

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

**INCLUSÃO E UNIVERSIDADE:  
ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS  
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado

**MARILÚ MOURÃO PEREIRA**

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista

Orientador

**Porto Alegre, 2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

**INCLUSÃO E UNIVERSIDADE:  
ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS  
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**MARILÚ MOURÃO PEREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista.

**Porto Alegre, 2007.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

**MARILÚ MOURÃO PEREIRA**

**INCLUSÃO E UNIVERSIDADE:  
ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS  
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista – orientador**

---

**Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira**

---

**Profa. Dra. Nalu Farenzena**

---

**Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas**

*Dedico este trabalho aos meus filhos Rafael e Matheus, pela compreensão durante a minha ausência, para a realização deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela minha vida e inspiração.

Aos meus pais, Ângelo e Elsa, pelo alicerce dado e pelo fato de sempre estarem ao meu lado apoiando, torcendo e ajudando a enfrentar as barreiras transpostas, durante essa trajetória.

Em especial aos meus filhos Rafael e Matheus, pela compreensão, motivação e pelo amor, carinho e apoio, que sempre me dedicaram.

Ao Carlos, pelo carinho e apoio, nesses momentos finais dessa trajetória, com quem quero dividir a satisfação de concluir esse trabalho.

A minha irmã Márcia, pelo apoio e encorajamento e por não ter permitido que eu desistisse dessa caminhada, nos momentos difíceis pelo quais passei.

Ao pai dos meus filhos, Rômulo, pelo incentivo para iniciar essa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me oportunizou a realização desse mestrado.

Com muito respeito e carinho, agradeço imensamente ao meu orientador, Professor Cláudio Roberto Baptista, pelo que me ensinou nessa longa jornada e pela dedicação e orientação competente.

À UERGS, que, como campo de investigação, possibilitou essa pesquisa.

À Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul, pelo apoio de seus diretores durante toda essa trajetória.

A todos os funcionários da UERGS, pela compreensão, apoio e colaboração durante a pesquisa.

Aos alunos e gestores entrevistados, pela disponibilidade e grande contribuição para que esse estudo se efetivasse.

Às colegas Vânia, Elizabete, Kátia e Carolina, pelos momentos de trocas e leituras que possibilitaram a construção do projeto.

A Maria Luiza Cardinale, minha supervisora de textos, pela qual tenho muita admiração.

Aos colegas da FADERS, pela compreensão dos meus momentos de afastamento das atividades cotidianas.

À grande amiga Denise, companheira de todas as horas, que me incentivou nessa caminhada desde o início.

A Clarissa, pelo incentivo e por ter me ajudado muito nas discussões, com sua criatividade e espontaneidade de menina.

A Andréa, pela amizade, convivência acadêmica e profissional, com momentos inesquecíveis de estímulo e ajuda, que muito contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos membros da banca, por terem aceitado a tarefa de compô-la.

As minhas colegas de mestrado e todos componentes do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escola, pelo convívio fraterno e marcado por discussões inteligentes.

Aos professores da UFRGS, pelas valiosas lições e, em especial, à Professora Nalu Farenzena, com quem estabeleci uma relação de carinho respeito e aprendizagem.

Aos funcionários do programa, pelo constante apoio e pela disponibilidade para me ajudar sempre que foi necessário.

A minha banca de qualificação do projeto, pelas valiosas contribuições, que possibilitaram o aprimoramento desse trabalho.

Declaração de amor (Helena dos Santos Jardim, Deficiente Mental)

Meu nome: amor; Meu endereço: teu coração

Idade: uma vida por você

Data de nascimento: o dia que te conheci

Meu segredo: tudo que você me contou

Minha estrada: teu corpo; Minha luz: teus olhos

Minha alegria: teus beijos

Meu azar: não ter te conhecido antes

Minha vontade: nunca mais sair do teu lado

Minha música preferida: sua voz

Cheiro mais gostoso: da sua pele

O que eu quero: que seja só meu

O dia da minha morte: Quando não me quiseres mais

O momento de ser FELIZ: É agora; O lugar de ser feliz: É aqui

E o jeito de ser FELIZ: É com você.

## RESUMO

Essa pesquisa aborda a inclusão, no Ensino Superior, a partir de um estudo relacionado a alunos com deficiência, que ingressaram pelo sistema de cotas, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2002 a 2005. O objetivo deste estudo é compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas, no Ensino Superior, como possível contribuição para a inclusão do aluno com deficiência na Universidade. A abordagem metodológica foi do tipo qualitativo e os instrumentos utilizados, para coleta de dados, foram entrevistas semi-estruturadas individuais, compostas por questões abertas. Além dos alunos com deficiência, este estudo teve como sujeitos alguns gestores que estiveram envolvidos com a temática na Universidade. O estudo desenvolveu-se a partir da identificação e caracterização dos alunos que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, seguidas pela investigação e análise das trajetórias dos alunos com deficiências, durante o acesso e no decorrer do curso. Foram entrevistados 16 alunos com deficiência física, auditiva e visual, e dez gestores da Universidade. A partir dos depoimentos colhidos, na etapa qualitativa desse estudo, foram construídos eixos que orientaram a análise, tais como: a motivação para a escolha da universidade; as cotas; o apoio no vestibular; as experiências acadêmicas - incluindo aqui o relacionamento com professores e colegas -; vantagens e desvantagens; o acesso a materiais; acompanhamento; avaliação; o acesso à universidade, por meio de transporte; acessibilidade física; suporte e apoio; bem como a participação desse aluno em atividades curriculares e extracurriculares. A implantação do sistema de cotas, para alunos com deficiência, nessa Universidade se constitui em uma ação política de acesso e democratização do Ensino Superior e está em consonância com os princípios Constitucionais, na garantia dos direitos das Pessoas com Deficiências. Isso, no entanto, não tem sido o suficiente, para assegurar a permanência desses alunos na Universidade. Os resultados evidenciam a ocorrência de dificuldades que se concentram no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade ações específicas, voltadas para essa parcela da população acadêmica.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas, Educação especial, Inclusão e Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

*This research discusses inclusion in higher education focusing on the admission of disabled students under a quota system to the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) from 2002 to 2005. It is aimed at assessing the extent to which the implementation of a quota system in higher education as argued for by affirmative action movements is a possible contribution to social inclusion of disabled students in the university. Data for this qualitative investigation were collected through semi-structured individual interviews with open questions. Research subjects included disabled students and some administrators who had been discussing the theme of quotas within UERGS. Investigation involved identification and characterization of students who had been admitted under the quota system and analysis of the academic history of disabled students, at admittance and during the course. Sixteen physically (hearing and visually) disabled students and 10 university administrators were interviewed. Based on the reports collected, topics for analysis were organized, such as: reasons for having chosen this university; quotas; support in entrance examinations; academic experiences – including the relationship with teachers and classmates; advantages and disadvantages; access to materials; follow-up provided; assessment; access to transportation services; physical accessibility; support provided; student attendance at curricular and extracurricular activities. The quota system implemented for disabled students at UERGS is part of its policy of providing democratic access to higher education based on constitutional principles in order to guarantee the rights for disabled people. It, however, has not been enough to maintain these students' interest in university. Results reveal that difficulties are mainly on the teaching-learning process and that specific actions to assist this part of the academic population are needed.*

*Keywords: Affirmative action policies, Special education, Inclusion and Higher education.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Matrículas dos alunos portadores de necessidades especiais nas IES: Brasil – 2000 a 2005.....	84
<b>Figura 2:</b> Matrículas dos alunos portadores de necessidades especiais nas IES, por categoria administrativa: Brasil – 2005.....	85
<b>Figura 3:</b> Matrículas dos alunos portadores de necessidades especiais nas IES, por organização acadêmica: Brasil – 2005.....	85
<b>Figura 4:</b> Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nas IES, segundo o tipo de necessidade: Brasil - 2005.....	86

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Evolução da distribuição das instituições públicas e privadas (1994-2003).....	51
<b>Tabela 2:</b> Matrículas nos cursos de graduação.....	52
<b>Tabela 3:</b> Número de alunos com deficiência por curso.....	106
<b>Tabela 4:</b> Número de alunos com deficiência por unidade.....	107

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Caracterização das Unidades da UERGS.....	110
<b>Quadro 2:</b> Caracterização dos Alunos Entrevistados.....	114
<b>Quadro 3:</b> Identificação dos Gestores Entrevistados.....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa  
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ACS - Assessoria de Comunicação Social  
AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes  
APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BC - Biblioteca Central  
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CE - Centro de Educação  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CECA - Centro de Educação, Comunicação e Artes  
CECAE - Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais  
CEEs- Conselhos Estaduais de Educação  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro  
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CESNORS - Centro de Educação Superior Norte  
CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos  
CDH - Comissão de Direitos Humanos  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos  
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência  
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
DAC - Decanato de Assuntos Comunitários  
DECOR - Departamento de Ingresso, Controle e Registro Acadêmico  
DEG - Decanato de Ensino de Graduação  
DESE - Departamento da Educação Supletiva e Especial  
DCE - Diretório Central dos Estudantes  
EEOC - Equal Employment Opportunity Commission

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul

FE - Faculdade de Educação

FAETEC - Fundação Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro

FT - Faculdade de Tecnologia

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM - Instituto Nacional de Surdos-Mudos

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LAB - Laboratório de Acessibilidade

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAAC - Núcleo de Apoio Acadêmico

NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

NARC - National Association For Retarded Citizens

N.E.E – Necessidades Educativas Especiais

NEDESP - Núcleo de Educação Especial

NEI - Núcleo de Estudos Interdisciplinares

OEA - Organização dos Estados Americanos

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

ORUS - Observatório de Reformas Universitárias

PAP - Programa de Apoio Psicopedagógico

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PNE – Plano Nacional de Educação

PPNE - Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais

ProAces - Projeto de Acessibilidade

PROENE - Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial

PRODIDE - Promotora de Justiça de Defesa do Idoso e do Portador de Deficiência

PROPAE - Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SESU - Secretaria de Ensino Superior

STJ - Superior Tribunal de Justiça

UEA - Universidade Estadual do Amazonas

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UEZO - Centro Universitário da Zona Oeste

UDF - Universidade do Distrito Federal

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRAM - Universidade Federal Rural da Amazônia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNB – Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICAMP – Universidade Estadual de *Campinas*

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

UNU - Universidade das Nações Unidas

UPE - Universidade de Pernambuco

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 UMA PROPOSTA DE PESQUISA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÃO COM O TEMA .....	18
1.2 CAMPO TEMÁTICO, OBJETO DE PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	25
1.3 OBJETIVOS .....	26
<b>1.3.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>26</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>26</b>
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	26
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>28</b>
2.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO: POLÍTICAS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	28
2.2 CENTRANDO NO PARADIGMA DA INCLUSÃO NO MUNDO E NO BRASIL: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	36
2.3 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL.....	42
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, CONTORNOS E POSSIBILIDADES.....	55
<b>2.4.1 Discriminação e Preconceito</b> .....	<b>56</b>
<b>2.4.2 Os Princípios Constitucionais, a Igualdade e as Ações Afirmativas</b> .....	<b>60</b>
<b>2.4.3 Sistema de Cotas nas Universidades: Pontos e Contrapontos</b> .....	<b>67</b>
<b>2.4.4 Panorama e Experiências de Reserva de Cotas nas Universidades Brasileiras</b> .....	<b>72</b>
<b>2.4.5 Pesquisas que evidenciam a Discussão de Políticas Afirmativas</b> .....	<b>76</b>
<b>2.4.6 Políticas de Ações Afirmativas para Pessoas com Deficiências no Contexto Brasileiro</b> .....	<b>77</b>
2.5 A UNIVERSIDADE: CENÁRIO ATUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	80
<b>2.5.1 Pesquisas sobre Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior</b> .....	<b>88</b>
<b>2.5.2 Propostas Inclusivas em Universidades Brasileiras</b> .....	<b>93</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>97</b>

3.1 CONTEXTOS DA PESQUISA:.....	99
<b>3.1.1 Caracterização do Campo de Investigação: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.....</b>	<b>99</b>
<b>3.1.2 O Sujeito da Pesquisa.....</b>	<b>105</b>
3.1.2.1 Perfil dos alunos da UERGS que entraram pelas cotas .....	105
3.1.2.2 Perfil dos entrevistados .....	107
<b>3.2 INSTRUMENTOS.....</b>	<b>107</b>
3.3 COLETA DE DADOS .....	108
<b>3.3.1 Primeira Etapa .....</b>	<b>108</b>
<b>3.3.2 Segunda Etapa .....</b>	<b>109</b>
<b>4 REFLEXÕES A PARTIR DA MINHA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E DAS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E GESTORES .....</b>	<b>113</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS QUE ENTRARAM NO VESTIBULAR PELO SISTEMA DE COTAS E DOS ALUNOS ENTREVISTADOS .....	113
4.2 INGRESSO NO VESTIBULAR.....	116
4.3 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS .....	125
<b>4.3.1 Acesso à Universidade – Meios de Transporte .....</b>	<b>125</b>
<b>4.3.3 Relacionamento.....</b>	<b>129</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>160</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>172</b>
APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DA UERGS.....	184
APÊNDICE B - SITUAÇÃO DOS ALUNOS QUE ENTRARAM PELAS COTAS DE 2002 a 2005 .....	188
APÊNDICE C - RESUMO DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS QUE ENTRARAM PELAS COTAS ENTRE 2002 E 2005.....	196
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES .....	197
(REITOR E COORDENADOR DE UNIDADE DA UERGS).....	197
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO .....	198
COM DEFICIÊNCIA DA UERGS.....	198
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	199

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como temática a inclusão de alunos com deficiências<sup>1</sup>, no Ensino Superior. O trabalho focaliza a adoção de propostas de discriminação positiva, por intermédio da política afirmativa de cotas.

O interesse relativo à temática decorre da minha trajetória e do fato de este ser um assunto desafiador. Isto porque, no atual momento histórico, discute-se a ampliação dos níveis de escolarização, envolvendo as políticas relativas ao Ensino Superior, assim como aquelas concernentes aos processos de inclusão escolar.

Um primeiro desafio, nesse sentido, é o próprio processo de escrita desta investigação. Escrever pode ser considerado um ato que delinea uma obra de arte, na medida em que, na escrita, 'desenhamos' personagens, fatos, paisagens e emoções. Isto permite que o autor possa informar, relatar, argumentar e persuadir, de tal forma que o interlocutor seja capaz de imaginar e sonhar, se divertir e se emocionar. Escrever significa dar forma ao pensamento. Por meio da escrita, podemos, ainda, materializar uma história, praticar catarse, reivindicar, protestar, historiar vivências, sensações, ou construir uma poesia.

Percebo que a escrita constitui um momento de entrega às emoções mais profundas que o autor vivencia, a partir de sua criação e inspiração. Para isso, entretanto, é fundamental conceber uma boa idéia, que esteja em sintonia com aquilo que acreditamos. Esta idéia nos motiva e nos torna capazes de cunhar textos coerentes e interessantes.

Parece-me, que é preciso, todavia, que haja desejo de explorar os múltiplos caminhos da linguagem e disponibilidade para realizar nosso sonho. Escrever bem é conduzir opiniões consistentes com a agilidade que as impõem o contexto e o momento atual.

Por vezes, esta produção pode nos emocionar, nos entristecer, nos dar prazer, nos preocupar e, também, nos deixar ansiosos, por não perceber o momento de nossa inspiração. Esta inspiração surge, muitas vezes, em situações tão diversas, que nos fazem parecer seres estranhos e de difícil compreensão.

A nossa escrita também é reflexo daquilo que lemos, de nossas experiências, da bagagem que formamos durante nossa existência e dos valores que adotamos

---

<sup>1</sup> Nesse estudo optei por essa terminologia, visto que é a mais utilizada a partir da Convenção da Guatemala, onde as próprias pessoas preferiram assim ser denominadas.

diante da vida. Com isso, cada sujeito apresenta uma forma muito específica e própria de escrever.

Escrever uma dissertação representa uma grande incumbência e um grande desafio. Este ocasiona intensas expectativas, frente a pontos de vista alusivos àquilo que tanto nos mobiliza.

Nessa perspectiva, há momentos de enclausuramento e solidão, pela necessidade de reconhecimento das habilidades e limites. Assim, deparei-me, muitas vezes, com dificuldades que me pareciam engessar, nessa produção.

Durante este instigante processo de escrita, vivenciei momentos de importantes discussões, no convívio com amigos, colegas, familiares, professores, e, principalmente, na relação com meu orientador, que possibilitou a elaboração e reelaboração de idéias, a partir das quais resultou o presente trabalho.

## 1.1 UMA PROPOSTA DE PESQUISA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÃO COM O TEMA ..

[...] A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (BUJES, 2002, p. 14).

Esclarecer os motivos que me levaram a desenvolver a presente pesquisa implica retomar parte de minha história pessoal e profissional. Minha formação em Fisioterapia (1981) e, posteriormente, meu percurso na esfera Estadual, foram processos pontuados por diversas experiências, que marcaram significativamente essa escolha. Ao trilhar a trajetória profissional, desenvolvi projetos na área da educação especial, que me fizeram avançar na perspectiva que motivou a presente dissertação.

Neste sentido, considero necessário elucidar o quanto as experiências vivenciadas no atendimento e no desenvolvimento de políticas públicas para pessoas com deficiências, no âmbito do Estado, foram expressivas na minha história

profissional e como estas, por ocasião do Mestrado, influenciaram na minha vida acadêmica.

Essa pesquisa é fruto de uma longa caminhada, percorrida durante o período de 25 anos em que atuo na educação especial, integrando o quadro técnico da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). As reflexões dizem respeito às experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho com pessoas com deficiências e à breve trajetória da docência no Ensino Superior. Estes são, fundamentalmente, os pontos de sustentação das idéias geradoras dessa pesquisa. Tais reflexões originaram intensos questionamentos, acerca de como estes alunos têm ingressado na Educação Superior e como tem sido garantida a permanência dos mesmos, nos espaços acadêmicos.

A partir de 2004, iniciou-se uma discussão entre FADERS e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), duas instituições públicas estaduais preocupadas com a permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior. Para tanto, implantou-se um Núcleo de Políticas Inclusivas, na UERGS, através de parceria com a FADERS, para possibilitar condições de atendimento a estes alunos. Assumi a coordenação deste Núcleo, desde a implantação, em 2005. Este fato desencadeou e impulsionou o desenvolvimento deste estudo.

Um dos objetivos dessa parceria foi o mapeamento da realidade, a partir do número de alunos com deficiências, matriculados na Universidade, detectando as necessidades desse aluno para a garantia de permanência dos mesmos no espaço acadêmico. Além disso, a proposta buscou construir um espaço que oportunizasse situações que favorecessem a inclusão, onde a comunidade universitária reconhecesse a existência da diversidade, através da sensibilização de gestores, funcionários, professores e estudantes, para as questões da deficiência.

As dificuldades enfrentadas pelas limitações do número de pessoas que desenvolveram essa proposta foram, entretanto, bem significativas. Iniciei o trabalho com o apoio de uma pedagoga e, à medida que as necessidades surgiam, contava com outros profissionais da FADERS.

Nesse contexto, no transcorrer da minha prática cotidiana, surgiram alguns questionamentos, entre os quais considerei relevantes dois aspectos, para o desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro diz respeito ao acesso de alunos com deficiências no Ensino Superior, como indicador capaz de evidenciar as

desigualdades sociais existentes no país. Este nos remete à necessidade de articular políticas públicas, que possam enfrentar esse problema de forma mais ampla, levando em conta o contexto socioeconômico e cultural do país. O outro se refere aos suportes, ou seja, equipamentos e materiais necessários para atender às especificidades de cada deficiência.

A partir disso, algumas reflexões começaram a delinear-se. Com o objetivo de nortear esse estudo, algumas questões foram tecidas, para ajudar a aprimorar o olhar dessa investigação. Estas são: os alunos com deficiência têm acessado a universidade? O concurso vestibular é adaptado às suas necessidades? Há garantias para a sua permanência e sucesso durante o curso? A implementação das cotas tem favorecido o processo de inclusão desses alunos, no Ensino Superior? Como tais alunos são identificados na universidade? Como ocorre o processo de entrada desses alunos? Que espaço tem ocupado essa temática, nas discussões internas da universidade?

Há algum tempo, venho acompanhando as discussões e publicações sobre esse tema. Pude observar, todavia, que esse é um objeto de pouco estudo investigativo. Segundo Mazzoni (2003), os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiências nas universidades brasileiras são pouco conhecidos e pesquisados.

A preocupação com o acesso, expansão de vagas e políticas afirmativas evidencia algumas das alternativas propostas pelo MEC, de modo a promover a equidade no Ensino Superior. Isso, contudo, não têm sido o suficiente, para garantir uma inclusão de qualidade para esses alunos. Como destacam Mazzoni, Torres e Andrade (1999, p. 11):

O acesso à universidade para as pessoas portadoras de deficiências compreende duas etapas bem distintas: a primeira corresponde ao concurso vestibular, e superado esta barreira, a segunda etapa é a permanência do aluno na instituição em condições de estudo justas. A segunda etapa é a mais difícil e os alunos necessitam de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar os professores para que possam atendê-los.

Portanto, a universidade também se depara com os desafios da formação de um sistema social mais inclusivo, o que se justifica pelo incremento do direito à educação. O Censo da Educação Superior 2003, realizado pelo INEP, demonstra a baixa inserção de pessoas com deficiência nos ambientes acadêmicos. Com o censo de 2004, isso não se modifica muito, o que confirma as dificuldades que essas pessoas enfrentam. Por isso, é necessária a promoção de ações que possibilitem a inclusão destes indivíduos no ambiente acadêmico, em condições de igualdade.

Essas ações vêm se desenvolvendo ao longo de um processo, que merece ser, aqui, considerado. As últimas décadas foram marcadas por importantes movimentos sociais. Alguns destes resultaram na delimitação de marcos legais e na proposição de políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiências, abrindo espaço, assim, para as alterações das condições históricas desfavoráveis à escolarização e à inclusão social desses sujeitos. A defesa da cidadania e dos direitos das pessoas com deficiências é, porém, uma ação muito recente em nossa sociedade.

Só há políticas sociais porque a política dominante é anti-social. Se a política dominante que nós temos fosse, ela própria, uma política social no seu conjunto, nós não precisaríamos de políticas sociais no sentido restrito em que delas falamos (SANTOS, 2002, p. 23).

A garantia da igualdade, na diferença, significa considerar os segmentos da população que, historicamente, estão à margem da sociedade e que sofrem preconceito. Dentre essas, encontram-se as pessoas com deficiências. Nesse sentido, as políticas sociais têm sido apresentadas como possíveis caminhos para diminuir as desigualdades e, ao mesmo tempo, aumentar os espaços de participação social, a fim de que as pessoas com deficiências exerçam o direito à cidadania.

Considerando o princípio constitucional de que a educação é um direito<sup>2</sup> de todos e, portanto, deverá ser garantida e assegurada, em todos os níveis de ensino, fui motivada a escrever essa dissertação. Em sentido amplo, a educação é dever do Estado e da família (art. 205 da Constituição Federal), mediante o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208). Fala-se em “educação para todos”; contudo, é preciso refletir sobre o acesso ao Ensino Superior e sobre as possibilidades de oferecer, ao conjunto de sujeitos, indiscriminadamente, formação compatível com o contexto atual e com as exigências da sociedade. Para isso, deve-se levar em conta não apenas a formação profissional, mas a formação integral do sujeito.

Nesse sentido, o Estado deve proporcionar a Educação Superior não apenas em favor daqueles que recebem diretamente essa educação, mas também considerando o impacto para o conjunto da sociedade pelos serviços prestados pelos profissionais por elas formados, a partir dos conhecimentos que produzem e compartilham com a sociedade.

Dessa perspectiva, emergem novas posturas, atitudes e políticas públicas, as quais podem favorecer a existência de processos inclusivos desses alunos na universidade. Isto se evidencia porque, até o presente momento, observa-se um acesso limitado de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, considerando-se o número de matrículas efetivas desses sujeitos nas universidades. Dentre as alternativas que procuram minimizar essas distorções, podem ser destacadas as políticas afirmativas, como o sistema de cotas, que tem sido alvo de muitos debates.

O Ministério da Educação vem reiterando a importância da associação entre Educação Superior e o processo de inclusão educacional. Nesse sentido, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) têm realizado ações voltadas à garantia do acesso e da permanência de alunos com deficiências nas Instituições Federais de Ensino, como evidenciado, por exemplo, no Programa Incluir (BRASIL, 2006b). Este programa visa a promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação do Decreto Presidencial nº. 5.296, de 2004. Para Magalhães (2006, p.53):

---

<sup>2</sup> Com a Reforma Administrativa Pública de 1995, a educação passou a ser entendida como serviço e não como direito, havendo, segundo Garcia (2004, p. 38), uma redefinição das funções do setor estatal, na sua relação com o público não-estatal. Houve consenso de que muitas daquelas funções atribuídas ao Estado deveriam ser assumidas pelas “organizações sociais”.

O Programa Incluir representa um importante reforço da qualidade do ensino superior, mas restrito ao âmbito das IES federais, enquanto não existem financiamentos para as universidades públicas estaduais.

Outra iniciativa do MEC é o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP). O projeto é uma iniciativa da SEESP, em parceria com a Capes, e visa a apoiar e incentivar a pesquisa em Educação Especial. A meta do programa é financiar projetos voltados para a realização de pesquisas, estudos e cursos, em nível *strictu sensu*, destinados à formação de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação Superior. Estes atuam na educação especializada dos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, bem como dos demais profissionais atuantes na constante ação de inclusão escolar.

Ao longo das últimas décadas, foram instituídas algumas determinações legais para o Ensino Superior, dentre as quais se destaca a Portaria do MEC nº 3.284, de 2003. Esta dispõe sobre os requisitos da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Outra determinação legal é a Medida Provisória nº 213, de 2004, que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>3</sup>.

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2003 apontam a existência de 610 milhões de pessoas com deficiências, o que equivalente a 10% dos habitantes do planeta. No Brasil, as pessoas com deficiência, de acordo com dados do censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somam 14,4% da população brasileira<sup>4</sup>. As informações do Censo Universitário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006), ao tomarem como referência os sujeitos “Portadores de

---

<sup>3</sup> PROUNI - Programa de bolsas instituído pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Este programa é destinado a alunos que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas ou em instituição privada, na condição de bolsista integral, a estudantes com necessidades especiais e a professores da rede pública de ensino que se candidatem a cursos de licenciatura destinados ao magistério, à educação básica e à Pedagogia.

<sup>4</sup> Embora tenha conhecimento das discussões e críticas sobre esse percentual apresentado pelo IBGE, como sendo muito elevado para nossa realidade, eu o utilizo, por ser um dado oficial que vem embasando as Políticas Nacionais.

