETRS – Instituto Federal do Rio-Sul-Grandense, UFSC – Universidade

Federal de Santa Catarina, FMP – Faculdade Municipal de Palhoça, USJ – Centro Universitário de São José, IF-SC – Instituto Federal de Santa Catarina), apenas 03 apresentam ações de reserva de vagas às pessoas com deficiência. São elas:

- 1) UFSM – Universidade Federal de Santa Maria/RS. Em 2009, reserva de 20% para candidatos de escolas públicas brasileiras, 10% para negros (15%, em 2013), 5% para deficientes físicos e 8 vagas para indígenas (Resolução nº 011/07). Disponível em <www.ufsm.br>. Acesso em 30/10/2012.
- 2) UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa/RS. Reserva, em 2008, de 30% para candidatos de escolas públicas, 10% para negros, 6% para deficientes físicos e 4% vagas para indígenas (Resolução nº 011/07). Disponível em <www.unipampa.edu.br>. Acesso em 30/10/2012.
- 3) UFPR – Universidade Federal do Paraná/PR. Reserva 20% das vagas para estudantes pertencentes ao grupo racial negro que possuam traços fenotípicos, e tem dez vagas oferecidas apenas para indígenas (de qualquer etnia do Brasil), disputadas por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Outros 20% das vagas são reservadas para estudantes que tenham realizado todo o ensino fundamental e o médio exclusivamente em escola pública. Reserva ainda uma vaga em cada curso a pessoas que apresentarem deficiências que lhe tragam dificuldades para o desempenho de funções educativas na universidade, exigindo atendimento educacional diferenciado. Disponível em <www.ufpr.br>. Acesso em 30/10/2012

O que se observa é o retrato tímido e questionável, por determinados segmentos sociais, de ações que tentam firmar o escopo democrático ao reservar vagas a segmentos estigmatizados.

6. UMA ABORDAGEM ACERCA DAS DESIGUALDADES REGIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em que pese seja um desafio o cumprimento da legislação de modo efetivo, e haja uma constante preocupação em políticas de inclusão das pessoas com deficiência, os dados do censo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revelam dados interessantes.

De acordo com a Audiência Pública realizada no Senado Federal, cujo tema foi Educação Especial, de autoria do Deputado Federal Eduardo Barbosa, Presidente da Federação Nacional das APAES, em setembro de 2011, cerca de 13 milhões de pessoas com deficiência em idade escolar, entre 0 e 24 anos, (infantil, fundamental, médio, profissional, educação para jovens e adultos), estavam excluídas da escola. De acordo com os dados do IBGE, Censo Demográfico 2000-2010 e Ministério da Educação – Inep / Censo 2010, os matriculados em educação especial estavam na ordem de aproximadamente 528.261. Disponível em <http://www.senado.gov.br/comissoes/ce/ap/AP20110920_Eduardo_Barbosa.pdf> Acesso em 17/09/2012.

De acordo com os números de matrículas na Educação Básica Etapas e Modalidade de Ensino (infantil, fundamental, médio, profissional, educação especial, e educação para jovens e adultos) do Censo da Educação Básica 2011, tem-se matrículas das pessoas com deficiência nas classes especiais e escolas exclusivas com maior incidência no Sul, seguida pelo Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Ao passo que matrículas das pessoas com deficiência nas escolares regulares tem maior incidência no Sul, Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Norte.

Tabela 3: Educação especial e matrículas.

Região Geográfica / Unidade da Federação	Matrículas na Educação Básica				
	Total Geral (infantil, fundamental, médio, profissional, educação especial, e educação para jovens e adultos).	Educação Especial			
		Classes Especiais + Escolas Exclusivas	Média	Classes Comuns	Média
Brasil	50.972.619	193.882	0,38%	558.423	1,10%
Norte	5121317	9554	0,19%	48.377	0,94%
Nordeste	15.470.148	24.128	0,16%	158.830	1,03%
Sudeste	20.120.683	102.229	0,51%	209.713	1,04%
Sul	6.596.666	42.403	0,64%	94.471	1,43%
Centro-Oeste	3.663.805	15.568	0,42%	47.032	1,28%

Notas:
 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
 2) Ensino Fundamental: inclui matrículas do turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
 3) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível médio.

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Em recente publicação do IBGE (29 de junho de 2012) disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2170&id_pagina=1> acesso em 18/09/2012, constatou-se que 95,2% das crianças com deficiência frequentam escola.

Para a população de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências investigadas, a taxa de alfabetização foi de 81,7%, uma diferença de 8,9 pontos percentuais em relação ao total da população na mesma faixa etária (90,6%). A região Sudeste apresentou a maior taxa de alfabetização dessa população (88,2%) e a região Nordeste, a menor (69,7%).

