

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER

Nayara Magalhães dos Santos

Sistema de Cotas para Deficientes na UnB: uma Alternativa Viável?

Brasília

2010

Nayara Magalhães dos Santos

Sistema de Cotas para Deficientes na UnB: uma Alternativa Viável?

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de bacharel em Serviço Social, sob a orientação da Profa. Dra. Debora Diniz e a co-orientação do Prof. Dr. Cristiano Guedes.

Brasília

2010

Nayara Magalhães dos Santos

Sistema de Cotas para Deficientes na UnB: uma Alternativa Viável?

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de bacharel em Serviço Social, sob a orientação da Profa. Dra. Debora Diniz e a co-orientação do Prof. Dr. Cristiano Guedes.

Aprovada em: 3/9/2010

BANCA EXAMINADORA

Debora Diniz (orientadora) – Universidade de Brasília

Cristiano Guedes de Souza (co-orientador) – Universidade de Brasília

Vanessa Carreão (assistente social) – Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero

AGRADECIMENTOS

Considerando esta monografia como resultado de uma caminhada que não começou na UnB, agradecer pode não ser tarefa fácil, nem justa. Para não correr o risco da injustiça, agradeço de antemão a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje. E agradeço, particularmente:

a Deus, por ter me concedido sabedoria e força nos momentos de dificuldades e desânimo, e a todos os espíritos amigos, por me inspirarem confiança quando achava que não ia conseguir atingir meu objetivo;

a meus pais, Marilda e Juarez, pela força, confiança, paciência, amparo e dedicação, deixando muitas vezes de lado as suas vidas para me apoiar quando precisava;

a minha madrinha adorada, Maria de Socorro (*in memoriam*), exemplo de força, coragem e perseverança, minha fonte de inspiração. Obrigada por ter feito parte da minha vida, por ter me ensinado a amar, a acreditar em mim. Sem seu apoio, não chegaria aonde estou hoje. Minha madrinha do coração, te amo eternamente;

ao Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (PPNE), por abrir esta oportunidade aos alunos deficientes, incentivando-os sempre a lutar pelos seus direitos. E ao Laboratório de Deficiência Visual (LDV), por digitalizar o material que me auxiliou durante o curso;

à Profa. Dra. Debora Diniz, exemplo de profissionalismo, por todas as oportunidades proporcionadas, pela sua dedicação, carinho, confiança e pelo incentivo de lutar para atingir meus objetivos. Mesmo estando longe durante a realização deste trabalho, fez-se presente a cada momento em que precisei;

ao meu co-orientador, Prof. Dr. Cristiano Guedes, que, mais do que professor, foi um amigo, sempre ao meu lado, me dando força, incentivo, não medindo esforços para me auxiliar durante e após a elaboração desta monografia;

aos professores e funcionários do Departamento de Serviço Social, pelas contribuições para a aquisição da experiência, pelo despertar para o aprender, por me apontar novos horizontes e perspectivas e por repartir seus conhecimentos, transformando meus ideais em realizações;

a minhas tutoras amigas Tainá, Maria Cecília e Luana, pela força e dedicação que tiveram por mim sem medir esforços. E às tutoras Thais Vasconcellos, Elaine, Izabel, Adriana, Erika, Larissa e todas que me auxiliaram durante minha vida acadêmica;

à Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, por me acolher com tanto carinho e respeito como estagiária. E ao meu supervisor de estágio, Wederson Santos, pelo aprendizado proporcionado durante o estágio;

ao meu amigo Bruno e minhas amigas, em especial Selma, Aline e Maria Ester, por passarem tantas barreiras ao meu lado, chorando e sorrindo.

“Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A presente monografia fundamenta-se na proposta do paradigma da inclusão social, o qual visa incluir socialmente todas as pessoas, independente da sua condição física, sensorial ou intelectual. Um dos objetivos centrais da proposta inclusivista é garantir o acesso e permanência de deficientes na educação em todos os seus níveis, mas é no ensino superior que se encontram um dos maiores desafios para o ingresso e a inclusão dos deficientes. O objetivo desta monografia é conhecer o posicionamento de estudantes deficientes e profissionais do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE), da Universidade de Brasília (UnB), sobre a implantação de um sistema de cotas para deficientes no vestibular desta universidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista aberta. Integraram a pesquisa três estudantes deficientes e três profissionais do PPNE, totalizando seis participantes. Na análise dos depoimentos, emergiram-se duas categorias: sistema de cotas como uma política compensatória de oportunidades e sistema de cotas aliado a políticas de inclusão. Os resultados assinalam que o sistema de cotas é uma alternativa viável, se entendida como uma política paliativa e compensatória, aliada a políticas de inclusão.

Palavras-chave: Sistema de cotas para deficientes. Universidade de Brasília. Inclusão social.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

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

PPNE – Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução	9
1 Metodologia	12
1.1 Coleta de dados	12
1.2 Cuidados éticos	13
2 Aspectos da inclusão social	15
2.1 Contexto histórico da deficiência	15
2.2 Substituindo o paradigma da integração social pelo paradigma da inclusão social..	16
3 Educação como direito fundamental dos deficientes	18
3.1 A educação como direito humano	18
3.2 As legislações nacionais e internacionais acerca da educação para todos	19
3.3 A inclusão escolar de deficientes	20
3.4 A inclusão de deficientes no ensino superior	22
4 Política de cotas para deficientes nas universidades públicas: do que se trata?	23
4.1 As políticas de ação afirmativa	23
4.2 Sistema de cotas: uma alternativa imediata ao acesso de deficientes às universidades públicas	24
5 Análise dos dados	25
5.1 Resultados	26
5.1.1 Sistema de cotas como política compensatória de oportunidades	26
5.1.2 Política de cotas aliada a políticas de inclusão	27
6 Considerações finais	29
Notas	30
Referências	32
Anexo: Roteiro da entrevista/ Estudantes deficientes	37
Anexo2: roteiro da entrevista/ Profissionais do PPNE	38

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é fruto de uma pesquisa realizada de agosto de 2008 a junho de 2009. A pesquisa surgiu de uma problemática levantada pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da Universidade de Brasília (UnB): a constatação de que, desde 2005, o ingresso de estudantes deficientes na UnB está reduzindo gradativamente. Do segundo semestre de 2006 até o segundo semestre de 2008, essa universidade recebeu menos de 16 estudantes deficientes dos 52 matriculados. Essa informação leva a refletir sobre os motivos que conduzem a esse declínio em um momento no qual o discurso da inclusão social se faz cada vez mais presente nos meios acadêmicos e na política.

