



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BÁRBARA LIS OLIVEIRA ARAÚJO

REFLEXOS DA POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
SOBRE O ACESSO NA UFC (2018-2020)

FORTALEZA

2022

BÁRBARA LIS OLIVEIRA ARAÚJO

REFLEXOS DA POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O
ACESSO NA UFC (2018-2020)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Ceará como requisito parcial para obtenção do Título
de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Robéria Vieira Barreto
Gomes.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A687r Araújo, Bárbara Lis Oliveira.
Reflexos da política de cotas para pessoas com deficiência sobre o acesso na UFC (2018-2020) /
Bárbara Lis Oliveira Araújo. – 2022.
64 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes .
1. Pessoas com deficiência. 2. Política de cotas. 3. Ensino Superior Federal. I. Título.
- CDD 370
-

BÁRBARA LIS OLIVEIRA ARAÚJO

REFLEXOS DA POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O
ACESSO NA UFC (2018-2020)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Ceará como requisito parcial para obtenção do Título
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Robéria Vieira Barreto Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ruy de Deus e Mello Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Escrever essa seção implica recordar toda minha trajetória até o presente momento. Ao fazer isso, penso no quanto somos resultantes de um tracejado coletivo, que nada seríamos sem as relações interpessoais. Não nego que ser uma pessoa com deficiência é enfrentar inúmeras dificuldades e obstáculos constantemente, mas tenho a felicidade de ser alvo mais de afeto que de preconceito. Muitas foram as pessoas que cruzaram o meu caminho e os resquícios desses encontros contribuíram, de formas e medidas diferentes, a me constituir. Certamente, não farei jus a sequer a um terço delas, mas de maneira alguma deixarei de ser-lhes grata por tudo o que fizeram por mim.

Agradeço a Deus por me conceder a vida naquela conturbada noite de 18 de junho de 1998. E desde então ter sido meu abrigo, guardião, amigo e confidente. Aquele que me manteve e mantém de pé quando as razões para continuar parecem não existir. Aquele que me dá saúde, coragem e determinação para encarar as adversidades da vida e nadar contra a maré. Aquele que me brindou com pais amorosos e dedicados e com tantas pessoas especiais.

Aos meus queridos pais, Silvia e Antônio, por não medirem esforços para me proporcionar sempre o melhor. Seu amor e dedicação fizeram de mim uma pessoa forte, vocês me ensinaram a ser paciente, resiliente e a reconhecer meu valor, mesmo que muitas vezes aos olhos alheios eu me resumia à minha deficiência. Enquanto crescia, os vi levando muitas rasteiras da vida, mas sem nunca trilhar por um caminho que não fosse correto. De todas as máximas que me disseram ao longo dos anos, aquela que mais me acompanha é “Sempre dê o seu melhor” e é o que faço, não importa o que ou para quem seja, assim como sempre os vi fazer.

Aos meus amigos, Joyce e Reurisson, desde que nos conhecemos, vocês têm sido a personificação de lealdade e companheirismo, sempre me apoiaram, incentivaram e ajudaram dentro e fora da sala de aula. Sou muito feliz e grata pela nossa amizade. Também devo agradecer à Mariana, que esteve comigo ininterruptamente até o primeiro ano do ensino médio, eu jamais poderia desconhecer sua contribuição na minha jornada.

Às minhas inestimáveis Alana, Ana Bia, Bia (Cacheada), Bia (Ruiva), Carina, Letícia, Sarah e Yasmin por serem as melhores companheiras que alguém poderia desejar e terem tornado essa jornada universitária muito mais tolerável, divertida e significativa. Não teria sido o mesmo sem vocês. Ao compartilharmos momentos de conversas, fofocas, reclamações, desabafos, risadas, construímos memórias que pretendo levar comigo até o fim.

Aos meus professores da educação básica, especialmente às professoras do Instituto Em Busca do Saber, que através de seu trabalho e acolhimento despertaram em mim o desejo de aprender cada vez mais e a admiração por esses profissionais tão valorosos que são os professores. Eu não teria chegado aqui sem os seus ensinamentos. Nunca os esquecerei.

À minha querida orientadora Robéria, que conheci ainda no segundo semestre, na disciplina Educação Inclusiva, e, desde então, me tornei sua admiradora, buscando fazer quaisquer disciplinas que ofertasse, por saber da sua competência e do seu compromisso para com a nossa formação. Obrigada pela paciência e apoio durante a construção desse trabalho, inclusive por podar minhas ideias iniciais mirabolantes.

Às adoráveis professoras Mazé Barbosa, Silvia Helena Vieira Cruz, Rozimar Machado e Cristiane Amorim por enriquecerem de forma incalculável a nossa Faculdade de Educação, vocês são pessoas e profissionais incríveis, quem dera se todos tivessem a benção de passar, durante a graduação, por docentes tão competentes quanto as senhoras. Sorte a minha! Gratidão por me ensinarem tanto e ampliarem meu amor pela educação (o mesmo vale para Robéria).

À professora Geny Lustosa e ao professor Ruy de Deus, por aceitarem o convite de formar a banca deste trabalho.

Por fim, agradeço a mim. Sim, a mim. Porque somente eu e Ele sabemos o quanto custou chegar aqui, o quanto precisei ser perseverante, mesmo em momentos em que desistir parecia ser a única opção viável. Graduar-me é muito mais que uma qualificação profissional, é a realização de um sonho tão antigo que sequer posso identificar com exatidão quando ele se instalou em mim, embora eu tenha a lembrança de, ainda bem pequena, desejar algum dia estudar naquela casinha rosa (referência à Escola de Agronomia do Ceará), sempre que passava em frente à entrada do Campus do Pici pela Mister Hull.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como a política de cotas promoveu o acesso dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará – UFC, mediante a análise do seu ingresso nos dez cursos que mais apresentaram discrepância com relação às notas de corte entre as modalidades reservadas a esse público e as demais no Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2020. À vista disso, trouxemos o percurso histórico referente ao direito à educação da pessoa com deficiência, graças às contribuições de Baptista (2019), Jannuzzi (2006), Mazzotta (2011), Mendes (2010) e outros, bem como as ações voltadas à promoção da inclusão e acessibilidade no ensino superior, apoiando-se no trabalho de Castro, Amaral e Silva (2017), no documento orientador do Programa Incluir e na Lei nº 13.409 de 2016. Desse modo, recorreremos à abordagem qualitativa devido sua competência em tratar de fenômenos sociais, com aplicação de formulário online para a construção de dados. Os resultados apontaram que, em todos os cursos analisados, houve aumento na presença de pessoas com deficiência desde que a reserva de vagas para esse grupo foi adotada na instituição, em 2018, e, embora mais da metade dos participantes tenha negado a influência da nota de corte na escolha de curso, cerca de 47% alegaram que a qualidade da educação básica tem dificultado o ingresso dessa parcela de estudantes no ensino superior. Concluímos, portanto, que as cotas têm proporcionado a ascensão de pessoas com deficiência no âmbito do ensino superior federal, na medida que assegura a concorrência entre iguais, respeitando o princípio da isonomia material, mas se faz necessário uma educação básica de qualidade para que esse acesso seja ampliado e a permanência e o progresso no curso não sejam ameaçados por prejuízos formativos oriundos desse nível.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Política de cotas; Ensino Superior Federal.

ABSTRACT

This work seeks to understand how the policy of quotas promoted the access of students with disabilities at the Federal University of Ceará - UFC, through the analysis of their entry into the ten courses that most presented discrepancies in relation to the cutoff scores between the modalities reserved for this public, and the others in the Unified Selection System (SISU), in 2020. In view of this, we brought the historical path regarding the right to education of people with disabilities, thanks to the contributions of Baptista (2019), Jannuzzi (2006), Mazzotta (2011), Mendes (2010), and others, as well as actions aimed at promotion of inclusion and accessibility in higher education, based on the work of Castro, Amaral e Silva (2017), on the guiding document of the “Include Program” and on Law nº 13,409 of 2016. Thus, we resorted to the qualitative approach due to its competence in dealing with social phenomena, with the application of an online form for the construction of data. The results showed that in all analyzed courses there was an increase in the presence of people with disabilities since the reservation of vacancies for this group was adopted in the institution, in 2018, and, although more than half of the participants denied the influence of the cut-off grade when choosing a course, around 47% claimed that the quality of basic education has made it difficult for this portion of students to enroll in higher education. We conclude, therefore, that quotas have provided the rise of people with disabilities in the scope of federal higher education, as they ensure competition between equals, respecting the principle of material isonomy, but it is necessary to have quality basic education so that this access is expanded and the permanence and progress in the course are not threatened by training losses arising from this level.

Keywords: People with Disabilities; Quota Policy; Federal Higher Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS	12
2.1 À moda de Paris: o pioneirismo da França no atendimento educacional das pessoas com deficiência.....	13
2.2 Educação especial à brasileira: do império ao regime ditatorial	14
2.3 Rumo à inclusão escolar: a pessoa com deficiência sob novo paradigma internacional	20
3 PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	32
3.1 Cotas para PcD: primeiras experiências	33
3.2 Programa Incluir: acessibilidade no ensino superior.....	36
3.3 Cotas para pessoa com deficiência no ensino superior federal	37
4 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA.....	41
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	64
APÊNDICE B – FORMULÁRIO	65

1 INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa enfoca a análise do acesso dos estudantes com deficiência nos cursos de Administração, Agronomia, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Pesca, Medicina e Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) a partir da política de cotas, tendo-se em vista a inclusão do referido público no grupo de contemplados pelo sistema de cotas no ensino superior federal a partir da Lei 13.409/2016. Tal ação afirmativa configura um marco histórico no âmbito do direito à educação dessa parcela da população que, por muito tempo, esteve à margem, menosprezada e negligenciada de diversas formas, conseguindo, apenas muito recentemente, usufruir de sua condição de sujeito histórico e reivindicar seus direitos enquanto tal.

Na escala internacional, a educação tornou-se direito de todos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, cuja expressa em seu preâmbulo a inestimável contribuição da educação para afirmação da cidadania e seguridade dos direitos por ela assinalados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Muito embora as pessoas com deficiência estivessem tendo acesso a alguma instrução, de forma esporádica, desde o século XVIII, momento em que surgem as primeiras instituições voltadas ao seu atendimento em meio a efervescência social, econômica e política que culminou na Revolução Francesa (1789), essas iniciativas eram isoladas e, majoritariamente, empenhavam-se mais em oferecer abrigo, assistência e reabilitação que no aspecto educacional (MAZZOTTA, 2011).

Sob a influência da França, outros países tomaram o mesmo caminho. Assim, o marco inaugural das primeiras instituições com caráter educacional no Brasil deu-se em 1854, com a fundação do atual Instituto Benjamin Constant - IBC (originalmente intitulado de Instituto dos Meninos Cegos) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (antigo Instituto dos Surdos-Mudos), em 1857 (MENDES, 2010). Ambos localizados no Rio de Janeiro, então sede do Governo, restringiam o atendimento à população local. Apenas com a LDB de 1961 reúne-se em uma única normativa os diferentes níveis e modalidades de ensino e, pela primeira vez, faz-se menção à educação dos indivíduos com deficiência, nos artigos 88 e 89 (BRAGA; FEITOSA, 2016).

Todavia, foi no contexto da redemocratização após o Regime Militar (1964-1985) que ocorreram algumas mudanças legislativas. Em virtude de uma série de conferências, pactos e declarações internacionais, além do já mencionado clima social brasileiro que ansiava pelo resgate e ampliação dos direitos fundamentais, a Constituição Federal de 1988 emerge como

um divisor de águas ao elencar o direito à educação no rol dos direitos sociais disciplinados no art. 6º, reafirmando seu caráter unânime no artigo 205. No que compete à efetividade do direito à educação das pessoas com deficiência, o constituinte originário conferiu sua garantia mediante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme consta no art. 208, inciso III (BRASIL, 1988).

Em concordância com a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e dentre outros dispositivos que preconizavam à promoção da educação da pessoa com deficiência, elaborou-se a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a qual foi determinante na reversão do pioneirismo de instituições privadas de cunho filantrópico prevalecente desde os primórdios da educação especial no país. Ao se constatar que o crescente aumento de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica, particularmente na rede regular, não se aplica na mesma proporção no nível posterior, cuja presença ainda é irrisória, menos de 1%, esse grupo passa a ser beneficiado pelo sistema de cotas do Ensino Superior Federal (INEP, 2018).

Em 2018, ano em que ingressei na Universidade Federal do Ceará - UFC, começou a vigorar nesta instituição a reserva de vagas para estudantes com deficiência oriundos de escolas públicas. Como alguém que estava concorrendo no processo seletivo daquele ano, pude observar que, na maioria dos cursos, as notas de cortes do público em questão apresentam valores muito abaixo se comparadas com as demais modalidades de cotas. Lembrando que essa nota corresponde à média do Enem do candidato que ocupa a última vaga disponível na modalidade escolhida, ou seja, caso haja dez vagas disponibilizadas a nota de corte será equivalente à média do 10º colocado.

Desse modo, a escolha do objeto de estudo justifica-se na medida em que se faz necessário identificar as razões por trás da disparidade observada entre as notas de cortes dos estudantes com deficiência e às das demais modalidades de cotas, considerando-se que, possivelmente, essa ocorrência esteja atrelada à garantia e à qualidade da educação oferecida a esses estudantes na educação básica, aspecto que provoca-me inquietação, acentuada a partir das leituras e discussões realizadas no decorrer da disciplina de Educação Especial, uma vez que as leituras realizadas na disciplina foram determinantes para refletir acerca da concepção e aquisição da aprendizagem das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, têm o seu direito à educação violado, dentre muitos outros.

À vista disso, a problemática desta pesquisa se propõe averiguar o acesso das pessoas com deficiência em determinados cursos da Universidade Federal do Ceará através do Sistema

de Seleção Unificada (Sisu), originando nossa questão central: Como a política de cotas promoveu o acesso dos estudantes com deficiência na UFC? A partir daí emergiram outros questionamentos referentes à experiência escolar desse contingente estudantil, os quais nortearam e culminaram no presente trabalho, tais como “Quais programas e legislação garantem o direito à educação para as pessoas com deficiência?”, “De que maneira a qualidade da educação básica tem contribuído ou dificultado a entrada destes alunos no Ensino Superior Federal?” e “A que ponto a nota de corte tem sido determinante para a escolha destes estudantes pelo curso de graduação?”.

Elegemos, então, como objetivo geral analisar o acesso dos estudantes com deficiência na UFC, no período de 2018 a 2020, através do sistema de cotas, nos dez cursos que mais apresentaram discrepâncias entre as notas de corte nas modalidades para PcD e as demais. Para tanto, definiu-se os seguintes objetivos específicos: a) conhecer os aspectos históricos e políticos que fundamentam o direito à educação; b) conhecer os programas e as políticas públicas de ação afirmativa que estabelecem o direito à educação para estudantes com deficiência no ensino superior; e, c) analisar o acesso dos estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade Federal do Ceará através do sistema de cotas no período de 2018 a 2020.

Dado o propósito almejado, a pesquisa alinha-se à abordagem qualitativa devido sua capacidade de compreensão acerca dos fenômenos sociais que extrapolam os limites do universo matemático. Logo, fez-se uma breve reconstituição do percurso histórico referente ao direito à educação da pessoa com deficiência, relacionando os adventos normativos e o contexto em que sucederam, para que, então, trouxéssemos a experiência escolar dos estudantes cotistas com deficiência da Universidade Federal do Ceará, possibilitando que respondêssemos a incógnita que nos levou a empreender nesta investigação.

Portanto, sistematizamos o trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo foca-se na constituição do direito à educação da pessoa com deficiência. Enquanto que, no segundo capítulo, aborda-se sobre o programa de ação afirmativa, com ênfase na inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Já o terceiro capítulo discorre acerca da metodologia aplicada à pesquisa. No quarto capítulo encontram-se os resultados e discussões. Finalizando com as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Apesar da diversidade ser inerente à condição humana, os indivíduos que diferem do padrão socialmente forjado costumam sofrer discriminação e, frequentemente, têm seus direitos fundamentais infringidos. Dentre os grupos minoritários, reconhecidos como tal em virtude da marginalização da qual foram vítimas ao longo da história, destaca-se aquele formado pelas pessoas com deficiência, cuja segregação esteve pautada sobretudo na concepção de deficiência enquanto defeito e incapacidade. Hoje, estima-se que essa população seja de mais de um bilhão em todo mundo, segundo o Relatório Mundial Sobre a Deficiência (OMS, 2012).