Necessidades Especiais”<sup>5</sup>, demonstram a baixa inserção desse extrato populacional nos ambientes acadêmicos: são 5.078 alunos, dentre os 3.887.022 matriculados no Ensino Superior. Esses representam 0,13% do total de alunos de Ensino Superior no Brasil. Destes, 27% estão em universidades públicas e 73%, em instituições privadas.

Fica evidente, entretanto, a dificuldade de detecção<sup>6</sup> desse aluno no sistema de Ensino Superior, pelo fato de as próprias universidades não proporem alternativas para a identificação/acompanhamento desses alunos. Como ressalta Mazzoni (2003, p. 189), “Encontrar formas eficientes para a identificação desses alunos é uma necessidade, sentida tanto pelos alunos como por pesquisadores do tema”.

Não se trata, contudo, somente de mudanças das leis vigentes. Deve haver um novo olhar para esse sujeito, além de uma mudança significativa na mentalidade coletiva, em relação à diversidade humana e aos direitos humanos. Isso pode ser alcançado através do conhecimento das demandas decorrentes do público-alvo, bem como das políticas públicas já existentes, relativas a essa área. Conforme Mittler (2003, p. 15), “[...] não foi por causa dos políticos que as políticas educacionais mudaram, não foi porque os políticos esperaram os pesquisadores dizerem a palavra certa, mas foi porque a sociedade exigiu mudanças”. Realmente a sociedade tem influenciado diretamente as mudanças ocorridas. Avaliamos, neste sentido, que o pesquisador tem um papel relevante, na medida em que interpreta os resultados dessas transformações, possibilitando, assim, processos de resignificação ou novas discussões.

A temática central da presente pesquisa é, portanto, o processo de inclusão de alunos com deficiência, no Ensino Superior. Pesquisei este processo em uma Universidade Pública do Rio Grande do Sul, que implantou o sistema de cotas para esses alunos. Considerando que a comunidade universitária é formada por diversos segmentos, entendi que dar voz aos sujeitos diretamente envolvidos, além de ouvir alguns gestores, seria uma premissa relevante para melhor compreender como se desenvolvem os procedimentos para inclusão nessa universidade, a partir dos

---

<sup>5</sup> Reconheço que os conceitos de ‘Pessoas Portadoras de Deficiências’ e ‘Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais’ são diferentes. Estes serão aprofundados ao longo do texto.

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Educação de 2001 já apontava a falta de dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na Educação Superior.

aspectos que integram o cotidiano acadêmico dos alunos com deficiência, que entraram pelo sistema de cotas.

## 1.2 CAMPO TEMÁTICO, OBJETO DE PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Moraes (2002) argumenta que a construção do objeto de pesquisa é um exercício de compreensão de si próprio, por parte do pesquisador. Trata-se de um movimento de dentro para fora. Conforme o autor, o objeto de pesquisa somente se torna mais explícito, na medida em que o trabalho avança, atingindo maior clareza no final da pesquisa. Para Nale (1993), a definição do problema a ser investigado e o estabelecimento dos objetivos da investigação são decisões difíceis, que exigem maturidade e experiência científica.

Essa pesquisa situa-se no campo do Ensino Superior. A preocupação maior foi, basicamente, compreender e avaliar o que acontece na universidade, a partir dos movimentos de inclusão, dos novos desafios da sociedade contemporânea e das atuais políticas do Ensino Superior, de modo a analisar as mudanças e perspectivas dessa instituição, no contexto atual.

O objeto dessa investigação pautou-se no acesso dos alunos com deficiências à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, nos cursos de graduação, a partir da garantia do ingresso através de reserva de cotas. O estudo envolveu alunos que concluíram a graduação ou estão, no mínimo, nos dois últimos anos do curso ou, ainda, que abandonaram a universidade, durante o curso. A escolha da universidade deu-se pelo fato de ser a única no Estado do Rio Grande do Sul que apresenta, no vestibular, reserva de cotas para o aluno com necessidades especiais até o momento da pesquisa.

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo Geral

Compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas no Ensino Superior, como possível contribuição para a inclusão do aluno com deficiência na Universidade.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever o processo de implantação de cotas na UERGS.
- Identificar e caracterizar os alunos que entraram na universidade pelo sistema de cotas
  - Investigar as condições de atendimento desses alunos no concurso vestibular.
  - Analisar as trajetórias dos alunos com deficiências, no decorrer do curso.

## 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No capítulo de introdução, apresento uma visão geral do tema a ser investigado, referente à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, além de definir o objeto de estudo e delimitação do problema. Ainda neste capítulo introdutório, procuro apresentar um breve delineamento das minhas experiências profissionais e da motivação para essa investigação, de forma que o leitor possa melhor compreender o interesse pela temática e como este se apresenta imbricado nessa trajetória. Em seguida, apresento o problema, a justificativa, as perguntas e os objetivos de pesquisa que nortearam a investigação. Depois, esses itens são seguidos pela estruturação da pesquisa.

No segundo capítulo deste trabalho, busco delinear os pressupostos teóricos que auxiliaram no desenvolvimento do estudo. O referencial teórico está organizado a partir de um resgate histórico da constituição da universidade, como instituição de ensino, no Brasil e no mundo. Num segundo momento, faço uma discussão sobre as

políticas de inclusão e o processo histórico da educação especial. Posteriormente, são apresentadas considerações sobre as ações afirmativas no contexto internacional e no Brasil e suas relações com a temática aqui estudada. Ao final desse capítulo, faço uma reflexão da Universidade no cenário atual numa perspectiva inclusiva.

No terceiro capítulo, intitulado Procedimentos Metodológicos, apresento as opções metodológicas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, que se configurou como um estudo de natureza qualitativa. No transcorrer desse capítulo, apresento o contexto da pesquisa, com a caracterização do campo de investigação e os sujeitos da pesquisa. Depois, apresento a coleta e análise de dados e um breve diálogo com outros autores. Ao término deste estudo, apresento as considerações finais, buscando desvelar o processo de inclusão dos alunos que entraram na UERGS pelo sistema de reserva de vagas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO: POLÍTICAS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES.

Historicamente, a educação especial tem sido identificada como a área ou setor/modalidade responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência. O presente estudo focaliza um momento histórico marcado por mudanças. Optei, no entanto, nesta dissertação, por resgatar alguns aspectos que caracterizam a educação especial, no contexto brasileiro.

A história da educação especial no Brasil remete ao fato de que as primeiras iniciativas, referentes à organização de serviços para o atendimento das pessoas com deficiências, ocorreram durante o século XIX, com base nas experiências desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa.

Já na Constituição de 1824, como afirma Januzzi (2004, p. 67), o direito desse alunado estava presente, de forma implícita, quando o seu texto se referia à educação de todos. O Governo Central, no entanto, não tomou as providências, no sentido de garantir o direito aos alunos com deficiência. Segundo Neves e Mendes (2001, p. 35), “O silêncio histórico acobertou, por muito tempo, atitudes de discriminação e segregação, incompatíveis com a idéia de cidadania e direitos humanos plenos”.

Conforme Kassar (2001), em sua análise sobre a história da Educação no Brasil, nunca houve um comprometimento efetivo do Estado, em relação ao atendimento das pessoas com deficiências. Tal atendimento sempre ficou por conta das instituições assistenciais.

A educação especial foi incluída como política nacional, somente no século XX. Conforme Mazzota (2005), iniciativas particulares, oficiais e isoladas ocorreram no período de 1854 a 1956. As iniciativas oficiais de âmbito nacional, por sua vez, desenvolveram-se apenas entre 1957 e 1993.

No século XIX, destaco a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-mudos. O primeiro, hoje, é o instituto Benjamin Constant (IBC), e o segundo, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esses institutos foram fundados no Rio de Janeiro, pelo Governo Imperial. D. Pedro II, com o Decreto Imperial n° 1428, em 12 de setembro de 1854, fundou o primeiro.

Três anos depois, com a lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, o imperador fundou o segundo instituto.

O IBC e INSM<sup>7</sup>, de certa forma, foram privilegiados, pois estiveram ligados ao poder central até 1973, quando então se subordinaram ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este foi o primeiro órgão de Política Educacional para a área (Decreto Presidencial nº 72.425, de 3 de julho de 1973, artigo 3º, inciso VI).

Como afirma Januzzi (2004), à medida que o tempo avançou, aumentou o número de instituições que atendem alunos com deficiência mental. Estas começaram a surgir, principalmente, depois da década de 1930, quando a sociedade civil passou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com a questão da deficiência.

Em 1926, o Instituto Pestalozzi foi criado, em Porto Alegre, por um casal de professores. O objetivo era o atendimento a deficientes mentais. Foi transferido para Canoas, em 1927, transformando-se em internato especializado no atendimento de deficientes mentais. Posteriormente, o Instituto Pestalozzi do Rio Grande do Sul expandiu-se para outros Estados brasileiros, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Em 1950, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo. Trata-se de uma instituição privada, especializada no atendimento à deficiência física. Ainda na década de 1950, registrou-se a criação, nos Estados Unidos, da *National Association For Retarded Citizens* (NARC/EUA). Esta exerceu forte influência em vários países, inspirando, no Brasil, a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A primeira APAE brasileira foi fundada no Rio de Janeiro, em 1954. A esta, seguiram-se muitas outras. Atualmente, existem cerca de duas mil unidades, da APAE, em todo o território nacional.

As iniciativas de atendimento, nesse período, assumiram caráter clínico, pois se entendia que essas pessoas necessitavam mais de terapêutica do que de educação. A preocupação dos profissionais estava voltada para o diagnóstico da deficiência, a partir de testes padronizados, resultando, assim, num processo de classificação, que servia de base mais para uma ação terapêutica do que para uma

---

<sup>7</sup> Esta era a sigla anterior, correspondente a Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que, posteriormente, se transformou em Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (INES).

ação educacional. Cabe salientar que esse fato contribuiu para a criação de distintas instituições de caráter segregacionista, com a finalidade de atendimento a áreas específicas de deficiência.

Por volta dos anos de 1960, o atendimento educacional aos “*excepcionais*”<sup>8</sup> foi explicitamente assumido pelo Governo Federal, através de campanhas voltadas para esse fim. Destaca-se como relevante, nesse período, a deflagração das seguintes campanhas (MAZZOTA, 2005):

1- Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Foi instalada no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES-RJ) e tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, em todo o território nacional.

2- Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), pelo Decreto Presidencial nº48.252, de 31 de maio de 1960. Tinha por objetivo educar e reabilitar os deficientes da visão, integrá-los ao comércio, indústria, agricultura, atividades artísticas e educativas, tanto em instituições privadas quanto públicas. Além disso, propunha-se a manter e instalar Centros de Reabilitação Domiciliar; à formação de pessoal especializado, neste tipo de educação; e a fazer recenseamento decenal e pesquisas.

3- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (CADEME), estabelecida pelo Decreto Presidencial nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Foi instituída através da influência e da liderança das APAES e da Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. Esta campanha tinha como objetivos: a promoção, em caráter nacional, da educação, reabilitação, treinamento e assistência educacional dos deficientes mentais, fundamentando suas ações na cooperação técnico-financeira a entidades públicas e privadas; o incentivo à criação de convênios para capacitação de

---

<sup>8</sup> Termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970, para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 1980 e 1990, a respeito de altas habilidades, o termo excepcional passou a incluir também esses sujeitos.

profissionais e ampliação dos serviços de educação especial; a realização de censos e pesquisas, para prevenção da deficiência; a promoção de publicações e eventos específicos da área; a realização de intercâmbios científicos nacionais e internacionais; e o incentivo a ações que visassem à integração do deficiente mental, em todos os setores sociais.

Em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61 - a educação do “*excepcional*” emergia em dois artigos, o 88 e o 89. No artigo 88, a Lei definia que: a “*Educação de Excepcionais*” deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrar estes indivíduos à comunidade. No artigo 89, então, referendava o comprometimento do poder público em subsidiar financeiramente a iniciativa para criação de serviços especiais, de acordo com a aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação. Portanto, com a homologação da referida Lei, a educação dos alunos com deficiência deveria acontecer, no que fosse possível, na rede regular de ensino. Essa aproximação, todavia, foi bastante precária, uma vez que o atendimento educacional desses alunos tem ocorrido, preponderantemente, no âmbito das instituições privadas e especializadas, que recebem subvenções do governo.

Em âmbito internacional, a década de 1970 caracterizou-se pelo desafio em busca da *equidade*<sup>9</sup> e pelo princípio da *normalização*<sup>10</sup>. Nos Estados Unidos, os movimentos liderados por pais, comunidade e pessoas com deficiências moviam ações junto aos tribunais, com o propósito de reivindicar formas mais integradas de participação escolar e social. As decisões judiciais e as ações legislativas provenientes dessas interpelações aceleraram o movimento em direção à inclusão, naquele país.

Ainda nessa década, a questão da deficiência, no Brasil, foi encaminhada, pelos técnicos ou responsáveis considerados especialistas neste assunto. A meta

---

<sup>9</sup> Direito à igualdade e respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas, de acordo com suas necessidades.

<sup>10</sup> Na Revisão Conceitual da Política Nacional de Educação Especial MEC/SEESP, elaborada em 1994, vemos que Normalização é: “Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 2004b).

principal desses profissionais era o atendimento especializado às pessoas com deficiência, em instituições especializadas.

Destacam-se, ainda, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental, elaborada pela Assembléia-geral da ONU, em 1971, e a aprovação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975. Um ano depois, em 16 de dezembro de 1976, foi aprovada a resolução, da ONU, n° 31/123, que proclamou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências.

Em 1979, acompanhando um movimento mundial, desencadeado pela ONU, ao instituir o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), alguns grupos organizados e dirigidos por portadores de deficiência de vários tipos começaram a se mobilizar em torno da temática. Como conseqüência, aconteceu em Brasília, em 1980, o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, cujo tema era “Participação Plena e Igualdade”. O evento contou com a presença de cerca de mil participantes, oriundos das diferentes regiões do país. Neste encontro, além de ter sido aprovada a primeira pauta de lutas do segmento, foi criada a primeira entidade representativa - a Coalizão Nacional de Deficiência de Pessoas Deficientes, englobando todas as áreas de deficiência, e definiu-se a política a ser adotada durante o AIPD. A principal característica do movimento que surgia foi a representação, pelos próprios portadores de deficiência, e não mais pelos especialistas.

A Lei n° 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, previa, em seu artigo 9º, “tratamento especial aos excepcionais”. A lei também apontava a posição acerca desse alunado:

Os alunos que apresentam deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação.

Podemos observar que essa legislação não especifica as deficiências sensoriais, provavelmente pelo fato de que todas as deficiências estavam enquadradas como pertencentes à deficiência física.

No campo da educação especial, uma das ações que pode ser identificada foi o parecer n° 848/72, do Conselho Federal de Educação. Este enfatizou a

importância da implementação de técnicas e de serviços especializados, para o atendimento adequado à “excepcionalidade”.

Mazzota (2005) observa que, enquanto o Conselho Federal de Educação, em 1972, entendia a educação especial como “linha de escolarização”, portanto como educação escolar, o MEC a interpretou como uma “linha de atendimento assistencial e terapêutico”, ao invés de educacional. O reflexo dessa ação foi o estabelecimento, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos “excepcionais”, no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este foi instaurado pelo Decreto nº. 72.425, de 3 de julho de 1973, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, através da assistência técnica e financeira às entidades públicas e privadas (MAZZOTA, 2005, p. 55).

Como conseqüência, foram extintas as duas campanhas anteriores, CADEME e CNEC. Coube ao CENESP, então, absorver todo o patrimônio e os recursos humanos e financeiros existentes, bem como o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, mas como órgãos autônomos. Isto quer dizer que eles continuam existindo com autonomia, embora sejam vinculados ao CENESP.

Com o Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESPE). Esta foi criada na estrutura básica do Ministério da Educação, como órgão central de direção superior, mantendo as competências e a estrutura do CENESP. Foi extinto apenas o conselho consultivo.

Em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), para assuntos, atividades e medidas que se referem às Pessoas Portadoras de Deficiências. Foi instalada pelo Decreto nº 93.481, de 29 de outubro, e era ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República. Enquanto o CENESP sofreu várias transformações, sempre vinculadas ao MEC, a CORDE, com objetivos mais amplos, passou por diversos Ministérios, e, após nove anos, vinculou-se ao Ministério da Justiça (JANUZZI, 2004, p. 164).

À Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compete (GOTTI, 2004, p.254):

I - exercer a coordenação superior dos assuntos, das ações governamentais e das medidas referentes à pessoa portadora de deficiência;

II - elaborar os planos, programas e projetos da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias à sua completa implantação e ao seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos financeiros e as de caráter legislativo;

III - acompanhar e orientar a execução pela Administração Pública Federal, dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;

IV - manifestar-se sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos;

V – manter estreito relacionamento com os Estados, com o Distrito Federal, os Municípios e o Ministério Público, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração das pessoas portadoras de deficiência;

VI - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que trata a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, e indicando-lhe os elementos de convicção.

Em março de 1990, foi extinta a SEESPE, e as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em novembro de 1990, com o Decreto nº. 99.678, do Ministério da Educação, foi incluído o Departamento da Educação Supletiva e Especial (DESE), como órgão da SENEB, com competências específicas em relação à educação especial.

No final de 1992, houve outra reorganização dos Ministérios<sup>11</sup>. Foi, então, novamente proposta a Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto, criado por meio da Lei 8.490, de 19 de novembro daquele ano (MAZZOTA, 2005).

Nesse sentido, é possível perceber a descontinuidade das políticas públicas na educação especial, caracterizado pelas idas e vindas na criação e extinção de órgãos específicos para a referida área.

---

<sup>11</sup> Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, assumiu o vice-presidente, Itamar Franco (1992-1994), que reorganizou os Ministérios.

As ações decorrentes da CORDE e SEESP caracterizavam certa desarticulação, o que confundia as entidades que se ocupavam do atendimento especializado em educação especial, pois não havia clareza quanto às funções atribuídas a tais órgãos. Somente com a elaboração de planos de trabalho e políticas de ação é que foram definidas as diretrizes do CORDE e da SEESP. A primeira direcionaria suas ações para o contexto geral das políticas sociais, e a segunda, para a educação.

Em 1999, foi criado, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), pela Medida Provisória nº. 1799- 6/1999. O objetivo era acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública, responsáveis pela Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em maio de 2003, o Conselho, por meio da Lei nº. 10.683/2003, passou a ser vinculado à Presidência da República, por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

A CORDE continua a ser responsável pela política de integração e pelos serviços da Secretaria executiva do CONADE, mas deve ter seu plano anual e seus projetos aprovados por este órgão. Seu objetivo é acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relacionadas a pessoas portadoras de deficiência. Politicamente, o conselho é constituído por pessoas da sociedade civil e do governo.

A Constituição do Rio Grande do Sul estabelece garantia de Direitos para as pessoas portadoras de deficiências, através de reserva de percentual de cargos e empregos públicos, e prevê o desenvolvimento de políticas e programas de assistência social, educação, saúde e acessibilidade, visando à inclusão social dessas pessoas.

No Rio Grande do Sul, as Políticas Públicas nessa área acompanharam a caminhada em termos nacionais, como aponta Brizolla (2000), em seu estudo sobre a educação especial no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, os “achados” da pesquisa revelaram a preeminência da abordagem clínica, em relação ao trabalho pedagógico, no atendimento do público-alvo, em nosso Estado. Outra questão ressaltada pela autora é a precariedade de informação acerca de dados históricos dessas políticas, no Rio Grande do Sul.

Viegas (2005) concluiu, em seu estudo, que, com relação aos dados estatísticos, há uma variedade de informações, em função dos múltiplos critérios

para a coleta, o que gera aparente contradição, na análise da oferta que caracteriza o atendimento no Estado do Rio Grande do Sul. Destaca, ainda, que há uma tendência em considerar os dados de atendimento como dados de demanda, o que resulta na aparente desvalorização de suas dimensões. O estudo põe em evidência a sintonia existente entre as diretrizes orientadoras, emanadas de encontros internacionais, e a política nacional e estadual. No Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 1999, a legislação aponta para um referencial teórico-prático, baseado nos pressupostos da concepção de escola inclusiva.

Com base nesses subsídios trazidos pela história da educação especial, é possível verificar que, até 1990, as políticas referentes a essa área estiveram voltadas para a garantia de atendimento, não necessariamente educacional, com tendência ao assistencialismo e à perspectiva terapêutica. Na década de 1990, começou um avanço, no sentido da busca da educação para todos, com tendência à inclusão escolar.

## 2.2 CENTRANDO NO PARADIGMA DA INCLUSÃO NO MUNDO E NO BRASIL: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

O paradigma da inclusão das pessoas com deficiências tem sido alvo de debates no cenário mundial. Estes debates têm apresentado como consequência, o estabelecimento de importantes declarações que sinalizam para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências, o que, por sua vez, traz como resultado uma crescente transformação da legislação e das diretrizes educacionais em nosso país. Nesse contexto, como aponta Baptista (2006, p. 91), “A discussão sobre os sentidos da inclusão coloca em questão o passado recente da educação especial e da educação, fazendo com que nos perguntemos: incluir quem, incluir por que e incluir para quê?”

No início da década 1990, intensificou-se, no contexto internacional, um movimento de reação à segregação dos alunos com deficiências. Nos Estados Unidos, por exemplo, no final dos anos 1980, apareceu o movimento denominado *Regular Education Initiative*, cujo objetivo era a inclusão, na escola comum, das crianças com deficiências. A proposta era a de que todos os alunos, sem exceção, deviam ser escolarizados na classe comum do ensino regular, destacando a necessidade de reformulação da educação geral e especial, para que esta última se constituísse em recurso para todos os alunos. Apareceu, assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante: a prevalência de um único sistema educativo para todos (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

Esse movimento tornou mais enfática a crítica iniciada em décadas anteriores, quanto à predominância de uma educação especial, baseada no modelo médico, com tendências reparadoras e forte valorização da avaliação e diagnóstico. Tratou-se do avanço de uma mudança de paradigma, a partir da qual as dificuldades das crianças passaram a ser vistas, também, como associadas a um sistema de ensino que tende a intensificá-las. Nesse aspecto, destaca Baptista (2006, p. 91):

A inclusão escolar tem exigido que a discussão teórica em pedagogia ultrapasse os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo entre conhecimento produzido no âmbito da antropologia, da medicina, da psicologia etc. A transdisciplinaridade é mais uma das perspectivas para a investigação em educação especial, a qual tem como insistente prioridade sua relação com a educação, em sentido amplo, e com o conhecimento pedagógico em sua dimensão específica.

Segundo Mittler (2003, p. 25), “No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas com um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”. O mesmo autor enfatiza que o conceito de inclusão envolve um repensar a política e a prática, além de refletir um jeito de pensar diferente das aprendizagens.

Nesse sentido, é imprescindível que se identifique a melhor forma de atender às necessidades de todos os alunos, em qualquer nível de ensino, levando em conta suas singularidades.

As últimas décadas do século XX, por sua vez, foram marcadas pela emergência de um debate internacional, com intensa participação da Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente através da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da *United Nations Children's Fund* - Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em assembléia geral da ONU, foram produzidos vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. Neste sentido, foi destaque: a Convenção dos Direitos da Criança, realizada em Nova York, em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia), em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, desenvolvida em Salamanca, na Espanha, em 1994; e o Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos, ocorrido em Dakar, no Senegal, em 2000, entre outros.

Um documento-referência, que contribuiu para os avanços da educação inclusiva em todo o mundo, foi a Declaração de Salamanca, decorrente da participação de 92 governos e 25 organizações internacionais. Como princípio norteador, este documento mostrava que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. A Declaração de Salamanca (in FADERS, 2007) representa uma defesa explícita à igualdade de oportunidades, descrita no contexto dos direitos humanos. Nessa perspectiva, a Declaração proclama:

- Todas as crianças têm direito à educação, e deve-se dar a elas oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas de ensino e os programas aplicativos devem ser organizados, de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns; e,
- As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

A Declaração dirige-se a todos os governos, incitando-os a dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Além disso, demandam que os governos adotem, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário. Sugerem ainda a criação de mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais bem como promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender esses alunos. A Declaração pontua ainda a necessidade de assegurar que os programas de formação de professores, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais, nas escolas integradoras.

Outro momento de extrema relevância foi a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, que ocorreu na Guatemala, em 2001. Nesta, foi reafirmado que as pessoas com deficiências deveriam ter os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive, o de não ser submetido à discriminação por causa da deficiência. Esses direitos decorrem da dignidade e da igualdade, que são inerentes a todo ser humano. Portanto, ela nos trás uma perspectiva de educação para todos, sem discriminação e com a impossibilidade de um tratamento desigual.

A Declaração de Jomtien foi aprovada em março de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia. Nessa declaração, os países relembram que a educação é um direito fundamental de todos os homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro. Declaram, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais próspero e ambientalmente mais puro. Ao mesmo tempo, conforme a Declaração, a educação favorece o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

O Brasil, como País membro e Signatário dessas Declarações, comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos pelas referidas Declarações, que visam à

transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. O país assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Para isso, tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos.

A Constituição Brasileira de 1988 adotou, formalmente, os mesmos princípios expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com isso, a Carta garante a todos o direito de “ser diferente”, a partir do princípio de igualdade e permanência na escola (artigo 206, inciso I). A Constituição também elegeu, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, tendo como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação (art. 3º, inc. IV). Em seu artigo 208, inciso III, a carta refere-se ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências “*preferencialmente na rede regular de ensino*”. Mas lembramos que, no inciso V do artigo 208, ressalta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 2001).

Na Política Nacional de Educação Especial, elaborada em 1994 (BRASIL, MEC/SEESP, 1994), o MEC estabeleceu, como Diretrizes da Educação Especial, o apoio ao sistema regular de ensino, para inserção dos Portadores de Deficiências, e o estabelecimento de prioridade ao financiamento de projetos institucionais, que envolvam ações de integração. Isso foi posteriormente reforçado na LDB - Lei nº 9.394/96 - e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação básica (CNE/CEB, 2001).

Além disso, em 1999, com o Decreto 3.298, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta adotou os seguintes princípios:

- I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais, que assegurem às pessoas portadoras de

- deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, que, decorrentes da constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e
- III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhe são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

No que se refere à educação, o Decreto estabeleceu a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, além de considerar a educação especial como modalidade de educação escolar, que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino.

Com o Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001, o Brasil reafirmou sua adesão à Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Esses marcos legais definem propostas de cunho tendencialmente democrático. Representam, assim, um avanço, quando consideramos as práticas segregacionistas e excludentes, que podem ser verificados na história da educação especial. Conforme Mittler (2003, p. 36), “A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”.

Portanto, no Brasil, a partir da década de 1990, o movimento em prol do paradigma da inclusão impulsionou e ganhou novos contornos, na perspectiva de legislações e política que dêem conta dos compromissos assumidos perante as declarações.

Para Cury (2005), políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania, coberto pelo ordenamento jurídico do país. É ainda dentro dos espaços nacionais, espectro privilegiado da cidadania, que se constroem políticas duradouras, em vista de uma democratização de bens sociais, aí compreendida a educação escolar.