Uma das causas desse declínio é que, ao longo de sua trajetória de vida, os deficientes (cf. nota 1) são submetidos a um sistema educacional que não é adaptado para oferecer-lhes um ensino de qualidade. Assim, ficam à mercê de uma educação segregada e ineficiente, que gera barreiras ao acesso ao ensino superior. Cabe ressaltar que, atualmente, um diploma superior é um poderoso passaporte à ascensão social. Portanto, faz-se necessário “democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário” (PIOVESAN, 2008, p. 894).

No entanto, essa democratização do acesso à universidade é um processo complexo, porque abrange um contexto de exclusão e desigualdade social. Não só a ineficiência do sistema educacional colabora para o processo de exclusão das pessoas deficientes, como também as barreiras invisíveis (GOMES, 2001), caracterizadas por um passado discriminatório de estigmatização, o qual as qualifica de incapazes, ineficientes. Esse segundo critério de exclusão é o mais complexo de superar. A superação exige tempo, pois envolve mudanças de pensamentos e atitudes. Desse modo, é preciso pensar em alternativas imediatas que garantam um maior ingresso de deficientes na universidade, em particular na UnB, pois o atendimento especial fornecido por ela no vestibular não está sendo suficiente para garantir o ingresso de uma quantidade considerável de deficientes.

Uma opção para assegurar o ingresso de deficientes na universidade seria a reserva de vagas para esse público no vestibular. Todavia, tal política de ação afirmativa é paradoxal, porque, apesar de viabilizar o acesso, não garante a permanência e o bom desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, podendo acarretar no aumento da exclusão. Nesse sentido, o trabalho objetivou conhecer o posicionamento de estudantes deficientes e profissionais do

PPNE sobre a implantação de um sistema de cotas para deficientes no vestibular da UnB. Esse conhecimento foi adquirido por meio da análise das respostas à seguinte pergunta de pesquisa: “Quais são os posicionamentos de estudantes deficientes e de profissionais do PPNE sobre a implantação de um sistema de cotas para deficientes no vestibular?”.

Nos últimos 20 anos, tem-se presenciado profundas transformações econômicas e políticas, caracterizadas pelo baixo investimento dos governos na área social. Tais transformações resultam no desmonte dos direitos sociais e das políticas sociais, na precarização do trabalho e no aumento da pobreza. Assim, novas questões se colocam ao Serviço Social, quer do ponto de vista de sua intervenção, quer do ponto de vista da construção de seu corpo de conhecimentos (YAZBEK, 2000). Entre essas questões está a deficiência e suas várias problemáticas, exigindo da profissão compreensão e respostas a esse novo desafio à prática profissional.

Esta monografia visa contribuir para o conhecimento científico, no campo do Serviço Social, acerca da educação inclusiva. Ainda há escassez de produção científica em ciências humanas, em particular no Serviço Social, sobre essa temática, apesar da notável ampliação de pesquisas, verificada nos últimos anos, a respeito da educação inclusiva para deficientes (BARBOSA; MOREIRA, 2009; MANZINI CORRÊA; SILVA, 2009; PICCOLO MOSCARDINE; COSTA, 2010). Mesmo assim, são necessários estudos adicionais que abordem especificamente o tema da deficiência e educação superior. O debate e os estudos sobre deficiência no campo do Serviço Social ainda são pouco significativos se comparados à discussão de temas como gênero, raça ou pobreza. As pesquisas sobre deficiência abordam as políticas de assistência social e saúde, na relação da deficiência com programas de transferência de renda e com programas da saúde, por exemplo. Mas são raros os estudos do Serviço Social que lidam com a deficiência no contexto da política de educação, em particular da educação superior.

O modelo social da deficiência será a concepção teórica defendida nesta monografia. A concepção de deficiência divide-se em dois modelos teóricos, sendo estes de cunho médico e social. O modelo social, surgido na década de 1960, no Reino Unido, se define por ser um movimento de garantia dos direitos dos deficientes visando ao tratamento de forma igualitária a partir das suas diferenças. Esse modelo possui como principal característica a crítica ao modelo médico, que culpabiliza o sujeito por sua lesão, bem como seus familiares, havendo uma percepção geneticista da deficiência (DINIZ, 2007). A deficiência aqui será compreendida como uma expressão da diversidade corporal humana, partindo do discurso do modelo social da deficiência.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo descreve a metodologia adotada para a realização da pesquisa, bem como o instrumental utilizado para a coleta de dados. Por meio de pesquisa qualitativa de cunho exploratório, foi realizado um levantamento dos posicionamentos de estudantes deficientes e de profissionais do PPNE acerca da implantação de um sistema de cotas no vestibular da UnB. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009.

O segundo capítulo trata da inclusão social de deficientes, apresentando uma trajetória histórica que se inicia com o movimento de segregação das pessoas deficientes e culmina na integração e, logo após, na inclusão na sociedade. Esse capítulo também aborda a definição da deficiência no que tange aos conceitos biomédico e social.

O terceiro capítulo retrata a educação de deficientes como um direito humano fundamental. Traz um apanhado histórico das legislações nacionais e internacionais que tratam do direito à educação, em especial das pessoas deficientes, mostrando a evolução de tal direito até à educação inclusiva. Além disso, demonstra a importância da adequação do sistema educacional básico para garantir o acesso de deficientes ao ensino superior, bem como do investimento em políticas de ação afirmativa, em particular a reserva de vagas para deficientes nos vestibulares de universidades públicas, como alternativa imediata para garantir a inserção de deficientes.

O quarto capítulo aborda as políticas de ação afirmativa, em particular das políticas de cotas para deficientes voltadas ao ensino superior público. Entende-se que tais políticas são uma alternativa paliativa e imediata para assegurar o maior ingresso de deficientes nas universidades públicas.

Já o quinto capítulo apresenta a análise dos dados coletados, demonstrando que o sistema de cotas é uma alternativa viável para assegurar o acesso de deficientes à UnB. Identifica posicionamentos favoráveis a essa política de ação afirmativa na UnB, que, contudo, precisa estar aliada às políticas de permanência. Por fim, são apresentadas as considerações finais que referem às conclusões gerais sobre a pesquisa realizada.

1 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter exploratório, objetivou conhecer o posicionamento de estudantes deficientes e de profissionais do PPNE, da UnB, sobre a implantação de um sistema de cotas para deficientes no vestibular dessa universidade. Para tal, o método selecionado foi a pesquisa qualitativa, por ser usado para explorar áreas substanciais e para extrair ou descobrir detalhes pouco analisados em métodos convencionais (STRAUSS; CORBIN, 2008). A abordagem qualitativa busca apreender o significado, os valores e as crenças que os indivíduos possuem sobre um determinado fenômeno (MINAYO, 2000). A pesquisa exploratória como recurso metodológico é uma parte da pesquisa principal, visando conhecer a variável de estudo tal como se apresenta (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995). Indicada para descobrir ou investigar fenômenos pouco ou nada pesquisados, a pesquisa exploratória permite que a realidade seja percebida como ela é (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

O estudo se desenvolveu durante o período de agosto de 2008 a julho de 2009, junto ao PPNE. O PPNE é um programa vinculado à Vice-Reitoria da Universidade de Brasília, caracteriza-se por ser multidisciplinar e conta com uma administração participativa de alunos, funcionários e professores da UnB. O programa tem por objetivo mediar o relacionamento entre o professor, o funcionário e, principalmente, o aluno deficiente, proporcionando um exercício livre de cidadania para todos que integram a comunidade universitária.