Não há indícios de como viviam esses indivíduos nos tempos remotos, entretanto, dada as adversidades climáticas, de deslocamento e de sobrevivência, acredita-se que eram abandonados à própria sorte. Sendo assim, os primeiros registros históricos datam da Antiguidade. Na Grécia Antiga, tinha-se muito apreço pela beleza física, retratado primorosamente nas esculturas preservadas até os dias atuais, bem como o militarismo, que demandava grande preparo físico, logo, não se admitia nenhum corpo considerado defeituoso. Em Esparta, por exemplo, os recém-nascidos passavam por vistoria e, caso apresentassem alguma deficiência aparente, eram descartados, todavia, os soldados mutilados em combates tinham a proteção do Estado (PACHECO; ALVES, 2007).

O Cristianismo deu origem a uma nova percepção sobre a pessoa com deficiência, vista agora como humana e possuidora de alma e, por isso, merecedora de cuidados. Portanto, a exterminação torna-se inaceitável, sendo a família e a Igreja encarregadas de sua custódia e cuidados. Já na Idade Média, com a Inquisição Católica e a Reforma Protestante e suas respectivas interpretações acerca do pecado e da expiação, atribui-se a deficiência ora à vontade divina ora à possessão do demônio. Dessa forma, o tratamento dispensado a esse contingente era de intolerância e de punição (ARANHA, 1995, p. 65). Ou seja, mesmo sendo reconhecidas como filhas de Deus, essas pessoas eram mantidas em cárcere, seja pela família seja em abrigos, prática reconhecida como institucionalização, enfim, permaneciam à margem.

A introdução e o desenvolvimento do sistema capitalista, que redefiniu a organização social do trabalho impondo a produtividade acima de qualquer preceito humano, juntamente com o movimento iluminista provocaram notáveis mudanças nas esferas política, econômica, social e cultural que acabaram por culminar na Revolução Francesa, em 1789, que, por sua vez, estreia um novo momento histórico cujos resquícios perduram até hoje. Neste capítulo, portanto, faremos uma breve reconstituição do processo de construção do direito à educação da

peessoa com deficiência, partindo do marco inicial, em meados do século XVIII, e avançando até os eventos mais recentes.

2.1 À moda de Paris: o pioneirismo da França no atendimento educacional das pessoas com deficiência

Sob a efervescência do movimento que conduziu à Revolução Francesa (1789), tem-se início ao atendimento educacional das pessoas com deficiências a partir da fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1760, e, duas décadas depois, do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em 1784. Foi no interior desta última entidade que, segundo Mazzotta (2011), Louis Braille teria criado, em 1829, o sistema que mais tarde receberia seu sobrenome, a partir da adaptação do código militar de comunicação noturna criado por Charles Barbier, que havia visitado o instituto há dez anos com o propósito de compartilhar sua invenção de modo a contribuir no processo de ensino-aprendizado ali empreendido.

Tais iniciativas refletem as mudanças ideológicas ainda em curso e que, logo mais, teriam aporte legal com a ascensão da burguesia ao poder. Desse modo, seria a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, a responsável por introduzir a educação no rol de direitos do homem, uma vez que fundamentaria a Constituição Francesa de 1791, a qual previa a criação de uma instrução pública comum a todos os cidadãos (MONTEIRO, 1999 apud BRAGA; FEITOSA, 2016). A formação da população torna-se, então, objeto de interesse do Poder Público em virtude da especialização necessária no mercado de trabalho, logo, sua finalidade estaria voltada à capacitação profissional. Apenas na Constituição Francesa de 1848, a educação seria reconhecida como direito e assumiria um propósito mais amplo que o instituído anteriormente.

Nesse período também começa-se a debater sobre a educação de sujeitos com deficiência mental, graças à repercussão do caso de Victor de Aveyron¹, uma criança que tendo crescido em meio à floresta sem qualquer contato com a civilização, conseqüentemente, não desenvolveu os comportamentos tidos natos do ser humano. Aos doze anos, o garoto foi resgatado e entregue aos cuidados do médico Jean Marc Itard que educou-o durante cinco anos, tendo publicado a experiência, em 1801, sob o título *De l'éducation d'un homme sauvage*, considerado o primeiro manual de educação de retardados².

¹ História retratada no filme O Garoto Selvagem (1970). Disponível em: <https://vimeo.com/155385147>. Acesso em: 22 nov. 2020.

² Nomenclatura em desuso.

A partir da experiência francesa, outros países também instalaram esses estabelecimentos. Nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos foi fundada no ano de 1817, enquanto que os primeiros internados para cegos surgiram cinquenta anos após sua criação em 1784, na França. Em 1837, inaugurou-se a *Ohio School for the Blind*, a primeira escola para cegos subsidiada totalmente pelo Estado, fato que chamou atenção para a sua obrigação em relação à educação da população com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

No período de 1850 a 1920, nos Estados Unidos, houve um aumento crescente das escolas residenciais, que eram um modelo europeu. Na última década do século XIX, entretanto, as escolas residenciais não eram mais consideradas instituições adequadas para a educação do deficiente mental. Passaram a ser vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e, portanto, sem possibilidade de educação. Em razão disso, começaram a ser desenvolvidos os programas de externato. Assim é que, em 1896, foi aberta a primeira classe especial para cegos e a primeira classe para crianças 'aleijadas'. Em dez anos Newark, Nova York, Cincinnati, Cleveland, Milwaukee e Racine abriram classes para cegos. Em 1913 começou a funcionar em Boston a primeira classe de 'amblíopes' (ibidem, p. 25).

O autor destaca, ainda, que a formação de associações como *Cerebral Palsy Associations of New York State* e *National Association for Retarded Children*, nas décadas de 1940 e 1950, respectivamente, dá início a uma nova fase no processo de reconhecimento dos direitos desse público, haja vista que, pela primeira vez, os pais desses indivíduos e até eles próprios tomam à frente da mobilização. A segunda corporação, em especial, exerceu influência mundo afora, servindo de inspiração para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil, em 1954.

Dessa forma, infere-se que a inauguração desses estabelecimentos com caráter educacional proporcionou que as pessoas com deficiência não apenas tivessem algum acesso à educação, como também que pudessem aprender ofícios compatíveis com suas habilidades, de modo que fossem capazes de sustentar a si mesmas por meio do trabalho, mesmo que, à época, o número de crianças e jovens que frequentasse tais instituições fosse irrisório se considerada a população total de pessoas com deficiência.

2.2 Educação especial à brasileira: do império ao regime ditatorial

No território brasileiro, os primórdios daquilo que mais tarde seria concebido de educação especial³ remontam à segunda metade do século XIX, com a criação do Instituto

³ Atualmente, a educação especial é concebida como modalidade escolar, de caráter complementar ao ensino regular, destinada às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou Altas Habilidades / Superdotação.

Benjamin Constant (IBC), originalmente nomeado Instituto dos Cegos, em 1854. Sua implantação deveu-se a influência de Couto Ferraz, então ministro do Império, cujo interesse foi despertado pelo êxito do ensino prestado por José Álvares de Azevedo à Adélia Sigaud, filha cega do médico da família imperial, demonstrando todo o conhecimento adquirido no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Três anos depois, em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Esses estabelecimentos foram implantados justamente após a Reforma Couto Ferraz, instituída pelo decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que tratava da instrução primária e secundária, bem como da inspeção das instituições, do provimento dos professores e outros pormenores, sendo válida somente no Município da Corte, muito embora servisse de diretriz para as províncias. Contudo, estas não dispunham de interesse e tampouco de verbas para sequer subsidiar a instrução primária e secundária que estavam sob sua incumbência desde o Ato Adicional de 1834, reforçada na Constituição de 1891 (BRASIL, 1834; 1854; 1891).

Por estarem localizados no Rio de Janeiro, evidentemente, o atendimento era bastante restrito. Registrava-se, em 1872, a nível nacional, uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, dos quais somente 35 cegos e 17 surdos frequentavam as respectivas instituições. A formação docente e o currículo específico para esse público foram temas de debate no I Congresso de Instrução Pública, ocorrido em 1883. Com relação às iniciativas focalizadas na deficiência intelectual, tem-se a criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia, em 1874, ao passo que os institutos ofereciam instrução, os serviços prestados pelo hospital tratavam-se de mera assistência médica ou, ainda, atendimento médico-pedagógico (MAZZOTTA, 2011, p. 30-31).

Após a proclamação da República, em 1889, se fazia necessário reestruturar com prioridade o setor econômico, assim, iniciou-se o processo de industrialização no país. Conseqüentemente, tendo-se em vista a falta de experiência da mão de obra brasileira, formada sobretudo de recém-libertos, essa novidade reclama à escolaridade da população, cujo acesso permanecia restrito à elite e à classe média alta. Por isso, nas décadas de 1920 e 1930, há o processo de popularização do ensino primário, período em que a taxa de analfabetismo marcava 80% (ARANHA, 1889 apud MENDES, 2010). Entretanto, essa expansão do sistema de ensino primária ocorre precariamente, visto que tinha-se a carga horária reduzida e a multiplicidade de turnos, explicitando a preocupação com o custo-benefício por parte do Estado.

Nesse período, regressaram muitos brasileiros que haviam partido para o exterior a fim de cursar o ensino superior, trazendo consigo as últimas novidades na área da medicina, da

educação e da psicologia. Com isso, propaga-se no país os movimentos eugênico e higienista, dando embasamento para a vertente médico-pedagógica, além da introdução do escolanovismo, tendência pedagógica que se propunha a ser contrária à Pedagogia Tradicional, que possibilitou a inserção da psicologia no âmbito educacional e a utilização de teste de inteligência para identificar deficientes intelectuais (MENDES, 2010, p. 96).

De modo geral, as deficiências foram alvo de grande interesse da medicina durante a Primeira República (1889-1930), mas a intelectual recebeu atenção especial, embora as iniciativas permanecessem descentralizadas e de cunho filantrópico, à exceção dos institutos supracitados que eram financiados pela Corte. Para Jannuzzi (2006), o atendimento às pessoas com deficiências seguia as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, enquanto na primeira há sobreposição do médico tanto na questão do diagnóstico quanto nas práticas educacionais, na segunda a ênfase recai sobre os princípios psicológicos.

No âmbito do ideário médico-pedagógico, surgiu o Serviço de Higiene e Saúde Pública proposto pelo Governo Federal e que deu origem ao Serviço Médico-Hospitalar atuante junto às escolas e aos escolares do território nacional. Dentre as propostas iniciais dessa vertente estão: a defesa da eugenia, a regeneração física e psíquica, a crença que doenças sexuais, degenerescências e taras causavam a deficiência mental; as medidas de higiene disciplinadoras à população e o investimento na educação do deficiente mental. Nesse último caso, a vertente médico-pedagógica teve influência direta dos franceses Itard, com sua proposta desenvolvida na década de 1800, e Édouard Séguin, em 1840, que propunham a educação dos deficientes pelo desenvolvimento dos sentidos, como foi proposto pela teoria sensualista de Condillac no século XVIII (COTRIN, 2010, p. 28).

Em relação à vertente psicopedagógica, definia-se a anormalidade com base na inteligência a partir do uso de escalas psicométricas desenvolvidas na França, por Binet e Simon, nos anos de 1900. Aqui, a preocupação centrava-se no conceito de anormalidade e na sua identificação em crianças, de modo que fosse possível prevenir e resolver problemas escolares. No processo de diagnóstico, poderia haver colaboração entre profissionais de diferentes setores, como professores e médicos, no entanto, caberia tão e somente ao psicólogo a decisão final, o qual utilizava-se de testes de inteligência importados da Europa e dos Estados Unidos (ibidem, p. 29).

Depreende-se que, se apelava na primeira para a abordagem clínica e na segunda para a abordagem psicológica. O uso das medidas psicométricas pela vertente psicopedagógica aproximava-a do movimento eugênico, dado que esse se utilizava do recurso para defender a ideia de que determinados traços, especialmente a proporção cerebral, revelariam se alguém tinha ou não tendência criminosa, não coincidentemente esses traços eram compatíveis com as feições das pessoas negras, explicitando sua conotação racista.

Assim, acabou que o diagnóstico pautado apenas no teste de inteligência fez com que sujeitos com baixo rendimento escolar fossem equivocadamente identificados com deficiência intelectual. Quando, na verdade, muitas vezes, os maus resultados eram frutos do próprio sistema educacional, a adoção do escolanovismo preconizava, dentre outras coisas, a espontaneidade da criança no processo de aprendizagem, permissibilidade essa até então desconhecida, uma vez que na pedagogia tradicional o professor ocupa o centro do trabalho pedagógico, logo, esse deslocamento de responsabilidade pelo processo de aprendizagem para o estudante acarretou em vários problemas, com destaque para o alto índice de “casos leves de ‘anormalidade da inteligência’ nas escolas regulares” (JANNUZZI, 1992 apud MENDES, 2010).

A autora constata uma lenta evolução nos serviços educacionais entre os anos de 1930 e 1949, período em que se instalou o Estado Novo, com a abertura de apenas trinta novos estabelecimentos, ao passo que duplica-se o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas, isto é, na modalidade de classes especiais, e aqueles das instituições especializadas quintuplicaram. Observa-se que, neste tempo, a rede de serviços era predominantemente pública e “parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências” (ibidem, p. 98).

Podemos identificar a existência de ações no sentido de uma complementaridade, com vantagens recíprocas para as instituições privado-filantrópicas e para os órgãos públicos. Importante reconhecer que essa complementaridade conveniente permitiu que o Estado economizasse – pois não assumia a escolarização dessa parcela da população – e que as outras instituições responsáveis fortalecessem seu papel centralizador do processo (BAPTISTA, 2019, p. 3).

Entre os anos 1930 e 1950, houveram importantes iniciativas de instituições privado-assistenciais que estruturam uma ação na qual a educação passa a ser evocada como meta, apesar do predomínio de um conjunto de iniciativas ligadas à assistência e aos cuidados de saúde. Era um momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência, e tais instituições – Pestalozzi e Apaes – se impõem como uma espécie de aparato substitutivo da ação estatal (ibidem, p. 5).

A contribuição de Helena Antipoff na educação especial brasileira é inquestionável. Seu envolvimento profissional com grandes nomes da Psicologia Experimental, tal como Alfred Binet e Théodore Simon, ambos responsáveis pela primeira versão da Escala Métrica Binet-Simon apresentada em 1905, lhe conferiu notório prestígio internacional, razão pela qual foi convidada por Francisco Campos, então Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça do Estado de Minas Gerais, para coordenar a Reforma Francisco Campos (1927) que pretendia consolidar o ideário da Escola Nova no ensino primário e o Normal (RAFANTE; LOPES, 2013).

Em 1929, ano em que se iniciam as atividades da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a referida psicóloga e educadora assume uma cadeira na instituição, sendo de sua responsabilidade a aplicação dos testes nos escolares da capital mineira e a capacitação dos professores na técnica da psicologia. Seguindo sua linha de pesquisa e atuação, o Método de Experimentação Natural, ela direciona suas ações para a homogeneização das classes a partir dos testes de inteligência. As crianças eram agrupadas de acordo com suas particularidades, tendo em vista que seria possível compreendê-las melhor e, conseqüentemente, promover-lhes um ensino mais adequado com suas diferenças biológicas e psicológicas (ibidem, p. 342). Existiram, então, aquelas tidas como normais e as excepcionais, estas seriam ou superdotadas ou infradotadas.

Assim, Antipoff se empenha em criar instituições para receber especialmente esse segundo grupo, retirando-o do sistema de ensino oficial sob a alegação de que os excepcionais não se adaptam à escola por causa da própria. Logo, surge a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932, dois anos depois, o Instituto Pestalozzi também em BH e a Fazenda do Rosário, em 1940.

No Instituto Pestalozzi, a criança tinha a possibilidade de concluir o ensino primário, além de iniciar um ofício que lhe permitisse o exercício de atividade remunerada ao deixar a instituição. Todavia, não eram todas as crianças que conseguiam concluir o ensino primário ou se profissionalizar, algumas permaneciam no estabelecimento até idade avançada, sem que se conseguisse um ‘ajustamento social para uma existência menos dependente da família e do Estado’. Para essas crianças, a Sociedade Pestalozzi adquiriu uma propriedade rural e instalou uma escola-granja, a Fazenda do Rosário (ANTIPOFF, 1992g, 1992e apud RAFANTE; LOPES, 2008).