A concepção da educação inclusiva requer uma mudança nas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas diferenças. Isto pressupõe a adequação ao conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2006a). Implica, também, em uma nova postura da escola regular, que deve propor ações

que favoreçam a inclusão e práticas educacionais diferenciadas que atendam a todos os alunos. Segundo Baptista (2006, p.91):

Nesse sentido, a inclusão tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para a necessidade de intensas mudanças. A presença dos alunos reconhecidamente “diferentes” no ensino comum pode contribuir para que nos questionemos sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais, no sentido de promover a educação dos alunos em geral.

O autor ressalta, ainda, o fato de acreditar que as transformações necessárias vão além da didática, mas prioriza uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato do ensinar e aprender.

O artigo 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orienta os sistemas para a prática da inclusão: “Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. O Plano Nacional de Educação destaca, no seu capítulo da educação especial, “que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”.

Com isso, podemos afirmar que a inclusão de pessoas com deficiência será promovida a partir do reconhecimento de uma educação que leve em conta a diversidade. Além disso, é preciso que seja dinâmica, para recriar-se, atualizando os dispositivos capazes de produzir novas formas de atendimento.

### 2.3 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL

Nesse capítulo, pretendo fazer uma breve recuperação do processo histórico da educação superior, refletindo sobre o contexto em que surgiram e se desenvolveram as universidades, no mundo e no Brasil.

Oliveira (2000) destaca que os traços históricos marcantes das universidades decorrem das transformações sociais e das diferentes reformas de educação

superior. Para o autor, em cada tempo-espaço surgem problemas que desafiam a capacidade de atualização e mesmo de sobrevivência das mesmas.

As primeiras universidades, na Europa, surgiram nos séculos XII e XIII, nas cidades de Bolonha (1158), Salerno (1220) e Paris (1220). O espírito da universidade só pôde ser pesquisado nos decretos dos reis e nas bulas papais, que regulavam sua criação. O conceito mais explícito, porém, só apareceu a partir do século XIX, com a criação da Universidade de Berlim e da Universidade Católica da Irlanda.

Segundo Pavani e Pozenato (1977), antes da universidade institucionalizar-se, na civilização grego-romana, apareceram as primeiras escolas isoladas. Estas, no entanto, não representavam, ainda, um serviço autônomo e organizado, nem eram uma corporação de mestres e alunos, como ocorreu na Idade Média. Na Grécia, somente duas destas mereceram título de universidade: a de Atenas e a de Alexandria. A primeira resultou da combinação de três escolas: a Academia, a escola Peripatética (fundada por Aristóteles) e a Estóica. A segunda foi considerada centro intelectual do mundo. O autor ainda destaca que a educação superior de Roma foi constituída a exemplo da educação Grega. Os seus primeiros e melhores mestres foram escravos ou refugiados da Grécia, após a Conquista Romana.

Em 27 de fevereiro de 425 d.C, foi fundada a famosa universidade de Constantinopla, que era estatal e monopolizava o Ensino Superior. Ela é fundada para fazer frente à influência pagã exercida pelos dois outros grandes centros de Ensino Superior, Atenas e Alexandria. Esta se apresentou, desde sua fundação, como um grande foco irradiador do Ensino Superior cristão. Até o ano de 1400, já existiam 55 universidades.

Conforme Ariento e Tubino (1985), as universidades permaneceram isoladas até o século XVIII, pois se configuravam como pólos de questionamento e de reflexão. A Universidade de Paris, por exemplo, chegou a ser fechada pela Revolução Francesa.

No século XIX, surgiu o renascimento universitário, primeiro, com a Universidade de Berlim, a partir do trabalho de Humboldt, e com a Universidade de Dublin, pelas ações do Cardeal Newman, e, finalmente, o modelo universidade-empresa, com a Universidade de Harvard.

De acordo com Fragoso Filho (1984), em termos mundiais, a universidade moderna teve início em Berlim, em 1810, com a famosa reforma promovida por W.

Humboldt. A principal característica desta foi a busca da transmissão do saber acumulado e a participação cultural, criando, assim, novos conhecimentos. Os instrumentos para atingir tais objetivos eram: a docência, a pesquisa e a extensão.

Rauch (2003) comenta que a universidade é uma das poucas instituições com mais de 500 anos de história. Segundo este autor, isso é uma prova de sua relevância para a humanidade e de sua capacidade de adaptação às necessidades e exigências de cada época.

A história do Ensino Superior brasileiro, como afirma Magalhães (2006), é um capítulo da exclusão de uma significativa parcela da população à educação em nosso país.

O surgimento das universidades, no Brasil, ocorreu tardiamente, devido ao processo de colonização e à resistência de Portugal a essa implantação. Segundo Fragoso Filho (1984), nos primeiros 300 anos, o Brasil não teve nenhuma escola superior. A formação dava-se fora do país, em geral na Europa. No período da colonização, foram os jesuítas que iniciaram uma série de tentativas nesse sentido, com a solicitação da aprovação papal para a Universidade do Brasil. O pedido, contudo, foi negado em 1592. Houve, a seguir, a tentativa da equiparação do Colégio da Bahia à condição de Universidade, cujo modelo adotado seria o de Coimbra. Este pedido também foi negado, em 1675. Somente com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, é que se afirmou a necessidade da criação de escolas superiores, com o objetivo profissionalizante. Isso significou a criação da Academia Real da Marinha e Academia Real Militar, para formação de oficiais e engenheiros.

Em 1823, o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro propôs a fundação de uma universidade em São Paulo e outra em Olinda, para ensinar Ciências e Belas Artes. Isso deu origem aos cursos de Direito, em 1827, de São Paulo e Olinda. Com a primeira Constituição do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824, finalmente determinou-se a fundação de colégios e universidade, em que seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Letras.

No Segundo Reinado, houve uma série de projetos, que não se concretizaram. Durante a Primeira República, em 1891, Benjamim Constant aprovou decretos isolados para os diferentes estabelecimentos de Ensino Superior. Surgiu, assim, em 1892, o Código das Instituições de Ensino Superior, que permitia a criação de escolas superiores particulares, mas não falava em universidade. O

Decreto n° 3.890, de 1° de janeiro de 1901, aprovou o código de ensino de Epitácio Pessoa, referente aos Institutos Oficiais de Ensino Superior e secundário, que tratava apenas dos estabelecimentos isolados existentes. Em 15 de abril de 1911, surgiu um novo Decreto de n° 8.659, chamado Reforma Rivadária Correia<sup>12</sup>. Este se dirigiu ao Ensino Superior, instituindo a livre docência e criando o Conselho Superior de Ensino, hoje Conselho Nacional de Educação. Promoveu, também, a desoficialização do ensino, sem qualquer controle estatal. Com isso, em 1912, foi criada a Universidade do Paraná, composta por cinco faculdades: Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Esta foi oficializada pelo Governo do Estado.

A Reforma Rivadária Correia, porém, foi revogada pelo Decreto n° 11.530, de 18 de março de 1915. Além disso, por não satisfazer a nova legislação, a Universidade do Paraná deixou de existir. Esse decreto é chamado Carlos Maximiliano e passou a reorganizar o Ensino Superior, dando-lhe autonomia didática e administrativa, de acordo com suas disposições. Os seis institutos que se afirmavam como espaços de Ensino Superior eram: as Faculdades de Medicina do Estado da Bahia e do Distrito Federal; as de Direito, de São Paulo e Pernambuco; a Escola Politécnica e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

A primeira universidade foi criada no Brasil em 1920. A Universidade do Rio de Janeiro<sup>13</sup> foi instalada pelo Decreto 14. 343, em função da outorga do título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei Alberto I, da Bélgica, que tinha vindo ao Brasil. Em 13 de janeiro de 1925, foi aprovada nova reforma universitária no país, através do Decreto 16.782. Tratava-se da Lei Rocha Vaz, que dispunha sobre a organização e o funcionamento das faculdades isoladas. Esta lei abriu possibilidades de criação de outras universidades, nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Em 1927, foi criada a Universidade de Belo Horizonte (FÁVERO, 1980; FRAGOSO FILHO, 1984).

Antes da criação da Universidade do Rio de Janeiro, porém, uma outra tentativa havia sido feita em Manaus, em 1909, proporcionada pelo incremento da economia daquela região, com o ciclo da borracha. A partir de 1930, destacou-se o

---

<sup>12</sup> Reforma que atingiu especialmente o Ensino Superior, sendo considerada a "liberdade de ensino", que a mesma adotara, corolário do dispositivo constitucional que assegurava a liberdade de profissão e a promessa de autonomia dos estabelecimentos federais de ensino da extinção da ação fiscalizadora do Governo Federal sobre os estabelecimentos particulares.

<sup>13</sup> Em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil e, em 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Decreto nº 19.851, de abril de 1931, assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos, que instituiu o "Estatuto das Universidades Brasileiras". Este indicava que o Ensino Superior "obedecerá, de preferência, ao sistema universitário", podendo ainda ser ministrado por "institutos isolados". A chamada "Reforma Francisco Campos" apresentava três etapas: a primeira referia-se ao estabelecimento do estatuto das universidades brasileiras; a segunda reorganizava a Universidade do Rio de Janeiro e todo o Ensino Superior da República, e a terceira criava o Conselho Nacional de Educação e definia suas atribuições. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, e, em julho de 1937, promulgada a lei nº485, que organizava a Universidade do Brasil.

Em 1935, Getúlio Vargas autorizou o prefeito Pedro Ernesto Baptista, do Rio de Janeiro, a assinar o decreto municipal nº 5.513, que criava a Universidade do Distrito Federal (UDF). Essa foi uma iniciativa de Anísio Teixeira. A Universidade era composta por cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes (FÁVERO, 1980).

Em 1945, foi concedida autonomia administrativa e financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. Essa mesma autonomia foi conferida, em 1956, às universidades do Paraná e da Bahia, além das rurais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e outras faculdades isoladas. Em 1950, cerca de 10 universidades estavam em funcionamento no país. A partir de 1964, segundo Germano (1993), com a instauração da Ditadura Militar, boa parte das lideranças estudantis, intelectuais de esquerda e lideranças operárias e camponesas havia se engajado na luta armada contra o regime. Assim, não se tratava só de fazer a reforma educacional, mas também de empreender iniciativas que visavam à transformação estrutural profunda da sociedade brasileira. Dessa maneira, a reforma universitária foi precedida de grandes mobilizações e de intensas demandas e pressões, para que o Estado ampliasse o número de vagas do Ensino Superior e aumentasse as verbas para a educação. Ao mesmo tempo, essas mobilizações se constituíram no espaço privilegiado de contestação ao regime militar.

Essa fase caracterizou-se por uma expansão do ensino. Com isso, a oferta ficou aquém da demanda, e deu-se uma defasagem dos candidatos ao Ensino Superior, que, apesar de aprovados, não eram classificados para as vagas. Tal período foi marcado pelas primeiras medidas legais que reformaram o Ensino Superior, mas que não trouxeram soluções práticas para o problema dos

excedentes. Caracterizou-se, ainda, pela formação de comissões, que deveriam estudar os problemas relativos à crise e propor soluções. Lançaram-se as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que complementaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Mattos<sup>14</sup>.

Os acordos estabelecidos pelo Ministério da Educação provocaram amplos protestos, agravando a crise educacional. A comissão Meira Matos teve dupla função: atuar como interventora nos focos de agitação e estudar a crise em si, para propor medidas de reforma, por meio de um relatório.

Além do relatório, surgiu outro documento, elaborado pelo grupo de trabalho da reforma universitária, que apresentou um anteprojeto de lei, transformando a lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. O resultado dessas comissões de estudos foi o aumento das matrículas no Ensino Superior, com o Decreto 405, de 1968, e a contenção dos protestos estudantis, o que foi possível com o Decreto-lei 477, de 11 de fevereiro de 1969. Com isso, delineou-se a política educacional que se implantou desde então, com a fixação de normas para organização e funcionamento do Ensino Superior. O governo tomou medidas para tornar mais produtivo o sistema de Ensino Superior. O Decreto-lei n° 53, de 18 de novembro de 1966, determinou mudanças na organização das universidades, que visavam à racionalização do uso de recursos e à preservação da unidade das funções de ensino e pesquisa, vedando a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Em 1967, o Decreto-lei n° 252, de 28 de fevereiro, deu continuidade à reestruturação do Ensino Superior, determinando a estrutura por departamentos, que deveriam reunir as disciplinas afins.

Nesse mesmo período, o governo reestruturou a representação estudantil, eliminando a antiga estrutura de âmbito nacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE), mediante a determinação de que os órgãos de representação discentes se limitassem, exclusivamente, a cada universidade. Foram mantidos os antigos diretórios acadêmicos, para as unidades, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), para as universidades, eliminando a União Nacional dos Estudantes, movimento estudantil que havia alcançado grande força política nos anos anteriores ao regime militar. Além disso, pelo artigo 11 do Decreto-lei n° 252, de 1967, a ação

---

<sup>14</sup> Instituída pelo Decreto n°. 62024, de 29 de dezembro de 1967, a comissão especial tinha, como membros, dois militares, sendo presidida pelo Coronel Carlos de Meira Mattos. Seu objetivo era estudar as reivindicações estudantis.

da UNE ficou limitada. A organização passou, então, a realizar congressos clandestinos, deixando de ser um órgão de representação de classe, para se transformar em movimento político de resistência.

No final de 1967, o governo criou uma comissão especial, para emitir parecer sobre reivindicações, teses e sugestões, referentes às atividades estudantis, além de planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil. A comissão também supervisionava e coordenava a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. Após três meses de trabalho e estudos, sobre a situação geral da educação superior e as possíveis causas da crise, a comissão apresentou um relatório, que apontava a situação estudantil propriamente dita e analisava os pontos críticos do sistema educacional. Dentre as sugestões de providência, estavam: a instituição de anuidade, para o Ensino Superior, a quem tinha condições de pagar; a adoção de critérios mais uniformes para cobrança de anuidade, por parte do ensino privado; elaboração de plano decenal de ampliação da capacidade de vagas, mediante multiplicação de turnos; adoção de duração de cursos, com base em horas-aula e período de férias reduzidas.

Segundo Romanelli (1999), esse documento fazia uma crítica à organização apresentada pelo MEC, propondo uma reforma administrativa com base nos princípios da organização empresarial. Além disso, sugeria que as diretrizes fossem revistas e que fosse concedida a autonomia administrativa e disciplinar nas universidades, outorgada pela mesma lei. Esse relatório sinalizou, também, para a insuficiência de remuneração dos professores, o que impedia a dedicação total destes profissionais, gerando um baixo índice de eficiência.

Depois desse relatório, para dar continuidade aos estudos da realidade educacional, foi criado um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, cuja missão era buscar a eficiência, a modernização e a flexibilidade administrativa do Ensino Superior, além da formação de recursos humanos de alto nível, para o desenvolvimento do país. Visando à expansão do Ensino Superior, foi proposta uma política de expansão integral, além do estabelecimento de metas mínimas, que considerassem, ao mesmo tempo, o crescimento da demanda e as condições do mercado de trabalho. Neste sentido, as universidades deveriam evitar a continuação do problema dos excedentes e concentrar o aumento das vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico. Deveriam, ainda, corrigir o

descompasso entre a composição da oferta e a composição da demanda de vagas, controlando a expansão das áreas já atendidas, e acompanhar a evolução do mercado de trabalho, para eliminar os obstáculos à absorção dos diplomados. Esse relatório, aliado ao relatório Meira Mattos, teve influência na adoção da política educacional. Isto pôde ser observado na formulação do Decreto 63.341, de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu critérios para a expansão do Ensino Superior; no Decreto-lei 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para incremento de matrículas; na lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização do Ensino Superior e sua articulação com a escola média; e no Decreto 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular.

A lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, definiu o papel da universidade com o objetivo de pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras, Artes e a formação de profissionais de nível universitário. Essa lei e o decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, vieram reafirmar os princípios adotados na legislação anterior e a estrutura já implantada. A referida lei exigia que o Ensino Superior passasse a ser ministrado, preferentemente, em universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados. O Conselho Nacional de Educação ficava responsável por estudar a aglutinação, nas universidades e nos estabelecimentos isolados de Ensino Superior, a fim de concentrar esforços e recursos materiais e humanos, para maior economia na aplicação desses recursos e maior produtividade. No que diz respeito à administração, as universidades passavam a ter, além do reitor, um órgão central de coordenação de ensino e de pesquisa e um conselho de curadores, composto por membros da universidade, representantes do Ministério da Educação e Cultura e membros da comunidade, ao qual competia a fiscalização econômica financeira da universidade. Na graduação, deveria haver um ciclo básico comum, para áreas afins, além de um ciclo profissional. O primeiro visava à recuperação das insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação dos alunos. Além disso, propunha-se a dar uma orientação para a carreira e proporcionar a realização de estudos básicos, para os ciclos ulteriores. Essa legislação previa também a unificação do vestibular, por universidade e por região, e a extinção das cátedras.

De acordo com Franco (1997), à educação no Ensino Superior, na década de 1960, estava associado um discurso que contemplava, essencialmente, a questão da modernização. No século XXI, o esforço discursivo foi canalizado para a globalização, para o neoliberalismo, os consórcios e as parcerias. Com a Lei de

Diretrizes e Bases, n. 9.324/96, mantiveram-se as universidades e instituições federais de ensino sob a responsabilidade direta do Governo Federal. Este vinha encaminhando propostas, para torná-las mais autônomas.

A partir da segunda metade da década de 1970, foi observada uma transformação gradativa no desenho do Ensino Superior, quanto à natureza institucional dos estabelecimentos privados. Alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas integradas, mediante processos de fusão de escolas isoladas ou de incorporação de um ou mais estabelecimentos.

Martins (2000, p.41) destaca que “[...] após experimentar um forte impulso expansionista durante os anos 70, na década seguinte passou por um período de franco arrefecimento, chegando quase a uma situação de estagnação do número de matrículas na graduação”.

Para Colossi, Consentino e Queiroz (2001), a expansão do Ensino Superior até 1994, no Brasil, teve traços de qualidade insuficiente. A marca do Ensino Superior, nesta fase, foi o modo elitista do setor público, que restringiu o número de vagas oferecidas no período noturno. Nesse sentido, a pessoa que trabalhasse, teria oportunidade de ingresso apenas às instituições privadas.

Essas reflexões ajudam a compreender melhor como evoluíram os movimentos políticos que influenciaram as reformas universitárias, até os dias atuais. Segundo Fernandes (1975), tais movimentos representaram uma manifestação de mudança social que chegou até o nível institucional.

Para Pavani e Pozenato (1977), uma reforma universitária implica dois aspectos fundamentais: mudança da política universitária, isto é, a elaboração de um guia para a ação universitária e para o sistema administrativo, e a mudança da estrutura e funcionamento das instituições de Ensino Superior. Conforme o autor, a reforma não se esgota nas leis, decretos-leis, portarias, resoluções ou outras medidas legais.

Martins (2000) afirma que, durante os anos de 1990, o Ensino Superior deu mostras de recuperação, na sua capacidade de crescer aceleradamente. No período entre 1994-1998, a matrícula nos cursos de graduação apresentou uma taxa de expansão anual de 7% em média. O autor enfatiza, ainda, que esse crescimento apurado nas últimas décadas foi, em grande parte, acolhido pelo segmento privado. A rede pública, especialmente as instituições federais, cresceu em um compasso mais lento, se comparada ao setor privado, encontrando dificuldade para atender ao

aumento da demanda. Isso exhibe, de certa forma, o esgotamento da capacidade dos governos federais e estaduais em ampliar seus investimentos nessas instituições.

Nos últimos dez anos, houve uma propagação acelerada de instituições privadas, com fraca regulação do Estado. A política adotada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso possibilitou a expansão do Ensino Superior privado. Esse Governo destacou dois pressupostos que deveriam nortear as ações, na área do Ensino Superior: a importância do setor para a melhoria da qualidade do ensino e o fato de que a modernização do país passaria pela formação de recursos humanos qualificados. Revelou, também, uma preocupação com a necessidade de se criar um sistema de avaliação da qualidade dos serviços ofertados pela esfera privada.

O atual Governo busca ampliação da participação do setor público, na educação superior. Neste sentido, procura fortalecer a universidade pública, através de uma reforma que prevê a reestruturação dessas universidades e um controle do crescimento e da qualidade das instituições privadas. Em janeiro de 2004, quando Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação, o governo federal elegeu como uma de suas prioridades a chamada reforma universitária.

O ministro ressaltou a necessidade de uma reforma na educação superior, dada à realidade, em que o nível de acesso é um dos mais baixos do continente (9%, para a faixa etária 18 e 24 anos) e a proporção de estudantes, nas instituições públicas, reduziu-se nos últimos dez anos, representando menos de 1/3 do total. Além disso, o peso da matrícula e das instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina (70% e 88,9%).

**Tabela 1:** Evolução da distribuição das instituições públicas e privadas (1994-2003)

Instituições (em %)	1994	1998	2002	2003
Públicas	25,6	21,5	11,9	11,1
Privadas	74,4	78,5	88,5	88,9

Fonte: Censo da Educação Superior (2003).

Os números de matrícula confirmam a preeminência do setor privado: para um total de 1.661.034 de alunos, em 1994, havia 41,6%, no setor público, e 58,4 %, nas instituições privadas. A evolução da matrícula, entre 1994 e 2003, mostrou um crescimento da participação das instituições privadas. De acordo com o Censo da Educação Superior, as instituições privadas concentram 70,8% dos 3.887.771 alunos matriculados, cabendo ao setor público uma modesta participação de 29,2%.

**Tabela 2 - Matrículas nos Cursos de Graduação**

Ano	Total	Público	Privado
1994	1.661.034	690.450 (41,6%)	970.584 (58,4%)
1998	2.125.958	804.729 (37,9%)	1.321.229 (62,1%)
2002	3.482.069	1.053.811 (30,3%)	2.428.258 (69,7%)
2003	3.887.771	1.137.119 (29,2%)	2.750.652 (70,8%)

Fonte: Censo da Educação Superior (2003)

Esses dados justificaram a necessidade de uma nova reforma Universitária. Para a consolidação dessa reforma, foi instituído um Grupo Executivo da Reforma Universitária, em 2004, que se valeu dos debates com entidades representativas de todos os segmentos acadêmicos e sociais. Como objetivos, o anteprojeto apontava para a composição de um sistema nacional de educação superior que supere a fragmentação atual.

Além disso, o Grupo Executivo da Reforma Universitária debateu temas como: a missão pública da educação superior, a autonomia das universidades, a supervisão do Poder Público, os resultados da avaliação da qualidade e seus posteriores efeitos regulatórios, a diferença entre os tipos de instituições e suas especificidades. A proposta apresenta ainda outras importantes questões, tais como o financiamento, ações afirmativas, a organização das carreiras docentes e administrativas, a organização interna e a escolha dos dirigentes, entre outras.

Os principais pontos definidos, no anteprojeto da reforma universitária, são: reserva de vagas a alunos da rede pública e afro descendentes, em universidades federais; criação de um ciclo básico nos cursos de graduação; obrigatoriedade do

ENEM, criação de uma loteria para financiar a ampliação das universidades federais. Além disso, propõe a reserva de vagas para alunos de baixa renda, na rede particular, com a isenção fiscal (Prouni). O ciclo básico proposto prevê que o aluno, ao entrar na universidade, estude por dois anos disciplinas gerais. Depois, ele receberia um título de formação básica superior e escolheria um curso específico. A idéia é reduzir a evasão, possibilitando que o aluno possa optar por outros cursos, após o ingresso na universidade, de forma a evitar uma escolha prematura pela profissão.

Nesse contexto, é preciso destacar os vários debates que têm gerado diversas opiniões sobre essa temática. Ressalto Mancebo (2004), que enfatiza sobre os processos da reforma, que remetem à privatização do sistema de ensino superior com o conseqüente empobrecimento das missões da universidade e a mercantilização da produção do conhecimento. Leher (2004) aponta que o ProUni é um mecanismo, uma modalidade de parceria público-privada, que repassa recursos públicos às instituições particulares e que é um projeto de inovação tecnológica. Esse mecanismo pressupõe que a universidade pública deve captar recursos do mercado e vender serviços, cursos, entre outros; são projetos que têm como pressuposto que o responsável fundamental pelo financiamento da educação é o mercado, um conceito de parceria público-privada. Não há nenhuma medida hoje em curso que mostre uma disposição do Estado de retomar os investimentos e o apoio às instituições públicas.

Um momento a ser destacado foi a realização do Seminário Internacional Universidade XXI. Novos Caminhos Para A Educação Superior<sup>15</sup> em Brasília, 25 a 28 de novembro de 2003. Este seminário contou com representantes de 31 países<sup>16</sup>, autoridades da área da educação superior, como ministros, secretários, diretores de conselhos, e de entidades responsáveis pela elaboração e execução de políticas educacionais. O Seminário foi estruturado em quatro eixos temáticos: A sociedade e a reinvenção da sociedade; O Estado e re-institucionalização da universidade; Universidade e mundo: globalização solidária do conhecimento;

---

<sup>15</sup> O seminário foi organizado pelo Ministério da Educação do Brasil, Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial, Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Conselho Britânico, Observatório de Reformas Universitárias (ORUS) e Universidade das Nações Unidas (UNU).

<sup>16</sup> Argentina, Cuba, Chile, México, Equador, Costa Rica, Canadá, Uruguai, França, Colômbia, Chile, Venezuela, Índia, Alemanha, Bolívia, Reino Unido, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Sudão, China, Bélgica, África do Sul, Austrália, Togo, dentre outros

Produção partilha e apropriação do conhecimento. Esses eixos temáticos e seus respectivos subtemas serviram de referência para a organização das conferências, mesas redondas e os grupos.

Segundo os redatores<sup>17</sup> do documento síntese, o Seminário trouxe importantes contribuições para a elaboração de um projeto de reforma do sistema de educação superior no Brasil. O documento-síntese apresenta as diversas exposições sobre a crise do Ensino Superior no Brasil, em que fica evidente ser necessário enfrentar, principalmente, os problemas da desigualdade das oportunidades de acesso e da qualidade do ensino. O texto enfatiza, ainda, que o processo de democratização, iniciado a partir de 1985, não priorizou a formulação e implementação de uma política de educação superior voltada para enfrentar efetivamente estes problemas. Isso dificultou sobremaneira a adoção de soluções compatíveis com as necessidades da democracia. Ressalta ainda que, no setor da educação pública, há problemas de investimento, de expansão, de democratização, de qualidade, de gestão, de avaliação de processos e produtos, enquanto que, no setor privado, as dificuldades dizem respeito à supervisão e controle e de qualidade.

No decorrer dos debates, foi assinalado que os problemas mais graves do Ensino Superior dizem respeito à insuficiência de oportunidades educacionais em vários países. O Brasil apresenta um dos mais baixos índices de oferta de educação superior da América Latina além da tendência à mercantilização da educação, expressa na expansão de instituições privadas.