Pessoas com quaisquer deficiências (sejam elas temporárias ou permanentes) pertencentes à comunidade universitária são essencialmente os usuários aos quais se destina esse programa. As deficiências não devem representar qualquer tipo de empecilho para que as pessoas tenham acesso e permanência ao ensino superior. Para isso, o PPNE desenvolve ações e atividades que garantam a inclusão e o desempenho acadêmico dos alunos deficientes.

1.1 Coleta de dados

A pesquisa realizou-se entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009, na UnB. Inicialmente, foi efetuada uma revisão de literatura, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos da pesquisadora e auxiliá-la na discussão teórica acerca da

temática investigada. Foram utilizados documentos de fontes primárias, a partir da análise de artigos científicos em bases de dados confiáveis.

Na fase das entrevistas, participaram da pesquisa três estudantes deficientes e três profissionais do PPNE. A definição do número de entrevistados se deu pela técnica de saturação ou recorrência dos dados (MINAYO, 2000), ou seja, a partir do momento em que as informações começaram a se repetir, deu-se por concluída a etapa de coleta de dados. Adotou-se como critério de inclusão no grupo de estudantes deficientes os alunos cadastrados no PPNE e que cursavam a graduação: um recém-ingresso no curso, um na metade da graduação e um formando. Foi escolhido esse critério como forma de abarcar diferentes visões sobre o tema. Já no grupo dos profissionais do PPNE, os critérios de inclusão foram: aqueles profissionais com mais permanência no programa e com maior experiência no tema da deficiência. Cabe ressaltar que a experiência foi entendida como o contato aprofundado e direto com o tema, tanto na teoria quanto na prática. Foram selecionados e entrevistados: a coordenadora, o vice-coordenador e a assistente social do programa. A própria pesquisadora se responsabilizou pela indicação dos participantes que melhor se enquadravam no perfil da pesquisa, por estar inserida no programa, como usuária e colaboradora. Para auxiliá-la, a pesquisadora contou com um informante-chave, o vice-coordenador do PPNE.

A coleta das informações ocorreu por meio de entrevistas abertas individuais, gravadas e transcritas na íntegra, baseadas num roteiro contendo aproximadamente quatro questões abertas. O roteiro problematizava o decréscimo de ingressos de estudantes deficientes na UnB, apontando como alternativa o sistema de cotas. A partir dos dados coletados, pôde-se conhecer e descrever, por meio dos depoimentos dos participantes, os diferentes posicionamentos acerca desse tema.

1.2 Cuidados éticos

Os preceitos estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta os cuidados éticos das pesquisas com seres humanos, foram fielmente observados nesta pesquisa. Não houve necessidade de o projeto ser submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois, ele fez parte de um trabalho de conclusão de uma disciplina acadêmica que possui como objetivo ensinar os métodos de pesquisa ainda na graduação. Foram tomados todos os cuidados éticos para garantir a integridade física, moral e material

dos participantes da pesquisa. Usou-se o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Optou-se pelo consentimento oral, por se tratar de uma pesquisa com riscos mínimos. Além disso, o TCLE oral foi solicitado para amenizar o encontro de pesquisa. Os participantes foram informados sobre todos os objetivos da pesquisa. A pesquisadora se comprometeu a devolver aos participantes, ao término da pesquisa, o resultado da análise dos dados obtidos.

2 ASPECTOS DA INCLUSÃO SOCIAL

2.1 Contexto histórico da deficiência

A Constituição Federal brasileira, instituída em 1988, significou um marco na conquista da democracia do país. A partir dela foram assegurados direitos civis, políticos e sociais para todos os cidadãos sem qualquer forma de discriminação. Para as pessoas deficientes, essa Constituição representa um avanço para sua inclusão na sociedade, pois garante o acesso aos bens, serviços e oportunidades, antes não disponíveis, em todas as áreas de atividade, tais como educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, desporto, turismo, artes e cultura. Não se pode negar o avanço dos direitos dos deficientes no aspecto jurídico. Mas, no que tange à implementação das políticas, os deficientes ainda vivenciam intensa exclusão social.

A exclusão experimentada pelos deficientes é fruto de um passado de intensa opressão social. Antes tais sujeitos eram plenamente excluídos, eram mortos ou mesmo segregados em instituições deploráveis, destituídos de qualquer tipo de serviços e bens sociais por serem considerados seres inúteis, incapazes e inválidos. Nenhuma atenção educacional era provida às pessoas deficientes, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas (SASSAKI, 1997; MAZZOTA, 2006), então consideradas “possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria” (JÖNSSON, 1994, p. 61). Segundo Agüero (*apud* SASSAKI, 1997), nas antigas culturas, as crianças fisicamente deformadas eram deixadas no deserto ou abandonadas nas florestas, onde morriam de fome ou devoradas pelos animais. Na Índia, elas eram lançadas no rio Ganges. No extremo oposto, outros grupos consideravam a deficiência como algo distinto, digno de privilégios, por classificá-la como uma característica sobrenatural que daria ao indivíduo poderes extrassensoriais (SASSAKI, 1997). Essa maneira de pensar levava a poupar essa pessoa.

No Brasil, a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), decretos, leis e outros instrumentos formais têm surgido com certa frequência e abundância, reconhecendo a dignidade da pessoa deficiente e garantindo-lhe direitos antes negados. Na mesma complexidade, tem-se gerado políticas públicas em resposta às necessidades dos deficientes. Cada política pública foi fundamentada em decretos e leis, assim como em declarações e

recomendações de âmbito internacional (SASSAKI, 1997, 2002, 2003), e reflete os valores e paradigmas vigentes em determinados lugares e tempos, assim registrando as mudanças de mentalidade ao longo da história (SASSAKI, 1997, 2002).