O trabalho desempenhado por Antipoff, de 1944 a 1949, junto ao Departamento Nacional da Criança, instituído pelo Decreto-Lei nº 2.024/1940, bem como a articulação das instituições criadas por ela, proporcionaram a visibilidade necessária para que fossem realizados seminários sobre a educação dos excepcionais, ocorridos anualmente de 1951 a 1955, com exceção de 1954, os quais almejavam, a partir das ações da Sociedade de Pestalozzi do Brasil, “homogeneizar as ações e viabilizar a fundação de instituições especializadas em outras localidades, expandindo o atendimento para atender a uma demanda declaradamente negligenciada pelos poderes públicos” (RAFANTE; LOPES, 2013).

Não por acaso, a primeira Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE, surgiu em 1954. Como já mencionado anteriormente, sua fundação foi influenciada pela *National Association for Retarded Children*, contando com a colaboração de dois membros e sócios-fundadores desta, George e Beatrice Bemis. O casal veio ao Brasil em missão diplomática e, ao constatarem a inexistência de uma organização de pais de excepcionais que promovesse ajuda

mútua e a defesa de direitos desse segmento, teriam decidido partilhar a sua experiência e tomado as providências para aquela que seria a primeira de muitas APAEs (BEZERRA, 2020). Inicialmente, atendiam-se todas as deficiências, mas logo se especializaram nas intelectual e múltipla.

A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960 (MENDES, 2010, p. 99).

Dado os eventos desencadeados, temos a menção à educação de excepcionais nos artigos 88 e 89 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4.024/1961, feito esse considerado como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, visto que anteriormente eram descentralizadas e à parte da política nacional de educação, segundo Mazzotta (2011). Todavia, Rafante e Lopes (2013, p. 346-347) chamam atenção para a tramitação do primeiro anteprojeto da referida lei encaminhado à Câmara dos Deputados ainda em 1948, tendo sido elaborado pelo grupo indicado por Clemente Mariani, que defendia a descentralização conforme às determinações da Constituição de 1946, mas acabou sendo arquivado após receber um parecer negativo do deputado Gustavo Capanema.

Não obstante o seu arquivamento, é importante destacar que esse primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazia, nas Disposições Gerais e Transitórias (Título XII, art. 61, § 1º, 2º, 3º), referência à educação dos ‘excepcionais’. Indicando que cada Estado deveria promover, nas escolas com grande número de alunos, as classes de recuperação para aqueles ‘pseudo-retardados’ ou portadores de ‘deficiências’ de qualquer natureza que prejudicasse o aproveitamento escolar. Os alunos que não pudessem ser reabilitados nessas classes deveriam ser encaminhados a instituições especializadas, ‘aproveitando-se de preferência as já existentes, mantidas nas entidades particulares e com as quais serão firmados convênios de cooperação’. Para aqueles alunos ‘anormais profundos’, considerados irrecuperáveis sob o ponto de vista escolar, ‘cada Estado deverá manter uma instituição assistencial, para recolhimento definitivo’ (BRASIL, 1948, p. 11.622 apud ibidem, p.347).

Evidencia-se que, nessa versão, o Estado firmava compromisso para a educação das pessoas com deficiência, o que teria representado um grande avanço caso houvesse sido aprovada, mesmo que também pregasse a segregação dos ineducáveis devido a gravidade de sua “anormalidade”. Contudo, segundo Saviani (2001 apud RAFANTE; LOPES, 2013), a alternativa apresentada por Carlos Lacerda recebera mais votos favoráveis, uma vez que incorporava o interesse das instituições privadas. Com isso, se observa o aumento substancial das escolas especializadas, sobretudo com o apoio financeiro do MEC, revelando contrariedade, tendo-se em vista “que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas

com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade” (MENDES, 2010, p. 99).

O caráter assistencialista não somente persistiu durante a Ditadura Militar, como também foi incentivado. Entretanto, houveram marcos relevantes, tal como a definição do público da educação especial no art. 9º da Lei 5.692/1971, a LDB instaurada sob o contexto sociopolítico, e o advento do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, associado ao Ministério da Educação, que viria a ser o primeiro órgão educacional na esfera federal a ser incumbido da definição da política da educação especial. Além disso, cria-se os primeiros cursos de formação de professores na área no nível de terceiro grau e também de pós-graduação (NUNES et al., 1999; BUENO, 2002 apud ibidem p. 101).

Os anos 1970 marcam, portanto, um momento de ampliação de serviços públicos, como as classes especiais, e de inserção da educação especial na esfera da gestão pública por meio do Cenesp, o qual será posteriormente transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nesse momento histórico, havia o predomínio de uma concepção relativa à escolarização condicionada, pois, a depender das limitações do aluno, o encaminhamento deveria indicar o serviço – classe especial ou escola especial –, em geral de caráter substitutivo ao ensino comum (BAPTISTA, 2019).

A partir do final de 1970, o regime entra em declínio e, gradualmente, emerge um clima social propício à retomada da democracia, os movimentos sociais ressurgem reclamando não apenas por questões antigas, mas também por direitos das minorias que até então permaneciam silenciadas. E é nesse contexto que as pessoas com deficiência começam a se organizar a fim de lutar pela própria causa. Assim, nasceu a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1979, cujo objetivo era amadurecer e articular as demandas do público a nível nacional de modo que houvesse maior força de reivindicação, tendo exercido grande influência na inserção dos direitos do referido público na Constituição de 1988 (LANNA JÚNIOR, 2010). Mas não a única, como veremos a seguir.

2.3 Rumo à inclusão escolar: a pessoa com deficiência sob novo paradigma internacional

Conforme o discorrido, percebe-se que a trajetória das pessoas com deficiência se encontra permeada pela discriminação e subjugação, sob a justificativa de serem incapazes ou defeituosos. Apenas muito recentemente, esses indivíduos conseguiram ter sua condição de sujeito histórico reconhecida e reivindicar os direitos que lhe cabem enquanto tal, mais precisamente na primeira metade do século XX. Entretanto, a organização e a mobilização dos atores sociais em prol da inclusão e participação social desse grupo não configuram o único fator responsável pela mudança de cenário, os organismos internacionais desempenharam um

papel decisivo na construção desse novo ideário. Ao analisar essa jornada, Piovesan (2013, p. 282) delimita-a em quatro fases:

a) uma fase de **intolerância** em relação às pessoas com deficiência, em que a deficiência simbolizava impureza, pecado, ou mesmo, castigo divino; b) uma fase marcada pela **invisibilidade** das pessoas com deficiência; c) uma terceira fase orientada por uma **ótica assistencialista**, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma “doença a ser curada”, sendo o foco centrado no indivíduo “portador da enfermidade”; e d) finalmente uma quarta fase orientada pelo paradigma dos direitos humanos, em que emergem os direitos à **inclusão social**, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, sejam elas culturais, físicas ou sociais, que impeçam o pleno exercício de direitos humanos (grifos nossos).

A respeito disso, deve-se ter ciência de que a intolerância, a invisibilidade e a ótica assistencialista não foram totalmente superadas, apenas não prevalecem como outrora. Após as atrocidades ocorridas na II Guerra Mundial (1939-1945), cujas perseguições não limitavam-se aos judeus, mas também às pessoas com deficiência e homossexuais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, inaugurou no âmbito internacional um novo paradigma acerca da garantia da igualdade de direitos comum entre os homens, independente de quaisquer aspectos que possam ocasionar exclusão.

No que tange à educação, o artigo 26 assevera que todos têm direito à instrução, cujos níveis elementares e fundamentais devem ser gratuitos e de caráter obrigatório, cabendo-a a promoção do pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como o fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948). Reconhecendo, portanto, que o exercício da cidadania se faz possível somente através da educação, pois essa configura um instrumento que possibilita o conhecimento e a fruição dos direitos estabelecidos pela Declaração, conforme expresso em seu preâmbulo:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que **todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade**, tendo-a constantemente no espírito, **se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover**, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, **o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos** tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, grifos nossos).

Não por acaso, as Nações Unidas desempenharam papel crucial na promoção e seguridade dos direitos das pessoas com deficiência, dado seu poder de articulação em escala global. Acompanhando a mobilização das associações que atuavam em defesa dos direitos deste contingente populacional, a ONU adota a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, no ano de 1971. Entretanto, essa desagrada há muitos, visto que veta o acesso aos direitos humanos

àqueles considerados ineducáveis, assim como foi regulamentado no Brasil na LDB de 1961, situação revista apenas com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009.

Pouco tempo depois, adota-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975. Maior (2018) destaca dois pontos importantes trazidos no texto: a inserção da palavra *pessoa* antes de *deficiente* e a definição de quem era esse público. Sobre esse último aspecto, é posto que “O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975). A autora observa a desconsideração dos fatores ambientais pela declaração, que só seriam apreciados anos mais tarde, embora reconheça que a adoção de “pessoa” tenha contribuído para a redução do estigma.

No ano seguinte, a referida organização proclama 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, com o propósito de promover a conscientização da sociedade e incentivar a mobilização desse grupo, traduzindo-se no lema “igualdade e plena participação”. Contudo, seria no ano de 1982 que aconteceria notável mudança nos parâmetros conceituais a partir da adoção do modelo social de deficiência pela ONU, contrapondo-se ao modelo biomédico utilizado pela OMS, cuja definição de deficiência e incapacidade baseava-se unicamente nas limitações corpóreas do sujeito. Assim, de acordo com o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência:

A incapacidade existe em função da relação entre as pessoas deficientes e o seu ambiente; **a incapacidade ocorre quando essas pessoas se deparam com barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o seu acesso aos diversos sistemas da sociedade que se encontram à disposição dos demais cidadãos.** Portanto, a incapacidade é a perda, ou a limitação, das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1982, grifos nossos).

Considerando-se que esse documento tencionava “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de ‘igualdade’ e ‘participação plena’ das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento” (ONU, 1982), evidenciando influência da concepção biomédica, essa compreensão conduziu à adoção do modelo social da deficiência a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, ratificada no Brasil pelo decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), de modo que, hoje,

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com

uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).

Essa nova perspectiva acarretou gradativas e significativas mudanças, uma vez que, pela primeira vez, a atenção desviou-se da natureza da deficiência, que até então justificava a exclusão sofrida por sujeitos que a possuía, para os obstáculos decorrentes de sua interação com o meio. Ou seja, percebeu-se que, na verdade, a restrição à participação social imposta às pessoas com deficiência advém da incompatibilidade entre os seus impedimentos e a realidade física e atitudinal. Cabendo o desenvolvimento de normativas e, conseqüentemente, políticas públicas, que promovessem a garantia dos direitos humanos a esse contingente, dentre eles, o direito à educação que visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como consta no art. 205 da Carta Magna (BRASIL, 1988).

Portanto, o direito à educação das pessoas com deficiência encontra-se efetivamente assegurado desde a promulgação da Constituição Cidadã, assim reconhecida devido a ampliação das liberdades civis e os direitos e garantias individuais, ao passo que essa estabelece no art. 205 a educação como direito de todos e dever do Estado, além de acrescer no art. 208, inciso III, o atendimento educacional especializado voltado para esse público. Reforçado em normativas secundárias: Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996; Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015. De acordo com Lustosa e Ferreira (2020, p. 90),

Apenas mais recentemente, a partir de meados do século XX, de forma mais consubstanciada em suas últimas três décadas, com o avanço de legislações e dos discursos de constituição de uma sociedade democrática, é que, por sua vez, avança-se no movimento de inclusão e suas premissas de defesa dos direitos sociais e educacionais dos sujeitos. Esse movimento fundamenta-se na defesa pela ética da vida e da diversidade humana.

Nessa perspectiva, a última década do século XX foi marcada por intensas discussões acerca da educação, convenções como a Conferência de Jomtien (1990)⁴ e a Declaração de Salamanca (1994)⁵, realizadas, respectivamente, na Tailândia e na Espanha, suscitaram notáveis mudanças no âmbito educacional pelo mundo afora. Por conseguinte, esses acordos exerceram influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), somado ao compromisso do Estado com a educação firmado nos artigos da CF mencionados acima.

⁴ Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990).

⁵ Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), amplamente referida como Conferência de Jomtien, objetivava a universalização do acesso à educação, mais precisamente do ensino fundamental, haja vista que faz menção às necessidades básicas de aprendizagem. Em seu artigo 3º, inciso V, tratava especificamente do direito das pessoas com deficiência à educação, frisando a necessidade de tomar medidas para garantir-lhes a igualdade de acesso. Concomitantemente, o Brasil encontrava-se no processo de redemocratização, motivo pelo qual essa demanda se defronta com a abertura na agenda pública, assim, nesse contexto cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, cujo prazo de vigência perdurou até 2006. Segundo França (2015, p. 276), o fundo só veio a definir uma cota diferenciada para o alunado da educação especial a partir do Decreto nº 5.374/ 2005, fixando o valor anual em R\$ 664,00 (BRASIL, 2005).

Diferentemente da anterior, que tinha uma dimensão mais abrangente, a Declaração de Salamanca enfatizava a questão educacional das pessoas com deficiência, inaugurando o paradigma da inclusão em substituição da integração. Essa última, em suma, advogava pela inserção deste público no sistema regular de ensino, mas também defendia o encaminhamento dos casos mais graves para uma instituição especializada, sob a alegação de que a escola regular não dispunha do preparo necessário, reforçando a segregação (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012). Na direção oposta, a educação inclusiva aprecia e respeita a diversidade, uma vez que a compreende como inerente à humanidade, portanto, se estende a todos que nela possam se desenvolver e assegurar seu direito à educação.

Nesse viés, a declaração traz um conjunto de elementos imprescindíveis para a implementação deste novo ideário. Frisa que cabe à escola se adaptar às necessidades da criança e não o contrário, providenciar para que aquela com “necessidades educativas especiais”, essas ocasionadas por deficiência ou dificuldade de aprendizagem, desfrute de um apoio suplementar, não deixando de frequentar a classe regular. Destaca, ainda, que as pessoas portadoras de deficiência⁶ devem ter prioridade de acesso aos programas de educação de adultos e de estudos posteriores, por reconhecer o histórico de exclusão. Outro aspecto de suma importância tratado no documento diz respeito ao recrutamento e treinamento de educadores, os quais devem ser orientados nos cursos de formação no sentido de promover a inclusão, isto é, adquirir conhecimento acerca da avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular,

⁶ Terminologia utilizada pelo documento.

utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino (UNESCO, 1994).

Apesar disso, essa compreensão custou a se consolidar, uma vez que a própria Declaração de Salamanca apresentava ambiguidade ao advogar que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças”, ao mesmo tempo que prevê o encaminhamento de crianças às classes ou escolas especiais desde que a motivação fosse pela inadequação da classe regular em atender suas demandas ou em nome do seu próprio bem-estar ou de seus colegas (ibidem, p. 5).

Destarte, a educação especial adquire seu próprio espaço na LDB de 1996, no Capítulo V, constituído pelos artigos 58, 59 e 60 que versam, na devida ordem, sobre a quem se destina esta modalidade de ensino, das seguridades de responsabilidade da escola para com esses estudantes e o estabelecimento de critérios, por parte dos órgãos normativos, de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos que atuam exclusivamente nessa área. Poucas foram as mudanças nesse âmbito desde então, as de maior relevância para o nosso interesse, sem dúvida, tratam-se da definição do público alvo da educação especial, da sua abrangência e da preferência da oferta na rede pública (BRASIL, 2013a), como pode-se observar a seguir.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Sob essa ótica, publicou-se a Política Nacional de Educação Especial, em 1994. Dentre seus inúmeros objetivos, destacam-se: o acesso do aluno portador de deficiência no sistema

educacional, de preferência em turmas regulares; adequação dos espaços, equipamentos e mobiliário; desenvolvimento de programas voltados à preparação para o trabalho e de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho (BRASIL, 1994). Nota-se que o documento não somente busca fomentar a integração da pessoa com deficiência na rede de ensino, mas na sociedade como todo, pois se propõe a prepará-la para o mercado de trabalho e tem ciência de que é preciso de cooperação intersetorial para promover a integração social, estando também em consonância com a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1989).

Avançando alguns anos, já no século XXI, tem-se a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) que contou, pela primeira vez, com a participação da sociedade civil, isto é, as associações que atuavam em prol dos direitos das pessoas com deficiência, razão pela qual o modelo social de deficiência foi adotado a partir deste documento. No preâmbulo, reconhece-se que o conceito de deficiência se encontra em constante evolução e que esta resulta da interação da pessoa com as barreiras atitudinais e ambientais. Ou seja, se admite que a “incapacidade” desses sujeitos não se dá pela natureza de sua deficiência, mas pelos obstáculos com os quais se defrontam em sua relação com o meio em que está inserido, que não lhes oferece meios alternativos compatíveis com suas especificidades para que possam participar plenamente da sociedade.