Com base nesse conjunto de dados da Educação Superior, é possível observar a tendência de um nível de ensino em processo de expansão e diversificação. O MEC tem enfrentado importantes desafios, devendo não apenas ampliar as oportunidades de acesso, mas, do mesmo modo, preocupar-se com a qualidade do ensino praticado pelas instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, exponho, no decorrer do trabalho, a discussão sobre as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, como um dos pontos desafiantes no momento atual.

---

<sup>17</sup> Este documento foi elaborado a partir dos relatórios dos quatro grupos de trabalho, por uma equipe de relatores coordenados pelo Prof. José Geraldo de Sousa Junior, do Departamento de Política do Ensino Superior da SESu, e Irilene Fernandes de Paula, da Assessoria Internacional da Secretaria de Educação Superior do MEC. Foram redatores deste documento: Antonio MacDowell de Figueiredo e Eduardo Gonçalves Serra, da UFRJ, Divonzir Artur Gusso, do IPEA, Maria Francisca Pinheiro Coelho Dóris Santos de Faria, da UNB. Rafael Guilherme Wandrey e Heloísa Souza colaboraram nos serviços de informática.

## 2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, CONTORNOS E POSSIBILIDADES

As potencialidades da igualdade em nossa ordem democrática e o sistemático processo de desigualdades sociais e de exclusões lançam desafios e tensões a serem resolvidas, não só para a comunidade acadêmica e para os homens públicos, mas para todos nós que almejamos vivenciar uma sociedade justa livre e solidária, promotora do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade ou quaisquer outras formas de discriminação. (GOMES; SILVA, 2003, p. 140).

Tendo em vista o contexto atual de discussões quanto às questões de direitos fundamentais<sup>18</sup> e os princípios constitucionais de igualdade, faz-se necessária uma reflexão acerca do assunto abundantemente debatido na sociedade: as ações afirmativas e o sistema de cotas. A reflexão sobre o papel dessas ações assume novos contornos, quando a sociedade contemporânea exige a revisão de posturas e mudança de paradigmas.

Ao enfrentarmos o desafio deste tema, observo que esses debates aparecem mais atrelados às questões relacionadas com o acesso de grupos “raciais”, como os negros, com o de outras minorias<sup>19</sup>. Neste contexto, a concepção do que seja uma minoria a ser protegida pela ação afirmativa assume um papel relevante. Para Gomes e Silva (2003), a minoria na prática dos direitos nem sempre significa o número menor de pessoas. Isso significa que essa minoria pode até constituir-se em um grande número de pessoas, entretanto, tem menor direito efetivamente assegurado. Como afirma Brandão (2005, p.26-27):

Contudo as políticas de ações afirmativas não se restringem apenas ao combate à discriminação racial, mas também ao combate de outras formas de discriminação, como discriminação contra as

---

<sup>18</sup>Conjunto de direitos e garantias do ser humano, cuja finalidade principal é o respeito a sua dignidade, com proteção ao poder estatal e a garantia das condições mínimas de vida e desenvolvimento do ser humano. Ele visa garantir ao ser humano o respeito à vida, à liberdade, à igualdade e à dignidade, para o pleno desenvolvimento de sua personalidade. Essa proteção deve ser reconhecida, pelos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais, de maneira positiva.

<sup>19</sup>O Novo Dicionário Aurélio assim descreve minoria: inferioridade numérica; a parte menos numerosa duma corporação deliberativa, e que sustenta idéias contrárias às do maior número; menoridade.

mulheres, contra pessoas portadoras de necessidades especiais, contra índios etc.

Por conseguinte, apesar de o presente estudo estar voltado para o aluno com deficiência, essa reflexão está pautada em pontos comuns sobre igualdade, preconceito, discriminação, diversidade e ações afirmativas.

O pluralismo e a diversidade são características que deveriam estar presentes em qualquer sociedade democrática. Podemos destacar, contudo, a importância do amparo das minorias ou dos grupos vulneráveis. Nesse sentido, é essencial eliminar ou, pelo menos, reduzir ao mínimo possível as desigualdades sociais, que têm como resultado a exclusão e a discriminação. Isso envolve um processo de conscientização da sociedade e do Estado, bem como a existência de políticas afirmativas, como alternativas para combater essas desigualdades sociais. Essa conscientização demanda o aprofundamento de concepções que permitem, de fato, o desafio de construirmos uma sociedade democrática e plural nas suas distintas formas de produção.

As políticas de ação afirmativa, do ponto de vista da diversidade, objetivam construir ambientes caracterizados pelo respeito às diferenças, cuja repercussão esperada é a inclusão social. Propiciar um contexto que se caracteriza pela diversidade é um desafio estabelecido a todos os espaços da sociedade.

Para refletirmos sobre as políticas de ação afirmativa, é preciso definir os conceitos relevantes sobre igualdade, discriminação, direitos, cotas e ações afirmativas. Assim, apresento alguns aspectos legais que dizem respeito à preconceito, discriminação e igualdade de direitos.

#### **2.4.1 Discriminação e Preconceito**

O texto da Constituição Federal de 1988, bem como outros documentos, descreve certas formas de discriminação proibitiva. O documento que define discriminação, entretanto, é o da Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, realizada em 1965. Esse documento foi

assinado pelo Brasil, em 1966, e ratificado em 1968. No seu artigo 1º, há a seguinte previsão:

Discriminação racial significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em mesmo plano de liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social cultural ou em qualquer campo de sua vida pública.

Para Passos (2002), discutir sobre o princípio de não discriminação envolve a reflexão sobre o princípio da igualdade. Assim, discriminar significa diferenciar, distinguir, estabelecer diferença, o que se reveste de conteúdo negativo. Vale dizer, então, que o não diferenciar, não distinguir nem estabelecer diferença, em última análise, se traduz, positivamente, na obrigatoriedade de dispensar a todos igual tratamento. Para Gomes (2002, p. 6):

A discriminação, como um componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, reveste-se inegavelmente de uma roupagem competitiva. Afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado. Daí resulta, inevitavelmente, que aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contraponham os interesses de outros na manutenção do *status quo*.

Outra definição sobre discriminação foi produzida em material informativo do Programa Nacional de Direitos Humanos (2002):

Discriminar significa fazer uma distinção e é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros.

Os termos discriminação e preconceito, muitas vezes, são utilizados como sinônimos, mas, na realidade, a discriminação ocorre, em geral, pelo próprio preconceito. O preconceito é o estabelecimento de uma atitude ou idéia constituída previamente e sem embasamento justificável. O preconceito existe, quando as pessoas são julgadas pelo modo de ser e de agir, e é ressaltado o fato de que as mesmas só tiveram determinada atitude por pertencerem a determinado grupo social. Portanto, é possível observar que, apesar de serem corriqueiramente confundidos, a discriminação e o preconceito são etimologicamente diferentes, posto que um decorre da prática do outro. Para Aguiar (2006, p.1):

Discriminar significa separar, dividir, segregar em grupos distintos. A discriminação é um procedimento usual no mundo jurídico que estabelece normas determinadas para cada categoria de pessoas, situações ou coisas, de acordo com as características comuns a esse grupo.

Vilas-Bôas (2003) destaca que, apesar de o termo “discriminação” ser, na maioria das vezes, utilizado com conotação negativa, nem toda a discriminação possui esse significado. Esse autor afirma que, quando a discriminação consistir em dar um tratamento diferenciado a um grupo de pessoas, visando a menosprezá-las, será chamada de “discriminação negativa”. Ao contrário, quando se tratar de ações que visam a equiparar grupos ou pessoas que são discriminadas negativamente, de modo a trazê-las para a sociedade de uma forma igualitária, ter-se-á a chamada “discriminação positiva”. Entre as várias formas de implementação da discriminação positiva, a ação afirmativa se encontra como uma das mais conhecidas, por procurar minimizar as desigualdades existentes entre grupos discriminados negativamente ao longo da história, através da aplicação de políticas públicas. Como lembra Silveira (2001, p. 6):

As idéias prontas, pré-concebidas, não fazem parte de uma análise cognitiva, mas o preconceito é algo mais, está relacionado a um processo que impede o pensamento transformador, não permitindo a abertura de novas incorporações capazes de remodelar todo o caminho até chegar às raízes do problema.

Essa idéia nos remete constantemente ao ir e vir das discussões relativas às pessoas com deficiência, que são estigmatizadas desde sua mais tenra idade e, dessa forma, permanecem em uma determinada situação, por conta de preconceitos que as impedem de avançar em suas histórias de vida. Como bem é destacado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (FADERS, 2007):

a) O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

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

A Recomendação nº. 06/01 -PRODIDE- Promotoria de Justiça de Defesa do Idoso e do Portador de Deficiência, que dispõe sobre o tratamento a ser dispensado às pessoas portadoras de deficiência, em concursos públicos, considera que a discriminação de pessoas, por suas diferenças, é intolerável, devendo ser criminalizada a conduta preconceituosa. Segundo o documento legal, cabe ao Poder Público o amparo às pessoas portadoras de deficiência. (Constituição Federal, arts. 3º, IV, e 5º XLI, e 227).

A seguir, apresento algumas reflexões e considerações a respeito dos Direitos Constitucionais, com enfoque na igualdade de oportunidades e ações afirmativas.

## 2.4.2 Os Princípios Constitucionais, a Igualdade e as Ações Afirmativas.

Nas últimas décadas, no contexto brasileiro, as autoridades vêm reproduzindo o mesmo discurso de quanto fundamental é o Princípio da Igualdade, para que um país se desenvolva. A configuração da sociedade, entretanto, permanece incapaz de conter a desigualdade social. Para isto, basta um olhar, no mapa das desigualdades<sup>20</sup>, das minorias e dos grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, que apresentam números assustadores, em um país como o nosso. Por isso, o tema merece maiores debates e aprofundamento, na busca de alternativas que possibilitem a equiparação de oportunidades.

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbete **igualdade**, de origem latina *aequalitate*, é um substantivo feminino, que significa qualidade ou estado de igual, paridade; uniformidade, identidade; eqüidade, justiça. Determinar o que significa o princípio da igualdade, no entanto, e delinear seus contornos, não é tão simples como se pode pensar e sempre envolve um processo submerso em intensos debates. O teor do inciso I do art. 5º da Carta Constitucional do Brasil de 1988 aplica o princípio da igualdade, a partir do qual: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Mazzilli (2000, p.14), afirma que “é preciso, pois, compreender o verdadeiro sentido da isonomia, constitucionalmente assegurada, é tratar diferentemente os desiguais, na medida em que se busque compensar juridicamente a desigualdade, igualando-os em oportunidades”. Para Dias (2002), deve-se estar atento não à igualdade perante a Lei, mas ao direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, o que impõe que se estabeleçam diferenciações específicas como única forma de dar efetividade ao preceito isonômico consagrado na Constituição. O autor lembra, ainda, que o princípio da igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que eles se desigualem.

---

<sup>20</sup> A pesquisa realizada pelo economista Marcio Pochmann e Ricardo Amorim (2002) com a participação de estudiosos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC), aponta que mais de 25% dos brasileiros vivem em condições precárias, sem renda, emprego e acesso à educação, e 42% dos 5.500 municípios do País têm alto índice de exclusão social. Apenas 200 cidades (3,6% do total) oferecem aos moradores padrão de vida adequado.

Fávero (2007) destaca, ainda, que, no campo jurídico, uma das maiores preocupações é a aplicação eficaz do princípio da igualdade, para se alcançar a justiça. Nesse aspecto, o dilema é saber em qual hipótese tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual. A autora lembra, ainda, que a doutrina e a jurisprudência existentes oferecem, como solução, o imperativo de tratamento igual para todos, admitindo-se tratamentos diferenciados apenas como exceção, desde que eles tenham um fundamento razoável para sua adoção.

Nesse sentido, Motta (2004) lembra que a máxima aristotélica de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que se desigualam, caracteriza a chamada isonomia perante a Lei, ou seja, a isonomia formal. Hoje, contudo, assume-se, comprovadamente, a ineficácia do cumprimento dos objetivos republicanos, somente com a vedação de tratamentos desiguais. Agora, passa-se a exigir, do Estado, ações afirmativas para reduzir as desigualdades, imputando-lhes ao princípio da isonomia um caráter material.

Gomes e Silva (2003) assinalam que a noção de igualdade, como categoria jurídica, surgiu após as primeiras experiências revolucionárias, nos Estados Unidos e na França, e se edificou como conceito, segundo o qual a Lei deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio. Esse princípio da igualdade perante a Lei foi, por muito tempo, tido como garantia da concretização da liberdade. A experiência e os estudos de Direito, contudo, têm demonstrado essa igualdade jurídica, que começa a ser questionada, diante da constatação de que ela, por si só, não é suficiente para garantir a igualdade de condições.

Para Silva (2002), duas noções de princípio da igualdade têm sido recorrentes nos textos constitucionais: a da igualdade formal e a da igualdade material. Na concepção da primeira, é vedado todo tratamento discriminatório negativo do Poder Público, em função de raça, religião ou condição social. Na segunda, o Estado deverá promover a igualdade de oportunidades, por meio de políticas públicas e leis que atentem às especificidades dos grupos menos favorecidos, compensando, desse modo, as eventuais desigualdades.

Com isso, podemos verificar que a igualdade formal não fere o princípio da igualdade material, que é o direito à equiparação, através da redução das diferenças sociais. A igualdade material é mais ampla, pois, além de não aceitar a discriminação, indica a implementação de políticas públicas que dêem conta dessa desigualdade. Na igualdade formal, todos são iguais perante a Lei e, na material, é a

igualdade efetiva, real e concreta. Não basta a igualdade formal, o Estado deve garantir que todos, efetivamente, possam usufruir os mesmos direitos e obrigações. Apesar disso, essa não é uma realidade vivenciada por todos, como afirma Silva (2002, p.3):

A experiência constitucional do século XX, no mundo ocidental, demonstrou que, na maioria dos Estados, certos grupos de indivíduos jamais conseguiram atingir padrões aceitáveis de igualdade material, de oportunidades, ou de ocupação de espaços públicos relevantes com base na simples premissa de que a lei não os discriminaria.

Isso exige uma mudança de postura por parte dos estados. O ponto é: como implantar o princípio da equidade e equiparação de oportunidades em uma sociedade que se estruturou a partir da desigualdade? Na prática não é imaginável estruturar uma sociedade com igualdade absoluta, pois a diversidade é legítima. O que precisamos impedir, entretanto, é que as desigualdades se agravem, com um tratamento desigual. As ações afirmativas do Estado podem ser um meio para reduzir essas diferenças.

Ao debruçar-se sobre o tema, Gomes (2001) sustentou que ações afirmativas são políticas sociais de apoio e promoção de grupos socialmente fragilizados, visando a promover sua integração social e, conseqüentemente, a igualdade material. Tais políticas objetivam conferir tratamento prioritário aos grupos discriminados, colocando-os em condição de competição, semelhante aos que historicamente se beneficiaram da exclusão. Isso significa repensar as políticas públicas para as minorias, valorizando ações de efeito compensatório que garantam o acesso e a permanência destas pessoas, que historicamente foram excluídas de vários espaços sociais. Como pontua Villardi (2004, p. 17 “a adoção de políticas afirmativas pode constituir-se num importante fator de enfrentamento das desigualdades sociais, cujos efeitos se fizeram sentir em diversos países”.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância de estudos acerca de ações afirmativas e em que medida isso vai influenciar na garantia de equiparação de oportunidades. Conceitualmente, pode-se dizer que o termo “ação afirmativa” é novo nas Ciências Sociais e Humanas brasileiras, embora seja bastante conhecido

nos Estados Unidos, onde, desde a década de 1960, vem sendo discutido esse tipo de política pública. Vale ressaltar que essa discussão também é muito recente no campo político e jurídico (SANTOS, 2003).

Ao referir-se à realidade brasileira, Santos (2003 p. 22) afirma:

[...] apenas recentemente passou-se a discutir no campo científico essa política pública, mesmo assim de forma incipiente e/ou concentrada, visto que são pouquíssimos os intelectuais que se propõem a pesquisar e produzir conhecimento sobre esse assunto.

Como observa Panizzi (2004, p.7):

O combate às injustiças praticadas em nosso país, produzidas pela discriminação e pelo preconceito, demanda a implementação de ações e de políticas mais efetivas. As políticas afirmativas aparecem neste contexto como uma das alternativas que precisam ser debatidas e experimentadas.

Nessa perspectiva, a universidade, como espaço de produção científica, é convocada a fazer esses debates, mas esse é um desafio que está apenas começando nas instituições públicas de Ensino Superior. Gomes (2001, p.21) define as ações afirmativas como:

Políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Com isso, o Estado passa a atuar na busca de alternativas, através das políticas sociais, para o acolhimento dos interesses das minorias e a tratá-los na sua

peculiaridade. É fundamental, contudo, a reflexão que se faz acerca do que são as minorias e os grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Políticas públicas compensatórias e de emancipação são necessárias e indispensáveis em qualquer país, sobretudo naqueles, como o Brasil, que receberam uma herança poderosa de problemas sociais resultantes da longuíssima duração de uma estrutura econômica baseada no trabalho escravo e de uma sociedade colonial. Políticas públicas de proteção social são cada vez mais imprescindíveis às ações dos governos, em seus diferentes níveis, para que o Estado não perca de vista a responsabilidade cívica e a obrigação ética de formar cidadãos capazes de produzir e reproduzir eles próprios, no domínio de suas relações individuais, pessoais e sociais, a presença e a força dessa responsabilidade. (VOGT, 2002)

Lembrando que nem sempre as minorias estão em situação de vulnerabilidade e que, muitas vezes, são a maioria, mesmo assim precisam de políticas específicas de ações afirmativas para que tenham a equiparação de oportunidades.

Gomes (2003) lembra que hoje as ações afirmativas podem ser definidas como: um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, idealizadas com vistas à luta da discriminação racial, por gênero, por deficiência física e por origem nacional. Igualmente, essas ações objetivam retificar ou apagar os efeitos presentes da discriminação praticadas no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Segundo Moore (2004), as políticas de ações afirmativas foram aplicadas, pela primeira vez, a partir da Segunda Guerra Mundial, nos países afro-asiáticos, chamadas de **políticas de indigenização**. O objetivo era reverter o quadro que existia, no qual os europeus, que dominaram durante dois séculos os países da Ásia, da África, do Caribe e do pacífico Sul, tinham monopolizado a administração e toda a rede de ensino. Era necessário modificar essa situação, para facilitar o acesso dos nativos<sup>21</sup> à educação e ao trabalho qualificado e o acesso às posições dos governos nos países que acabaram de conquistar sua independência. Para

---

<sup>21</sup>Castas são sistemas milenares de organização da Índia, na qual o fenótipo, a cor de cada pessoa, está ligado ao tipo de Casta a qual ela pertence, de acordo com a religião hindu, as leis de Manu, tinha as Castas superiores e inferiores.

Moore (2004), o gestor intelectual das políticas públicas de ações afirmativas foi o jurista e historiador indiano Bhimrao Ambedkar, em 1919. A Constituição, promulgada em 1950 na Índia, incorporou as propostas de Ambedkar, sendo a primeira a incluir, no seu texto, alguns mecanismos de ações afirmativas em favor das castas inferiores.

Imediatamente depois disso, a Malásia começou a aplicar políticas afirmativas, que naquele país receberam o nome de Bumiputra, no sentido de reverter as desigualdades estabelecidas durante sua colonização. Desse modo, foi estabelecido um complexo sistema de cotas. Que tinha por objetivo a redistribuição do poder, antes monopolizado pelos chineses.

Muitos autores apresentam a idéia de que, originariamente, as ações afirmativas foram implementadas pelos Estados Unidos da América, em meados do século XX, com a influência de grupos organizados da sociedade civil, especialmente os denominados “movimentos negros”, liderados por Martin Luther King na luta pelos direitos civis dos afro-americanos.

A expressão Ações Afirmativas é a tradução exata da expressão *Affirmative Action*, consagrada originariamente nos Estados Unidos, como configuração da batalha contra a discriminação racial e a favor do respeito às diferenças presentes em diversos setores da sociedade. O Presidente John Kennedy foi o primeiro a usar a expressão, ao expedir o Decreto nº. 52, em 1961, criando a Comissão por oportunidades iguais de emprego, *Equal Employment Opportunity Commission* (EEOC), e projetos financiados com verba federal. Assim, ficou assegurado que os candidatos seriam empregados e, como tais, tratados sem discriminações raciais, de credo ou nacionalidade.

Posteriormente essa expressão foi utilizada em 1965, em uma ordem executiva federal norte-americana, que determinava que as empresas empreiteiras contratadas pelas entidades públicas ficassem obrigadas a uma **ação afirmativa** para aumentar a contratação dos grupos ditos minorias, desiguais socialmente e juridicamente. Desde então, esse termo passou a exprimir a cobrança de favorecimento de algumas minorias socialmente excluídas por preconceitos enraizados culturalmente e que necessitam avançar para garantir a igualdade assegurada constitucionalmente. Na Europa, esse conceito tomou o nome de **discriminação positiva** ou **ação positiva**.

Brandão (2005) enfatiza as posições dos críticos e dos defensores das políticas afirmativas. Os críticos apontam que esta é uma política de discriminação ao contrário e que devem acabar por gerar outros tipos de discriminação. Já os defensores, segundo o autor, argumentam que tais medidas, apesar de estarem longe de proporcionar o fim do preconceito, ajudam, no caso da polêmica racial, a diminuir o fosso existente entre negros e brancos.

No Brasil, as ações afirmativas vêm sendo gradualmente implantadas na política social, por meio de legislações e de práticas governamentais. Concomitantemente à discussão sobre o acesso de determinados grupos “raciais”, segue o debate sobre as condições das pessoas com deficiência. Para Rossi (2005, p.3):

A ação afirmativa é, sem dúvida, um instrumento político do Estado que tem por fim estabelecer a igualdade jurídica entre situações reconhecidamente diversas. É por isso que a promoção dessa igualdade introduzida por meio das ações afirmativas, inclusive no sistema de quotas para garantir acesso das minorias, traz em seu bojo a busca da isonomia fática.

É preciso lembrar que, além das garantias dadas em nossa Constituição, passam a surgir documentos através de convenções e tratados internacionais, que vêm reafirmar o direito à igualdade, dando ênfase à não discriminação em virtude de raça, sexo, religião e deficiência. Esses documentos ajudam, nesse contexto, por não admitirem tratamentos desiguais, com base em atributos subjetivos do ser humano, como forma de impedir o exercício de seus direitos, mas, ao mesmo tempo, admitem a discriminação positiva, desde que respeitada sua vontade.

O documento que destacamos é a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 08 de junho 1999. O Brasil é signatário desse documento, aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº. 198, de 13 de junho de 2001 e promulgado pelo Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro 2001, pelo Presidente da República. Essa convenção estabeleceu que as pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos humanos e as liberdades fundamentais que as outras pessoas, e que esses direitos, inclusive o direito de não serem submetidas

à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Em seu artigo II, ela traz como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, e propiciar a sua plena integração à sociedade. Fica evidente a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição que tenha o propósito de impedir o acesso aos seus direitos fundamentais.

Esse documento tem segundo Fávero (2007), tanto valor quanto uma Lei ordinária, ou até mesmo, no entendimento de alguns juristas, como uma norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que, em nosso país, os dispositivos legais são apropriados às questões relativas à discriminação das pessoas com deficiência e à equiparação de oportunidades. Ao mesmo tempo, esses documentos reconhecem que, às vezes, torna-se imprescindível a adoção de medidas diferenciadas para alcançar a igualdade. Isso não é o suficiente, entretanto, para a garantia de direitos e, assim, os dispositivos demandam a implantação de estratégias de políticas de ações afirmativas, com práticas e ações que venham contemplar o acesso das minorias aos bens e serviços.

### **2.4.3 Sistema de Cotas nas Universidades: Pontos e Contrapontos**

Gomes (2002) pontua que, inicialmente, as ações afirmativas eram definidas como um simples “encorajamento” por parte do Estado para que as pessoas com poder decisório levassem em consideração, nas suas decisões respectivas ao acesso à educação e ao mercado de trabalho, a raça, a cor, o sexo e a origem nacional das pessoas.

Entretanto, nos Estados Unidos, após ter sido verificado a ineficácia dos métodos de luta contra a discriminação, houve uma mudança conceitual das ações afirmativas, que passou a ser associado à idéia, de “igualdade de oportunidades” que utilizou como estratégia o sistema de cotas de acesso para as minorias em determinados setores.

No Brasil, o debate sobre o sistema de cotas para o acesso às universidades, teve início nos anos 90 e vem progressivamente sendo ampliado. O sistema de cotas é um mecanismo de ações afirmativas. Entretanto, além do sistema de cotas, há alternativas que podem ser consideradas ações afirmativas como a prática de “preferências” ou o “sistema de bolsas”. Um exemplo disso, no Brasil, foi instituído através da Lei nº. 11.096/05, com o Programa Universidade para Todos, a partir do qual são distribuídas bolsas de estudos para estudantes que ingressaram em instituições privadas, com cotas para alunos com deficiências.

Para Moreira (2005), a universidade tem o compromisso social e acadêmico de buscar um acesso mais democrático e de garantir a permanência de todos os estudantes.

Nesse sentido, é relevante fazer uma reflexão sobre em que medida as políticas públicas, na área educacional, proporcionaram ou não, até o momento, oportunidades iguais para todos os brasileiros na busca de uma educação superior. Portanto, embora o foco do presente trabalho seja o aluno com deficiência, esse assunto está inserido num contexto mais amplo.

Mattos (2004, p. 194) afirma: “[...] a reserva de vagas nas universidades para grupos populacionais discriminados, conhecida como sistema de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas corretoras de desigualdades sociais setorizadas e batizadas com o nome de ações afirmativas”. Portanto, conceber as cotas na esfera das ações afirmativas implica, necessariamente, conferir-lhes o mesmo estatuto de legitimidade social que desfrutam outras políticas públicas, cujos objetivos essenciais são a redução e a correção das desigualdades sociais, quaisquer que sejam elas.

Silva (2002) aponta, em suas reflexões, que as cotas mínimas obrigatórias reservadas para grupos minoritários são a forma mais radical, mais polêmica e mais difundida de ação afirmativa. Na visão de Silva, elas consistem em uma via de mão dupla que determina, necessariamente, a exclusão de membros pertencentes a grupos não minoritários. Para o autor, essa exclusão gera o problema de saber se a implementação de cotas afrontaria o princípio da igualdade formal. A situação contém um paradoxo, pois, para implementar o princípio da igualdade material e aplicar um critério de justiça distributiva, capaz de reverter os efeitos presentes de uma discriminação, a solução aventada é a de reduzir as chances de acesso de integrantes da maioria, pelo simples fato de pertencerem a ela. O autor considera

que há uma aparente violação ao princípio da igualdade formal, que precisa ser analisada no caso concreto, segundo o mecanismo de ponderação de princípios para que se possa saber se a medida restritiva da igualdade formal é aprovada no texto constitucional da proporcionalidade.