2.2 Substituindo o paradigma da integração social pelo paradigma da inclusão social

De acordo com Sasaki (1997, p. 325), para ocorrer a inclusão social plena das pessoas deficientes, é necessário mudar o prisma pelo qual se olha os direitos já ordenados e aqueles que se deseja acrescentar: “Precisamos substituir totalmente o paradigma que até então temos utilizado, até mesmo inconscientemente, em nossos debates e deliberações”. O paradigma ao qual o autor se refere é o da integração social, que não mais satisfaz a compreensão adquirida recentemente a respeito de como deve ser a sociedade ideal para os deficientes, bem como para todas as demais pessoas. O paradigma da integração social consiste em adaptar as pessoas deficientes aos sistemas sociais comuns e, em caso de incapacidade por parte de algumas delas, se criar sistemas especiais segregados. Desse modo, tem-se investido em equivocadas políticas, programas, serviços e bens a fim de garantir a melhor adaptação possível dos deficientes e sua participação na sociedade (SASSAKI, 1997 2003). Por esse paradigma, a estrutura e os serviços sociais continuam os mesmos, cabendo aos deficientes serem capazes de se adaptar para ter acesso aos serviços e fazer parte da sociedade.

A passos pequenos, porém firmemente, vem-se substituindo o paradigma da integração social pelo paradigma da inclusão social, que tem como perspectiva o modelo social da deficiência. O modelo social da deficiência consiste em uma corrente política e teórica que reconhece a deficiência como opressão sofrida pelas pessoas com lesões em ambientes sociais hostis à diversidade corporal (DINIZ, 2003 2007; SANTOS, 2008). Tal modelo se contrapõe ao modelo médico, utilizado no paradigma da integração social, o qual compreende a deficiência como algo patológico, digno de cura. A lesão é o foco de análise do modelo médico e a cura é a ação primeira, deixando o bem-estar social da pessoa deficiente em segundo plano (DINIZ, 2007; SANTOS, 2008; TUNES, 2005). No entanto, a concepção médica da deficiência está caindo em desuso, pois não é mais possível justificar a opressão dos deficientes por uma ditadura da natureza e da cura, mas por uma injustiça social na divisão de bem-estar (DINIZ, 2003 2007). A verdadeira causa da deficiência não está na natureza biológica e lesional do deficiente, mas nas barreiras arquitetônicas, atitudinais e

comunicacionais de uma sociedade que não é sensível, nem capaz de atender as diversidades físicas, sensoriais e intelectuais das pessoas (DINIZ, 2007; SANTOS, 2008).

Ressalta-se que o modelo social não é contrário aos cuidados médicos, mas sim defende que há de se realizar um tratamento condizente com as peculiaridades da lesão, sem, contudo, restringir a deficiência à análise clínica. Logo, a deficiência seria o reconhecimento de um corpo que possui uma lesão médica e está inserido numa sociedade insensível as peculiaridades individuais (DINIZ, 2007). Diniz (2007) afirma que a deficiência constitui-se por ser a variação de um estilo de vida de uma determinada população, sendo essa diferença de estilo de vida fundamental para a legitimação da democracia. A definição da deficiência como variação de estilos de vida na sociedade é considerada como um pensamento inovador na literatura acadêmica, que possui em seus fundamentos teóricos vigentes o modelo médico.

Com o modelo social, a deficiência passa a ser tema de política pública e exigir o posicionamento e a intervenção do Estado, não sendo mais compreendida como lesão-objeto das ações biomédicas no corpo, mas sim como questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar (DINIZ, 2007; SANTOS, 2008). Nessa conjuntura, emerge o paradigma da inclusão social, que consiste em tornar a sociedade um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições para a realização de seus direitos, necessidades e potencialidades (SASSAKI, 1997, 2002). Nesse sentido, os defensores da inclusão estão trabalhando para mudar a sociedade, “a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc” (SASSAKI, 1997, p. 401).

A inclusão não se refere exclusivamente às pessoas deficientes, mas, a todos os grupos excluídos socialmente, que, a partir de agora, demandam a adaptação da sociedade às necessidades e singularidades da diversidade humana. Nesse sentido, a sociedade tem que atentar para adotar a visão inclusivista na elaboração e prática das políticas públicas em torno dos direitos e das necessidades de todos os segmentos populacionais.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL DOS DEFICIENTES

3.1 A educação como direito humano

A promoção e efetivação dos direitos humanos é considerada um requisito essencial à construção de uma sociedade democrática e inclusiva. É reconhecido o direito de todos usufruírem das oportunidades sociais, em igualdade de condições, mas, ao mesmo tempo, determina-se que sejam respeitadas as diferenças inerentes à diversidade humana. A igualdade na diferença, parafraseando Candau (2008), não significa afirmar a igualdade negando a diferença, nem uma visão totalmente diferencialista que relativize a igualdade, mas sim articulá-las de tal forma que uma remeta à outra. A meta seria reconhecer e respeitar os grupos sociais, em sua identidade cultural, dando-lhes condições de desfrutar das oportunidades sociais em igualdade.

No entender de Santos (2006, p. 462), trabalhar a igualdade na diferença ocorre na articulação de políticas de igualdade e identidade: “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. A construção da educação em uma perspectiva democrática e inclusiva deve levar em consideração as diferenças de seus educandos, compreendendo que, só a partir disso, estabelecerá um ambiente de ensino e aprendizagem igualitário.

Entre os direitos humanos, o direito à educação é evidenciado como um meio emancipatório, esclarecedor da realidade social opressora. A educação, como um direito assegurado, promove o acesso aos outros direitos, visto que é responsável pela consciência cidadã e precursora da compreensão da realidade social dos sujeitos (CURY *apud* ALAMINOS, 2005). Nessa ação, a educação possibilita aos sujeitos sociais criar alternativas contra-hegemônicas ao sistema, que ignora e desrespeita as diferenças (ZARDO, 2010).

O presente estudo trata essencialmente do direito à educação como um direito social, ou ainda um direito humano, fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, independente da sua condição física, sensorial ou intelectual, conforme preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido, surge a necessidade de utilizar as normativas nacionais e internacionais que tratam do direito à educação para compreender a atual estrutura educacional brasileira, pois essas são as principais ferramentas de compreensão e acesso aos direitos. Além disso, as legislações expressam o percurso histórico e social do direito à

educação, marcado por lutas e pressão dos movimentos sociais. O conhecimento do arcabouço legal que garante o direito humano à educação é imprescindível para a organização de um sistema educacional inclusivo, que respeite as diferenças dos grupos culturais e não torne a deficiência fator de discriminação social (cf. nota 2) (ZARDO, 2010).

3.2 As legislações nacionais e internacionais acerca da educação para todos

Pode-se afirmar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos se constitui mola propulsora das sucessivas legislações que tratam do direito de todos à educação, por exemplo: Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), e Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990). Em normativas nacionais, destacam-se a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que determina a educação como dever do Estado e direito de todos, em igualdade de condições ao acesso e permanência (LAPLANE, 2006; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

Em se tratando do direito à educação para as pessoas deficientes a Declaração de Salamanca (1994) se destaca no cenário internacional, por ser o primeiro documento a reconhecer a necessidade e a urgência de providenciar educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais (entre elas as deficiências) dentro do sistema regular de ensino.