Dos princípios, salientam-se a não discriminação, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade. No que tange à discriminação, desde a Lei nº 7.853/89, que dispunha sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde e outras providências, nenhuma instituição escolar, seja da rede pública ou privada, pode negar matrícula a estudante com deficiência, estando sujeito à reclusão de 2 a 5 anos e multa, conforme as alterações decorrentes da Lei nº 13.146/2015. Aliás, no artigo 5, item 4, da convenção esclarece-se que “as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias” (BRASIL, 2009, p. 19). Quanto à educação, elencamos os pontos mais relevantes trazidos no artigo 24:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

A normativa foi ratificada no Brasil, um dos primeiros países a assiná-la, mediante o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, após sua aprovação pelo Senado Federal por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Para Paula e Maior (2008 apud MAIOR, 2018, p. 117), o Protocolo Facultativo é de suma importância, dado que, caso as instâncias nacionais se mostrem insuficientes, “o Comitê da Convenção atuará no monitoramento e na apuração de denúncias de violações dos direitos humanos, individuais e coletivas, oriundos dos países signatários do documento opcional”.

Na sequência, promulga-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008 (BRASIL, 2008), documento elaborado por um grupo de trabalho composto tanto por integrantes da então Secretaria de Educação Especial do MEC quanto por formadores e pesquisadores da área. Sua finalidade é assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou Altas Habilidades / Superdotação. Para tanto, fornece as diretrizes necessárias para que os sistemas de ensino possam cumprir seu papel na implementação da educação inclusiva. Pela primeira vez, descarta-se a ressalva que se fazia presente em todas as normativas nos âmbitos internacional e nacional, nos referimos à expressão *sempre que possível*, que restringia a frequência ao ensino regular aos “ineducáveis”.

Em suas orientações enfatiza que a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo sua transversalidade na educação superior efetivada por meio de medidas que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, ainda disponibiliza o atendimento educacional especializado àqueles que apresentem transtornos funcionais específicos, isto é, dislexia, disgrafia, discalculia, TDAH e outros, mesmo que eles não componham o público alvo da educação especial. Tal atendimento deve ocorrer na Sala de Recursos, sempre no contraturno, de modo que não seja substitutivo ao ensino regular, o professor responsável deve ter formação na área (BRASIL, 2008).

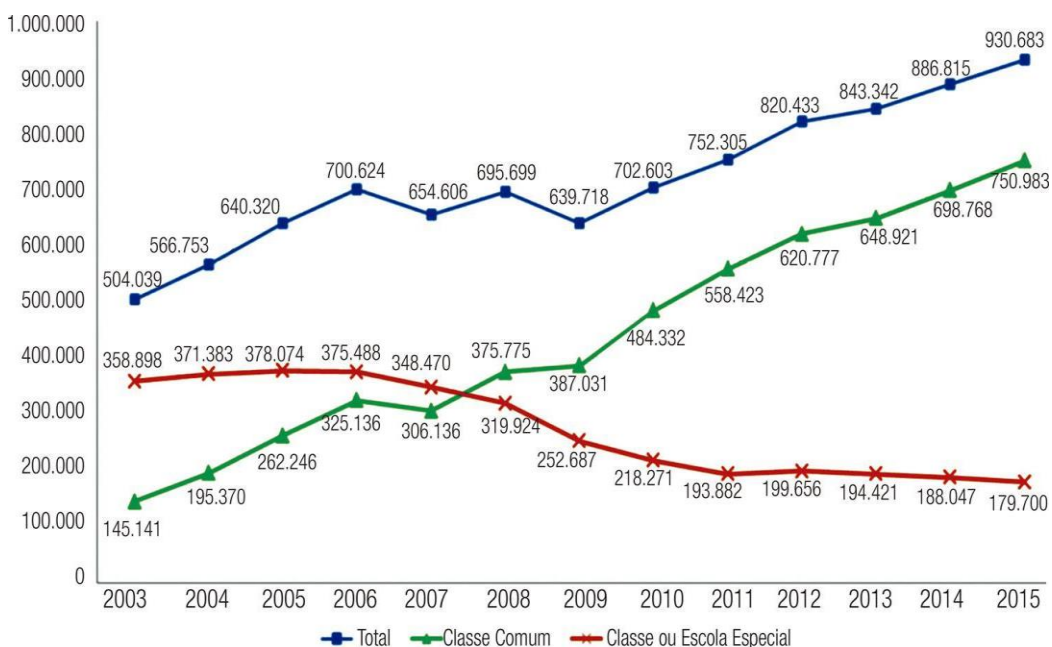
Mesmo antes da referida PNEE/2008, já vinha-se tomando as devidas providências para viabilizar a efetivação da educação inclusiva. Ainda em 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o intuito de formar gestores e educadores com vistas à intensificação da escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade, tendo sido responsável pela formação de 163.815 professores entre 2004 e 2011. Já o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, proposto no âmbito

do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em 2007, disponibilizou 37.801 salas em escolas públicas de ensino regular de 2005 a 2012, abrangendo 5.020 municípios brasileiros em 2012 (BRASIL, 2015b, p. 16-17).

Com relação ao número de matrículas na Educação Especial, registrava-se em 1998, 87% no ensino exclusivamente especializado e 13% no ensino regular, ao passo que, respectivamente, os pontos percentuais marcavam 80% e 20%, em 2001 (BAPTISTA, 2019, p. 9). Ao averiguar a taxa de matrículas da educação especial no período compreendido entre 1974 e 2014, Rebelo e Kassar (2018) constatam que: a) a documentação oficial de 1974 a 1988 não apresentava dados referentes às matrículas em classes comuns, embora existissem; b) em 1974, ano em que se realizou a primeira estatística sobre o assunto, o percentual de classes e instituições especializadas não alcançava 100% e c) observa-se um crescente aumento no número de matrículas em classes regulares a partir de 1998, enquanto que em classes especiais e escolas exclusivas entram em declínio, atingindo o menor percentual em 2014.

Até 2007, os ambientes destinados ao atendimento exclusivo do público alvo da educação especial concentravam a maior parte das matrículas, a situação inverteu-se no ano seguinte, quando o número de matrículas em classes comuns ultrapassa o de espaços segregados (ver gráfico 1). Vale ressaltar que desde a implantação do Fundeb, em 2007, admite-se matrícula dupla aos estudantes que frequentem a sala de recurso, como forma de incentivo às redes de ensino para aderirem à política (ibidem, p. 288).

Gráfico 1 - Matrículas de alunos público-alvo da educação especial na Educação Básica



Fonte: Censo Escolar 2016 apud BAPTISTA, 2019.

Esse progresso se viu ameaçado pela mais recente PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Sob o tendencioso discurso “democrático” da tomada de decisão dos pais acerca do melhor modelo educativo para seus filhos, essa instiga o favorecimento das classes e instituições especializadas quando declara que elas atendem plenamente às necessidades especiais dos alunos, enquanto que as classes comuns, defensoras da inclusão, estariam mais preocupada com a integração do sujeito à sociedade do que com seus impedimentos a longo prazo, conforme pode-se constatar no quadro comparativo retirado do próprio documento.

Quadro 1 - A polarização do atendimento do público-alvo da Educação Especial segundo Garry Hornby

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
País de referência: Finlândia: 22% do total das crianças finlandesas recebe atendimento especial em parte do período escolar e 8% recebe este tipo de atendimento durante todo o período escolar (TAKALA et al., 2009).	País de referência: Itália - único país do mundo a aplicar o modelo de inclusão total. Na Itália também há o maior número de escolas especializadas clandestinas no mundo (DIMITRIS ANATASIOS, 2015).
Oferece atendimento a todas as crianças em escolas comuns, em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas comuns, considerando sempre o formato mais adequado para cada educando.	Modelo no qual todas as crianças, independentemente do impedimento de longa duração de natureza física, intelectual ou sensorial são matriculadas nas escolas comuns e participam das classes comuns por todo o período escolar, recebendo atendimento complementar e suplementar em salas de recursos no contraturno escolar.
Visa a desenvolver as habilidades próprias do indivíduo, preparando-o para a vida mais autônoma no contexto social pós-escola.	Visa a formar uma sociedade inclusiva, sem foco nas singularidades da pessoa.
Foco no estudante.	Foco na sociedade.
Planejamento da intervenção educacional e avaliação individual.	Planejamento para a inclusão de todos os educandos de forma indiferenciada.

Instrução especializada, intensiva e direcionada por objetivos.	A instrução especializada, quando existe, não é intensiva.
Parceria colaborativa entre escola, família e outros profissionais, com visão de intersectorialidade.	Filosofia de aceitação e pertencimento à comunidade.
A diversidade é vista como um fator que demanda atendimentos educacionais específicos.	A diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos.
Práticas instrucionais baseadas em evidências.	Práticas instrucionais comuns, com algum atendimento educacional especializado no contraturno.
Algumas classes ou escolas especializadas devem ser criadas ou adaptadas para atender a demandas específicas do público-alvo da educação especial.	Todas as escolas devem passar por adaptações para receber todas as crianças com suas diferentes demandas.
Prioriza a inclusão social, cultural, acadêmica e visa aos projetos de vida e à capacitação profissional sempre que possível.	Prioriza a inclusão educacional, não colocando foco nos impedimentos de longa duração de qualquer natureza, mas, nas barreiras sociais.
Profissionais especializados são necessários para suprir a demanda com elevado nível de qualificação.	Todos os profissionais devem receber alguma formação para adequar-se às necessidades de todos os educandos que forem recebidos nas escolas comuns inclusivas.

Fonte: PNEE (BRASIL, 2020, p. 18)

Ao analisarmos o quadro acima, evidencia-se o quão duvidosa é a tese defendida neste documento. Sua leitura por leigos no assunto, em especial alguns pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes com deficiência, pode acarretar no aumento de matrículas em classes especiais e escolas especializadas, por acreditarem que essa melhor suprirá as necessidades educativas de seus filhos. Pondo em risco não só o árduo trabalho direcionado à consolidação da inclusão escolar, como também a cidadania e a plena participação social deste grupo que, na maioria das vezes, somente são asseguradas por meio da educação.

Notemos, então, que a distorção da realidade se inicia quando a educação especial e a educação inclusiva são posicionadas em campos opostos, sendo que a primeira encontra-se

contida no âmbito da segunda. Declarar que o planejamento para a inclusão ocorre de maneira indiferenciada é outro equívoco a ser apontado, já que um dos princípios basilares do paradigma inclusivo trata-se do reconhecimento e do respeito às singularidades de cada um. Por último, destaquemos também a tentativa de conferir à educação inclusiva uma concepção reducionista ao alegar que essa foca nas barreiras sociais, desconsiderando os impedimentos de longo prazo, esses que seriam prestigiados pela educação especial proposta pela normativa, que condiciona a inclusão ao utilizar a retrógrada expressão “sempre que possível”.

Todavia, felizmente, a aludida PNEE foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal - STF, após o Relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, o Ministro Dias Toffoli, considerar que o documento poderia vir a embasar políticas públicas que fragilizariam o imperativo da inclusão. De acordo com Toffoli, o paradigma da educação inclusiva reflete a superação do ideal segregacionista que restringia a participação social das pessoas com deficiência, logo, a transformação da exceção em regra significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos (VIVAS; FALCÃO, 2020).

Portanto, conhecer as concepções históricas e sociais no que tange o direito das pessoas com deficiência é de suma importância, na medida em que nos leva a refletir acerca da luta por detrás dos direitos, atualmente, assegurados a este grupo, e, ainda mais, reconhecer nas entrelinhas de discursos, à primeira vista, politicamente corretos e progressistas, as ameaças iminentes de retrocesso. No próximo capítulo, trataremos do Programa Incluir, cujo propósito consiste em viabilizar o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior Federal, e da Lei nº 13.409/2016, a responsável por incluí-los no sistema de cotas nesse âmbito.

3 PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No capítulo anterior, fizemos uma breve reconstituição do percurso histórico referente ao direito à educação da pessoa com deficiência, destacando os marcos e dispositivos legislativos de maior relevância para a discussão proposta neste trabalho. Elucidando a atuação dos organismos internacionais na construção do paradigma inclusivo a nível internacional, pautada tanto nos avanços nas áreas de conhecimento, especialmente na medicina e na psicologia, quanto no movimento organizado pelas próprias pessoas com deficiência em prol dos seus direitos.

Tenhamos em mente que, nas duas últimas décadas do século XX, o enfoque recaí sobre a questão da integração e inclusão das pessoas com deficiência na educação básica devido a obrigatoriedade do ensino se limitar ao ensino fundamental, com duração de oito anos na época. A educação infantil foi instituída como primeira etapa do nível básico com a promulgação da LDB de 1996, enquanto que o Ensino Médio passou a ter caráter obrigatório apenas recentemente, em 2013 (BRASIL, 1996; 2013). Apesar disso, já se mencionava, ainda que vagamente, a respeito do acesso ao Ensino Superior por parte desse grupo na Declaração de Salamanca (1994), que sinaliza a necessidade de priorizar o acesso aos programas de educação de adultos e estudos posteriores a alunos com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009), da qual tratamos anteriormente, aborda esse aspecto de forma mais detalhada em seu artigo 24, item 5, dispondo que os Estados Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência possam acessar o ensino superior em geral, sem discriminação e em igualdade de condições, requerendo, assim, que os Estados Partes providenciem as adaptações necessárias. Consonante com a Convenção de Guatemala⁷, ocorrida em 1999 (BRASIL, 2001), que objetiva a eliminação da discriminação com base na deficiência e assinala a demanda por acessibilidade em edifícios, veículos e nos sistemas de comunicações.

Neste capítulo, então, discorreremos acerca das iniciativas que antecederam a institucionalização do Programa Incluir, como também a inclusão das pessoas com deficiência no rol dos contemplados pelo sistema de cotas no ensino superior federal homologada pela Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

⁷ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência.

3.1 Cotas para PcD: primeiras experiências

As políticas de ação afirmativas teriam sido criadas na Índia, ainda sob o domínio inglês. Sua experiência propagou-se mundo afora, levando outros países a aderirem à prática, evidentemente, cada qual considerou à aplicabilidade suas particularidades históricas, culturais e sociais. Não surpreende que os Estados Unidos seja aquele mais bem sucedido e o responsável por torná-la mundialmente conhecida. Foi o modelo norte-americano que, mais uma vez, influenciou o Brasil, especialmente por compartilharem do mesmo projeto de colonização e as pautas étnico-raciais. Aliás, o que não mudou foi a sua finalidade: reduzir as desigualdades acumuladas historicamente, visando proporcionar aos grupos minoritários uma reparação pela marginalização da qual foram vítimas, no campo jurídico, trata-se de promover a igualdade formal e, por meio desta, a igualdade material (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017).

No que tange a ação afirmativa no Brasil, especificamente no ensino superior, o estado do Rio de Janeiro liderou a sua implantação, a começar no processo seletivo de 2002/2003 na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Castro, Amaral e Silva (2017) analisaram o advento e as transformações legislativas acerca da adoção do sistema de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Em suma, esses foram os resultados:

- A Lei nº 3.524/2000 determinou a reserva de 50% das vagas para os alunos da rede pública de ensino;
- No ano seguinte, a Lei nº 3.708/2001 estabeleceu a reserva de 40% das vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos, entrando em vigor a partir de 2003;
- Ambas as leis anteriores foram revogadas pela Lei nº 4.151/2003, que adotou o critério de carência para ser cotista e destinou 5% das vagas para pessoas com deficiência;
- Novamente alterada, a Lei nº 5.074/2007 inseriu no percentual de 5% antes reservado apenas a PcD, a reserva de vagas para filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço;
- Por último, tem-se a Lei nº 5.346/2008, ainda vigente, que mantém os critérios anteriormente instituídos e introduz os indígenas na lista dos beneficiados pelas cotas para pertencentes a minorias étnicas.

Castro, Amaral e Silva (2017) questionam a razão que estaria por trás da ausência da reserva de vagas para estudantes com deficiência na primeira legislação. Também teria sido válido propor uma reflexão sobre o fato de que esses alunos, além de se enquadrarem em um percentual de 5%, estão concorrendo com outros que, certamente, somam um número superior

àqueles, ou seja, não estão concorrendo em igualdade de condições. Todavia, os pesquisadores elencados acima, abordam em seu trabalho que as universidades estaduais públicas têm autonomia para organizar e realizar os processos seletivos e, portanto, também estão sob sua jurisdição da distribuição de vagas, os critérios de qualificação etc. Por fim, eles destacam que a Universidade Estadual da Bahia (UEBA) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) também implementaram, em 2002, programas de ações afirmativas ao mesmo tempo que as instituições do Rio de Janeiro, apenas com a diferença de não ter sido motivada por decisão judicial. Em 2003, a Universidade de Brasília também o fez, tornando-se, assim, a primeira instituição de ensino superior federal a adotar essa política, seguida pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que dirigiu atendimentos aos alunos negros.