Moehlecke (2002) considera que o tema é ainda pouco conhecido no país e pontua que seria interessante explorar algumas das questões polêmicas a respeito das ações afirmativas. Afirma, ainda, que aqueles que as percebem como privilégios atribuem-lhes um caráter inconstitucional, argumentando que essas ações favorecem um grupo, em detrimento de outro, e estão em oposição à idéia de mérito individual. Para os que as entendem como um direito, elas estão de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação.

É possível perceber como essa discussão tem sido associada ao preconceito e à discriminação, principalmente em torno do debate das cotas para alunos negros nas universidades. Parece que, em relação às pessoas com deficiência, isso passa a ter outra conotação, de compaixão, de pena ou de piedade. Podemos observar o quanto o preconceito está presente no cotidiano, manifestado não apenas naquilo que se diz, mas também, no silêncio, na não manifestação, na ignorância e, sobretudo, na indiferença. Nessas discussões, observa-se que alguns autores argumentam e defendem que o sistema de cotas deve levar em conta as questões socioeconômicas e não a situação racial. Queiroz (2004, p.148) afirma que

[...] os críticos dessas medidas se mostram apressados em defender o mérito acadêmico. Segundo seus argumentos, as 'cotas', ou medidas similares, permitiriam ingressar na universidade um contingente de estudantes despreparados, que poriam em risco a excelência do ensino universitário.

Oliveira, Matos e Silva (2006, p. 256), por sua vez, ressaltam:

[...] muitos argumentos são utilizados por pessoas contrárias à reserva de vagas, dois deles recorrentes: a falta de qualificação intelectual desses alunos, com o conseqüente prejuízo do

desempenho acadêmico, e evasão escolar, em razão da falta de condições econômicas.

Nessa perspectiva, os estudos voltados a essa temática se fazem necessários à medida que permitem um debate relativo às dificuldades que motivam as evasões e o desempenho acadêmico desses alunos.

A dificuldade no acesso do aluno com deficiência ao Ensino Superior tende a ser associada à falta de condições de competir com outros estudantes, consideradas as dificuldades de sua história escolar. Além disso, aqueles que conseguem vencer as barreiras escolares, em geral, têm acesso aos cursos universitários considerados de menor status<sup>22</sup> dentro das opções oferecidas pelo Ensino Superior.

A situação do aluno com deficiência no Ensino Superior, considerando o contexto geral, pode ser percebida em estudos censitários. Os dois últimos censos do Ensino Superior podem caracterizar bem essa realidade; a evolução das matrículas de alunos com N.E.E. no Ensino Superior deu-se da seguinte forma: em 2003, o total de alunos que ingressaram nas instituições de Ensino Superior foram 5.078, sendo que desses, 1.373 em universidades públicas e 3.705 em instituições privadas. Já, em 2004, esse número passou para 5.392, sendo 1.318 em públicas e 4.074 em privadas.

Nesse sentido, algumas universidades têm proposto política de cotas por iniciativa da própria Instituição, por Lei Estadual, como o caso do Rio de Janeiro, ou em sua Lei específica, como no Rio Grande do Sul. De qualquer forma, essa configuração dá-se de modo isolado e não como uma política pública<sup>23</sup>.

Essa temática ainda provoca muitas controvérsias nas discussões e debates realizados no momento das mudanças propostas no Ensino Superior através da reforma universitária. Nessa perspectiva, é que trazemos essas duas posições como forma de reflexão ao que este trabalho se propõe.

Silva (2007, p. 64) destaca “[...] que no campo jurídico, a questão está distante de pacificação e de consenso, haja vista, especialmente, a existência de

---

<sup>22</sup> Refiro-me a cursos que tendem a ter uma menor disputa no vestibular, considerando a relação candidato/vaga, além de terem mensalidades mais econômicas nas instituições privadas.

<sup>23</sup> As políticas públicas podem ser entendidas como o conjunto de planos e programas de ação governamental, voltados à intervenção no domínio social, por meio dos quais são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, sobretudo na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição (CRISTOVAM, 2005).

ações judiciais que contestam a constitucionalidade dessas medidas afirmativas”. A divergência se dá por diferentes motivos como a violação do princípio da igualdade, do mérito, da proporcionalidade, da autonomia universitária, da inexistência de critérios seguros ou científicos para se identificar os favorecidos dessas medidas.

Como afirma Silva (2006), essa polêmica levou o tema ao Legislativo nacional, que discutiu medidas que prevêm a implantação de cotas em todas as universidades públicas brasileiras. Como ressalta Ratts e Damascena (2004, p.186):

A implementação dessas políticas possibilitará às universidades respirar ares efetivamente democráticos para a construção de conhecimentos que dêem conta de uma multiplicidade representativa da própria sociedade, seguindo, assim, sua função social de formar sujeitos históricos, além de se apresentar como um espaço de efetivação de direitos de cidadania.

Os autores ainda apontam que está posta a oportunidade de as universidades resgatarem a idéia de educação como movimento de reflexão e transformação, a partir dos saberes ali produzidos e dos espaços afirmados, que apontam o caminho se superação de desigualdades e de discriminação negativa. Para isso, sustentam a importância de espaços de diálogos entre instituição, estudante e movimentos sociais para o reconhecimento dessa diversidade.

Brandão (2005) destaca que a implantação do sistema de cotas também pode ser vista como uma tentativa de equiparar a situação do grupo beneficiado à situação do restante da população universitária, composta em sua maioria, por brancos e estudantes provenientes de escolas particulares.

Contudo, refletir sobre os diferentes pontos de vista, nos ajuda a aprofundar ou derrubar as nossas certezas, mas isso só é possível quando não nos deixamos dominar pela radicalização. Mas um ponto básico para essa discussão, apontada por seus defensores, que considero de grande relevância, é a criação de condições de igualdade, após o seu ingresso na universidade, pois caso contrário corre-se o risco de evasões por falta de condições sociais e de suportes materiais e físicos, que permita a esses alunos permanecer nos espaços acadêmicos.

#### **2.4.4 Panorama e Experiências de Reserva de Cotas nas Universidades Brasileiras**

Várias universidades públicas do país já adotaram programas de ação afirmativa. O público-alvo dessa política é constituído pelas pessoas com deficiências, afro descendentes, indígenas, estudantes que vieram da rede pública de ensino e jovens de baixa renda. A seguir apresento as Universidades brasileiras que adotaram o sistema de cotas definindo os percentuais de reserva, bem como o público-alvo do referido sistema de acesso.

As universidades públicas da Bahia instituíram o sistema de cotas para alunos afro descendentes e alunos oriundos da rede pública de ensino, atribuindo-lhes um percentual de vagas. A Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com a portaria nº. 196/2002, estabeleceu a cota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afro-descendente oriunda de escolas públicas. O sistema de cotas é regulamentado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que determinou a reserva de 45% do total de vagas divididas da seguinte maneira: 43% são para egressos de escolas públicas (desse percentual, 85% são para alunos negros e pardos) e os outros 2% ficam para os indígenas egressos de escolas públicas.

No Rio Grande do Sul, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi a primeira instituição de Ensino Superior do país a ter cotista em sala de aula. Criada com a Lei nº. 11.646 de 10 de julho de 2001, já garante, em sua lei de criação, 50% das vagas reservadas para alunos hipossuficiente<sup>24</sup>, ou seja, a renda mensal de cada componente familiar não deve ultrapassar um salário mínimo regional, e 10% de vagas para alunos portadores de deficiência.

No Estado do Paraná, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) estabeleceu, por conta própria, a reserva de 40% das vagas para quem estudou as quatro últimas séries do ensino fundamental e todo o médio em escola pública. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) adotou cotas de 20% para egressos da escola pública e 20% para negros.

O ano de 2003 foi o primeiro ano de vagas reservadas nas instituições estaduais de ensino do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

<sup>24</sup> Alunos com renda de um salário mínimo regional. É considerado economicamente hipossuficiente o candidato que comprovar renda mensal, por pessoa do grupo familiar, igual ou inferior a R\$ 441,86 (quatrocentos e quarenta e um reais e oitenta e seis centavos).

(UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO) e Fundação Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

As regras são as mesmas em todas essas instituições de ensino estaduais: os alunos que estudaram na rede pública ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Todos os candidatos às cotas têm de comprovar carência financeira<sup>25</sup>. Portanto, podem concorrer ao sistema, as pessoas que possuam renda per capita bruta no patamar estabelecido pela Universidade, que estará determinado no Edital do Exame Discursivo do Vestibular Estadual, a ser publicado. Porém, não basta apenas estar dentro deste patamar de carência, é preciso, também, ter cursado integralmente todas as séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escolas públicas de todo território nacional e, ainda, todas as séries do Ensino Médio ou Técnico Profissional em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no Estado do Rio de Janeiro; ou se reconhecer como negro; ou ser portador de deficiência; ou ainda, ser pertencente a povos indígenas nascidos no Brasil.

Em Minas Gerais, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) reservou 30% das vagas em 2007, proporção que chegará a 50% em 2008, dividida entre negros e oriundos do ensino público, independente de cor. No Edital do Vestibular de 2007, as cotas ficaram assim distribuídas: ficam reservadas 40% (quarenta por cento) das vagas de cada um dos cursos para os egressos das escolas públicas e 25% (vinte e cinco por cento) das vagas já reservadas para candidatos autodeclarados negros. Quanto às universidades estaduais de Minas Gerais, a Lei nº. 15.259 de 27 de julho de 2004, institui o sistema de reserva de vagas na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), onde prevê vagas para alunos carentes do Ensino Médio de escolas públicas (20%), carentes e negros (20%), deficientes e índios (5%).

A UNICAMP tem programa de inclusão, que não é chamado de cota, mas de estímulo ao ingresso do estudante da rede pública; assim, tais alunos ganham 30 pontos na nota final do vestibular; se for negro, mais 10. Os principais resultados do levantamento da Universidade revelaram que, no primeiro ano de curso, os

---

<sup>25</sup> Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido pela Universidade Pública Estadual, que deverá levar em consideração o nível sócio-econômico do candidato. O limite de renda em vigor para estudantes que concorre às vagas de cotas é de R\$ 630,00 brutos por pessoa da família.

bonificados melhoraram a classificação em relação ao vestibular. O desempenho acadêmico em 31 dos 56 cursos é maior, inclusive em Medicina.

A Escola Paulista de Medicina e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) apresentam cotas para negros e índios que fizeram Ensino Médio em escola pública, oferecendo 10% das vagas para esses alunos. Para atender a essa demanda, a Universidade criou 27 vagas, o que representa 10% do total oferecido. Portanto não se trata de reserva de vagas, mas aumento de 10% das vagas já existentes.

A Universidade de Pernambuco (UPE), desde 2003, propõe que cada curso reserve 20% das vagas a negros vindos do Ensino Médio público. Dos 13.109 alunos de Graduação, 626 entraram por cotas. Na Universidade Federal de Alagoas, UFAL, existem condições especiais para o atendimento aos alunos com deficiência, e somente 20% das cotas são para afro descendentes. A Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira das universidades federais a ter cotas para alunos negros de escola pública, no Vestibular do segundo semestre de 2004, com o percentual de 20%.

Na Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Lei Estadual nº. 14.832, de 12 de julho de 2004, determinou que 45% das vagas, para ingresso na Universidade, fossem divididas entre 20% para afro descendentes, 20% para alunos de escolas públicas e 5% para indígenas e portadores de deficiência física. O sistema previa o aumento crescente das vagas.

Na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), 25% do total das vagas oferecidas, em cursos regulares, turmas especiais e projetos de formação de professores com exceção do Terceiro Grau Indígena, são destinadas aos estudantes negros que indicarem a opção pelas cotas. Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), desde 2004, alunos negros de escola pública ocupam 20% das vagas e indígenas, 10%.

Na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), 80% das vagas são reservadas para alunos de escola pública, interioranos e indígenas. Sobre o percentual reservado a amazonenses, 60% ficam com alunos de escola pública. Nos cursos da Escola Superior de Ciências da Saúde, as regras são diferentes: a cota é de 50% para quem estudou pelo menos oito séries do ensino básico no interior do Amazonas. Em outras duas universidades da região Norte, há cotas para alunos de escolas públicas na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRAM) desde 2005,

onde há reserva de vagas conforme a proporção de inscritos do ensino público e do privado.

No dia 29 de junho de 2007, foi aprovada pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a implantação de uma política de cotas raciais e sociais na instituição. A reserva de vagas será implantada a partir do vestibular de 2008. O sistema de cotas deve ficar em vigor durante dez anos. Ele destinará 30% de suas vagas aos estudantes que tenham feito pelo menos metade do Ensino Fundamental e todo Ensino Médio em escolas públicas. Os alunos afro descendentes ficarão com 15% da reserva e os demais egressos de escolas públicas com os outros 15%. Os índios serão contemplados com dez vagas, a serem criadas nos cursos onde houver demanda. O sistema vai passar por reavaliações anuais, que indicarão se haverá necessidade de mudanças, a partir de 2012, quando termina sua fase inicial.

No dia 13 de julho de 2007, foi aprovado o sistema de cotas na Universidade Federal de Santa Maria, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), instituindo, na Universidade, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Esse programa prevê o sistema de cotas pelos próximos 10 anos, a partir do vestibular de 2008. São contabilizadas, para o sistema de cotas, as vagas do Vestibular (1.978) e do Centro de Educação Superior Norte (Cesnors) (281). As vagas do Peies (494) e dos colégios técnicos não entram no sistema de cotas. As vagas reservadas serão assim distribuídas: 10% para afro descendentes, 20% para alunos de escolas públicas e 5% para portadores de necessidades especiais. Serão criadas vagas extras para indígenas em qualquer curso, assim distribuídas: cinco vagas, em 2008; oito, em 2009 e 2010; e dez, nos anos seguintes. Elas só serão criadas, se houver demanda. As vagas reservadas pelo sistema de cotas e que não forem ocupadas serão disponibilizadas para os candidatos inscritos pelo sistema universal. Candidatos afrodescendentes e portadores de necessidades especiais farão uma autodeclaração, no momento da inscrição para o Vestibular, pois ela servirá como um comprovante. Os candidatos indígenas precisam de um atestado da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para comprovar sua origem. Os candidatos vindos de escolas públicas precisam comprovar com atestado da instituição pública que cursaram, pelo menos, um ano. Isso vale para o Vestibular de 2008. Para os próximos anos, o aluno precisa ter o atestado comprovando que estudou os ensinos Fundamental e Médio em escola pública.

Podemos observar, com isso, que as políticas de ações afirmativas, através da reserva de vagas nas Universidades, vêm, aos poucos, sendo implantadas nas Instituições de Ensino Superior, apresentam ênfase, na sua grande maioria, nas cotas raciais, seguidas da preferência para os que estudaram em escolas públicas, pessoas com deficiência e indígenas. Isso denota um movimento de reconfiguração de algumas Instituições de Ensino Superior para a promoção do acesso dos grupos considerados minorias.

#### **2.4.5 Pesquisas que evidenciam a Discussão de Políticas Afirmativas**

Algumas pesquisas têm evidenciado essa discussão ao longo dos últimos anos. Entretanto, o número ainda é inexpressivo para a realidade do nosso país. Destaco algumas que ajudaram a refletir melhor sobre essa temática.

Sampaio, Limongi e Torres (2000) apresentaram o estudo que teve como objetivo discutir equidade e heterogeneidade no sistema de Ensino Superior brasileiro. Conforme esses autores, o tema da equidade nas oportunidades educacionais, especialmente no Ensino Superior, é pouco analisado no Brasil. Nesse quadro, constituem exceção, atualmente, os grupos de estudos ligados às organizações de minorias, em particular, da raça negra. Todavia, além de pouco numerosos e recentes, boa parte dos estudos tendem a considerar as oportunidades educacionais restritas às pessoas da raça negra.

Outra pesquisa que destaco é o de Lima (2003), que apresenta um estudo sobre a discriminação positiva e as pessoas com deficiências no contexto brasileiro, voltado, principalmente, para a área do Direito do Trabalho. Moehlecke (2004) pesquisou sobre as políticas de igualdade racial como ações afirmativas, que teve como principal objetivo aproximar-se das questões suscitadas no debate sobre essa temática e mapeou algumas das experiências desenvolvidas no Ensino Superior, tanto no âmbito do poder público, como nos movimentos sociais organizados, no período da redemocratização dos anos 80 até os anos 2000. Em momento anterior, a autora analisou as Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao Ensino Superior, que teve como principal objetivo realizar um mapeamento da discussão de propostas de ações afirmativas voltadas para a população negra no Brasil (Moehlecke, 2.000).

No que se refere à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, enfatizo o estudo realizado por Oliveira, Matos e Silva (2006) sobre Ações afirmativas em universidades públicas. Essa investigação visou avaliar o desempenho dos alunos ingressantes na UERGS, através do sistema de reserva de vagas, com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos hipossuficientes e dos portadores de deficiência com os demais alunos da Universidade. Foram coletados dados dos alunos que ingressaram, no primeiro semestre de 2002, nos diversos cursos existentes e o desempenho foi analisado entre o período de 2002 e 2004. Os autores afirmam que os alunos cotistas mantiveram-se no nível de desempenho dos demais alunos, considerando que a condição econômica não interfere no desempenho individual no decorrer do curso.

Outro aspecto que o estudo mostrou é que os alunos hipossuficientes demonstraram melhor desempenho nas disciplinas da área das humanas e que demonstram maior dificuldade nas exatas. Nesse sentido, apontam à preocupação de proporcionar o nivelamento do conhecimento dos alunos, durante o início do curso, para aquelas universidades que optarem por um sistema de cotas.

#### **2.4.6 Políticas de Ações Afirmativas para Pessoas com Deficiências no Contexto Brasileiro**

A Constituição brasileira de 1988 apresenta medidas de ações afirmativas para as pessoas com deficiências em seu artigo 37, inciso VIII, ao afirmar que a Lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão (BRASIL, 1988, p. 37) Além dessas garantias, que são previstas na própria Constituição Federal, destinadas aos portadores de deficiência, outras Leis e Decretos se destacam como ações afirmativas para esse público alvo.

No âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social, temos o Benefício de Prestação continuada assegurado pela Lei nº. 8.742/93 para as pessoas com deficiência vivendo com renda familiar per capita inferior a um quarto do salário mínimo.

A Lei nº. 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em seu artigo 5º parágrafo 2º estabelece que às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de inscreverem-se em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras, para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

A Lei nº. 8.21/91, que trata dos Planos de Benefícios da Previdência Social, no capítulo que disciplina a habilitação e reabilitação do trabalho, traz um sistema de cotas para os trabalhadores reabilitados ou pessoas portadores de deficiência onde determina em seu artigo 93, que a empresa, com 100 ou mais empregados, está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas com a observância da seguinte proporção: a) de 100 a 200 empregados, 2%; b) de 201 a 500, 3%; c) 501 a 1.000, 4%; d) de 1001 ou mais, 5%. A Lei nº. 8.666/93 preceitua, no Art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência física.

O Decreto nº. 3.691, de 19 de dezembro de 2000, que regulamenta a Lei nº. 8.899, de 29 de junho de 1994, dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. No final de 2001, o Governo Federal anunciou a criação de cotas iguais de 20% para negros e mulheres e de 5% para portadores de deficiência em cargos de confiança sem vínculo empregatício, no Ministério da Justiça.

Em maio de 2002, com o Decreto nº. 4.228, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas, no âmbito da administração Pública Federal, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. O Programa propõe a observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, a realização de metas percentuais de participação de afro descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção, e Assessoramento Superiores.

Nesse mesmo ano, com a Lei nº. 10.558, foi criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação. A finalidade desse programa é a de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao Ensino

Superior, por parte de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afro descendentes e dos indígenas brasileiros. Ele é executado mediante o repasse de recursos da União às entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos para atender a finalidade do Programa.

A Resolução do Superior Tribunal de Justiça (STJ) - nº. 2005 estabelece, em seu Art. 1º, que o Superior Tribunal de Justiça conferirá prioridade no julgamento dos processos cuja parte seja pessoa portadora de deficiência, desde que a causa em juízo tenha vínculo com a própria deficiência, conforme o disposto no Art.9º da Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

O MEC pontua como ação afirmativa as medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas. Essas medidas garantem a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como contribuem para compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Baseado nisso, esse Ministério instituiu vários programas políticas afirmativas.

Por fim, podemos observar que a Constituição Federal, na proposta de assegurar a igualdade material, acolhe a criação das políticas das ações afirmativas que reduzam a igualdade formal, não permitindo, assim, a transgressão aos valores de igualdade e dignidade da pessoa com deficiência. Dessa forma, as pessoas com deficiência encontram respaldo e proteção na nossa legislação, cabendo, entretanto, ao Poder Público garantir, efetivamente, seus direitos, para que os milhões de brasileiros, que fazem parte dessa população, possam participar realmente e de forma digna do nosso desenvolvimento socioeconômico.

Finalizando, o que sustento para o desenvolvimento dessa investigação, a partir de estudos e consultas realizadas, é que fica evidente o quanto a legislação brasileira tem sido um suporte para que o Estado promova políticas de ações afirmativas, determinando que sejam alcançados os direitos fundamentais e a promoção da inclusão social. No que foi possível avançar na análise crítica, contudo, percebo que é fundamental que essas propostas venham acompanhadas de outras medidas de cunho social, para que possam garantir a permanência do aluno deficiente nas universidades, e não apenas o acesso.

## 2.5 A UNIVERSIDADE: CENÁRIO ATUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A pessoa portadora de deficiência ainda tem muito a lutar e teremos que lutar muito com elas para vê-las usufruir do direito de existir nesta sociedade competitiva, discriminadora, marginalizada, excludente e porque não dizer, excludora daquele que difere dos padrões adotados e ditos normais (GODOY, 2002, p. 17).

Como aponta Rodrigues (2004), com os avanços verificados nos diferentes níveis de ensino, estamos a refletir sobre a Integração/Inclusão de estudantes com Necessidades Especiais (NE) na Universidade. Este assunto embora seja motivo de preocupação, por parte das pessoas, há muito tempo tem sido entendido numa ótica pessoal, quer por alunos, quer por professores.

Portanto, o problema em questão não é um problema pontual; faz parte de uma crescente discussão, não apenas no Brasil, mas também em muitos outros países. Com os avanços das discussões ocorridas, nos dois últimos anos, referentes à reforma universitária, percebo que existe um importante espaço para repensar a Universidade, como responsável por novas concepções e novos significados. Isso suscita necessariamente inovações, mudanças e adaptações das instituições de Ensino Superior, em resposta às demandas sociais.

Destaco aqui, a realização do Seminário Regional sobre a Inclusão das Pessoas Com Deficiência na Educação Superior na América Latina e Caribe, realizado em Caracas, em dezembro de 2005. A proposta final desse seminário foi criar uma rede latino-americana e Caribenha de Educação Superior para a inclusão e a diversidade, como espaço para intercâmbio de experiências e conhecimentos, bem como a realização de investigações conjuntas, assessorias e desenvolvimento de propostas da comunidade universitária regional. Também foi sugerida a importância da promoção de redes similares em cada país ou a contribuição para o fortalecimento das existentes. Esse documento ainda sinalizou para a elaboração de marcos legais para a inclusão das pessoas com deficiências na América Latina e no Caribe, bem como contitui-se em um guia de avaliação das condições de inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência no Ensino Superior. Orienta, ainda, para a realização de um programa regional de formação de docentes da Educação

Superior nas áreas de diversidade, deficiência e direitos humanos, bem como a sistematização dos registros estatísticos sobre essa população no Ensino Superior. Ao final do documento, existe a recomendação, aos países da UNESCO, de criação de uma Convenção Internacional sobre as línguas de sinais.

Schettino (2006) aponta que a inclusão social tem sido um compromisso fundamental do Governo Federal para diminuir as desigualdades no Ensino Superior no país. Para afirmar isso, o autor traz, como exemplos, a adoção de regimes de cotas, por 15 Universidades Públicas; o lançamento do Prouni, em 2004; o projeto de Reforma do Ensino Superior; e a Lei sobre a introdução de cotas no setor federal.

É preciso considerar que a função principal da universidade se fundamenta na educação do ser humano, sujeito histórico, social, cultural, econômico, político e complexo, em sua constituição, independentemente de suas condições. Essa função vem sendo reinterpretada historicamente, de acordo com a sociedade em que está inserida. Um dos desafios da universidade, nesse momento, deve estar expresso em propostas pedagógicas, que considerem a equiparação das oportunidades.

Conforme Fleuri (2006, p. 1), “O conhecimento científico produzido nem sempre se articula organicamente com o necessário enfrentamento dos graves problemas sociais, econômicos, culturais e ecológicos do país”. O autor ressalta, ainda, a importância de ampliar o acesso ao Ensino Superior para todas as camadas da população, além de promover a articulação da academia com a sociedade. Fleuri (2006) observa, também, que o conhecimento universitário desenvolveu-se, no século XX, de modo relativamente desconectado dos problemas da sociedade.

O que justifica a universidade, perante a comunidade que a sustenta, é a competência para executar certos encargos que nenhuma outra instituição é capaz de efetuar (LEITE, 2005). Essas atribuições são freqüentemente pautadas por uma característica, às vezes, denominada ‘qualidade’. Isto significa que uma universidade não diz nada, se não se justificar para servir a sociedade e, portanto, produzir e difundir conhecimento.

Conforme explicam Catani e Oliveira (2002), dentre os mais significativos temas presentes no debate internacional sobre Educação Superior, estão a grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação, novos objetivos e funções no século XXI, a interdisciplinaridade, além de novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada.

Para Morthy (2003), as universidades passaram por inúmeras transformações ao longo do último milênio. Segundo o autor, a Educação Superior foi reinventada inúmeras vezes. Viveu mudanças drásticas ou passou por lento processo evolutivo, até chegar à complexidade de hoje, tendo a sociedade como referência normativa e valorativa. Morthy (2003) pondera, no entanto, que as mudanças não foram suficientes para satisfazer a sociedade, quanto ao atendimento de exigências do momento histórico em que aconteceram.

As universidades, como instituições de formação, têm a responsabilidade de produzir conhecimentos e qualificar recursos humanos, tanto em cursos de formação inicial, quanto de formação continuada. Nessa perspectiva, podemos lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) contempla o papel da universidade como responsável, também, pela formação dos professores. No que se refere à aproximação entre o papel da universidade e o debate relativo à inclusão, o MEC já indicava, em 1994, a necessidade de colocar conteúdos específicos sobre necessidades educativas especiais, nos cursos de Graduação.<sup>26</sup>

Também podemos destacar que, na LDB de 1996, em seu artigo 59, está prevista a obrigatoriedade de os sistemas de ensino assegurarem, entre outras coisas, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades dos educandos com necessidades especiais.