Em 2006, foi publicada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro daquele ano, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. Essa convenção é considerada um tratado de direito internacional que [...] surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência (ONU, 2006 p. 8).

Tratando do direito à educação, a referida convenção reafirma os dispositivos sobre o direito à educação dos deficientes referendados na Declaração de Salamanca e acrescenta outros direitos sociais (ZARDO, 2010). Tal convenção ressignifica a concepção de deficiência, trazendo-a para o campo dos direitos e das políticas, ao apontar, em seu preâmbulo, que a deficiência é um conceito em evolução, em que os impedimentos físicos,

sensoriais e intelectuais em interação com diversas barreiras podem obstruir a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. O artigo 24 demarca o compromisso dos Estados-partes em assegurar o acesso das pessoas deficientes à educação comum em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino superior, garantindo-lhes condições de participação e aprendizagem, bem como um ensino inclusivo, de qualidade e gratuito.

Outro aspecto relevante, já evidenciado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), é que os Estados-partes comprometem-se em assegurar que as pessoas não sejam excluídas do sistema educacional em função da deficiência (ZARDO, 2010).

Desse modo, pode-se afirmar que a inclusão de deficientes no ensino regular, preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) (cf. nota 3), traduz as premissas do modelo social. Essa abordagem da inclusão determina transformações no ambiente escolar para receber e atender alunos com necessidades educativas especiais e alunos sem essas necessidades, reafirmando, assim, a neutralidade da condição de deficiente, pois pressupõe “[...] um espaço de aprendizagem adequado, multiparametrado, à semelhança da sociedade que preconiza o modelo social” (BARROS, 2005, p. 121).

3.3 A inclusão escolar dos deficientes

A educação inclusiva para deficientes não surgiu ocasionalmente. É fruto de lutas sociais desencadeadas pelo movimento de inclusão, que revelou um passado de intensa opressão social vivida por esse grupo, em particular a exclusão educacional (CARVALHO, 2004; SANTOS, 2008). Os deficientes experimentaram historicamente o extermínio, o abandono e o enclausuramento em instituições especializadas (SANTOS, 2008). Experimentaram também as práticas caritativas de atendimento educacional segregado em institutos e, ainda, a prática educativa da integração. Mais recentemente, com uma mudança de paradigma, difundiu-se a educação inclusiva (SASSAKI, 1999; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

Com a prática educativa da integração, acreditava-se que bastava preparar e integrar fisicamente as crianças deficientes no meio escolar. Gradativamente, foi-se percebendo que a integração educacional dos deficientes era uma questão estrutural do sistema educacional,

pois a normalização dessas pessoas não era possível; por mais que as preparassem, as escolas não conseguiam inseri-las (CARVALHO, 2004; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006). Portanto, a mudança não estava no sujeito deficiente, mas na adequação do ambiente físico, bem como das práticas pedagógicas, políticas e sociais das escolas para receber e atender com qualidade esses alunos (CARVALHO, 2004).

Por essa constatação emergiu o paradigma da inclusão. Seu surgimento ocorreu a partir da necessidade de se trabalhar, no campo educacional, de uma maneira nova, comum, incluindo tanto os alunos deficientes quanto os alunos sem deficiência, o que acabou motivando a educação especial a direcionar sua prática para o ensino regular, e não mais para um ambiente segregado (classes especiais e escolas especiais) (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006). Essa nova forma de pensar a educação especial numa abordagem inclusiva tem como principais objetivos a superação das barreiras sociais e pedagógicas que impedem a aprendizagem e a participação plena dos alunos deficientes no sistema regular de ensino, bem como a quebra dos estereótipos e preconceitos de deficiência na escola e na sociedade. Em suma, há a proposta de uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

Assim sendo, abordar a questão da inclusão escolar das pessoas deficientes não é apenas remetê-la ao setor educacional. É necessária a intersetorialidade das várias políticas públicas, entre elas, assistência social, saúde e transporte, em articulação com a política de educação (BRASIL, 2008; PEREIRA, 2008). Os fatores que impedem o acesso e a permanência de deficientes nas escolas estão além do ajustamento físico e social dos estabelecimentos escolares, indo desde a inacessibilidade do ambiente físico externo (tais como transportes e calçadas inacessíveis) até problemas estruturais no âmbito socioeconômico, como a falta de renda e a pobreza.

A educação inclusiva vem se constituindo como um desafio para o sistema brasileiro de ensino, pois o direito à educação não se conforma apenas pelo acesso do aluno à instituição de ensino, mas também pela sua trajetória escolar de participação e aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006). Desse modo, os atores sociais envolvidos na inclusão escolar de deficientes precisam passar por transformações profundas a fim de construir uma escola plural, com a valorização das diferenças.

3.4 A inclusão de deficientes no ensino superior

Embora sejam notórios nas últimas décadas avanços no que diz respeito aos direitos educacionais dos deficientes, ainda existem lacunas entre o que as legislações determinam e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais em todos os níveis de educação. Enquanto o Brasil possui 3.844.092 deficientes na faixa de 0 a 17 anos, registrados no Censo Demográfico do IBGE, apenas 598.781 alunos com deficiência, isto é, 15,58%, estão registrados na educação básica no Censo Escolar (MEC/INEP de 2009). Desses 598.781 alunos matriculados na educação básica, somente 21.199 ingressaram no ensino médio em 2009, e menos de 5% destes ingressaram no ensino superior (BRASIL, 2009; ZARDO, 2010). Esse baixo ingresso de deficientes nas universidades pode ser comprovado pelos dados do PPNE/UnB: no 2º semestre de 2009, na UnB somente foram registrados 55 alunos deficientes. No semestre anterior (1º/2009), registraram-se 52 deficientes, ou seja, houve o acesso de apenas três estudantes deficientes de um semestre ao outro.

Em 2009, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) publicou o relatório *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*, que apontou as desigualdades educacionais presentes no contexto dos sistemas de ensino, considerando aspectos étnico-raciais, regionais, socioeconômicos e relacionados à inclusão educacional de deficientes. O relatório evidenciou que “[...] esses grupos continuam sendo os mais atingidos pelas iniquidades do sistema educacional brasileiro” (UNICEF, 2009, p. 7). Nessa perspectiva, a inclusão de deficientes nas instituições de ensino superior (IES) é gradativa, demandando mudanças estruturais no sistema educacional básico a fim de garantir aos deficientes um maior ingresso e o conhecimento necessário para frequentar o ensino superior, bem como a adequação das IES para receber educandos deficientes.

A universidade deve ampliar o significado de sua função social, com o objetivo de ajudar na remoção das barreiras, sobretudo as barreiras atitudinais, isto é, aquelas referentes ao olhar das pessoas sem deficiência e desinformadas. A meta é promover a adequação do espaço social e psicológico, que será compartilhado por sujeitos muito diferentes entre si (FERREIRA, 2003, 2007), e assim assegurar aos deficientes o direito à igualdade de oportunidades na educação superior. Essa inclusão nas universidades somente será possível no cenário atual com o investimento em políticas de ação afirmativa.