A respeito do acesso ao ensino superior pelo aluno com deficiência, Pereira (2008, p. 28) afirma que a dificuldade de ingresso “tende a ser associada à falta de condições de competir com outros estudantes, consideradas as dificuldades de sua história escolar”, acrescentando que aqueles que vencem as barreiras escolares, geralmente, ingressam em cursos de menor status, isto é, em cursos cuja disputa é menor, considerando-se a relação candidato/vaga, além destes apresentarem mensalidades mais acessíveis do ponto de vista financeiro. A autora traz ainda que, em 2003, 5.078 estudantes com deficiência ingressaram em IES, sendo 1.373 em universidades públicas e 3.705 em instituições privadas. Tendência que se repete no ano seguinte, 2004, quando se registrou 5.392 ingressantes, dos quais 1.318 em públicas e 4.074 em privadas. Já em 2011, o número total de matrículas foi de 23.250, indicando um aumento de 358%, em relação ao ano de 2003, contudo, cerca de 72% das matrículas se concentrava em instituições privadas (BRASIL, 2013b). Sobre isso, salienta-se que, desde a sua criação, em 2004, o Programa de Universidade para Todos (PROUNI) oferece bolsas também para pessoas com deficiência, fato que explica, ao menos em parte, o grande quantitativo desses estudantes no ensino superior privado.

Rocha (2011) também alega que “o maior entrave ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior não está na livre concorrência do vestibular ou de sua sistemática universal, e sim, na deficiência de aprendizado no ensino básico e fundamental”. A pesquisadora lança severas críticas à política de cotas, por compreender que o interesse econômico se sobrepõe ao genuíno propósito de reduzir os obstáculos que restringem a plena participação social da pessoa com deficiência, que a dificuldade desta em ingressar no nível superior não está unicamente atrelada à sua condição econômica, mas na qualidade da educação básica oferecida a ela. Na sua percepção, aquele que não estiver suficientemente preparado para se submeter ao sistema

universal de seleção nas universidades públicas “correrá o risco de não acompanhar o curso de forma satisfatória, ou ainda, obter o diploma sem reais condições de enfrentar o rigor do mercado” (p. 72), isto é, a raiz do problema não se encontra na forma de ingresso, mas na solidez de sua formação escolar. Desse modo, as cotas

sejam elas para o ingresso das pessoas com deficiência no serviço público, em empresas privadas ou no ensino superior, demonstram, primeiramente, uma conotação compensatória pelos percalços sofridos pelas mesmas ao longo da história de nossa sociedade, haja vista que, para obter êxito em seleções públicas de concursos e vestibulares, o indivíduo, pessoa com deficiência ou não, necessita, sobretudo, de conhecimento adquirido através de sólida educação de base e, posteriormente, de preparação específica para o intuito que deseja atingir. Tal realidade, bem áspera para qualquer candidato, só pode ser encarada como um desafio maior para a pessoa com deficiência que possua limitações restritivas da habilidade necessária ao estudo, tal qual a deficiência visual. Ou ainda, aquele que não teve acesso a boas escolas de ensino básico e fundamental por estarem inseridos na categoria de população mais carente de recursos financeiros (ROCHA, 2011, p. 50-51).

Embora estejamos de acordo com o posicionamento da autora quanto à necessidade de proporcionar uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, assim como a todas as demais, salientamos que a política de cotas é uma medida transitória, na medida em que o alcance do acesso igualitário, da permanência e da qualidade na educação básica significaria seu fim, sua extinção, pois a igualdade tão almejada, de fato, existiria. Enquanto essa realidade ainda estiver em construção, as cotas assumem a dianteira para remediar a recorrente desigualdade do alunado com deficiência em relação aos outros, oportunizando o rompimento de determinadas barreiras que impedem a ascensão desse grupo a espaços até então inacessíveis, tal qual o ensino superior.

Nesse sentido, Dubet (2004) pondera acerca da meritocracia e da igualdade de oportunidades no âmbito escolar. Segundo ele, a adoção do mérito como princípio de justiça pressupõe a igualdade de oportunidade que, por sua vez, no tocante à educação, requer acesso igualitário. Partindo desta conjectura, a escola seria justa ao oferecer, a todos que a frequentam, a possibilidade de ascender socialmente através das aprendizagens promovidas por ela. Para tanto, as desigualdades sociais que marcam a existência de seus estudantes precisam ser desconsideradas. De modo contrário, considerá-las e, até mesmo, compensá-las, atribuiria mais justiça à escola, sendo esse o princípio da discriminação positiva.

Lustosa e Ribeiro (2020) se atentam para o fato de que, apesar dos dados censitários assinalarem os avanços da inclusão dos estudantes com deficiência, a (re)organização dos sistemas de ensino ainda deixa a desejar no que se refere ao ideal de uma instituição democrática. As autoras enfatizam que esse público não pode ser penalizado ou vitimizado pela falta de adequação institucional, visto que isso significaria repetir o histórico de exclusão, agora,

no interior do sistema educacional, apesar de tratarem do ensino superior, o mesmo vale para a educação básica.

À vista disso, percebe-se que as ações afirmativas no ensino superior, traduzidas na implantação do sistema de cotas, visando a viabilização de acesso pelas pessoas com deficiência teve início muito antes da Lei 13.409/2016, responsável por institucionalizar a reserva de vagas para esse público, na qualidade de aluno de escola pública, no âmbito do ensino superior federal e que, inclusive, pode ser interpretado como o reflexo do sucesso das iniciativas descentralizadas que a antecederam.

3.2 Programa Incluir: acessibilidade no ensino superior

Pretende-se assegurar, mediante o Programa Incluir, o direito à educação da pessoa com deficiência, conforme os princípios e as diretrizes presentes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, bem como nos Decretos n.º. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (BRASIL, 2013b). O programa se compromete com a promoção de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior - IFES, sendo o fomento à criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nos institutos e universidades federais seu objetivo principal.

Sua execução resulta da parceria selada entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, cujos recursos orçamentários provêm, invariavelmente, do Ministério da Educação - MEC. Para serem contempladas pelo programa, as instituições deveriam encaminhar seus projetos a partir das chamadas públicas realizadas de 2005 a 2011, com a finalidade de identificar as barreiras que dificultavam o acesso da pessoa com deficiência ao nível superior. De 2012 em diante, as ações foram universalizadas, atendendo a todas IFES (BRASIL, 2013b). No período das chamadas concorrenciais, as ações voltaram-se para a:

- a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
- b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;
- d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens

No capítulo IV, no qual aborda-se o direito das pessoas com deficiência à educação superior, o documento esclarece que cabe às IES disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade de modo a promover a plena participação dos estudantes, destacando que o cumprimento da norma referente à acessibilidade independe da instituição ter ou não aluno com deficiência matriculado. Afinal, tendo em mente o direito de ir e vir assegurado na CF de 1988, a acessibilidade arquitetônica beneficia a todos. Dessa forma, as ações se estruturam a partir de 4 eixos: I) infraestrutura; II) currículo, comunicação e informação; III) programas de extensão e IV) programas de pesquisa.

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2013, p. 12).

Após apresentar as orientações orçamentárias, no capítulo VII, cujo informa o alocamento dos recursos diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal no âmbito da Assistência a Estudante de Graduação, considerando o quantitativo de alunos matriculados em cada instituição, exibe-se uma breve planilha que reúne as 55 universidades contempladas pelo programa, bem como o total de alunos de graduação e a verba repassada a cada uma, dentre as quais a UFC, a quem foi destinado o valor de R\$ 321.690,63.

Portanto, torna-se perceptível a preocupação em minimizar as barreiras físicas e atitudinais, essas no campo da formação docente, no espaço das instituições de ensino superior, tornando-o apto a receber pessoas com deficiência, cujo acesso, no âmbito de políticas públicas, seria fomentado com a Lei nº 13.409/2016, assunto a ser tratado no próximo subcapítulo.

3.3 Cotas para pessoa com deficiência no ensino superior federal

Como já adiantado, a implantação da política de cotas no ensino superior brasileiro, nos moldes atuais, num primeiro momento, esteve atrelada à questão étnico-racial e à situação socioeconômica. Em seguida, paulatinamente, as pessoas com deficiência se viram incluídas nesse sistema de ação afirmativa, mesmo que de forma descompromissada tendo em vista a ausência de uma diretriz de instância federal, que veio a surgir apenas com a Lei nº 13.409/2016

cuja institucionalizou a reserva de vagas para esse grupo em instituições federais de ensino médio técnico e de ensino superior.

Evidentemente, antes desta lei ser sancionada e entrar em vigência, os estudantes com deficiência já se faziam presentes nas universidades federais por meio das cotas raciais e socioeconômicas, afinal, a transversalidade concede essa possibilidade, ou, até mesmo, pela ampla concorrência. Contudo, o número de matrículas nesses estabelecimentos de ensino era muito abaixo se comparado com as matrículas nas instituições privadas, em 2011, por exemplo, 72% das 23.250 matrículas de PcD no nível superior pertenciam à rede particular (BRASIL, 2013b). Com a implementação da aludida lei, não apenas se observou o aumento do acesso geral ao ensino superior, como também a redução da disparidade de matrículas entre instituições públicas e privadas.

Todo o debate acerca do desenvolvimento de ações afirmativas adquiriu mais visibilidade após a I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, ocorrida em julho de 2001, no Rio de Janeiro, e a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, no mês de setembro. A partir de tais eventos, foi criado no Brasil, ainda naquele ano, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCND), “cujo propósito primário consistiu no incentivo à criação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e de grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e por demais formas de intolerância” (CASTRO; AMARAL; SILVA 2017).

Não é necessário discorrer o histórico atroz da escravização do povo africano e as mazelas deste derivadas no que tange o seu trato e acesso aos diversos sistemas sociais que deveriam estar disponíveis à população sem discriminação de qualquer natureza. Lembrando que o racismo veio adquirir vinculação com as pessoas negras somente com a colonização da América, quando iniciou-se o tráfico negreiro e a escravização dos povos originários da África. Tão antigo quanto o racismo, que remonta à Antiguidade quando costumava-se subjugar os estrangeiros, isto é, pessoas de etnias diferentes e/ou pertencentes a regiões que haviam sido dominadas, é a marginalização dos sujeitos com deficiência.

A Lei nº 12.711/2012, comumente chamada Lei de Cotas, originou-se do projeto de lei nº 73⁸ apresentado em fevereiro de 1999, pela então deputada federal Nice Lobão, cuja propunha que as universidades públicas reservassem 50% de suas vagas a “serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de

⁸ Ver mais em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78>.

Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período [...]”, sob a justificativa de que a qualidade de ensino havia se deteriorado, fazendo-se necessário um gradualismo de modo a deixar a cinquenta por cento das vagas no padrão convencional de ingresso na universidade.

Em maio daquele ano, o PL nº 1.447⁹ encabeçado pelo deputado Celso Giglio, com o intuito de apensar a proposta anterior, dispunha sobre a alteração do IV do art. 53 da LDB/1996, propondo a garantia de 40% das vagas a alunos do ensino médio de escola pública e 60% à ampla concorrência. Nos anos posteriores, outras propostas nesse segmento surgiram, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal. São elas: PL 1447/1999; PL 2069/1999; PL 2486/2000; PL 2772/2000; PL 4784/2001; PL 5062/2001; PL 5325/2001; PL 5338/2001; PL 5870/2001; PL 6399/2002; PL 5783/2001; PL 5830/2001; PL 6091/2002 ; PL 165/2003; PL 1141/2003; PL 1202/2003; PL 1188/2003; PL 1335/2003; PL 1620/2003; PL 3004/2004; PL 3153/2004; PL 3571/2004; PL 5427/2005; PL 5475/2005; PL 6036/2005.

Enfim, em 2012, após a decisão favorável do Supremo Tribunal à adoção do sistema de cotas nas universidades públicas, é sancionada a Lei nº 12.711/2012 determinando que, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública de ensino. Desse percentual, haveria a seguinte distribuição de vagas: 50% para alunos cuja renda familiar seja igual ou inferior a um 1 e ½ salário mínimo *per capita* e os outros 50% para aqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação onde estão localizadas as instituições federais do ensino superior, e de acordo com o último censo do IBGE (SANTOS, 2013, p. 9).

Da mesma maneira, o intento para que as pessoas com deficiência fossem contempladas no sistema de cotas, no qual lhe seria reservado um percentual específico, também se iniciou na primeira década do século XXI, com a apresentação do PL nº 1.883/2003, pelo então deputado Leonardo Matos. Em suma, a proposta consistia em dispor, inicialmente, 5% das vagas das universidades públicas federais a esse contingente, tendo recebido aprovação na Câmara dos Deputados, com emendas, as mudanças tratam da substituição do termo “portadores de necessidades especiais” por “pessoas com deficiência” e do aumento do percentual para 10% (ROCHA, 2011, p. 49-50).

Contudo, foi o PLS nº 46 de 2015, de autoria do então Senador Cássio Cunha Lima, sob inscrição nº 2.995/2015 tramitou na Câmara dos Deputados, que culminou na Lei Ordinária nº

⁹ Ver mais em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24SET1999.pdf#page=234>.

13.409/2016, a qual versa acerca da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Provocando, assim, alterações nos artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711/2012, estabelecendo que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Ao analisarmos os artigos acima, torna-se perceptível que não há um percentual prefixado a ser destinado às pessoas com deficiência, ao contrário do que propunham alguns projetos de lei, o número de vagas reservadas a elas tem relação com sua representatividade na população da unidade federativa onde encontra-se situada a instituição de ensino, dado esse que está muito defasado, tendo-se em vista que o último censo do IBGE foi em 2010. Também é importante mencionar que estamos no ano previsto para a revisão da Lei de Cotas do ensino superior público, em concordância com o art.7, e, muito embora a publicação da lei responsável pela introdução dos estudantes com deficiência no rol dos cotistas date de 2016, ela também será revista por pertencer ao âmbito da Lei nº 12.711/2012.

Diante do exposto, compreende-se toda a jornada que conduziu a inclusão das pessoas com deficiência no nível superior, que está longe de ser concluída, de modo a assegurar seu direito à educação, não sendo cabível questionar sua importância no que tange a promoção do desenvolvimento social, cultural, histórico, profissional e econômico desse grupo.

4 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA

Em virtude da natureza desta pesquisa, a abordagem qualitativa apresenta-se como a mais habilitada para a análise do ingresso de estudantes com deficiência em cursos da Universidade Federal do Ceará a partir do sistema de cotas. Afinal, trata-se de um fenômeno social cujo implica uma série de fatores que dizem respeito à trajetória e à experiência de vida do sujeito, naturalmente permeadas por aspectos que não cabem em expressões numéricas, características da abordagem quantitativa. Sobre isso, Minayo (2002, p. 22) explica:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, **a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas**, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (grifos nossos).

Todavia, salienta-se que apesar de uma investigação poder optar por uma ou outra perspectiva, também é possível que se desfrute de ambas, tal como fizemos para a elaboração deste trabalho, visto que “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (ibidem).

Assim, primeiramente, realizamos a pesquisa bibliográfica para alicerçar nosso trabalho. Para tanto, fizemos uma busca sobre a temática no Scielo, no Google Acadêmico e na Revista Educação Especial, que proporcionou o aprofundamento teórico necessário. Também nos valem de documentos oficiais do Ministério da Educação e da ONU. Dessa maneira, trouxemos autores tradicionais como Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2011), assim conhecidos por serem referência no tocante à educação da pessoa com deficiência no Brasil, mas também estudiosos contemporâneos que se debruçam sobre o acesso e a permanência da PcD no Ensino Superior com o advento do sistema de cotas no âmbito federal.

Um aspecto em especial nos chamou atenção durante esse processo: embora as pesquisas acerca do assunto seja cada vez mais recorrente no mundo acadêmico, não só na área de Educação, majoritariamente, elas analisam o fenômeno sob o olhar estatístico e bibliográfico. Muito raro são aquelas que contam com a percepção dos sujeitos de quem se está falando, razão pela qual tínhamos o desejo de realizar entrevistas com os estudantes com deficiência de alguns cursos da Universidade (três dos dez listados na Tabela 1), uma vez que isso confere autenticidade à pesquisa e garante o protagonismo daqueles que estão diretamente envolvidos no fenômeno.