Com relação à taxa de escolarização, 95,2% das crianças de 6 a 14 anos com deficiência frequentavam escola, 1,9 pontos percentuais abaixo do total da população nessa faixa etária (97,1%). Para a mesma população, em nível regional, destacou-se a região Norte com a menor taxa de escolarização (93,3%), porém com a menor diferença entre crianças com (94,0%) e sem deficiência (93,3%), indicando que a inclusão escolar na região Norte sofre influência de outros fatores, como a infraestrutura de transporte. A maior diferença foi observada na região Sul, 97,7% e 95,3%, respectivamente.

Quando se observa o nível de instrução, a diferença é mais acentuada. Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas dessa faixa etária que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais. A menor diferença estava no ensino superior completo: 6,7% para a população de 15 anos ou mais com deficiência e 10,4% para a população sem deficiência. Destaca-se que na região Sudeste 8,5% da população de 15 anos ou mais com deficiência possuíam ensino superior completo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, urge juridicidade “nova” e plural que integre as classes alijadas, enquanto novos sujeitos sociais emergentes, bem como efetivas políticas públicas como prática de democracia.

Há a necessidade de pluralismo jurídico como modelo de referência democrática caracterizado pela inserção e respeito ao direito das minorias, o direito à diferença, à autonomia e à tolerância.

Ao focar estudo acerca das necessidades e das carências que permeiam as pessoas com deficiência e as alocam em zonas periféricas, constata-se que há um processo de subjetividade, modos de vida, desejos e valores que interpelam por socorro.

Pode-se dizer que este “procedimento” materializa-se através das políticas que o Estado promove em benefício das pessoas com deficiência.

A necessidade do estudo das políticas públicas se mostra na medida em que se buscam formas de concretização dos direitos humanos de modo mais operacional.

Sabe-se que a educação é o direito básico para qualquer cidadão ter oportunidades de participar ativamente da convivência democrática. Destarte, é imperioso que os Estados, cada vez mais, promovam políticas de inserção das pessoas com deficiência, visando à concretização de um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Edson, d'ADESKY, Jacques, MEDEIROS, Carlos Alberto. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar Educação Básica 2011*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 13 de set. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contagem Populacional*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em 10 de set. 2012.

BRASIL. Senado Federal. Comissões. Disponível em <http://www.senado.gov.br/comissoes/ce/ap/AP20110920_Eduardo_Barbosa.pdf> Acesso em 15/09/2012.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1995.

COSTA, Denise Souza. *Direito Fundamental à Educação, Democracia e Desenvolvimento Sustentável*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2011.

Documento orientador: A educação especial na perspectiva da Educação inclusiva no Sistema Estadual de Ensino – RS. Departamento pedagógico. Coordenação de gestão da aprendizagem assessoria em educação inclusiva. No prelo 2012.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

EDUCAFRO, Educação e Cidadania de Afro-Descendentes e Carentes. *Placar da inclusão: Universidades Públicas que assumem a inclusão como política educacional no país*.

FREITAS, Juarez. *A interpretação sistemática do direito*. 4. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Malheiros, 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional de Igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Quintela. Lisboa, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel; PEPPERZAK, Adriaan. *Ética prima come filosofia (Ética primeiro como filosofia)*. (Org.) F. Ciaramelli, Milão: Guerini e Associados, 1993.

MANCE, Euclides André. O Filosofar como Prática de Cidadania. *IFIL*, outubro de 1998. Disponível em <www.aol.com.br/mance/filosofar.htm> Acesso em 02 set.2012

MAYOR, F. Uma escola de liberdade. *Livre filosofar*, ano VII, número XIII, IFIL, março de 1996.

MELO E SILVA, Pedro Jorge. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular: 2ª ed. rev. e atualiz.* Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MENEZES, Paulo Lucena de. *A Ação Afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. *A Filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1992.

PARANÁ. Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e social. Disponível em <http://www.ipardes.pr.gov.br/anuario_2010/3demografia/tab3_6_8.xls> Acesso em 20/09/2012.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=164>> Acesso em 16/09/2012.

PASCAL, Georges. *O pensamento de Kant*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/programas.jsp?ACAO=acao1.>> Acesso em 20/09/2012.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação Afirmativa – O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica, in *Revista Trimestral de Direito Público* nº 15/85.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação do Estado do Santa Catarina. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/programas-e-projetos>> Acesso 20/09/2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde* - Une enquête de l'UNESCO. Librairie Générale Française, 1995.

WOLKMER, Antonio C. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 2 ed. São Paulo: Acadêmica, 1995.

WOLKMER, Antonio C. *Pluralismo Jurídico, Movimentos Sociais e Práticas Alternativas*. In: *El Otro Derecho*. Bogotá: Ilsa, nº 7, enero de 1991.

WOLKMER, Antonio C. *Pluralismo jurídico: novo paradigma de legitimação*. Espaço Jurídico, São Miguel D'Oeste - UNOESC, v. 01, n. 01, 2000.