4 POLÍTICA DE COTAS PARA DEFICIENTES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: DO QUE SE TRATA?

4.1 As políticas de ação afirmativa

Nos últimos anos, um dos eixos mais inovadores das políticas públicas brasileiras tem sido o investimento em políticas afirmativas voltadas para a diminuição de desigualdades socioeconômicas entre grupos vulneráveis (NEVES; LIMA, 2007). Essas políticas estão pautadas na ideia de que, para garantir a igualdade dos direitos, é necessária a intervenção direta do Estado no sentido de oferecer condições especiais àqueles que, por motivos de ordem social, econômica, cultural ou política, se encontram originalmente em situação desfavorável de competição com outros grupos (NEVES; LIMA, 2007).

Ação afirmativa é aqui compreendida como qualquer medida que permite o acesso a bens e serviços, tais como o ingresso em universidades, empregos, partidos políticos, promoções e contratos públicos, com base no pertencimento em grupos sociais específicos. O objetivo é aumentar a proporção de membros desse grupo no mercado de trabalho, na candidatura política, no sistema universitário público, na classe empresarial e nos demais setores e espaços sociais nos quais esses grupos estejam sub-representados em razão de discriminações passadas ou presentes (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2006).

As políticas de ação afirmativa podem ser justificadas a partir de três argumentos básicos: reparação, justiça social ou distributiva e diversidade (FERES JÚNIOR, 2006). Tais argumentos têm sido historicamente as bases sobre quais se assenta a justificção das políticas de ação afirmativa (FERES JÚNIOR, 2006). O argumento aqui utilizado para justificar o programa de cotas para deficientes nas universidades como um programa de ação afirmativa será o da justiça distributiva. O princípio da justiça distributiva se baseia no princípio da igualdade de oportunidades. Na perspectiva da justiça social, a igualdade não deve ser apenas um direito formal, uma teoria, mas sim uma igualdade de fato, um resultado e não um mero procedimento (FERES JÚNIOR, 2006). Tal argumento se opõe à perspectiva meritocrática do mercado, em que “as leis do Estado não podem (ou não devem) interferir nos critérios de mérito que brotam espontaneamente do intercurso social, das necessidades, dos gostos e das preferências coletivamente transacionados no mercado” (FERES JÚNIOR, 2006, p. 49).

Em suma, o argumento da justiça social tem a virtude de não valorizar a meritocracia, pois seu pilar está na igualdade de condições para todos atingirem as oportunidades. Ademais, esse princípio tem o propósito de não demandar essencialização identitária, podendo ser estendido a outros grupos que sofrem ou possam vir a sofrer discriminação (FERES JÚNIOR, 2006).

4.2 Sistema de cotas: uma alternativa imediata ao acesso de deficientes às universidades públicas

O fato de, no Brasil, a variável deficiência ser responsável por uma intensa desigualdade socioeconômica é suficiente para justificar a criação de políticas e programas que visem promover aqueles que são desfavorecidos. E basta observar o baixo ingresso de estudantes deficientes nas universidades brasileiras para perceber a emergência de se adotar políticas de cotas que garantam o maior acesso dessas pessoas no ensino superior.

O sistema de ensino superior brasileiro, nos debates atuais sobre sua reforma e expansão, tem diante de si o desafio de responder à questão das desigualdades sociais, em especial das desigualdades dos deficientes no acesso e na permanência em suas instituições (MOIHLECKE, 2004). Uma das soluções encontradas é o investimento em políticas de cotas, que, apesar das controvérsias, já são utilizadas com outros grupos, como negros e índios.

Todavia, embora muitos discordem da necessidade de implantação de uma política de cotas para deficientes no ensino superior, há certo consenso sobre a forte relação entre desigualdades socioeconômicas e deficiência no Brasil, a qual prejudica gradativamente a trajetória educacional dessas pessoas. As mais diversas estatísticas a esse respeito são categóricas: de qualquer ponto de vista e de qualquer dimensão analítica, é visível a assimetria entre a situação dos deficientes e dos não deficientes, os deficientes ocupando sistematicamente as posições mais baixas da escala social. Os deficientes têm menos acesso à educação, à renda e à moradia do que os não deficientes (NERI, 2007), possuem piores empregos e são maioria entre os desempregados (NERI, 2003). Além disso, são os que menos acesso têm às universidades (NERI, 2003) e que apresentam mais baixa mobilidade social (NERI, 2003).

5 ANÁLISE DOS DADOS

A teoria fundamentada foi utilizada para fazer uma análise sistemática dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008). A pesquisadora pretendeu entender a percepção dos estudantes deficientes e dos profissionais do PPNE a respeito da implantação de um sistema de cotas para deficientes. Um dos objetivos da coleta de dados foi produzir informações em grande parte homogêneas, comparáveis entre si e passíveis de ser submetidas a tratamento sistemático. Para que fossem comparadas, realizaram-se análises de conteúdo, de forma a recortar o texto em trechos que pudessem ser resumidos em palavras-chave. No caso da entrevista semidirigida, essas palavras já foram propostas no roteiro (COMBESSIE, 2004).

Para atingir um melhor entendimento do fenômeno em estudo, foi realizada uma análise detalhada, denominada microanálise. Essa forma de análise usa procedimentos da análise comparativa, a formulação de perguntas e ferramentas analíticas para separar os dados e aprofundar a investigação (STRAUSS; CORBIN, 2008). Na identificação dos trechos foi feito um trabalho exploratório, começando pela análise de trechos curtos, e descontextualizando-o no primeiro momento, para “fazer falar o texto para além de seu sentido manifesto” (COMBESSIE, 2004, p. 106-107). Depois de identificados e classificados os temas, realizou-se uma análise transversal, que se entende como análise comparativa dos enunciados de cada subtema e tema; chama-se transversal na medida em que cada tema atravessa o conjunto dos textos. Comparam-se os trechos reunidos no interior de cada dossiê para retirar semelhanças e diferenças (COMBESSIE, 2004). Os dados obtidos nas entrevistas foram resumidos em conceitos e em conjuntos de declarações, que posteriormente foram integrados e desenvolvidos. Esses conceitos foram inter-relacionados, em vez de apenas listados, e tiveram associados com a categoria central. Então, seguiram-se os seguintes passos: ordenação do material e leitura minuciosa das informações coletadas; análise microscópica e categorização analítica. Utilizaram-se também como dados textos jornalísticos, com o intuito de situar a pesquisadora no debate nacional.