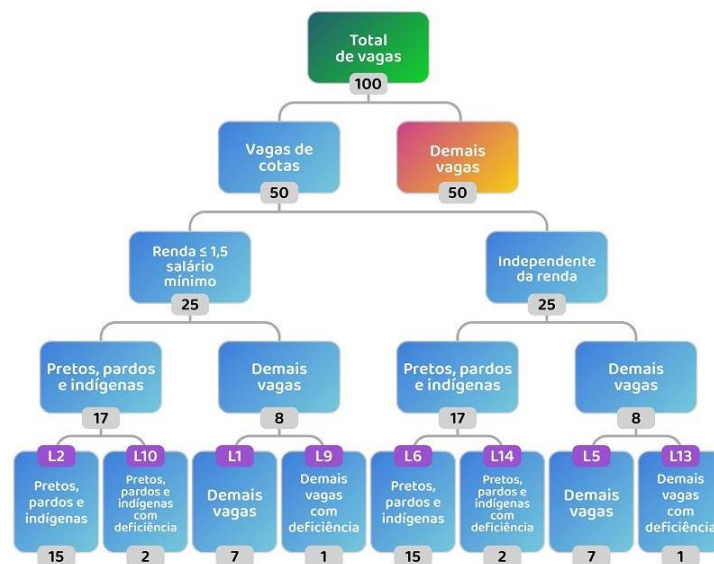
Contudo, após enfrentarmos muita dificuldade para contatá-los, decidimos rever os objetivos da pesquisa de modo que não fosse necessário entrevistá-los e, ao mesmo tempo, pudéssemos preservar ao máximo o enfoque almejado desde o princípio. Deixamos, então, registrada a intenção de dar continuidade à essa pesquisa, nos moldes da proposta inicial, no Programa de Pós-Graduação, por reconhecer a sua urgência, sobretudo no momento em que o sistema de cotas está sendo revisto e aguarda-se a revelação do atual quantitativo de pessoa com deficiência no Brasil com o novo censo do IBGE. Portanto, recorreremos à aplicação de um formulário *online*, assunto sobre o qual falaremos mais adiante.

Posteriormente, analisamos a planilha referente às notas de corte da UFC do ano de 2020, considerando que os ingressantes daquele ano ainda estariam em formação, o que contribuiria para a realização das entrevistas que intentávamos conforme explanado acima. Com isso, pretendíamos identificar os cursos com as maiores disparidade de notas no que tange o estudante com deficiência. Para tanto, calculamos a diferença entre a nota da ampla concorrência (AC) e as notas das modalidades de cotas reservadas ao público em questão, essas são quatro: I) L9, renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; II) L10, pretos, pardos e indígenas com deficiência com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; III) L13, pessoas com deficiência independente de renda e IV) L14, pretos, pardos e indígenas com deficiência independente de renda, conforme o infográfico abaixo.

Figura 1 – Modalidades de cotas adotadas na UFC

Cálculo do número mínimo das vagas reservadas

Exemplo de aplicação da Lei nº 12.711/2012 em um curso com 100 vagas



Como apenas esse critério seria insuficiente para definirmos os cursos cujo acesso seria analisado, também recorreremos ao Censo de Estudantes com Deficiência realizado anualmente pela Secretaria de Acessibilidade da UFC desde 2013¹⁰. Apesar de levarmos em conta somente o de 2020 para os fins estabelecidos, também foram verificados todos os de anos anteriores com a finalidade de observar o quantitativo de alunos com deficiência na instituição antes e depois das cotas para PcD no Ensino Superior Federal, bem como sua distribuição nos cursos de graduação (ver tabela 2).

Tabela 1 – Maiores disparidades referente às notas de corte SISU/UFC 2020

Curso	Varição de Pontos (m < M)	Nº de Alunos
Administração - Integral / Noturno	91,02 – 226,74 / 25,26 – 217,8	8
Agronomia	+25,08 – 226,3	7
Ciências Econômicas - Integral / Noturno	119,02 – 146,12 / 60,34 – 116,16	11
Direito - Integral / Noturno	71,64 – 219,38 / 30,04 – 174,62	38
Engenharia Civil	26,66 – 252,78	15
Engenharia de Alimentos	103,9 – 213,54	7
Engenharia de Computação	143,48 – 171,22	21
Engenharia de Pesca	165,48 – 239,66	4
Medicina	64,66 – 163,04	33
Psicologia	103,72 – 129,34	19

Fonte: Elaborada a partir das Notas de Corte da UFC (Sisu na UFC) e do Censo de Estudantes com Deficiência (Secretaria de Acessibilidade), ambos de 2020.

Nota: Foram considerados prioritariamente os cursos que, além de apresentar as maiores disparidades de notas, ofereceram as quatro modalidades de cotas para pessoas com deficiência, exceto Engenharia de Alimentos, na qual constatou-se a oferta apenas de três modalidades, e Engenharia da Computação, cuja foi incluída por apresentar notável quantitativo de alunos PcD, embora no referido ano tenha ofertado vagas somente nas opções L10 e L14.

Nota: Na coluna referente à variação de pontos, há dados separados por barra (/). Aqueles à esquerda remetem ao curso no turno integral, enquanto que à direita tem-se os do noturno.

Tabela 2 – Alunos com deficiência por curso

Curso	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Administração	2	1	3	2	5	7	8
Agronomia	1	7	4	4 + 1AH	6 + 1AH	5	7
Ciências Econômicas	0	1	1	1	8	10	11
Direito	1	0	0	1	20	30	38 + 1AH

¹⁰ Os anos presentes na “Tabela 2 – Alunos com deficiência por curso” se referem ao ano de publicação. Isto é, os dados de 2014, na verdade, são referentes ao ano anterior, quando o levantamento foi realizado, e, assim, sucessivamente. Ver mais em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/censo/>.

Engenharia Civil	0	0	0	0	7	11	15
Engenharia de Alimentos	0	0	0	1 + 1AH	2 + 1AH	4	7
Engenharia de Computação	1	0	2	1	12	15	21
Engenharia de Pesca	0	0	0	0	1	1	4
Medicina	1	0	0	0	23	29	33
Psicologia	4	3	2	2	10	16	19

Fonte: Elaborada com base no Censo de Estudantes com Deficiência (2014-2020) – Secretaria de Acessibilidade/UFC.

Nota: Conforme analisávamos os censos, observamos a impossibilidade de contabilizar somente as pessoas com deficiência, pois o referido levantamento também engloba pessoas com Altas Habilidades / Superdotação (AH), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), entre outros, nem sempre devidamente assinaladas, impedindo, assim, de distingui-las.

A partir daí, fizemos o roteiro de entrevista (Apêndice A). Entretanto, dada a dificuldade já relatada de contatar os estudantes, elaboramos um formulário *online* composto por questões abertas e de múltipla escolha (Apêndice B). Através deste recurso, buscávamos, além de atingir o maior número de participantes possível e otimizar o tempo: (I) compreender se a nota de corte tem sido fator determinante na escolha de curso dos estudantes com deficiência, (II) se eles acreditavam que seriam capazes de ingressar no Ensino Superior sem as cotas para PcD, (III) conhecer seu posicionamento sobre como a qualidade da Educação Básica tem contribuído ou dificultado esse ingresso e (IV) quanto ao sistema de cotas para as pessoas com deficiência no nível superior.

O encaminhamento do formulário para os alunos dos cursos selecionados ocorreu, via de regra, por intermédio da Secretaria de Acessibilidade e pelos agentes de acessibilidade, que são nomeados por unidade acadêmica. Devemos salientar que foi um processo excepcionalmente burocrático e desgastante, uma vez que, após passado três semanas da data em que foi repassado o link do formulário e o termo de consentimento para a Secretaria, ainda não tínhamos recebido nenhuma resposta. Felizmente, pudemos contar com a colaboração do funcionário Airton Freitas¹¹, que endereçou o formulário para os alunos com deficiência matriculados nos cursos participantes dessa pesquisa.

Como o envio ocorreu no início de julho, período de encerramento do semestre, obtivemos apenas 34 respostas, representando apenas 20,8% do contingente formado pelos dez cursos que somam 163¹² estudantes (Ver Tabela 3). Mesmo assim, decidimos por não mais estender essa etapa, ainda que tenhamos mantido o recebimento de respostas até a primeira

¹¹ Nome fictício.

¹² Não consideramos no somatório o aluno com Altas Habilidades / Superdotação assinalado no curso de Direito.

semana de agosto, porque já havíamos atingido o objetivo. Esperamos que, em outro momento, possamos elevar a abrangência e a participação a fim de dar a profundidade necessária à discussão.

Tabela 3 – Participantes por curso

Curso	Nº de Alunos	Nº de Participantes	Taxa de Participação
Administração	8	3	37,5%
Agronomia	7	1	14,7%
Ciências Econômicas	11	4	36,4%
Direito	38	5	13,15%
Engenharia Civil	15	1	6,7%
Engenharia de Alimentos	7	2	28,6%
Engenharia de Computação	21	2	9,52%
Engenharia de Pesca	4	1	25%
Medicina	33	10	30,30%
Psicologia	19	5	26,31%

Fonte: Elaboração própria.

Quando optamos por esse recurso estávamos cientes de que haveria perdas consideráveis no tocante às respostas dos sujeitos da pesquisa. Isso ocorre por inúmeras razões, desde o curto tempo de que o participante dispõe para responder as questões abertas até a falta de entendimento acerca do sentido da pergunta, algo que em uma entrevista seria facilmente contornado já que o pesquisador estaria presente para esclarecer quaisquer dúvidas. Não obstante, durante a análise dos dados, nos deparamos com algumas respostas não poderiam ser categorizadas por serem vagas, incompletas ou ainda fugirem do cerne da questão, tal como “Bastante influência” e “Não tem” quando questionou-se como a qualidade da Educação Básica tem contribuído ou dificultado o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior.

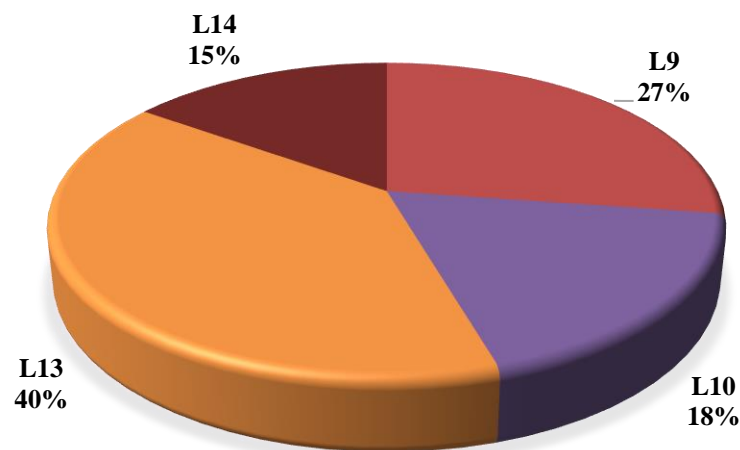
Os dados foram analisados no decorrer do mês de agosto. Reutilizamos as estatísticas produzidas automaticamente pelo próprio formulário referente às questões objetivas. Assim, nos dedicamos com afinco às questões discursivas que requerem muito mais atenção por serem subjetivas. Importante ressaltar que utilizamos nomes fictícios para se referir aos estudantes, de forma a preservar-lhes a identidade, conforme as normas éticas de pesquisa. Além disso, ainda que tenhamos definido o período de 2018 a 2020 para a análise, resolvemos incluir as respostas dos ingressantes de 2021 e 2022, tanto em sinal de respeito à sua colaboração, como por sua exclusão reduzir ainda mais nossa amostragem, sem nenhuma razão aparente que a justificasse.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, trataremos dos resultados da pesquisa, os quais serão devidamente discutidos a fim de estabelecer vínculo com o referencial teórico apresentado e responder, na medida do possível, a pergunta originária dessa investigação. Assim, lembremos que objetivamos analisar o acesso de estudantes com deficiência em dez cursos de graduação da UFC, através da política de cotas, entre 2018 e 2020.

Como já trazido na metodologia, tivemos a participação apenas de 20,8% dos 163 estudantes que compunham o público-alvo da pesquisa, tendo-se em mente os dez cursos de graduação sobre os quais investigamos o acesso a partir da política de cotas. Sobre o ano de ingresso, os participantes ingressaram 35,3% (2018), 8,82% (2019, 2020), 26,5% (2021) e 20,6% (2022). Sendo 70,6% do sexo masculino e 29,4% do sexo feminino. Além disso, 100% dos respondentes são cotistas PcD, cuja distribuição observa-se no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Ingresso por modalidade de cotas PcD



Fonte: Elaborado com base no resultado obtido pelo formulário.

Nota: Apenas um participante não declarou por qual modalidade havia ingressado. Essa foi a única questão não obrigatória do formulário em virtude da possibilidade do estudante não lembrar dessa informação.

Observamos, então, que 67% dos alunos ingressaram na instituição por meio de cotas socioeconômicas, isto é, 22 dos 33 respondentes. Cabe sublinhar que não são todos os cursos que ofertam as quatro cotas para PcD, tampouco foi encontrado documento ou informação que explicasse o porquê de algumas modalidades serem ofertadas e outras não. A exemplo disso, em 2020, 49 dos 85 cursos do campus de Fortaleza ofertaram somente as modalidades L10 e

L14, as quais são cotas raciais, aspecto inclusive mencionado por um dos participantes na questão referente à sua opinião sobre referida política, que será discutido no momento oportuno.

Após essa primeira etapa, na qual buscávamos obter informações mais gerais sobre os estudantes, começamos a direcionar as perguntas com base nos objetivos traçados. A primeira delas dizia respeito à nota de corte, se ela havia sido determinante na escolha do curso, caso positivo, de que maneira. Elaboramos essa questão pensando no fato de que é comum que, quando sua primeira opção de curso apresenta notas de cortes consideradas fora de alcance, os estudantes optem por cursos cuja essa nota seja mais próxima à sua média no Enem, aumentando, assim, as chances de ingresso. Então, tínhamos a pretensão de saber se tal experiência havia ocorrido com o nosso público-alvo.

Para 58,8% (20) dos respondentes, a nota de corte não teve influência sobre a escolha do curso, muitos declararam que cursavam o que desejavam desde o início. Segundo Jonatas, estudante de Ciências Econômicas:

Não, realmente minha primeira opção de curso foi a economia e a nota que tirei no ENEM foi bem suficiente para garantir minha vaga. Na verdade, utilizando da experiência de outros colegas meus que também tem deficiência entraram por via de cotas na universidade: **geralmente a nota não é tão definidora para a escolha de curso e este geralmente já está definido desde o início até mesmo pela baixa concorrência, das pessoas com deficiência, em certos cursos** e eu creio que esta questão das notas acabe sendo algo mais presente em modalidades de ingresso para o direito psicologia ou outras áreas que realmente recebem uma procura bem maior das pessoas com deficiência (JONATAS, grifos nossos).

A partir do relato acima, percebe-se que mesmo o aluno alegando que “a nota de corte não é tão definidora para a escolha de curso”, o restante do seu depoimento se contrapõe a essa afirmativa, já que ele reconhece que as pessoas com deficiência, geralmente, fazem sua escolha “até mesmo pela baixa concorrência” e que, portanto, a questão das notas pesaria mais em cursos como Direito e Psicologia, os quais em sua visão são mais buscados por PcD.

Ora, os cursos de baixa concorrência costumam ser aqueles com menor *status*, tal como as licenciaturas. Em contrapartida, Medicina, Direito, Psicologia e outros, que possuem maior status social, são cursos cuja presença de estudantes com deficiência só veio a ser realidade com o apoio do sistema de cotas, mas nem por isso são necessariamente os mais procurados por esse grupo. Inferimos que a baixa procura acontece justamente devido a necessidade de se possuir uma base educacional sólida para que seja possível acompanhar o conteúdo programático. Ou seja, os candidatos que optam por graduações renomadas como essas, em sua grande maioria, provavelmente, são os que tem deficiência física ou mobilidade reduzida, pois os obstáculos que enfrentam no quesito pedagógico, na maioria

das vezes, são mais fáceis¹² de contornar se comparado com aqueles enfrentados por pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual.

Com isso, chamamos atenção para o fato de que o estudante com deficiência, assim como os demais, embora em proporções diferentes, não se preocupa unicamente com o acesso ao nível superior, mas também com a permanência. Então, ao escolher o curso, para além da nota de corte, o mesmo leva em consideração a sua formação básica, porque, a depender da qualidade da educação que recebeu na escola, decidirá por aquele que exigirá mais ou menos dela para seu progresso no curso. Em outras palavras, os dados demonstram que se o aluno tiver ciência da lacuna do seu aprendizado escolar, é pouco provável que ele se aventure no Direito, por exemplo.