Conforme Leite (2005, p. 27): “Uma universidade será inovadora quando puder promover o necessário equilíbrio entre a busca de excelência, sem exclusão interna e externa, e com compromisso de novas articulações sociais”. Glat (2004), por sua vez, afirma que a implementação de políticas de qualidade, voltadas à educação inclusiva, será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria entre a universidade e o sistema educacional.

Pimenta (2002) entende a universidade como serviço de educação. Além disso, considera que o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e crítica do conhecimento produzido. A autora comenta que, diante dos desafios da sociedade contemporânea, repensar a instituição universitária e a docência torna-se uma necessidade premente. Para isso, é fundamental que se fomente a pesquisa, o estudo investigativo e a reflexão dos alunos em relação às

---

<sup>26</sup> Recomendação nº 1.793 do MEC, de 28 de Dezembro de 1994.

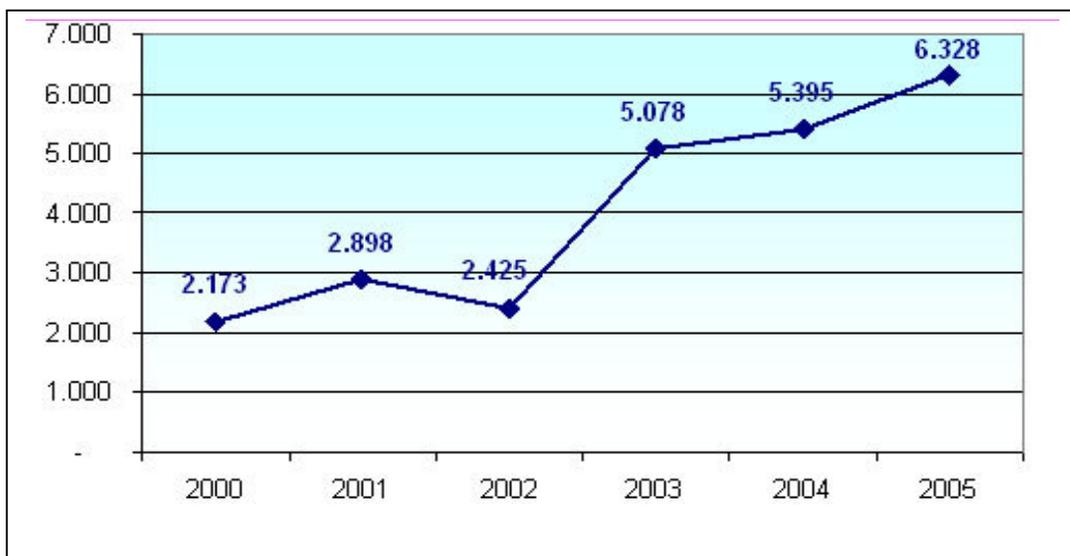
questões sociais, além de estimular a participação e a autonomia de todos os alunos, no sentido do desenvolvimento do conhecimento.

Ao refletirmos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca de 1994, verificamos que o princípio fundamental dessa linha de ação é o de que todos os alunos devem ser acolhidos, independentemente de suas diferenças.

Como ressalta Magalhães (2006, p.45), “[...] até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiências tinham acesso à educação superior no Brasil, isso está associado, inclusive, ao não acesso desta população a educação básica”. A autora ainda pondera o fato de essas instituições de Ensino Superior não proverem condições de permanência dos alunos, pela falta de legislação específica a essa questão. Na realidade, esse panorama vem se modificando de forma muito lenta, como é possível observar pelo censo educacional dos últimos anos.

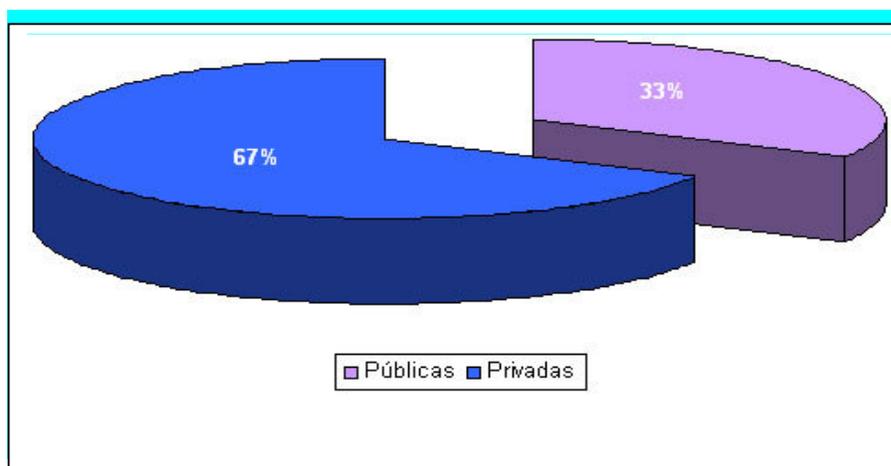
Na análise do Censo Educacional de 2003, é possível notar a predominância da iniciativa privada dos alunos com deficiência, no ingresso no Ensino Superior. Dos 5.078 alunos com deficiências que ingressaram no Ensino Superior, 1.373 alunos foram nas instituições públicas e 3.705 em nas instituições privadas. Além do mais, eles representam 0,13% do total de alunos que conseguem ter acesso ao Ensino Superior (INEP, 2004). Infelizmente, esses dados confirmaram no Censo de 2005.

O número de alunos com deficiências (como deficiência física, auditiva, visual), nas universidades do país, aumentou 179,4%, entre 2000 e 2005, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2005, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As matrículas passaram de 2.155 para 6.022 em cinco anos. Se forem considerados os alunos com altas habilidades, os matriculados subiram de 2.173 para 6.328 e o aumento percentual foi de 191%. Os dados demonstram, ainda, que houve um grande salto quantitativo desse tipo de matrícula, em 2003, quando foi observada uma taxa de crescimento de mais de 100% no intervalo de apenas um ano. Veja o gráfico abaixo (INEP, 2007).



**Figura 1:** Matrículas dos alunos portadores de necessidades especiais<sup>27</sup> nas IES: Brasil – 2000 a 2005

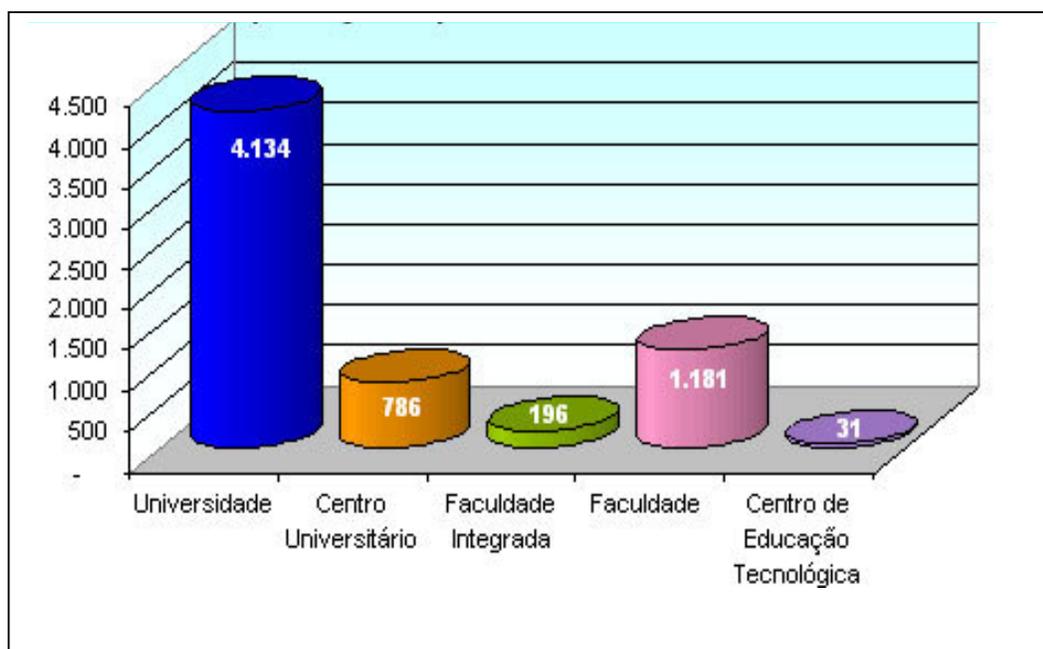
O Censo da Educação Superior 2005 revelou que as IES públicas concentram a maioria dos estudantes portadores de necessidades especiais: 67%. O levantamento coleta, anualmente, uma série de dados do Ensino Superior no País, incluindo cursos de Graduação presenciais e à distância. A sua finalidade é fazer uma radiografia desse nível educacional. Veja o gráfico abaixo (INEP, 2007):



**Figura 2:** Matrículas dos alunos portadores de necessidades especiais nas IES, por categoria administrativa: Brasil – 2005

<sup>27</sup> Termo utilizado pelo Censo Educacional

As estatísticas coletadas pelo Censo também demonstraram que a maior parte das matrículas dos estudantes portadores de necessidades especiais é registrada nas universidades (4.133). A seguir, vêm as Faculdades e os Centros Universitários: 1.181 e 786 matrículas, respectivamente. Ver gráfico abaixo (INEP, 2007):



**Figura 3:** Matrículas dos alunos portadores de necessidades especiais nas IES, por organização acadêmica: Brasil – 2005.



**Figura 4:** Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nas IES, segundo o tipo de necessidade: Brasil, 2005.

Para Rodrigues (2004), “[...] a relação do estudante com NE com a Universidade é, pois um processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características e as solicitações, os recursos e as possibilidades das Universidades. Essa relação encontra-se, no entanto, condicionada pelo reconhecimento dos direitos da pessoa com Necessidades Especiais”.

A inclusão de alunos com deficiência representa, hoje, um dos grandes desafios das instituições de Ensino Superior, conforme Moehlecke (2004, p. 175):

O desafio, então, é construirmos não um direito ao Ensino Superior em termos de acesso universal e obrigatório a todos, mas sim no sentido de uma progressiva expansão e enquanto garantia àqueles que aspiram um diploma e formação superior, aperfeiçoada as formas de assegurar igualdade de oportunidades no acesso e permanência, inclusive em instituições altamente competitivas.

As condições para manter esse aluno, nos vários espaços da universidade, além da garantia de seu sucesso na vida acadêmica, estão relacionadas à democratização do Ensino Superior. Nesse contexto, é preciso pensar em práticas diferenciadas, tais como disponibilidade de materiais adequados, tecnologias e redes de suporte. Conforme Moreira (2004, p. 61):

Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer. Isto faz com que parte dos professores enfrente dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e a tendência a uma representação negativa da deficiência.

Trevisan (1977) destaca que o vestibular único e universal, teoricamente aberto a todos, baseado no sistema de mérito, como forma de seleção ao Ensino Superior, é expressão democrática de acesso à universidade. O limite de tal democracia, porém, seria as diferenças na equiparação de oportunidades oferecidas aos vários grupos da população. Segundo Morthy (2003), o acesso a esse nível de

ensino tem sido bastante discutido em todos os países. É um tema bastante controverso e sempre esbarra no limite de vagas, sobretudo nas Universidades Públicas. A reflexão sobre o tema não pode negligenciar as condições desiguais que caracterizam os diferentes sujeitos, no momento das avaliações classificatórias.

Alternativas têm sido buscadas, para dar conta dessa questão. Uma dessas é a avaliação seriada, desenvolvida em algumas instituições de Ensino Superior. Belloni (2003) afirma que o Estado possui grande responsabilidade no estabelecimento de mecanismos favorecedores de maior equidade. Já Valdés (2006) ressalta que a análise que contempla a flexibilização do vestibular pode ser considerada somente o primeiro passo para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. A autora comenta, ainda, que as adaptações devem se estender durante a permanência destes alunos na universidade.

A existência de cotas que garantem o ingresso preferencial tem sido uma alternativa implementada em muitos países. No momento, muito se tem discutido sobre as cotas para populações específicas terem acesso à universidade. Esse debate, contudo, ainda é embrionário, como diz Moehlecke (2004). A maioria dos setores envolvidos na discussão sobre o assunto o faz pela primeira vez. A autora refere que alguns pontos vão se tornando recorrentes e começam a cristalizar posições, mas que os textos variam entre aqueles meramente informativos e aqueles opinativos.

Muitas vezes, serão necessárias ações afirmativas para nivelar as condições, pelo menos por um determinado período de tempo, até que a sociedade se modifique e se prepare para receber esses alunos nos espaços acadêmicos. Conforme Belloni (2003), 'ação afirmativa' passou a significar a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas e juridicamente desiguais por preconceitos arraigados culturalmente. Estes preconceitos precisam ser superados, para que atinjam a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente, nos princípios dos direitos fundamentais. Nesse contexto, temos que analisar o que tem significado a discriminação positiva para o sujeito com deficiência. Contrariando o que muito se pensa, as políticas de ação afirmativa não atacam diretamente o preconceito relativo às deficiências, mas favorecem estruturas e suporte necessário para a inclusão do indivíduo que apresenta limitações.

Como ressalta Moehlecke (2002), a discussão em torno dessa temática é polêmica e não é um fato que ocorre apenas do Brasil. A autora entende que o conceito de ações afirmativas ainda está em processo de construção e deverá ser elaborado a partir dos debates e das práticas sociais. Mas, no Brasil, as políticas de ação afirmativa são pouco conhecidas pela maioria da população e os que a discutem centralizam o debate no sistema de cotas, como se fossem sinônimos.

### **2.5.1 Pesquisas sobre Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior**

A análise das pesquisas sobre a inclusão no Ensino Superior permite constatar que poucos estudos têm sido realizados sobre essa temática. Dentre esses trabalhos, destaco os estudos de Bandini (2001), Mazzoni (2003), Moreira (2004), Torres (2002), Michels (2000), Pacheco e Costas (2005), Fernandes et. al. (2003), Freitas et. al. (2003), Correia e Araújo (2004), Valdés et. al (2006), Oliveira e Manzini (2005). Algumas dessas investigações analisaram o aluno; outras analisaram a universidade como instituição.

Destaco o estudo realizado por Moreira (2004), sobre processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em três cursos de licenciatura, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A autora buscou conhecer as iniciativas e ações institucionais da Universidade, para compreender em que medida contribuíram para o ingresso e a permanência desse segmento. Além disso, verificou as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos cursos em questão e a formação acadêmica dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, foram entrevistados nove alunos dos cursos de licenciatura da UFPR, com necessidades educacionais especiais, nas áreas físicas, visuais ou auditivas, bem como 22 de seus professores. Moreira constatou que, apesar dos avanços conseguidos, ainda é necessário ultrapassar barreiras de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal, para a efetivação de condições que propiciem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ressaltou, também, o papel fundamental da universidade, na defesa dos direitos de todos os alunos e na intransigência com qualquer forma de exclusão e discriminação.

A especificidade do trabalho desenvolvido por Mazzoni (2003) residiu no fato de o autor ter realizado um estudo sobre os problemas enfrentados pelos alunos

com deficiência, para acompanhar as diversas atividades universitárias e concluírem seus cursos. Sua ênfase está na discussão sobre tecnologias e práticas introduzidas no sentido de garantir o sucesso desses alunos. Em pesquisa desenvolvida em uma universidade pública do Paraná, Mazzoni et al. (2001) concluíram que dois fatores interferem na produção dos dados referentes a esses alunos: a ausência de um sistema de informação preparado para captá-los na etapa da matrícula, e a compreensão do que seja uma pessoa com deficiência. Segundo os autores, existem dificuldades para se identificar quais alunos se enquadram nessa categoria.

A pesquisa desenvolvida por Bandini, Rocha e Freitas (2001) teve como objetivo levantar quais eram as universidades que possuíam condições adequadas para receber alunos com necessidades especiais, propiciando-as, desde a realização do concurso vestibular. Foram verificadas, também, as possibilidades de estas universidades manterem alunos com necessidades especiais em seu corpo discente. Participaram desse estudo 85 instituições de Ensino Superior, filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial. Como resultados, os autores apontam um dado relativo a gênero: verificou-se, entre os alunos com necessidades especiais, uma predominância do sexo masculino, o que poderia indicar a existência de uma possível marginalização das mulheres com deficiências, no contexto acadêmico, Bandini, Rocha e Freitas (2001) sugerem, ainda, que outras pesquisas poderiam ser realizadas para confirmar ou não essas hipóteses. Das 29 universidades que responderam o instrumento, 25 disponibilizam o vestibular adaptado à participação de pessoas com deficiência. A respeito dos programas internos de apoio e permanência do aluno, apenas dez informaram a existência de tais recursos. Esse estudo pode mostrar que, mesmo com o vestibular adaptado oferecido pelas universidades, apresentam-se poucos candidatos portadores de deficiência. Isso provavelmente ocorra pela dificuldade de acesso à universidade, pelos obstáculos já enfrentados em outros níveis de ensino, pela falta de suporte nos espaços acadêmicos, pela falta de apoio familiar e pelo medo de enfrentar o preconceito da comunidade universitária.

Outro trabalho que destaco é o estudo desenvolvido por Torres (2002). Nessa investigação, são analisados fatores que interferem na continuação dos estudos e, especificamente, no acesso ao Ensino Superior dos alunos atendidos pela modalidade da educação especial no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi desenvolvida a partir da percepção dos professores, sendo os mesmos

participantes do estudo, em caráter de observadores/observados. A autora aponta, em sua pesquisa, as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores durante esse processo de inclusão. Uma grande parte dessas dificuldades, segundo ela, está na etapa do acesso, em que é necessário adquirir determinadas competências e conhecimentos, que serão exigidos no exame de ingresso às instituições de Ensino Superior. Torres (2002) aborda, também, as dificuldades de comunicação e de acesso a recursos tecnológicos.

Um estudo realizado por Mazzoni, Torres e Coelho (2001), com o objetivo de verificar a evolução da participação de candidatos com deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá, demonstrou que o atendimento a este tipo de público é realizado em quatro etapas distintas, e a comissão central de vestibular unificado é assessorada por especialistas na área da deficiência do candidato. As quatro etapas, destacadas pelos autores, compreendem a formalização do pedido de atendimento, o estudo de alternativas adequadas ao aluno, a realização das provas e a correção das mesmas. As ajudas, identificadas nessa pesquisa, foram: o preenchimento especial do gabarito; mesas especiais para o uso de cadeira de rodas; transcrição de redação; utilização de computador para uso de síntese de voz; provas apresentadas com fonte adequada a cada caso e gabarito que dispensa o preenchimento de alvéolos; prova em Braille; tempo adicional; avaliação da prova de redação por especialista da área; fiscal de sala com domínio da língua de sinais; e utilização de lentes de aumento e de sorobã<sup>28</sup>, para cegos. Para a realização da pesquisa, foi feito levantamento, em arquivos da comissão do vestibular, dos requerimentos dos alunos desde 1997, além dos ofícios, liberando cada caso para identificação dos alunos e atendimento realizado. Depois, esses dados foram cruzados com as matrículas efetivadas para identificar quais haviam se concretizado. Este estudo, relativo a três anos de vestibular, demonstrou que a procura desses alunos tem aumentado, apesar de não ter um significativo aumento nos índices de aprovação. Outro dado é que a opção de procura de cursos é maior nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

---

<sup>28</sup> Recurso utilizado por pessoas cegas nas atividades de matemática, desenvolvidas em classes comuns ou em situações da vida diária. O sorobã constitui-se em um conjunto de contas móveis, formando agrupamentos por classes e ordens, contendo 21 eixos. Estes são divididos em duas partes, no sentido longitudinal, por uma régua, na qual há seis pontos em relevo, separando o sorobã em sete classes, cada uma com três ordens.

Michels (2000) analisa as condições de inclusão na universidade da pessoa portadora de necessidades especiais, na dimensão ambiental, psicopedagógica, psicossocial e bem-estar psicológico. Os resultados demonstraram que os grupos de alunos, em geral, consideraram prioritária a necessidade de adaptação do ambiente físico e a implantação de um centro de apoio para a inclusão desses alunos na universidade. Também abordaram o preconceito que sofrem por parte dos professores.

A pesquisa de Pacheco e Costas (2005) tem um enfoque qualitativo e foi estruturada através de questionário, desenvolvido acerca do processo de inclusão, junto aos coordenadores dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A partir dos dados colhidos, foi possível visualizar como está acontecendo o processo de inclusão no Ensino Superior e, embora tenha sido constatado que a UFSM possui nove acadêmicos com necessidades educacionais especiais incluídos, as pesquisadoras consideraram que esse processo encontra-se em uma fase inicial, visto que não existe uma política institucional para orientar a efetivação do processo inclusivo. Uma questão destacada pelas pesquisadoras, como sendo de grande relevância, mencionada pelos coordenadores, é a criação de uma comissão específica, em nível institucional, para prover medidas que auxiliem no processo inclusivo. Outro fator observado pelas pesquisadoras foi que o principal obstáculo enfrentado pelo aluno incluído no Ensino Superior, além das barreiras arquitetônicas, é a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais.

Fernandes et. al. (2003) pesquisaram sobre quais são as principais barreiras arquitetônicas e de comunicação na UECE, que impedem ou dificultam o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais. A metodologia empregada foi basicamente descritiva, a partir de um instrumento de observação denominado Registro de Acessibilidade - uma lista de critérios relativos à promoção da acessibilidade e de espaços importantes investigados no câmpus do Itaperi da UECE. A coleta de dados foi realizada por 17 grupos de alunos da disciplina de Educação Especial dos turnos manhã e noite, em 2003. Através do registro de acessibilidade, cada grupo, separadamente, fez um mapeamento detalhado das estruturas físicas e áreas de circulação do câmpus, comparando o que foi observado com os padrões de acessibilidade da ABNT e as normas da legislação estadual - Lei nº. 12.916/99, que regulamenta a adaptação de prédios públicos, permitindo

assim caracterizar as barreiras arquitetônicas e de comunicação existentes no câmpus. Foi utilizado o método qualitativo para análise dos resultados obtidos. Esse procedimento foi realizado, a partir da leitura dos 17 relatórios de coleta, possibilitando que fossem elaborados quadros que identificassem os critérios de acessibilidade e os espaços investigados, sendo complementados com os registros dos diários de campo e com as fotografias ilustrativas das barreiras físicas encontradas. O resultado final da pesquisa demonstra, nas diversas áreas investigadas, a falta de manutenção de instalações já adaptadas – nos banheiros, por exemplo; a presença de barreiras arquitetônicas - e a ausência de sinalização apropriada para pessoas com deficiência auditiva ou visual. Diante desse quadro, torna-se imprescindível que a UECE procure realizar as adaptações necessárias, em sua estrutura física, a fim de garantir o acesso de alunos com NEE.

Freitas et. al. (2003) estudaram a inserção do deficiente auditivo no Ensino Superior em Fortaleza, com o objetivo de mapear as dificuldades percebidas por eles no meio acadêmico, considerando os aspectos institucionais, pedagógicos e interpessoais. A pesquisa foi feita com oito alunos surdos, oriundos de cursos de graduação das IES de Fortaleza, a partir de questionários, entrevistas, redações e diário de campo, com análise do discurso. A conclusão é a necessidade de uma perspectiva institucional democrática, a partir da qual as pessoas com NEE formulem seus discursos e os vejam recriados no dizer e no fazer dos outros, embora não seja isso o que ocorra na prática.

O estudo desenvolvido por Correia e Araújo (2004) teve como objetivo revelar de que forma a arquitetura da Universidade Estadual da Paraíba vem contribuindo para a inclusão dos alunos com deficiências no meio acadêmico. A coleta de dados se efetivou a partir de visitas aos diversos setores da universidade e através de registro fotográfico de seus espaços físicos. Os resultados indicaram que as edificações oferecem barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso e a autonomia desses alunos. Além disso, detectaram a inexistência de um projeto pedagógico adequado, que oriente seus docentes no trabalho com esses alunos.

A pesquisa realizada por Valdés et. al. (2006) voltou-se para a Integração das pessoas com deficiências na Educação Superior no Brasil. Muller (2005) apresentou estudo sobre o imaginário social dos docentes do Ensino Superior, em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Concluiu que a inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais é ainda um desafio e que,

por isso, tem suscitado diferentes ações aos docentes, apoio das assessorias especializadas e o investimento do próprio docente, na busca de maiores entendimentos a respeito dessa questão, pois cada sujeito é único. O processo de formação dos docentes é constante e envolvente. Essa realidade faz com que a prática seja pensada e repensada diariamente, no dizer dos docentes, reconhecendo e valorizando a importância das assessorias e apoios, a respeito desses sujeitos. O estudo ressalta, entretanto, a necessidade de maiores discussões, para que as dúvidas quanto à demanda sejam mais esclarecidas, principalmente no que se refere às necessidades que não são tão visíveis e quanto à profissionalização desses sujeitos.

Oliveira e Manzini (2005) avaliaram a acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina, a partir do ponto de vista dos alunos com deficiências. Os resultados indicaram que a acessibilidade à aprendizagem, ao ensino e à formação profissional com qualidade, esteve presente e ausente durante as trajetórias acadêmicas, independentemente do tipo de deficiência.

O conhecimento dos resultados das pesquisas acima mencionadas possibilitou estabelecer prioridades para desenvolver a presente dissertação.

### **2.5.2 Propostas Inclusivas em Universidades Brasileiras:**

A partir do estudo realizado, destaco algumas propostas desenvolvidas, em algumas universidades brasileiras, para o apoio especializado aos alunos com deficiências, que estão incluídos nessas Instituições. É possível perceber que muitas dessas instituições já estão desenvolvendo ações voltadas para esses alunos, desde a década de 1990. Esses programas objetivam, de forma mais ampla, garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiências no ensino superior. Para tanto, são desenvolvidas ações de acessibilidade física e de comunicação; produção de material em braille; apoio aos professores, com exposição de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos; promoção de eventos informativos e de sensibilização da comunidade universitária; atendimento, nas bancas especiais, durante o vestibular; desenvolvimento de pesquisas voltadas para essa área, bem como promover a integração da universidade com outras instituições públicas e privadas que atuam nessa área.

Nesse sentido, o Programa Incluir, do MEC, visa a fortalecer essas iniciativas e estimular a implantação de novos núcleos, como podemos observar, através de seu edital de N° 3, de 26 de abril de 2007. Esse edital tem por objeto apoiar as propostas de criação ou reestruturação de Núcleos de Acessibilidade, na Instituição em que esses núcleos vão atuar. Visa, então, à implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência, em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição, para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

Assim, o Programa USP legal é um programa formado por uma Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiência Vinculada à Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (CECAE), da Universidade de São Paulo. Criado no dia 1º de outubro de 2001, através da Portaria GR 3.304 e idealizado pela Profª. Lígia Assumpção Amaral, do Instituto de Psicologia.

Um outro exemplo é o Programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais, instituído na UNIOESTE, em julho de 1997, através da resolução nº.323/97, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Esse programa é desenvolvido pelo Centro de Educação (CECA).