A hipótese inicialmente levantada nesta pesquisa considerava que a maioria dos estudantes deficientes e profissionais do PPNE da UnB eram desfavoráveis à implantação de um sistema de cotas para deficientes no vestibular. Todavia, com a análise dos dados obtidos na realização da pesquisa, essa hipótese foi refutada, pois a maioria dos entrevistados concorda com a implantação de um sistema de cotas, como alternativa necessária e imediata para garantir o acesso de deficientes ao ensino superior.

5.1 Resultados

Após a análise dos dados, puderam-se observar diferentes posicionamentos a respeito da reserva de vagas para deficientes na UnB. Levantou-se que a maioria dos participantes concorda com a implantação de um sistema de cotas para deficientes no vestibular da UnB, sendo que somente um dos seis entrevistados foi parcialmente contrário a essa política. Para conhecer os posicionamentos, construíram-se duas categorias. A primeira descreve o sistema de cotas como uma política compensatória para equiparar oportunidades; a segunda problematiza a política de cotas como uma solução viável se estiver aliada a políticas de inclusão.

5.1.1 Sistema de cotas como política compensatória de oportunidades

Para os entrevistados favoráveis às cotas, as políticas compensatórias, no caso específico, o sistema de cotas para deficientes no vestibular são necessárias em um contexto em que o acesso universal ao ensino superior não é garantido. Essa avaliação surge da necessidade de pensar em medidas urgentes para garantir esse acesso e mudar o alarmante quadro de exclusão social na realidade brasileira, que resulta na discriminação, a compor um ciclo vicioso. Aí está a importância das ações afirmativas, um poderoso instrumento de inclusão social. Elas constituem “medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis” (PIOVESAN, 2008, p. 892).

Todos os entrevistados compartilham da opinião de que o sistema de cotas não pode ser visto como a única solução para o problema da falta de acesso ao ensino superior público ele é uma solução imediata, paliativa, adotada em um momento no qual a exclusão das pessoas deficientes é gritante. Para eles, a solução está na base da educação

Eu imagino que, o problema está na educação básica... O ensino médio está cada vez pior. A educação não está preparando bem, tem alguma coisa acontecendo antes do ingresso na UnB. Por isso é importante além das cotas investir na melhoria da educação. (Estudante deficiente)

Mas você pensar que as cotas vão resolver o problema, eu acho que não. O certo é dar um ensino de qualidade, para que o aluno carente, o próprio aluno negro, o aluno deficiente não precise de cotas, e sim passar por seu próprio mérito, eu acho que

essa seria a solução mais viável. Claro, isso é uma coisa que mexe com a estrutura, demanda tempo, e a gente não tem esse tempo para ficar esperando. Por isso acho que a política de cotas nesse momento é a melhor solução. (Profissional do PPNE)

Foi unânime entre os entrevistados a afirmação de que as políticas compensatórias atingem o objetivo de ensinar a população a respeitar o direito de uma parcela prejudicada dos cidadãos, excluída por longo tempo. Eles também concordaram que, sem essa equiparação de oportunidade, o deficiente continuará à margem da sociedade. Com a oportunidade de entrada das pessoas deficientes na universidade, todo um processo de exclusão será evidenciado e os espaços de ensino terão de se adequar.

as cotas para deficientes na UnB é importante para ensinar os professores e toda a comunidade acadêmica lidar com a deficiência. Só com a convivência que isso irá acontecer. (estudante deficiente)

5.1.2 Política de cotas aliada a políticas de inclusão

Para os entrevistados, a inclusão social na educação superior dos deficientes só é efetiva se aliar o ingresso, resultante da reserva de vagas, a políticas de inclusão de acesso, referente à trajetória educacional anterior ao vestibular, e a políticas de permanência, referente à continuidade dos estudos. Ambas as políticas, segundo Portes (*apud* FERREIRA, 2003, p. 45), implicam um “[...] trabalho constante, em frequência, participação, dedicação e vigilância cotidianas das obrigações acadêmicas”. Os participantes enfatizaram que as cotas só seriam uma solução imediata para o problema do acesso, não tendo a capacidade de garantir a permanência e o bom desempenho acadêmico desses estudantes. Por isso, faz-se necessário “investir mais do que em política de acesso, em políticas de permanência” (profissional do PPNE).

Em contraponto ao maior aumento dos estudantes com deficiência, é preciso investir em mais políticas dentro da universidade e expandi isso para a sociedade, e para todos os ensinos: básico, fundamental e médio. (estudante deficiente)

Essa política de permanência implica não somente o aspecto psicopedagógico e econômico do estudante deficiente, como também a remoção de barreiras arquitetônicas, e, sobretudo, das barreiras atitudinais. Para isso é preciso o aprimoramento de ações voltadas ao atendimento especializado dos estudantes deficientes no PPNE, bem como formação continuada de professores, adequação do currículo, assessoria psicopedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos, entre outras medidas, “pois é impossível apregoar a

inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação” (FERREIRA, 2003, p. 45).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu apontar os diferentes posicionamentos sobre a implantação de um sistema de cotas para deficientes no vestibular da UnB. Observou-se que era necessário discutir alternativas que aumentassem o ingresso de estudantes com deficiência na universidade, já que a cada semestre diminui o número de deficientes entrando nessa instituição. A pesquisa permitiu conhecer os diferentes posicionamentos acerca desse tema, e também apontou os desafios dessa política de ação afirmativa.

- Verificou-se que essa alternativa é válida quando se pensa em um grupo socialmente excluído, como são as pessoas deficientes. Isso se reflete no campo educacional. Com a bagagem educacional limitada, a escalada ao ensino superior é cada vez mais árdua. Por isso, faz-se imprescindível adotar mecanismos que compensem essa desigualdade de oportunidades. No entanto, só haverá uma efetiva educação inclusiva no ensino superior se as cotas forem aliadas a ações de permanência e políticas inclusivas em todo o sistema educacional, desde o ensino elementar e médio.

A ação afirmativa tem-se apresentado como um tema interdisciplinar, senão transdisciplinar, muito interessante e ao mesmo tempo desafiador no pensamento acadêmico, tão habituado a pensar dentro de limites disciplinares (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2006). Todas as disciplinas de ciências humanas têm muito a contribuir para o debate e o aprofundamento desse assunto. “Ou seja, para pensarmos a ação afirmativa precisamos nos colocar em um lugar que está além das identidades disciplinares estritas” (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2006, p. 40). Percebeu-se, portanto, com a realização da presente monografia, que esse campo de estudo carece de discussões e reflexões que apresentem apontamentos ou direcionadores na tentativa de desenvolver propostas educacionais inclusivas no ensino superior, ou, ainda, que relatem as pesquisas a respeito das práticas já realizadas no contexto atual.