Enquanto isso, cerca de 35,3% (12) disseram que sim, a nota de corte tinha sido determinante na escolha do curso, e outros 5,9% (2) apresentaram respostas incompreensíveis. Sobre os que responderam positivamente, trouxemos o relato do Ricardo, aluno de Engenharia da Computação, que traduz muito bem aquilo que expusemos anteriormente:

Acredito que tenha influenciado, pois minha nota de corte foi mediana em comparação aos alunos de meu curso, a pandemia também teve influência pois a nota de corte era baixa em comparação aos outros cursos ofertados, então pra mim foi a pandemia e o sistema de corte.

Dante, que cursa Engenharia de Alimentos, também teve uma experiência semelhante, uma vez que “Gostaria de ter ingressado em outra área da Engenharia, como computação ou software. Porém minha nota era muito baixa para isso”. Evidencia-se, portanto, que a nota de corte funciona como um catalizador de possibilidades, afinal, ela direciona o estudante às portas abertas a partir de sua nota no Enem. Aliás, esse “entrar no que dá” muitas vezes oferece um caminho alternativo para se alcançar a graduação desejada, pois uma vez na universidade, o aluno pode pleitear a transferência de curso, que envolve uma série de requisitos que não cabe aqui discuti-los.

Continuando nessa linha de raciocínio, a pergunta seguinte os questionava sobre como a qualidade da Educação Básica tem contribuído ou dificultado o acesso das pessoas

¹² Com a finalidade de evitar compreensão equivocada, gostaríamos de deixar claro que não há deficiências mais fáceis e difíceis, existem vivências diferentes. Utilizamos essa expressão como forma de indicar que, geralmente, as adaptações para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida costumam ser atendidas sem o envolvimento de burocracia e investimentos constantes em recursos de acessibilidade, como o uso e manutenção de uma impressora braile. No caso de uma pessoa cuja locomoção dependa de uma cadeira de rodas, tendo ou não a coordenação motora comprometida, a escola dispendo de rampas, banheiro acessível, portas largas (itens que já são mais comuns hoje em dia), e o uso de ferramentas tecnológicas, como notebook e tablet, atenderia perfeitamente as necessidades desse aluno. Enquanto que uma pessoa com surdez requer um intérprete de libras, sendo necessário aprovação em concurso ou seleção pública e a remuneração mensal.

com deficiência ao Ensino Superior e tivemos respostas bastante interessantes, tal como a de Dante, que complementa o relato anterior, tal qual pretendíamos ao formular essa questão.

Sinceramente quando entrei na UFC me senti muito inferior aos demais alunos, em termo domínio de conhecimento em várias áreas. Meu ensino médio fiz a noite e digo por experiência, pelo menos na minha cidade Natal Piripiri-PI. Não foi possível absorver conhecimento suficiente para se fazer uma boa prova do Enem. Isso refletiu diretamente no meu desempenho acadêmico. Dentro da universidade tive que reaprender coisas básicas isso me atrasou muito e ainda atrasa (DANTE, ENGENHARIA DE ALIMENTOS).

Ele e mais 15 pessoas apontaram direta e indiretamente os prejuízos da trajetória escolar que dificultam o acesso do grupo PcD ao nível superior. Ao todo, 47,1% (16) dos respondentes compartilharam dessa opinião, concordando, desse modo, com Pereira (2008), cuja compreende que a dificuldade de ingresso, geralmente, é justificada pelas dificuldades enfrentadas no âmbito escolar que impossibilitam que as pessoas com deficiência concorram em pé de igualdade com os demais alunos, como bem disse Vicente, estudante de Medicina, “Há um abismo entre o tipo de educação que tive (sem nenhuma adaptação razoável) e a educação que uma pessoa típica recebe”.

A qualidade da educação nos anos em que frequentei tinha um ensino de péssima qualidade e inferioridade em relação ao ensino particular que são os maiores concorrente a vagas em universidades públicas, o que dificulta muito o acesso ainda mais se tratando de pessoas com deficiência que além de enfrentar os obstáculos educacionais tem o despreparo por parte do núcleo que envolve a escola para a sua acessibilidade ao ensino (PÁDUA, DIREITO).

Minha educação básica foi bem ruim então hoje no ensino superior sinto dificuldade em algumas coisas que já era pra ter sido consolidadas, então acho que é de extrema importância ter uma educação básica boa (CAROLINA, PSICOLOGIA).

Bem, antes de trazer o meu parecer, eu preciso ponderar que eu sair da educação básica a mais de 10 anos. Nesse sentido, alguns investimentos que não existiam no meu período de formação podem estar a serem realizados hoje. Contudo, em se tratando da minha realidade a educação básica me deu muito pouco no que se refere a ferramentas oportunistas de acesso a vagas em uma universidade isto porque, matérias como matemática, física, biologia e entre outras são muito precárias no meu histórico de vida escolar. Isso se dá, pela falta de investimento no preparo de professores para o ensino de pessoas cegas, pela falta de materiais adaptados para que possam ser usados em contexto de aulas pelo estereótipo que a época se teve de que a deficiência visual poderia influir negativamente na capacidade cognitiva que eu apresentava e pelo fato de a didática das aulas ser extremamente visiocêntrica o que contribuiu muito para que o meu processo de apreensão do conteúdo se tornasse precarizado (AMÁLIA, PSICOLOGIA).

Por outro lado, 23,5% (8) dos sujeitos da pesquisa compreendem que a educação básica tem contribuído para o ingresso dos estudantes PcD no Ensino Superior. Alguns, entretanto, fizeram ressalvas, tais como:

Há avanços, porém, persiste ainda muita ineficácia atitudinal principalmente (ANDRESSA, DIREITO).

Bom eles (o estado, as escolas) estão fazendo o que "podem" estão se preocupando em atender todas as demanda de alunos PcD que precisam de ajuda, mas ainda tem muitas outras instituições que não tem preparo, pessoas capacitadas para lidar com pessoas com deficiência, pois querendo ou não algumas precisam de mais atenção (VANESSA, ADMINISTRAÇÃO).

Não acho que tenha dificultado pois a maioria das escolas particulares e públicas (dependendo da estrutura) tem um sistema de inclusão e procuram estratégias de aprendizagem aos pcDs agora no ensino superior no caso o público dificulta muito os pcDs apesar de ter inclusão por lei ainda é muito escasso tanto os professores e a universidade em si não estão prontos para receber esses alunos e muitos acabam trancando o curso por dificuldades no aprendizado (DANILO, ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO).

A verdade é que, em comparação com o passado, tivemos sim mudanças positivas com relação a legislação educacional, aos investimentos em infraestrutura e capacitação de professores etc. Todavia, os direitos são meramente declaratórios, então é preciso que sejam assegurados na prática para que as mudanças ocorram de fato, são muitas as variáveis que dificultam que as pessoas com deficiência sejam adequadamente educadas, instruídas, dentre elas, o fato de ainda serem consideradas como incapazes, como foi mencionado por Túlio, aluno de Direito, “Tem dificultado por conta que o ensino público regular trata os alunos que é pessoa com deficiência como incapaz”.

Essa visão ainda se faz muito presente. Freitas (2009, p. 298) entende que “(...) a exclusão atualmente deixou de ser qualitativa e quantitativa para ser somente qualitativa: todos estão na escola, mas esses alunos não aprendem nem a metade do que é esperado”. Apesar de ela se referir à ralé, isto é, aos alunos oriundos das classes mais pobres, seu entendimento se aplica perfeitamente à situação da PcD, uma vez que estar matriculado e presente em sala de aula não é o suficiente para que a inclusão escolar se efetive, é apenas condição necessária.

Ainda nesse âmbito da qualidade da educação básica, tivemos várias respostas inconclusivas, cerca de 29,4% (10). Algumas delas, que serão reproduzidas abaixo, deixam claro que essa percepção varia muito de acordo com a experiência escolar, pois há heterogeneidade mesmo dentre aqueles cujo diagnóstico é igual. Além disso, também trouxeram que as dificuldades são inerentes ao processo de aprendizagem, e não simplesmente decorrentes da deficiência em si, matérias das ciências da natureza como física e química, por exemplo, costumam ser desafiadoras para qualquer estudante.

Isso depende muito de candidato a candidato. O que influencia negativamente no meu caso é a minha doença por ser rara, atrapalha na concentração, no raciocínio, etc (RAMON, ADMINISTRAÇÃO).

De acordo com as mudanças na ldb, é possível que tenhamos um melhora e isso vai depender do ponto de vista do discente e do docente (BRUNO, ADMINISTRAÇÃO).

Ao meu ver, o grande problema para as pessoas com deficiência muitas vezes não é a educação em si, seja ela no nível básico ou não, mas sim a forma com que a pessoa tem acesso a ela (GABRIELA, DIREITO).

Eu, particularmente, estudei o meu ensino fundamental todo no instituto dos cegos que fica na Bezerra de Menezes e, justamente por ser uma escola especializada para pessoas com deficiência visual. Não encontrei tantas dificuldades com relação ao ensino mesmo elas ainda existindo por conta de, às vezes, o nível não ser exatamente igual ao ensino regular ou certas matérias que realmente demandam mais cuidado e mesmo assim são complicadas para as pessoas com deficiência visual, que é o meu caso (JONATAS, CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

Tendo em mente que, certamente, até esse momento os participantes teriam informado se eram ou não cotistas PcD, bem como refletido sobre sua vivência escolar e o seu ingresso no ensino superior, perguntamos-lhes se acreditavam que conseguiriam ingressar sem as cotas para PcD. Esses foram os resultados: 41,2% (14) Talvez, 29,4% (10) Sim, 26,5% (9) Não e 2,9% (1) Não tenho opinião formada. Observou-se que daqueles (20) que negaram a influência da nota de corte na escolha do curso: 35% disseram que talvez ingressariam sem as cotas PcD, 35% que conseguiriam e 30% que não seria possível. Enquanto isso, aqueles (12) que reconheceram a influência da nota de corte: 58,33% acham que talvez conseguissem, 25% que não e 16,67% que sim.

Provavelmente, a prevalência da incerteza marcada pelo “Talvez” esteja associada a dois fatores, intimamente correlacionados: 1) sem as cotas para PcD, esse grupo teria que, além de concorrer com pessoas sem deficiência, se enquadrar no quesito racial ou socioeconômico e 2) com o advento das cotas específicas para pessoas com deficiência, elas passaram a concorrer entre iguais, o que, por sua vez, tem gerado baixas notas de corte nessas modalidades se comparadas com as outras. Por exemplo, Jonatas disse que sua média no Enem foi mais que suficiente para garantir sua vaga, dando a entender que essa superaria “com folga” a nota de corte da modalidade de cota pela qual concorreu, a L13.

Numa situação hipotética, consideremos que a média do Enem de Jonatas fosse 570 e a nota de corte da L13 fosse 450, certamente ele havia superado a média estabelecida para a chamada regular. Agora, imaginemos que não houvesse cotas para PcD, Jonatas decide concorrer pela cota racial independente de renda e a nota dessa modalidade seja 690, é provável que ele tivesse que entrar na lista de espera. A moral da história trata-se da mudança de parâmetros, a nota do estudante que seria suficiente no primeiro caso, não o seria no segundo.

Ou seja, levando-se em conta a diferença da educação entre as pessoas com e sem deficiência apontada por Vicente, as cotas destinadas aos alunos PcD apresentam notas de corte

baixas justamente em decorrência daqueles que estão concorrendo a essas vagas, muitas vezes, não possuem a média do Enem muito acima da nota de corte. Pode parecer óbvio para alguns, mas quando alguém se depara com notas de cortes de 400 pontos para esses candidatos num curso no qual essas notas giram em torno de 600, 700 pontos nas demais modalidades, às vezes pode interpretar, equivocadamente, que seus valores são previamente definidos, sendo baixos justamente para viabilizar o ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior. Retomaremos essa discussão mais à frente.

Por fim, a última pergunta do formulário enfocava a opinião dos estudantes acerca da política de cotas para PcD no Ensino Superior Federal. Foi unanimidade: 100% dos respondentes se declararam a favor, utilizando com recorrência as palavras importante, necessária e fundamental para qualifica-la. Além disso, muitos trouxeram tópicos de extrema relevância para a discussão, sobretudo no período em que a referida política está sendo revista. Começemos, então, pelo ponto de vista de Jonatas, para que possamos compreender sua experiência e percepção globalmente:

Respondi na questão anterior que, sim. Conseguiria entrar no ensino superior com minhas notas do ENEM mas, justamente por conviver com outras pessoas com deficiência. Sei muito bem que esse caso não se aplica a, digamos, 90% do público e podemos constatar isso simplesmente observando a lista de chamada regular que é a UFC disponibiliza contendo as notas de corte de cada curso e percebemos que, **na maioria esmagadora dos casos, as notas do pessoal com algum tipo de deficiência são bem menores que as da ampla concorrência e até mesmo de outras cotas.** Um amigo meu mesmo que tinha interesse de entrar para o curso de jornalismo acabou fazendo o ENEM umas cinco ou seis vezes por, mesmo existindo cotas para pessoas com deficiência lá, ele não podia as utilizar pois apenas a 114 e 110 estavam disponíveis e ele não se encaixava em nenhuma das duas. Dessa forma, podemos notar que existe algum problema que está gerando essas notas bem divergentes da maioria quando tratamos do pessoal com algum tipo de deficiência. **E isso tem várias explicações desde dificuldades no ensino básico até outras questões relacionadas ao aprendizado e dificuldade inerente com certas matérias** (JONATAS, CIÊNCIAS ECONÔMICAS, grifos nossos).

O exposto acima condiz exatamente com aquilo que observamos, levando-nos a querer investigar acerca da relação entre as notas de corte dos estudantes com deficiência e suas respectivas trajetórias escolares, objetivo que acabou sendo adiado devido as circunstâncias. O aluno reconhece que, majoritariamente, as modalidades de cotas para PcD apresentam notas de corte muito discrepantes se comparadas as demais modalidades, sendo sua própria realidade considerada fora da curva. Retomemos, então, a discussão iniciada há pouco: essas notas nada mais são do que reflexo das médias do Enem dos candidatos que estão concorrendo àquelas vagas, isto é, ambas são baixas.

Portanto, se esses estudantes não competissem entre iguais, mas sim contra alunos da escola pública, independente da modalidade que correspondesse à sua condição econômica ou

racial, seriam mínimas as chances do seu ingresso, caso apresentassem as mesmas notas que são observadas atualmente. É o que subentende-se da experiência do amigo de Jonatas. Se ele possuísse notas que o permitisse concorrer em pé de igualdade em outras modalidades que não as para PcD, certamente não teria realizado o Enem tantas vezes até o ano em que, no seu curso desejado, estivessem disponíveis as modalidades L10 e L13, para qual uma delas fosse compatível com o seu perfil.

No que tange às causas desse déficit de notas no Enem, outro aspecto trazido no relato, as possibilidades são diversas. À primeira vista, é claro, podemos associá-lo a má qualidade de ensino dedicado a esse grupo, mas seria um grande equívoco reduzir o problema a isso. Com a quantidade de deficiências existente e a diversidade de vivências de pessoas com deficiência, tem-se uma gama de fatores envolvidos no direito à educação desse contingente estudantil. Uma pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida, que dependa de um transporte acessível para se locomover de casa para escola e vice-versa, fica à mercê desse serviço, assim, caso ele apresente algum defeito, pode ser que esse aluno deixe de frequentar as aulas até que o problema seja resolvido, por exemplo.

Conhecer, ainda que parcialmente, as origens das médias baixas das pessoas com deficiência no Enem possibilita que providências sejam tomadas em prol da melhor qualidade da educação acessada por elas. Somente assim, serão capazes de concorrer de forma justa e igualitária com seus pares, extinguindo, desse modo, a necessidade da política de cotas. Segundo Amália, estudante de Psicologia,

[...] a política de cotas é um dispositivo necessário a contextualidade da atualidade. Isto porque, o processo de acesso de educandos com deficiência a educação básica ainda é bastante deficitário. Mas, particularmente acredito que caso essa nação resista e a educação continue a ser uma pasta que esteja sobre a tutela do poder público no futuro poderá ocorrer de as pessoas com deficiência serem melhor preparadas e a política de cotas não vir a ser mais necessária pelo fato de as pessoas acessarem aos bancos da universidade por suas próprias possibilidades, muitas as quais poderão ser fornecidas durante o período de passagem pela educação básica.