Na Universidade Federal do Paraná, encontramos o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), que tem como objetivos: manter um espaço para discussão e implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, nos Cursos de graduação e do ensino profissionalizante da UFPR; realizar levantamento das áreas com problemas de acessibilidade e estudo das possíveis adaptações, no âmbito da UFPR; localizar as pessoas com necessidades especiais, nos diversos *campi* da UFPR; e projetar um espaço físico para o NAPNE, com acessibilidade ao Prédio Central (Prédio Histórico).

Na Universidade Estadual de Londrina, existe o Programa de Acompanhamento a estudantes com necessidades educativas especiais (PROENE), de Graduação e Pós-graduação.

Na Universidade Federal da Paraíba, o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), vinculado ao Centro de Educação (CE), é um órgão suplementar de

atendimento psicopedagógico, pesquisa e extensão, responsável pela programação e coordenação da Educação Especial.

Já a PUC de Campinas, desde 1997, disponibiliza o Projeto de Acessibilidade (ProAces), que oferece suporte técnico e apoio pedagógico aos alunos com deficiência e aos professores da instituição. A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) mantém o Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP), que busca acompanhar estudantes nas suas necessidades de aprendizagem, relacionamento, orientação profissional e condições de acessibilidade. A Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) apresenta o Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais (PROPAE).

Na UNB, existe o Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (PPNE), desde 1999, com nove grupos de trabalho multidisciplinares, voltados para essa questão de inclusão. O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UNB (PPNE), vinculado à Vice-Reitoria da Universidade, tem por objetivo mediar o relacionamento entre o professor, o funcionário e o aluno com deficiência.

A Unicamp realiza ações em projeto de acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas com deficiências: ambientes inclusivos. Em 2002, foi criada uma sala de acesso à informação e um laboratório de apoio didático, em um espaço da Biblioteca Central (BC) dessa Instituição de Ensino Superior (IES), denominado Laboratório de Acessibilidade (LAB).

Registro aqui, também, o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAI), criado pela PUC Minas, em 2005, para garantir a inclusão destes alunos em todos os espaços acadêmicos da Universidade.

Desde a década de 1990, a UNISC vem desenvolvendo ações com vistas à inclusão das pessoas com deficiência. O principal objetivo sempre foi responder às demandas desses cidadãos, favorecendo sua participação social, nos diferentes espaços da comunidade. A partir de 1998, as ações passaram a ser mais sistemáticas, através do Programa Integrar (Departamento de Educação), com atividades de extensão que atingiam vários segmentos da sociedade, interessados na discussão acerca da inclusão. Em agosto de 2003, foi criado o Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC), vinculado à Coordenação Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação.

Podemos observar a crescente inquietação das instituições de Ensino Superior, na busca de alternativas em dar conta da permanência desses alunos, no contexto da universidade, com a implantação de programas de apoio para os alunos com deficiências, apoiado nas políticas de ações afirmativas do MEC como programas de apoio às minorias, em geral, e, mais especificamente, o Programa Incluir. Além disso, alguns marcos legais, a exemplo da Portaria nº. 3284/2003, que estabelece as condições de acessibilidade para o reconhecimento de cursos de graduação, também têm contribuído para uma perspectiva inclusiva no Ensino Superior.

Não podemos, contudo, deixar de ressaltar que existe, apesar dessas iniciativas, uma grande dificuldade no acesso às tecnologias assistivas e outros recursos que facilitam a permanência desses alunos no Ensino Superior. A estruturação de núcleos de apoio nem sempre garante esse suporte, embora, seja o início da discussão a respeito da inclusão no Ensino Superior e com a possibilidade da mudança no acolhimento dessa parcela da população. As barreiras atitudinais se produzem muitas vezes pela falta de conhecimento, sendo esta uma das grandes dificuldades para uma prática inclusiva.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimento, e quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. A realidade ou as “realidades” são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem (COSTA, 2002, p. 107).

Define-se pesquisa, segundo Gil (1999, p.42), “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Já a pesquisa científica diz respeito ao processo para adquirir conhecimento e encontrar soluções para os problemas, com a utilização de procedimentos científicos, baseados em técnicas, fundamentos lógicos e matemáticos, nas diversas áreas de estudo e conhecimento humano. A pesquisa científica, entretanto, não é infalível, e também não representa toda a verdade de um determinado assunto, que se modifica conforme a transformação das ciências e das sociedades.

Metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos. No caso das ciências, significa o estudo dos instrumentos usados para se fazer pesquisa científica, que corresponde ao modo de fazê-la, de forma eficiente. Assim, a metodologia científica, mais do que uma descrição formal de técnicas e métodos a serem utilizados na pesquisa científica, indica as múltiplas opções do pesquisador, desde a definição do objeto de estudo e do quadro teórico, até os instrumentos para abordagem de determinada situação prática do problema de pesquisa.

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas, em algumas universidades, como possível contribuição para o acesso e permanência do aluno com deficiência, no Ensino Superior. Como objetivos específicos, procurei:

- Descrever o processo de implantação de cotas na UERGS.

- Identificar e caracterizar os alunos que entraram na universidade pelo sistema de cotas
- Investigar as condições de atendimento desses alunos no concurso vestibular.
- Analisar as trajetórias dos alunos com deficiências no decorrer do curso.

Para atingir esses objetivos, houve opção pela metodologia qualitativa, por considerar ser esta a mais apropriada para compreender as dimensões da realidade dos envolvidos na investigação.

Como aponta Flick (2004, 17), “A relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida”. O autor ressalta ainda que a mudança social acelerada exige que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas, fazendo com que utilizem novas estratégias de pesquisas. Segundo Minayo (1992, p.10):

[...] a metodologia qualitativa é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, relativas às Ciências Sociais, ou seja, apresenta como tarefa central a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Ludke e André (1986) afirmam, também, que as metodologias qualitativas, em pesquisas educacionais, vêm ganhando maior espaço e interesse dos pesquisadores, pois envolvem dados descritivos e abrangentes no início, seguindo para um estudo mais específico e direto, no decorrer da investigação.

Com base em Bogdan e Biklen (1982) Ludke e André (1986, p.11-13), referem-se à pesquisa qualitativa como sendo caracterizada por cinco itens básicos:

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” Ou seja, o pesquisador passa a ter contato direto com o ambiente e a situação a ser estudada.
2. “Os dados coletados são predominantemente descritivos.” O resultado de uma pesquisa qualitativa estará baseado em situações, acontecimentos, depoimentos, entrevistas, citações que contribuam para a conclusão da pesquisa.
3. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.” O pesquisador, nesta abordagem, fica preocupado em observar como o problema se manifesta no cotidiano dos entrevistados ou envolvidos no processo.
4. “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.” A preocupação está centrada na maneira como os entrevistados consideram o problema a ser estudado. São consideradas as diversidades de respostas, para permitir-se o conhecimento das situações existentes no local de estudo.
5. “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.” Não há, nesse tipo de trabalho científico, a busca de verdades que comprovem o problema ou o resultado do mesmo. A inexistência de hipóteses não dificulta a coleta e análise de dados, porque as informações se formam a partir da inspeção deles.

### 3.1 CONTEXTOS DA PESQUISA:

#### **3.1.1 Caracterização do Campo de Investigação: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada pela Lei de 11.646, de 10 de Julho de 2001. Esta Lei determinou que seus cursos de graduação, de responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino, fossem adaptados às necessidades regionais e planejados para atender às peculiaridades de cada região. Constituiu-se em uma Universidade Pública de direito privado, mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul. (Lei nº. 11.646 de 2001).

A sua criação foi resultado de um processo de participação da sociedade, através do Orçamento Participativo, das audiências públicas, do Fórum Democrático

da Assembléia Legislativa e de comissões representativas das cidades e regiões. Como destaca Faria (2006, p.393):

O projeto de Lei 01/2001, que versava sobre a criação da UERGS, sofreu inúmeras críticas quando chegou à Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul. Diante da reação dos parlamentares, a mesa diretora da ALRS decidiu que o fórum democrático concentraria seus esforços no projeto de criação da UERGS. Pela primeira vez, o fórum discutiu um tema desvinculado da área orçamentária.

Faria (2006, p.393) afirma ainda, que além da discussão no Orçamento Participativo, houve a possibilidade de discutir e apresentar emendas ao projeto de Lei 01/2001 nas 22 audiências públicas, organizadas pela comissão de educação, cultura, desporto, ciência e tecnologia da ALRS. As discussões ocorreram entre os meses de abril e maio e, depois disso, a comissão sistematizou as emendas e as propostas recebidas durante o fórum. O governo considerou as sugestões, modificando a proposta inicial.

Seu estatuto estabelece que, quanto à estrutura física, a Universidade é composta por: Conselho Superior Universitário (CONSUN), Reitoria, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Administração e Planejamento e Centros Regionais. (DECRETO Nº. 43.240, de 2004)

O Conselho é a instância superior da Universidade, sendo constituído por 15 conselheiros. Cabe ao CONSUN, entre outras tarefas, a definição de diretrizes gerais, o planejamento global de aplicação de recursos e a gestão superior da Universidade. Integram o Conselho Superior da Universidade: Reitor (Presidente), Pró-reitor de Ensino, Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-reitor de Extensão, Pró-reitor de Administração e Planejamento, Coordenador da Área de Ciências da Vida e do Meio Ambiente, Coordenador da Área de Ciências Exatas e Engenharias, Coordenador da Área de Ciências Humanas, Representante do Corpo Docente, Representante do Corpo Técnico-Administrativo, Representante do Corpo Discente, Representante do Poder Executivo Estadual, Representante da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Representante do Fórum dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (Coredes), Representante da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS). (DECRETO Nº. 43.240, de 2004)

A Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) tem como função orientar, coordenar e fiscalizar as atividades do ensino de graduação da UERGS, bem como a estrutura de Apoio Pedagógico às Unidades. Faz parte desta Pró-Reitoria o Departamento de Controle e Registro Acadêmico e o Núcleo de Ensino a Distância. (UERGS, 2007)

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESQ) tem a função de incentivar e organizar a pesquisa e a pós-graduação, nas diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul, estimulando o estudo de temas que sejam importantes para o desenvolvimento socioeconômico das diferentes regiões. Além disso, é responsável pela operacionalização dos convênios entre a UERGS e instituições públicas ou privadas (UERGS, 2007).

A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) foi criada no final de 2003 e tem como incumbência planejar e executar atividades universitárias indispensáveis para o fortalecimento da UERGS, como um agente fundamental no Desenvolvimento Regional Sustentável do Rio Grande do Sul. É constituída pelos departamentos de Capacitação Profissional e Educação Continuada e de Extensão Cultural, que realizam atividades por demanda das unidades, centros regionais, comunidade externa ou por iniciativa interna da Pró-Reitoria. (UERGS, 2007)

A Pró-Reitoria de Administração e Planejamento (PROAP) tem como objetivo planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades administrativas da UERGS. É constituída pelos departamentos de Recursos Humanos, Planejamento e Controle, Financeiro e Administrativo. (UERGS, 2007)

Os Centros Regionais são sete e correspondem a sete grandes macrorregiões do Estado ou pólos como prefere chamar a nova administração, cujos limites geográficos foram estabelecidos em comum acordo com o Fórum dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES). Eles estão assim distribuídos:

- Centro Regional I, em Novo Hamburgo, integrando as unidades de Cidreira, Porto Alegre, Guaíba e Novo Hamburgo.
- Centro Regional II, em Bento Gonçalves, integrando as unidades de Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Encantado, Montenegro, São Francisco de Paula, Vacaria e Veranópolis.

- Centro Regional III, em Carazinho, integrando as unidades Carazinho, Cruz Alta, Erechim, Frederico Westphalen, Ibirubá, Passo Fundo, Ronda Alta e Sananduva.
- Centro Regional IV, em São Luiz Gonzaga, incluindo as unidades de Bom Progresso, Santa Rosa, Panambi e São Luiz Gonzaga.
- Centro Regional V, em Cachoeira do Sul, incluindo as unidades de Cachoeira do Sul e Santa Cruz.
- Centro Regional VI, em Santana do Livramento, incluindo as unidades de Alegrete, Bagé, Santana do Livramento e São Borja.
- Centro Regional VII, em Camaquã, incluindo as unidades de Camaquã e Tapes.

A Reitoria da UERGS está sediada em Porto Alegre e vinculada a esta se encontram 31 unidades universitárias, integradas em sete *campi* regionais ou centros regionais. As Unidades Universitárias são Institutos, constituídos por cursos em áreas afins, que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. A estrutura *multicampi* prevê um coordenador para cada unidade e sete diretores regionais. Na definição dos espaços físicos para o funcionamento dos *campi* da UERGS, conforme estabelecido em sua legislação de criação, foi dada prioridade para a utilização de imóveis de propriedade do Estado, bem como, sempre que possível, para aqueles integrantes do patrimônio cultural do Rio Grande do Sul e/ou disponibilizados através de convênios. (Lei nº. 11.646 de 2001).

Ao todo, a instituição conta atualmente com 250 professores, sendo 114 mestres e 113 doutores. O Sistema de Bibliotecas da UERGS é formado pela Biblioteca Central e as 25 Bibliotecas Setoriais dos Pólos de Ensino e conta um acervo de 23.784 exemplares.

Os cursos oferecidos pela UERGS não são necessariamente permanentes, podendo, periodicamente, serem adaptados às novas necessidades e circunstâncias regionais. No início, a UERGS ofereceu os cursos de Pedagogia, Administração dos Serviços de Saúde, Engenharia em Bioprocessos e Biotecnologia, Desenvolvimento Rural e Gestão, Agroindustrial, Engenharia de Alimentos e Química Industrial de Alimentos, Tecnólogo em Automação Industrial e Engenharia, Engenharia em

Energia e Desenvolvimento Sustentável, Engenharia Mecânica e Especialização em Gestão Pública Participativa. Em 2003, novos cursos foram criados, sem prejuízo da continuidade dos já existentes, para promover os interesses das diversas regiões do Estado. Hoje os cursos que permanecem são:

Área das Ciências Humanas: Curso de Administração Sistemas e Serviços de Saúde, Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos, Graduação em Artes Visuais: Licenciatura; Graduação em Dança: Licenciatura; Graduação em Teatro: Licenciatura Graduação em Música: Licenciatura;

Área das Ciências da Vida e do Meio Ambiente: Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos: Habilitação em Laticínios, Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria, Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Fruticultura, Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Horticultura Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Sistemas de Produção; Curso Superior de Tecnologia em Recursos Pesqueiros: Produção de Pescados; Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial; Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Silvicultura; Curso de Graduação de Ciências Biológicas: ênfases Biologia Marinha e Costeira e Gestão Ambiental Marinha e Costeira; Engenharia de Alimentos (convenio UPF);

Área das Ciências da Vida e do Meio Ambiente e Área das Ciências Exatas e Engenharias; Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e Curso Superior de Tecnologia em Meio Ambiente.

A elaboração do estatuto, do projeto acadêmico e dos cursos propostos resultou de trabalho com universidades federais, particulares e comunitárias, órgãos de governo e movimentos sociais organizados. O Estatuto da Universidade foi aprovado em 2004, o que possibilitou a aprovação do plano de cargos e salários em 2005. Desta forma, a UERGS iniciou uma nova trajetória, na busca de definição de seus quadros de professores e funcionários, através de concurso público. Essa, entretanto, ainda não é uma realidade definida, mas encontra-se em processo, pois somente o quadro de funcionários esta todo efetivado. O quadro de professores ainda é composto na sua maioria por contratados, entretanto os concursos vêm sendo realizados, para essa definição.

O Estatuto da Universidade prevê que o ensino, na UERGS, tem o objetivo de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, promover o

conhecimento dos problemas nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer, com esta, uma relação de reciprocidade. Além disso, a instituição propõe-se a formar recursos humanos, aptos para a inserção em setores profissionais relevantes ao desenvolvimento regional. Para isso, sugere a participação de todos os estudantes e de professores em redes de pesquisas locais, regionais, nacionais e internacionais, a fim de produzir conhecimento inovador, adequado à realidade local. Nos cursos da instituição, o ensino, a pesquisa e a formação permanente associam-se aos saberes locais e conhecimentos universais viabilizam a produção de solução para realidades singulares, com fundamento em uma ética comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano. (DECRETO Nº. 43.240 DE 2004)

De acordo com o Estatuto da Universidade, é de responsabilidade da UERGS formar profissionais que tenham condições de dar uma contribuição substantiva às atividades específicas das diversas regiões do Estado. Em seu artigo 2º, a Lei de criação da universidade determina que esta tenha por objetivos:

[...] ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnólogos; oferecer cursos presenciais e não-presenciais; promover cursos de extensão universitária; e por fim, fornecer assessoria científica e tecnológica e, desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável e ao aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais (UERGS, 2006).

Na Lei de criação dessa Universidade, consta que a UERGS reserva 50% de suas vagas para candidatos “economicamente hipossuficientes”, ou seja, com renda mensal de, no máximo, um salário-mínimo regional e 10% para “portadores de necessidades especiais”, com a comprovação da deficiência, através do Código Internacional de Doenças (CID). (Lei nº. 11.646 de 2001).

A UERGS foi a primeira universidade no Brasil a estabelecer o sistema de cotas. Entre 2002 e 2006, 71 alunos com deficiências ingressaram nessa Universidade, através das cotas.

O ingresso na UERGS ocorre de duas maneiras: concurso vestibular e ingresso extravestibular. O concurso vestibular tem suas normas e procedimentos divulgados, através de edital próprio. O aluno que for aprovado não poderá matricular-se em mais de um curso simultaneamente. A aprovação em um novo vestibular da UERGS, de aluno já matriculado regularmente em um curso da universidade, exige a opção por apenas um curso, ficando automaticamente cancelada sua vaga no curso preterido. O ingresso extra vestibular pode ocorrer por transferência interna ou transferências de outras instituições de ensino superior, desde que sejam cursos de graduação reconhecidos.

### **3.1.2 O Sujeito da Pesquisa**

A pesquisa teve como sujeitos 16 estudantes universitários com deficiências, que ingressaram nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2001 a 2005, através do sistema de cotas. Três grupos de alunos participaram dessa pesquisa: alunos que estão ativos, alunos que abandonaram os cursos e alunos que se formaram. Além dos alunos, fizeram parte dessa pesquisa 10 gestores (coordenadores de unidades, chefia dos projetos especiais e Reitor) que desenvolveram ou ainda desenvolvem atividades nessa Universidade. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar, como voluntários, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

#### **3.1.2.1 Perfil dos alunos da UERGS que entraram pelas cotas**

O número de alunos que entraram pelas cotas, entre 2002 e 2005, foi de 61 alunos. Os alunos com deficiência, beneficiados com essa possibilidade, são na sua maioria, do sexo masculino - em torno de 65% -, enquanto que o sexo feminino representa 35% do total. No que se refere às deficiências, o maior percentual é de alunos com deficiência física, que representa 65%, enquanto os alunos com deficiência visual correspondem a 27%. Em relação à deficiência auditiva, observa-se o menor índice, com percentual em torno de 7%. Quanto à escolha do curso,

pude observar que a maior parte desses alunos optou pelo curso de Pedagogia, seguido pelo curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial e, em terceiro lugar, pelo curso de Engenharia de Sistemas Digitais. As unidades envolvidas com esses alunos foram 22, sendo que as que tiveram maior número de alunos foram as unidades de Guaíba (10), Cruz Alta (8), Sananduva (6), Novo Hamburgo (6) e São Francisco (5). As demais unidades ficaram entre um a três alunos.

**Tabela 3:** Número de alunos com deficiência por curso

Curso	Alunos com Deficiências
Pedagogia	13
Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial	11
Engenharia de Sistemas Digitais	10
Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária Agroindústria	06
Automação Industrial	04
Artes Visuais	03
Administração Rural	03
Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária Sistemas de Produção	02
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	02
Administração dos Serviços de Saúde	02
Fruticultura	02
Meio Ambiente	02

**Tabela 4:** Número de alunos com deficiência por unidade

UNIDADE	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
GUAÍBA	10
CRUZ ALTA	8
SANANDUVA	6
NOVO HAMBURGO	6
SÃO FRANCISCO DE PAULA	5
MONTENEGRO	3
PORTO ALEGRE	3
BAGÉ	2
CACHOEIRA	2
ENCANTADO	2
FREDERICO WESTFALEN	2
BOM PROGRESSO	2
TAPES	2
ALEGRETE	1
CAXIAS DO SUL	1
ERECHIM	1
BENTO GONÇALVES	1
VACARIA	1
SÃO LUIZ GONZAGA	1
IBIRUBÁ	1
SANTA CRUZ DO SUL	1
SÃO BORJA	1

### 3.1.2.2 Perfil dos entrevistados

Quanto ao sexo, a maioria é do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, podemos observar que, dos 16 alunos entrevistados, sete estão na faixa de 25 a 30 anos e os demais acima de 30, sendo que dois ficam na faixa dos 50 anos. A maioria reside com a família e apenas três deles residem sozinhos. Desses...10 alunos trabalham ou fazem estágios. Dos três que se formaram, dois estão atuando na área de formação e um atua em outra área.

## 3.2 INSTRUMENTOS

A metodologia utilizada pautou-se pela revisão bibliográfica da temática em questão, envolvendo o levantamento, reflexão e análise de documentos disponibilizados na internet e nas bibliotecas da UERGS, da FADERS e da UFRGS.

As temáticas sobre as quais foi feito levantamento bibliográfico foram: as ações afirmativas, educação inclusiva, inclusão no Ensino Superior, Educação Especial, história do Ensino Superior.

Além disso, os instrumentos utilizados para coleta de informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa foram dois roteiros de entrevistas, um voltado para os alunos e o outro para os gestores da universidade. Entre as técnicas qualitativas, Neto (2002) enfatiza que a técnica de entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo e que, através desta, o pesquisador busca o acesso ao significado da fala dos atores sociais. Conforme Triviños (1992), a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as possibilidades, para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Esta modalidade permite ao entrevistador uma maior flexibilidade, na medida em que pode se alterar a ordem das perguntas e se tem ampla liberdade para fazer intervenções, de acordo com o andamento da entrevista (BLEGER, 1993).

O primeiro roteiro elaborado contou com 14 questões, voltadas aos alunos com deficiência, que ingressaram pelo sistema de cotas. Esse roteiro foi dividido em três eixos. Inicialmente, no primeiro eixo, estão os dados de identificação, como idade, sexo, estado civil, caracterização do aluno (deficiência), atuação profissional e com quem reside. A seguir, no segundo eixo, há as questões referentes ao ingresso e condições de acessibilidade durante o vestibular e à escolha do curso e conhecimento da profissão. E, finalmente, no terceiro eixo, aborda-se a permanência do aluno na universidade, na perspectiva de sua trajetória acadêmica.

O segundo roteiro de entrevista foi elaborado para gestores da universidade, também dividido em dois eixos, contendo dados como vestibular e outros.

### 3.3 COLETA DE DADOS

#### 3.3.1 Primeira Etapa

Inicialmente, entrei em contato com a Pró-Reitoria de Ensino, no intuito de expor o objetivo da pesquisa e obter a autorização para a sua realização. Fui

orientada que meu projeto deveria passar pelo Comitê de Ética da Universidade, para que a pesquisa pudesse ser realizada na Instituição.

Assim, minha pesquisa foi encaminhada, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, após análise, ao Comitê de Ética na Pesquisa em Saúde, da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul. Esse órgão está vinculado à Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, criado em 15 de fevereiro pela Portaria 183/2001, atendendo às normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Ministério da Saúde. O comitê é composto por 12 membros: cinco Médicos, duas Psicólogas, um Cirurgião-dentista, uma Antropóloga, um Químico-geneticista, um Advogado, uma Enfermeira. O referido comitê agrega todas as instituições do Estado que fazem pesquisas, mas que ainda não possuem seu comitê de ética constituído.

Para o encaminhamento da pesquisa ao comitê, foram necessários alguns detalhamentos, quanto ao orçamento, e o preenchimento completo do protocolo de pesquisa (folha de rosto), em conformidade com a resolução CNS 196/96, com a devida autorização da UERGS, currículo da pesquisadora e orientador.

Essa etapa ocorreu em torno de três meses, de outubro a dezembro de 2006. Esse longo tempo decorreu do fato de que a universidade ainda não tinha definido os procedimentos e fluxos para esse encaminhamento, Além disso, em média, a proposta de pesquisa permanece cerca de um mês, no comitê, para a análise.

Assim, em dezembro de 2006, o Comitê de Ética aprovou o protocolo de pesquisa, intitulado “Inclusão na universidade: análise de trajetórias acadêmicas na universidade Estadual do Rio Grande dos Sul”. Foi considerado que o mesmo tem relevância para a ciência e encontra-se ética e metodologicamente adequado.

### **3.3.2 Segunda Etapa**

Entrei em contato com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da universidade a ser pesquisada, para expor a trajetória realizada até o momento e, assim, solicitar a autorização para iniciar as entrevistas. Nesse processo, ocorreu outra dificuldade que interferiu no andamento da pesquisa. O DECOR não tem o registro do endereço e telefone atualizado dos alunos, e nem todas as unidades apresentam esse

registro. Algumas unidades alegam não estarem autorizadas a fornecer os dados dos alunos, como ocorreu, por exemplo, com a unidade de Cruz Alta. Portanto, tornou-se inviável o contato com alguns alunos, principalmente com aqueles que perderam o Vínculo com a instituição.

Obtive a lista de alunos com deficiência, que entraram pelo sistema de cotas, através do Departamento de Ingresso, Controle e Registro Acadêmico (DECOR). Nessa lista, consta a unidade em que o aluno se encontra, a matrícula, nome do aluno, o curso em que está inserido, a classificação, o ano de ingresso, bem como a situação atual, ou seja, se permanece ativo ou se abandonou a Universidade, ou mesmo se já formou. Além desses dados, também está descrita a necessidade especial do aluno, a partir do diagnóstico utilizado para o acesso ao vestibular.

Após a análise dos documentos disponibilizados, aconteceram contatos com alunos, funcionários e coordenação, a fim de recolher informações referentes aos cursos desenvolvidos - dados de espaço físico, número de alunos e professores em cada unidade.

Unidade	Local	Número de Alunos	Número de Professores Lotados na Unidade
Alegrete	Prédio do DAER	63 alunos	7 professores
Bagé	Escola Estadual	85 alunos	11 professores
Bento Gonçalves	Escola Estadual	53 alunos	10 professores
Bom Progresso/Três Passos		73 alunos	7 professores
Cachoeira do Sul	Unidade do SINE		
Caxias do Sul	Escola		
Cruz Alta			
Encantado	FAPERCO	123 alunos	14 professores
Erechim		150 alunos	
Frederico Westphalen		99 alunos	4 professores
Guaíba	Prédio do DAER	130 alunos	15 professores
Ibirubá		48 alunos	4 professores
Montenegro	FUNDARTE		

Novo Hamburgo	Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.	280 alunos	23 professores da UERGS e contam com mais 19 professores da Fundação Liberato Salzano.
Porto Alegre	Hospital São Pedro	184 alunos	14 professores
Sananduva	Escola Municipal	75 aluno	5 professores
Santa Cruz do Sul	Prédio da UNISC		
São Borja			
São Francisco de Paula	Escola Estadual	76 alunos	7 professores
São Luiz Gonzaga			
Tapes	Escola Estadual	72 alunos	16 professores
Vacaria	Prédio cedido pela Prefeitura só para a unidade	122 alunos da graduação mais 50 no pós-graduação.	18 professores

**Quadro 1:** Caracterização das unidades da UERGS

Posteriormente ao levantamento dos alunos que entraram no período estabelecido para a pesquisa, deu-se início o contato com as unidades, através de telefonemas ou e-mails.