NOTAS

1. Há intensa discussão no campo dos estudos de deficiência a respeito de qual é a terminologia mais correta para referir-se ao grupo social que experimenta a deficiência. Optar-se-á pelos termos “deficiente” e “pessoa deficiente”, que denotam um grupo com identidade cultural própria, como os negros, índios e homossexuais, entre outros. De acordo com a concepção social da deficiência defendida por Michael Oliver (*apud* Diniz, 2003), a deficiência é uma parte essencial da constituição da identidade do deficiente e não meramente um apêndice; portanto, não faz sentido falar em pessoa e deficiência separadamente.

2. Na presente monografia a expressão “discriminação social contra as pessoas deficientes” será compreendida como uma forma de opressão, expressa na diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte dos deficientes de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais, em todos os espaços sociais (ONU, 1999).

3. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) está em vigor desde 2008. Foi elaborada por um grupo de trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC). O documento configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo, visando estimular a formulação e implementação de políticas e programas que tratem da educação das pessoas deficientes. A PNEEPEI tem como objetivo estimular a formulação e implementação de políticas e programas que tratem da educação inclusiva, assegurar a inclusão escolar dos alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade

arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

REFERÊNCIAS

ALAMINOS, C. Evasão escolar na adolescência: necessidade ou ideologia? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2005. *Anais...* Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em: ago. 2010.

BARBOSA, A. J. G.; MOREIRA, P. S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em educação e psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 2, p. 337-352, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382009000200011&lang=pt. Acesso em: ago. 2010.

BARROS, A. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 119-133, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902005000300008&lang=pt. Acesso em: ago. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Lei n. 8.069/90*. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: ago. 2010.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2010.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100005&lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2010.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COMBESSIE, J. C. Descoberta e coleta de dados. In: _____. O método em sociologia: como é, como faz. São Paulo: Loyola, 2004. p. 92-120.

DINIZ, D. Modelo social de deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, n. 28, p. 1-8, jul. 2003.

_____. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. Introdução. In: _____. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006, p. 9-45.

FERES JÚNIOR, J. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, J. ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006, p. 46-62.

FERREIRA, S. L. Diversidade e ensino superior: a Universidade Estadual de Londrina na construção de uma sociedade para todos. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. v. 2, p. 269-281.

_____. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 1, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília: Unicef, 2009.

GLAT, R., FONTES, R. S., PLETSCHE, M. D. *Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino*. Rio de Janeiro: Unigranrio, 2006. Caderno de Educação 6: Inclusão Social – Desafios de uma Educação Cidadã. p. 13-30.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 444.

JÖNSSON, T. *Inclusive education*. Hyderabad: UN Interregional Programme for Disabled People, 1994, p. 40.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*. 27, n. 96, p. 689-715, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300004&lang=pt>. Acesso em: ago. 2010.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. Disseminação de conhecimento em educação especial no Brasil: as contribuições da ABPEE. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 2, p. 181-196, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382009000200002&lang=pt>. Acesso em: ago. 2010.

MAZZOTA, M. J. S. A inclusão social depende da ação de cada um e de todos. *Adverso-Adufurgs*, Porto Alegre, p. 9-11, 2006.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Editorial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, ano 2, n. 2, jul. 2006, p. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: ago. 2010.

MOIHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000300006&lang=pt>. Acesso em: ago. 2010.

NERI, M. *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003, p. 250.

NEVES, P. S. C; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 17-38, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100003&lang=pt>. Acesso em: ago. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <<http://portal.mi.gov.br/sedh/ct>>. Acesso em: ago. 2010.

_____. *Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais*. 1966. Disponível em:

<[http://www.ti.mt.gov.br/INTRANET.ARQ/CMS/GrupoPaginas/59/459/file/tratadosinternacionais/tratadosONU/Pacto Internacional Direitos Economicos.doc](http://www.ti.mt.gov.br/INTRANET.ARQ/CMS/GrupoPaginas/59/459/file/tratadosinternacionais/tratadosONU/Pacto%20Internacional%20Direitos%20Economicos.doc)>. Acesso em: ago. 2010.

_____. *Convenção sobre os direitos da criança*. 1989. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/doc/crianca.php>>. Acesso em: ago. 2010.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos de Jomtien*. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.or/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: ago. 2010.

_____. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2006. Disponível em: <http://www.mp.pe.gov.br/uploads/85f5u0tVH-WpbdlZDfWG4w/N1p9wXE1ffdJXXO0nEtLug/Conveno_Internacional_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_deficincia.doc>. Acesso em: ago. 2010.

PEREIRA, L. B. O discurso dos formuladores do programa BPC na escola a partir do princípio da diferença de John Rawls. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE SERVIÇO SOCIAL: O DESAFIO DE CONCRETIZAR DIREITOS EM UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA E DESIGUAL, 19. *Anais*, Salvador, 2008.

PICCOLO, G. M.; MOSCARDINE, S. F.; COSTA, V. B. A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 107-126, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14135382010000100009&lang=pt>. Acesso em: 19 de ago. 2010.

PIOVESAN, A. TEMPORINI, I. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Coletiva*, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lang=pt>. Acesso em: ago.2010.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 16, n. 3, dez. 2008, p. 887-896. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2009.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis*, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312008000300008&lang=pt>. Acesso em: ago. 2010.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. O censo de pessoas com deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano VI, n. 31, mar./abr. 2003A.

_____. *Exclusão social de pessoas com deficiência*. 2002. (apostila)

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

TUNES, E. *Preconceito, inclusão e deficiência: o preconceito no limiar da deficiência*. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE PRECONCEITO, INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA, Rio de Janeiro, 2005.

YASBEK, M. C. *Os fundamentos do serviço social na contemporaneidade: capacitação em serviço social e política social: módulo 4*. Brasília: Universidade de Brasília/Cead, 2000.

ZARDO, S. P. *A escolarização de jovens com deficiência no ensino médio: estratégias políticas e educacionais promovidas pelos gestores das unidades federativas brasileiras*. Projeto de Tese (Qualificação para a obtenção do título de doutor em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ANEXO 1

Roteiro da entrevista/Estudantes deficientes

- 1) Segundo informações do PPNE, está ocorrendo uma gradual redução do ingresso de estudantes com deficiência na UnB. O que você tem a dizer sobre isso?
- 2) Você tem observado esse decréscimo?
- 3) Você tem alguma alternativa para isso?
- 4) E sobre o sistema de cotas para deficientes, você acha que é uma boa alternativa?

ANEXO 2

Roteiro da entrevista/ Profissionais do PPNE

- 1) Segundo o PPNE, está ocorrendo uma gradual redução do ingresso de estudantes com deficiência na UnB. O que você tem a dizer sobre isso?
- 2) Na sua opinião, por quê isso está ocorrendo?
- 3) Você tem alguma alternativa para isso?
- 4) E sobre o sistema de cotas para deficientes, você acha que é uma boa alternativa?