A estudante continua dizendo que se trata de um resgate histórico, tendo-se em mente a marginalização sofrida durante séculos por pessoas com deficiência, indígenas e afrodescendentes, embora esteja longe de sanar as desigualdades sociais condicionadas a esses grupos. Também foi apontada a baixa presença de PcD no Ensino Superior. Segundo Vicente, “(...) não está nem perto da demanda, visto a quantidade de pessoas com necessidades especiais que poderiam estar na universidade pública. Então, é de suma importância políticas públicas voltadas para esse público, não só para ingresso, mas também para permanência”.

Como já dito anteriormente, o número de vagas ofertadas às pessoas com deficiência nas universidades federais é estabelecido com base no percentual desse grupo na unidade federativa onde a instituição está situada. Logo, espera-se que, com os dados do censo 2022, haja um aumento na oferta dessas vagas e, com isso, o equilíbrio entre a oferta e demanda seja alcançado num futuro próximo. Essa questão do ingresso e da permanência também se fez presente na fala de Danilo, estudante de Engenharia da Computação.

Para ele, por um lado, a política de cotas é positiva na medida em que promove a inclusão da PcD na universidade. Por outro, é negativa, pois a instituição deixa esse grupo muito disperso, uma vez que não procura por estratégias de aprendizagem que o permita “se adaptar ao sistema”. Sobre isso, temos que a instituição desenvolve ações para favorecer a permanência desses sujeitos, tanto centralizadas quanto descentralizadas, essas últimas se referem às que partem da própria unidade acadêmica. Podemos citar o acompanhamento do estudante PcD por um monitor, o agente de acessibilidade que se compromete a prestar-lhe assistência, inclusive na adaptação do material didático, os cursos de aprofundamento teórico disponibilizados em algumas graduações com o propósito de reforçar as aprendizagens, os minicursos sobre inclusão dirigidos aos docentes, dentre outros.

Talvez o que esteja ocorrendo, com base no relato, seja uma falha de comunicação, ou melhor, falte uma divulgação mais ampla acerca dos recursos disponibilizados pela universidade a esses estudantes. Destacamos também a quantidade de profissionais disponibilizados pela instituição para realizar essas ações, geralmente, a quantidade não atende a demanda existente. Um exemplo é o professor que assume a função de agente de acessibilidade, o mesmo não tem nenhuma diminuição das suas funções acadêmicas, ou seja, o docente recebe mais uma ação para assumir, continuando com o ensino, pesquisa, extensão e participando das atividades burocráticas na instituição.

Outro ponto muito interessante levantado por alguns participantes diz respeito ao reconhecimento de outras minorias PcD, sendo um dos aspectos que deveriam ser repensado, pois a exclusão de algumas “situações”, como foi colocado, tem inviabilizado o ingresso ao ensino superior de pessoas com deficiência ou cuja condição se equipare à deficiência, tal como é o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Bem como a adoção de um processo mais criterioso para validar e verificar a deficiência a fim de combater possíveis fraudes. A respeito desse último, salienta-se que atualmente são realizadas entrevistas com os estudantes que se declaram pessoas com deficiência, os quais devem apresentar laudos

médicos e outros documentos que comprovem sua condição à equipe multiprofissional responsável por tais entrevistas.

Para finalizar, traremos o posicionamento de Dante por expressar claramente que, além de precisarem lidar com barreiras físicas, as pessoas com deficiência são submetidas ao estigma de serem incapazes, improdutivos, isto é, têm suas capacidades constantemente subestimadas, tendo sempre que provar o equívoco desse estereótipo designado a elas desde os tempos mais remotos.

Concordo, no mercado de trabalho pessoas com deficiência (PCD) são absorvidas em cotas. O PCD tem muitas vezes seu potencial subestimando e não conseguem ser promovidas, permanecendo em "subempregos", muitas vezes por falta de qualificação profissional. **Apoiar o desenvolvimento humano em seus potenciais**, possibilitando alguém que por algum motivo tem alguma restrição, seja inserida no mercado de trabalho como ferramenta útil a sociedade, **é mais que inclusão social, é possibilitar ao PCD acesso a cidadania verdadeira**. O PCD tem muitas vezes toda sua capacidade intelectual e cognitivas em pleno funcionamento. Porém se já é difícil ter educação de qualidade na rede pública para pessoas sem restrições imagine para quem as tem. Vejo as cotas em geral não como uma vantagem dada a determinadas pessoas e suas condições, e sim para corrigir e garantir que em um processo que avalia pessoas e não números que haja o mínimo chances reais para quem de certa forma foi prejudicado pelo sistema educacional público. Para mim, o acesso a universidade foi e é uma oportunidade. Que não deveria ser negada a ninguém. Pois entrar na universidade deveria ser um direito de todos. A Decisão deveria ser do cidadão e não do Estado (DANTE, ENGENHARIA DE ALIMENTOS, grifos nossos).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da discussão construída neste trabalho, compreende-se que a inclusão das pessoas com deficiência no rol de beneficiários do sistema de cotas fez com que se elevasse a representação desse grupo no Ensino Superior Federal, ainda que sua porcentagem seja irrisória no contexto geral. Em todos os cursos cujo acesso analisamos, observou-se esse crescimento a partir do ano (2018) em que a reserva para PcD começou a vigorar na Universidade Federal do Ceará – UFC, especialmente naqueles que possuem maior status social como Medicina e Direito. Isso demonstra o quanto a adoção das ações afirmativas tem provocado mudanças positivas, na medida que, ao assegurar a esses sujeitos a concorrência entre iguais, aumentam-se suas chances de ingresso.

A partir do conhecimento dos aspectos históricos e políticos que fundamentam o direito à educação, em especial o da pessoa com deficiência, torna-se perceptível a sua contribuição para os avanços observados na área nas últimas décadas. Embora o acesso à educação básica ainda não seja universalizado, a sua ampliação desde o compromisso firmado pela Constituição Federal de 1988 é incontestável. Em relação à parcela populacional com deficiência, viu-se que essa saiu da completa segregação, em que era mantida à margem da sociedade ou frequentava espaços educacionais reservados exclusivamente a ela, para integração social, inclusive em classes regulares de ensino.

Diante disso, se tornou necessário também assegurar seu direito à educação superior pois, assim como as pessoas negras e indígenas, as pessoas com deficiência tinham uma representação ínfima no âmbito do ensino superior. Com o advento da política de cotas no ensino superior federal, instituída pela Lei nº 12.711/2012, juntamente com as iniciativas isoladas de universidades estaduais de incluírem esse grupo em seus sistemas de cotas, ganhou-se a visibilidade necessária para que ele também fosse incluído na referida política, por intermédio da Lei nº 13.409/2016.

Desse modo, os programas e as políticas públicas de ação afirmativa que estabelecem o direito à educação para estudantes com deficiência no ensino superior são imprescindíveis para reduzir o estigma de incapacidade do qual são vítimas há milênios. Afinal, qualifica-los profissionalmente os torna aptos para empregos com melhores remunerações e, conseqüentemente, gozar de independência, conforme as particularidades de sua deficiência.

Contudo, salienta-se que apesar das cotas para PcD favorecerem o acesso ao ensino superior, se desacompanhadas de uma educação básica de qualidade, seria o mesmo que, por exemplo, uma pessoa cadeirante ou com mobilidade reduzida se locomover até determinado

local, mas não poder adentra-lo por haver somente escadas. E esse foi um dos intuitos desse trabalho, tomar conhecimento do que pensam esses estudantes, que têm ingressado na Universidade Federal do Ceará através das vagas a eles destinadas, acerca da própria trajetória escolar e da política de cotas que beneficia o seu ingresso nas instituições federais de ensino superior.

Ao analisarmos o acesso dos estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade Federal do Ceará através do sistema de cotas no período de 2018 a 2020, concluímos que, muito embora a amostragem tenha sido pequena, o fato de todos os participantes terem ingressado por meio das cotas para PcD, mas apenas 29,4% acreditar que conseguiria ingressar sem esse recurso, é um indicativo da importância dessa política na promoção do acesso ao nível superior por tais sujeitos, inclusive reforçado pelo apoio unânime declarado pelos sujeitos da pesquisa, tendo sido sugeridas mudanças e ajustes para melhorá-la. Arelado a isso, tem-se o majoritário reconhecimento que a qualidade do ensino básico desses estudantes dificulta o seu ingresso nas universidades federais devido a sua fragilidade, seja por dificuldades naturais ao processo de ensino-aprendizagem, seja devido à falta de acessibilidade pedagógica, podendo ser mais ou menos agravada pelo tipo e “grau” de deficiência.

Ainda assim, cerca de 58,8% de nossos colaboradores negaram a influência da nota de corte na escolha do curso, ou seja, suas notas foram suficientes para garantir-lhes a vaga na graduação desejada. Todavia, apesar de haver aqueles cuja média no Enem é alta, destacamos que a prevalência das discrepâncias entre as notas de cortes das modalidades para PcD e as demais é uma espécie de alerta que nos leva a questionar as razões que implicam nessa diferença, sobretudo no que tange a solidez da formação básica dos candidatos. E quando nos referimos à educação básica, não nos limitamos ao perímetro da escola, estamos pensando se esse aluno é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, se há quem o apoie nos estudos em casa e se têm os recursos necessários para isso, como acesso à internet, por exemplo.

Afinal, se existe uma clara distinção entre o ensino privado e o público, esse último contempla diferenças que vão desde a localização geográfica até o tratamento dispensado ao corpo discente. Dessa maneira, é necessário que haja melhorias no espaço escolar, com prioridade no aspecto pedagógico, para que os estudantes com deficiência possam chegar ao ensino superior sem tantas lacunas decorrentes da sua trajetória escolar, de modo que sua permanência e progresso no curso não sejam por elas prejudicadas ou ameaçadas, bem como não precisem abrir mão do curso almejado em razão da nota de corte.

Portanto, com base na opinião dos respondentes e no percurso histórico que envolve os direitos da pessoa com deficiência, a política de cotas no ensino superior configura um mecanismo imprescindível para que esse grupo possa, finalmente, gozar da plena cidadania. Isso porque o nível de escolaridade é um dos fatores que influi na qualidade de vida, além de reduzir o estigma de incapacidade e improdutividade atribuído às pessoas com deficiência desde os tempos mais remotos, que impede o devido reconhecimento de suas habilidades, capacidades, competências e talentos.

Acreditamos ser fundamental a continuidade da política de cotas visto que tem promovido a diversidade e inclusão e, com isso, desintegrado gradativamente o elitismo que impera no ensino superior brasileiro a contar da sua criação no século XIX. Não obstante, é necessário aprimorá-la, como foi trazido pelos próprios alunos, abarcando outras identidades que se equiparem à deficiência, ampliando o número de vagas, pensando em estratégias para fomentar a permanência.

Sobre esse último aspecto, as ações devem ser diversas, além dos já mencionados cursos de aprofundamento teórico, seria interessante iniciativas que fomentassem a participação do alunos com deficiência em bolsas acadêmicas, com prioridade às remuneradas com o objetivo de possibilitar-lhes as mínimas condições financeiras para permanecer no curso, residências universitárias acessíveis para que se assegure o acesso ao nível superior àqueles oriundos do interior do estado ou de localidades distantes do campus da instituição. Incentivar os estágios extracurriculares através de parcerias com empresas e órgãos públicos, quando for o caso, pois a experiência decorrente deles contribuiria ainda mais para sua inserção no mercado de trabalho, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, o Poder Público precisa colaborar com as medidas propostas pelas universidades a fim de minimizar as barreiras que dificultam o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, tanto no que diz à formação docente e recursos de acessibilidade, quanto financeiramente para o custeio de bolsas, programas de monitoria, transporte e outros. Esperamos que, revelado o atual percentual dessa parcela da população brasileira a partir do censo 2022, tenhamos um novo debate a nível nacional acerca da educação proporcionada a esses sujeitos e novas providências sejam tomadas para seu avanço, evidentemente, contando com a participação ativa deles, assim como ocorrido durante a constituinte.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**. 1995, nº 2, p. 63-70. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217423.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BEZERRA, G. F. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 1, p. 97–123, 2020. DOI: 10.18764/2178-2229.v27n1p97-123. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14728>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BORGES, M. C; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.º 59/3, 15 de julho de 2012.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí • ano 4 • n. 8 • jul./dez. • 2016, p. 310-370.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Ato Adicional de 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 03 abr. 2022.

_____. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 03 abr. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

_____. **Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914impresao.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

_____. **Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

_____. **Decreto nº 5.374, de 17 de fevereiro de 2005**. Fixa, para o exercício de 2005, o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 fev. 2005.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 7 jun. 2022.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 12 mai. 2022.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2015b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 7 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

CASTRO, B. G. S. M. M.; AMARAL, S. C. S.; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XX, nº 37, Jan a Abr/2017, p. 55-70. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_3_Castro_Amaral_Silva.pdf. Acesso em: 16 mai. 2022.

COTRIN, Jane Teresinha Domingues. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar.** 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.47.2010.de-22072010-091001. Acesso em: 21 de mar. 2022.

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/32>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42415>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 281-304. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/10/1143.pdf>. Acesso em: 08 abr. de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**, 2016. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LUSTOSA, F. G. ; FERREIRA, R. G. Reflexões Sobre Os Aparatos Legais Que Garantem Os Direitos Educacionais De Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial. **Revista Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 1, janeiro-junho 2020, p. 87-109. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 19 set. 2022.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 19 set. 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira. A Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência como Questão de Direitos Humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 105-131, 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. Cortez Editora, 2011. 232p.

MENDES, Enicéia Gonçalves, Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 9-30.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. **Programa de ação mundial para as pessoas deficientes**. 1982. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Unesco. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência 2011**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/RelatorioMundial.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PACHECO, K. M. de Benedetto; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Revista Acta Fisiart**, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiartica/article/view/102875>. Acesso em: 19. mar. 2022.

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, 2008, p. 19-38. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567>. Acesso em: 18 mai. 2022.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 692p.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos “excepcionais” na década de 1940. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 19, n. 3, p. 144-152, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14041/15859>. Acesso em: 03 abr. 2022.

_____. Helena Antipoff e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 331–356, out. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51931>. Acesso em: 2 abr. 2022.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/3989>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ROCHA, H. P. P. **Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2797>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador, BA: CEAO, 2013. 280p. Disponível: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

VIVAS, F.; FALCÃO, M. **Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência**. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como era sua frequência escolar? Você utilizava o transporte escolar?
2. Como era sua convivência com a turma?
3. E seu relacionamento com os professores? Eles demonstravam um olhar voltado para a inclusão?
4. Fale sobre as estratégias utilizadas pelos professores para oportunizar seu aprendizado dos conteúdos.
5. Na sua percepção, a escola, de modo geral, lhe proporcionava as condições necessárias para participar plenamente das atividades por ela desenvolvidas?
6. Você recebia atendimento educacional especializado, isto é, frequentava a Sala de Recursos? Se sim, o que tem a dizer sobre a experiência.
7. Por fim, qual a sua opinião sobre a política de cotas para os estudantes com deficiência no Ensino Superior Federal?
8. Como você sente a sua participação no curso? Consegue acompanhar os conteúdos de forma satisfatória?

APÊNDICE B – FORMULÁRIO

1. Nome*
2. Curso*
3. Ano de ingresso*
4. Você ingressou na Universidade Federal do Ceará através das cotas para pessoas com deficiência?*

 - Sim
 - Não

5. Se possível, informe por meio de qual modalidade de você concorreu no SISU/UFC.
 - L9: renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
 - L10: pretos, pardos e indígenas com deficiência com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
 - L13: pessoas com deficiência independente de renda.
 - L14: pretos, pardos e indígenas com deficiência independente de renda.
6. A nota de corte foi determinante na escolha do curso? Se sim, de que maneira?*

Nessa questão tentamos compreender de que modo as notas de cortes têm influenciado na escolha da graduação. Em outras palavras, buscamos saber se o curso em que você está matriculado era sua primeira opção, desde o início, ou se escolheu-o por apresentar uma nota de corte mais próxima a sua média no ENEM.

7. Na sua percepção, como a qualidade da Educação Básica tem contribuído ou dificultado o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior?*
8. Você acredita que conseguiria ingressar no Ensino Superior Federal sem as cotas para pessoas com deficiência?*

Não pretendemos com essa pergunta questionar sua competência acadêmica e intelectual. Nossa intenção trata-se de tão e somente verificar seu posicionamento acerca da política de cotas para PcD, visto que anteriormente esses estudantes precisavam concorrer em cotas raciais e cotas socioeconômicas.

 - Sim
 - Não
 - Talvez
 - Não tenho opinião formada

9. Qual sua opinião sobre a política de cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior Federal?*