Dentre os 61 alunos que entraram pelas cotas, entre os anos de 2002 e 2005, muitos perderam o vínculo com a universidade e não foi possível o contato, uma vez que os mesmos não têm endereço atualizado e nem telefone.

A marcação das entrevistas foi realizada da seguinte forma: contatei a Pro - Reitoria de Pós-Graduação, que enviou e-mail para as unidades, para a apresentação da pesquisa. A partir daí, apresentei a proposta da pesquisa aos coordenadores da unidade, convidei-os a participar e solicitei o contato com os alunos. Logo após, foi feito o convite a estes alunos, seguido do agendamento dos interessados.

Assim, participaram das entrevistas os coordenadores das unidades dos cursos de graduação em que estão estudando alunos com deficiências, que entraram pelo sistema de cotas, que estão trabalhando na unidade, pelo menos, nos dois últimos anos por considerar um período de experiência com essa realidade. A maioria dos coordenadores, entretanto, entrou recentemente nas unidades, dado o

momento de mudança de Governo, novos contratos e concurso. Foram levadas em consideração a autorização e a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com o uso de gravadores, com a apresentação prévia do roteiro de entrevista.

As entrevistas foram realizadas, na medida do possível, segundo a disponibilidade de agenda dos entrevistados, que colaboraram com o levantamento de informação para o referido estudo. Ocorreram no espaço físico da universidade ou em outro espaço, determinado pelos pesquisados.

Inicialmente os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa e, após sentirem-se bem esclarecidos, assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido, que se encontra em apêndice.

## **4 REFLEXÕES A PARTIR DA MINHA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E DAS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E GESTORES**

Para a estruturação da descrição dos resultados, foram considerados os objetivos da pesquisa, que se resumem em descrever o processo de implantação de cotas na UERGS; identificar e caracterizar os alunos que entraram na universidade pelo sistema de cotas; investigar as condições de atendimento desses alunos no concurso vestibular, analisar as trajetórias dos alunos com deficiências no decorrer do curso e evidenciar as reais condições de permanência existentes na instituição.

Neste capítulo, procuro expor, através das vozes dos alunos entrevistados, o que determinou a escolha da universidade, as repercussões iniciais em relação às cotas na universidade, suas trajetórias através das experiências acadêmicas, incluindo as dificuldades, vantagens enfrentadas no cotidiano, bem como a sua participação em outras atividades dessa Universidade. Em relação àqueles alunos que abandonaram a instituição, procuro expor os fatores determinantes dessa evasão. Além disso, apresento as expectativas dos alunos em relação ao futuro, bem como exponho e analiso os posicionamentos dos gestores, em relação à inclusão desses alunos na universidade e as iniciativas efetivadas pela universidade.

Vale lembrar que a minha experiência, de dois anos, como coordenadora do Núcleo de Políticas Inclusivas, criado a partir da parceria entre a Universidade e a FADERS, também contribuiu na pesquisa. Isso se verifica, graças às reflexões pela busca de maior entendimento dos processos, com vistas à superação de desafios vivenciados no dia-a-dia, com os alunos com deficiência e professores dessa universidade.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS QUE ENTRARAM NO VESTIBULAR PELO SISTEMA DE COTAS E DOS ALUNOS ENTREVISTADOS**

A apresentação dos dados obtidos junto aos alunos foi feita com a identificação, de cada um deles, por uma sigla, em que as duas primeiras letras correspondem ao nome fictício, seguidas de uma terceira letra, que indica o tipo de deficiência, e de um número de dois algarismos, para representar a idade do aluno. Essas definições dizem respeito à intenção de preservar a identidade do aluno e, ao

mesmo tempo, oferecer, a cada momento em que sua fala é apresentada, a identificação de que se trata de um (a) aluno (a) com determinada deficiência e idade. Esses alunos estão abaixo discriminados, em quadro demonstrativo, para que o seu vínculo com a instituição possa, também, ser conhecido – se o aluno está ativo, se abandonou o curso ou se já se formou.

<b>NOME</b>	<b>SITUAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>DEFICIÊNCIA</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
JADERSON	ATIVO	39	DEFICIÊNCIA FÍSICA	JDF39
MARCELO	ATIVO	52	DEFICIÊNCIA FÍSICA (Hemiparesia espástica esquerda, por seqüela de acidente vascular cerebral)	MDF52
EVERTON	ATIVO	33	DEFICIÊNCIA FÍSICA	EDF33
RITA	FORMADA	56	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	RDA56
EDUARDO	ATIVO	26	DEFICIÊNCIA FÍSICA	EDF26
RAFAEL	ATIVO	25	DEFICIÊNCIA FÍSICA (Encefalopatia crônica, com dificuldade na coordenação motora.)	RDF25
PAULO	ATIVO	27	DEFICIÊNCIA FÍSICA	PDF27
JOÃO	ATIVO	40	DEFICIÊNCIA FÍSICA (Seqüela de acidente de trânsito)	JDF40
CARLA	ATIVA	28	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	CDA28

MAURO	ATIVO	20	DEFICIÊNCIA VISUAL	MDV20
RICARDO	ATIVO	36	DEFICIÊNCIA VISUAL	RDV36
SANDRA	FORMADA	32	DEFICIÊNCIA FÍSICA	SDF32
MARIA	FORMADA	39	DEFICIÊNCIA FÍSICA	MDF39
MIGUEL	ABANDONOU	39	DEFICIÊNCIA FÍSICA (seqüela de doença)	MGDF39
FERNANDO	ATIVO	27	DEFICIÊNCIA VISUAL (olho direito CID 10H33.0 - CID H44.5)	FDV27
DIEGO	ATIVO	21	DEFICIÊNCIA FÍSICA (Distrofia Muscular Tipo Duchene, <sup>29</sup> CID10G71)	DDF21

**Quadro 2: Caracterização dos Alunos Entrevistados**

Os gestores serão identificados por nomes fictícios, no quadro abaixo, e, nas citações, receberão a indicação das siglas correspondentes às suas iniciais dos nomes fictícios, seguidas da letra G.

NOME	IDENTIFICAÇÃO
ANA PAULA	APG
FLÁVIO	FG
CAMILA	CG
VICTOR	VG
ISABEL	IG
PEDRO	PG
RAQUEL	RG
LARISSA	LG

**Quadro 3: Identificação dos Gestores Entrevistados**

<sup>29</sup> A distrofia muscular é uma doença neuromuscular de origem genética, que ocorre pela ausência ou formação inadequada de proteínas essenciais para o funcionamento da fisiologia da célula muscular, cuja característica principal é o enfraquecimento progressivo da musculatura esquelética, prejudicando os movimentos.

## 4.2 INGRESSO NO VESTIBULAR

Um primeiro aspecto que emergiu, em relação ao ingresso por vestibular, diz respeito à preferência pela Universidade. A motivação para a escolha da UERGS, no caso da maioria dos entrevistados, foi, em primeiro lugar, a gratuidade do ensino. Outro fator destacado, como motivador da escolha, foi a implantação do sistema de cotas. É o que está ressaltado nas falas seguintes:

- “O fato dela ser gratuita, pelo fato das cotas também me favoreceram muito, que, se não fosse através delas, não teria nem entrado na universidade” (PDF27 )
- “Eu escolhi essa universidade, pois senti a necessidade de ter um curso superior e não tinha condições financeiras para custear uma universidade particular. Então, logo no primeiro ano da UERGS aqui, eu prestei vestibular.” (JDF40)
- “Hoje, se tivesse que optar entre me tratar ou pagar uma universidade, eu ia me tratar” (JDF39).

No último depoimento, fica explícita a importância da gratuidade para que, dessa forma, o aluno pudesse sustentar os tratamentos necessários ao seu processo de reabilitação, favorecendo, assim, sua inclusão social. Nessa perspectiva, é possível ressaltar, também, a realidade vivenciada pelos alunos, para além das questões da vida acadêmica, mas envolvendo aspectos que podem influenciar diretamente na mesma, à medida que interfere na garantia de direitos e inclusão social.

No depoimento de uma das coordenadoras, fica evidenciado que o sistema de cotas é um diferencial e um fator determinante, para a opção dos alunos por essa universidade.

- “As cotas na universidade chamam a atenção dos alunos. Eles dizem que isso faz diferença, na escolha do curso Engenharia. É um curso muito concorrido e o fato de ter as cotas ajuda muito”. (APG)

APG falou, também, sobre sua experiência como professora, em uma unidade específica onde o vestibular é realizado em parceria com a UFRGS - 50% dos alunos entram pela UERGS e os outros 50%, pela UFRGS. O vestibular é o mesmo, mas uma parte dos alunos opta pela UERGS, em função das cotas. Ao final do curso, cada um recebe a certificação, pela instituição em que se inscreveu. A pesquisada afirmou que os professores não notam diferença, entre esses alunos, quanto ao desempenho desses alunos, lembrando que houve disciplinas em que 50% dos alunos não foram aprovados, tanto da UFRGS como da UERGS. A diferença dessa parceria é que os alunos não podem reprovar mais que dois semestres; caso contrário, eles perdem a vaga, o que não ocorre nos demais cursos da UERGS.

Alguns alunos deram ênfase ao fato de a UERGS ser uma universidade próxima a sua cidade e de fácil acesso. Outro elemento que se evidencia é que a Universidade é pequena e, por isso, existe maior proximidade com os alunos.

- “Em primeiro lugar, ser uma universidade gratuita, e também por estar na minha cidade, o que facilitou muito.” (SDF32)
- “Sinceramente primeiro por que ela é aqui em Guaíba.” (EDF26).

Também é possível observar que alguns buscaram a Universidade porque o tipo de curso oferecido despertou seu interesse, em função de estar articulado à realidade de seu trabalho:

- “Primeiro pelo fato de ser pública, possibilitando ensino gratuito e outro fator foi o perfil do curso que me chamou a atenção, por matéria lida na Zero Hora”. (MDV20)
- “O que me levou a buscar o curso foi melhorar o discurso inicial, melhorar meu trabalho e a qualidade do trabalho. Esse sempre foi meu discurso, só que acrescentei algumas coisas, durante a formação, e, como diz o gaúcho: pra ganhar mais dinheiro. Isso foi no decorrer do curso que acrescentei. Mas foi complicado chegar a essa conclusão, porque eu tinha um sonho de fazer universidade, mas não tinha muito empenho e achava complicado viajar e trabalhar.” (MDF39).
- “[...] segundo porque é informática, que eu gosto dessa área, eu fiz cursinhos de informática, word, excel “ (EDF26).

Algumas respostas referem-se ao sistema de cotas, como indicadores para a inclusão social das pessoas com deficiências. Os alunos são unânimes em dizer o quanto essas cotas favorecem o acesso à Universidade e reconhecem que, se o sistema não existisse, provavelmente elas não teriam entrado no Ensino Superior.

- “Importante para suprir uma deficiência histórica nesse processo de inclusão. A sociedade está se abrindo e é importante criar mecanismos para que isso ocorra.” (FG).
- “Eu acho válido todo o tipo de cota. Essa é uma tentativa de recolocar o cidadão na sociedade. Não fosse as cotas, eu não estaria na UERGS.” (JDF39).
- “Eu acho que é válido, porque a minha deficiência é mínima perto de outras pessoas que têm deficiências bem maiores do que eu e têm dificuldade para estudar, para ter que falar, com outras pessoas que não têm nenhuma dificuldade, né? Então, eu vejo como válida essas cotas para deficiente físico, como também para hipossuficiente, pessoas que não têm condições, né? Até bem

como as cotas para concursos públicos para deficiente físico. Acho que tem que evoluir mais isso aí.” (JDF40).

- “As cotas são ótimas alternativas, pois, no meu caso, não sei se teria conseguido entrar na universidade. Acho que as cotas ajudam bastante” (SDF32).
- “Olha, para mim, foi até um estímulo, me senti mais segura para fazer um vestibular e conseguir entrar. É um estímulo favorável à valorização de todos como sujeitos” (CDA28).
- “É um incentivo. No meu caso, se não fosse as cotas, eu nem teria tentado. Não sei, talvez seria mais um que estaria deitado em casa” (MDF52).
- “Eu, no meu caso, acho bom, né? Porque quando eu fiz o concurso... eu não me lembro da minha colocação. Eu sei que era dez vagas de manhã e eu acho que se não fosse a questão das cotas, eu não teria ingressado na Universidade. Então, para mim é muito importante.” (RDF25).

É interessante destacar que alguns alunos cadastrados nas cotas afirmam não terem precisado destas para sua classificação. Ocorre que, embora tenham se inscrito pelas cotas, dada a sua classificação, não precisariam das mesmas.

- “É um direito das pessoas que são diferentes. Eu não precisei, embora tenha me inscrito pelas cotas, pois tirei décimo segundo lugar geral da unidade.” (RDA56).
- “Na minha turma, ninguém precisou entrar pelas cotas, apesar de me inscrever pelas cotas” (MDF52).

É possível observar, nessas falas, a valorização apontada pelos alunos para o fato de não necessitarem das cotas, o que denota um preconceito não explícito em relação ao uso das mesmas. Uma aluna entrevistada, no entanto, expressou que o

fato de entrar pelas cotas não significou nenhuma forma de preconceito ou exclusão. É o que se pode verificar, em seu discurso.

- “Eu tenho pouca informação de outras universidades que têm cotas para pessoas com deficiências, mas isso me faz ter muito orgulho dessa Universidade, porque, com vagas reservadas, facilita e não me sinto excluída, nem diferente por isso. Eu luto, batalho, gosto de direitos, justiça, poder ter tido essa oportunidade. Meio complicado falar sobre esse assunto, sei o mínimo da legislação, mas acho importante ter, pois foi através dela que consegui. Vem de muita luta, não vejo como preconceito.” (MDF39).

Alguns entrevistados acreditam que as cotas contribuem muito para determinados grupos, como o das pessoas com deficiência ou os relacionados às cotas sociais. Eles, entretanto, revelam intensa contrariedade, quando o assunto se remete às cotas raciais, conforme está explícito nas falas seguintes.

- “Sou a favor das cotas oferecidas pela UERGS, pois serve para inclusão e acesso ao Ensino Superior de pessoas que, na situação normal, não teriam chance de competir, seja por hipossuficiência ou deficiência. Porém, sou contra cotas raciais, porque, sob meu ponto de vista, está havendo diferenças e incentivando preconceito, onde não deveria haver”. (FDV27)
- “Dependendo das circunstâncias, é muito complicado, tem cotas que discriminam, como as cotas raciais. Têm negros que estão impossibilitados de entrar pelo nível econômico e têm brancos que também. Concordo com as cotas para hipossuficiente e as cotas para deficientes também têm que ver se tem renda ou não, tem que ter mais critério nisso”. (EDF33)

Uma das entrevistadas apresentou posicionamento contrário a todo tipo de cota, pois não acredita que isso possa trazer mudanças, num contexto mais amplo:

- “Discutir cotas, eu sou muito mais contra do que a favor. Estou há 30 anos esperando uma mudança que não aconteceu. Criam ilusões que não modifica. As políticas são compensatórias, temporárias e não reais. Sou contra”. (IG)

A preocupação com os critérios para o acesso através das cotas é outro elemento apontado no depoimento de um dos gestores.

- “Eu não estou muito a par dos critérios, mas a universidade tem que estar atenta aos critérios; se não, qualquer deficiênciazinha que não tivesse necessidade de se encaixar, entraria. Ele se apegava a isso, como forma de entrar na Universidade. Muitas vezes, essa percentagem é pequena de cotas e, por isso, se os critérios não forem bem observados, de repente, quem precisaria fique de fora e se realmente é assim mesmo que acontece....” (RG). Grifo meu

Os pesquisados também demonstram ter clareza de que as cotas não garantem a permanência dos alunos. Segundo eles, é necessário que se pense em alternativas, para que esse aluno não desista no decorrer de sua trajetória.

- “Dá cotas e não garantir a permanência, deixar passar no vestibular e depois não dar suporte... Por um motivo ou por outro, ele vai desistir, pelo tipo de aula, de estrutura, que tem que ficar o dia todo, com custo de transporte e alimentação, dificulta. Eu tive

condições para me manter, por coisas que fiz antes. Diferenciar o aluno que tem dificuldade, tratar ele no dia-dia da Universidade e não só no vestibular. Caso contrário, ele não vai terminar, porque é tanta dificuldade que se enfrenta..”. (JDF39)

- “Sou favorável, se não fosse elas não estaria aqui, mas cotas é o início, são importantes, mas o que está acontecendo é que os alunos têm que se virar sozinhos”. (EDF26).

- As cotas são boas e ajudam. As dificuldades vêm depois aí começa a ajeitar aos poucos. (DDF21)

Nesses depoimentos, observo o quanto a falta de apoio e suporte interfere na vida acadêmica dos alunos com deficiência, que entraram na Universidade pelo sistema de cotas. Identifiquei, também no depoimento de gestores, esse entendimento de que o apoio para a permanência é fundamental.

- “A pública muito mais que a privada, temos a obrigação de garantir essa permanência”. (IG)

É importante destacar, ainda, o modo como eles tomaram conhecimento das cotas na Universidade. Alguns deles ficaram sabendo pelos meios de comunicação, mas a maioria foi informada dessa possibilidade, ao se inscrever para o vestibular, como explicitam as falas seguintes.

- “A UERGS foi por acidente, pois fui com um amigo para ele inscrever o filho. O filho do amigo não fez e eu fiz o vestibular. Quando fui me inscrever, eles perguntaram se eu era cotista e me explicaram, eu não sabia. Perguntei o que precisava. Então fui ao médico”. (JDF39)

- “Eu soube das cotas pelo jornal, revistas, meios de comunicação geral.” (PDF27)

Durante o período em que estive na UERGS, e a partir dos contatos com funcionários da Universidade, para acessar os sujeitos da pesquisa, pude verificar que muitos deles não sabiam da existência de cotas para alunos com deficiências, o que denota pouca ênfase relativa a esse assunto. Um dos gestores também demonstrou esse desconhecimento, em sua fala. Atribuo a ausência de informação ao fato de essa universidade ser a primeira no Brasil a implantar as cotas. O contato desses alunos com a instituição ocorreu no momento de sua criação, quando não havia muita divulgação ainda, num momento em que ela precisava se estabelecer como Universidade. O depoimento de um gestor da Universidade, apresentado a seguir, denota o quanto esse assunto também é desconhecido, pelas próprias pessoas com deficiências.

- “A UERGS na região é pouco conhecida, mas a proposta das cotas não é conhecida nem pelas pessoas portadoras de deficiência”. (FG)
- “As cotas para deficientes não são tão divulgadas, as cotas que são divulgadas são as para hipossuficientes”. (IG)

Destaco, também, a conotação de preconceito, dada às cotas, o que revela o depoimento de uma gestora.

- “Não tem como negar as questões das cotas, porque isso tem um impacto, porque acaba sedimentando, o que a gente não quer, a segregação, mas isso acaba ficando tão escondido. Porque o Brasil e o gaúcho, principalmente, nega, mas tem preconceito velado.

Aqui foi difícil a vinda para o hospital São Pedro<sup>30</sup>, foi um processo difícil, os alunos tiveram uma reação muito forte.” (IG).

Quanto às experiências no vestibular, os alunos sentiram-se apoiados, nas suas necessidades, ainda que poucos dos entrevistados tenham solicitado algum tipo de recurso específico.

- “Minha preocupação é que não sabia mais ler e escrever, pois não tinha mais a memória recente. Mas, no dia da prova, uma pessoa que me acompanhou lia a prova e anotava a resposta.” (JDF39).
- “No vestibular, senti a mesma aflição que todos os demais. Só com mais esperança de conseguir entrar que os outros, pelos 10% de vagas garantidas”. (CDA28)

Um dos aspectos observados foi a preocupação da Universidade, no sentido de acolher, de forma satisfatória, as necessidades dos candidatos, durante o processo do vestibular.

Observo nesses depoimentos, que a gratuidade é um dos fatores de maior motivação que levaram a esses alunos optar pela universidade, seguido da opção oferecida por essa, relativo às cotas. Além de dados como a localização da Universidade e o tipo de curso oferecido, manifesta a importância de uma universidade multicampi como a proposta da UERGS, que é de trabalhar de acordo com as realidades locais.

Considero, entretanto, que é de grande relevância um olhar mais específico, voltado para os alunos com deficiência que acessaram a Universidade através das cotas, pois as cotas não garantem a permanência desses alunos, se levarmos em conta as realidades sociais e econômicas dos mesmos. Para tanto se faz necessário e urgente que se busque estratégias de permanência nos espaços

---

<sup>30</sup> Hospital Psiquiátrico localizado em Porto Alegre.

acadêmicos, que também contribuiria para maior conhecimento dessa temática dentro da Universidade e que de certa forma poderia ajudar na desmistificação de preconceitos, relativo ao público alvo.

### 4.3 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

A presente análise tem como propósito explicar as experiências dos alunos que entraram pelas cotas, na UERGS, segundo suas percepções, a partir das dificuldades ou vantagens vivenciadas no cotidiano acadêmico e nas situações de ensino-aprendizagem. Foram considerados aspectos como o acesso à Universidade, pelos meios de transporte; as próprias limitações dos alunos, para as práticas de ensino-aprendizagem; tecnologias disponíveis; suportes; relacionamento com colegas, professores e funcionários; acessibilidade ao meio físico; comunicação; e sistemas de avaliação.

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas, no decorrer de seu percurso acadêmico, os pesquisados ofereceram respostas bem variadas. As questões mencionadas como relevantes foram de diversos tipos - desde o uso de transporte para a Universidade até as demandas mais específicas de ensino-aprendizagem, como a avaliação.

#### 4.3.1 Acesso à Universidade – Meios de Transporte

As unidades nem sempre são de fácil acesso. Nesse sentido, alguns alunos salientaram a dificuldade relativa ao transporte. Isto implica diretamente na vida acadêmica de alguns alunos, pois significa que eles só podem chegar à Universidade em determinados horários.

- “O ônibus para a UERGS é muito limitado. O transporte de Porto Alegre para Guaíba é muito difícil. A parada é longe e eles

poderiam trazer até a frente da UERGS. Isso não ocorre, por interesse das empresas que fazem um cartel.” (MDF52)

A adversidade enfrentada, por alguns alunos, para chegar até a Universidade deve ser levada em conta, como um fator preponderante para a continuidade ou não dos estudos. O risco freqüente de evasões aumenta, se a instituição focalizar só a situação de ensino-aprendizagem e não levar em conta o contexto do aluno. Alguns alunos encontram alternativas para resolver este problema, mas não se sentem apoiados pela universidade, para solucionar essas demandas. É possível perceber, nos depoimentos seguintes, os movimentos feitos pelos alunos em função do transporte para acessar a Universidade.

- “No início enfrentei dificuldades, mas procurei o Ministério Público, e solucionei o problema.” (MGDF39).
- “Venho de táxi por que tenho ajuda de pessoas da comunidade, a partir de uma reportagem. São pessoas de Porto Alegre e da região metropolitana e que nem conheço e nem sei quem são, só uma. Até eles pagarem eu venho, depois só entrando na justiça contra o Estado. Não teria como vir, o ônibus que vem da minha cidade não é adaptado, não tem horários que venho para cá e os de linha param na Br que fica uns 5 km da unidade e de lá para cá teria que pegar outro ônibus que não é adaptado”.(DDF21).

No primeiro depoimento, o aluno refere-se sobre a necessidade de buscar o Ministério Público para garantir os horários dos ônibus adaptados e, assim, possibilitar sua chegada na Universidade. Esse último depoimento demonstra também a luta do aluno, através de mobilizações da família e da comunidade para dar conta das dificuldades de acesso à universidade.

#### **4.3.2 Acesso a materiais e recursos disponíveis**

No que diz respeito ao acesso a materiais, observo que os alunos enfrentaram muita dificuldade, no início do curso, na Universidade. Essas dificuldades parecem permanecer, no decorrer da trajetória acadêmica, em alguns casos.

- “É, no começo, foi um pouco difícil. Problemas, assim, de falta de apoio até, que era no CIEP e era um pouco difícil. Foi um pouco difícil, que eu trabalhava de dia e tinha que estudar de noite... mas foi superado” (PDF27).
- “Teve um livro de comunicação de dados que não tem à disposição. É o professor que deixa a disposição no xerox. A UERGS não tem dinheiro para comprar o livro” (MDF52).

Em seu depoimento, uma gestora pontua que os alunos, inicialmente, exigiam tudo da instituição, por entenderem que uma Universidade que oferece cotas tem a obrigação de dar conta de todas as necessidades desse aluno. Segundo essa gestora, contudo, essa perspectiva foi ressaltada pela forma como a Universidade foi criada, “numa visão paternalista”.

- “No início, achavam que a universidade pública tinha que arcar com tudo, inclusive xérox. Tivemos movimentos dentro da universidade querendo xérox. Em 2003, a unidade já vinha funcionando com uma visão paternalista de Universidade, do povo para o povo. O interessante é que alguns alunos estavam na Federal; entretanto, só aqui exigiam. Lá aceitavam o não e ficavam quietos”. (APG)

Outra questão pontuada pela gestora é que, inicialmente, por influência de uma concepção política paternalista, de que a Universidade deveria disponibilizar

um computador para cada aluno, houve, segundo ela, um total descontrole dos laboratórios de informática, por parte da instituição.

- “Ela foi criada com essa perspectiva, com influência política. No laboratório com 25 computadores para 25 alunos, um computador por aluno. Naquela época, não era controlado. O aluno baixava programas, estragava e teve um dia que um aluno levou o computador para casa para arrumar, na melhor das intenções, entendendo que era dele. Os alunos não entendiam que era patrimônio público. Acredito que o que gerou foi a concepção de criação”. (APG).

Foi a partir disso que, no governo seguinte, com a Resolução nº. 003/2004, da UERGS, que disciplina o uso dos equipamentos de informática e de rede da Universidade, os alunos passaram a não mais ter acesso livre ao laboratório de informática. O acesso passou, então, a ser limitado e controlado. Essa tomada de decisão visou, segundo a resolução, a proteção dos dados, das informações da instituição, da privacidade dos usuários e otimização dos recursos.

Considero, entretanto, fundamental que os materiais e os conteúdos das aulas sejam disponibilizados para todos os alunos, levando em conta suas necessidades específicas. Destaco o caso de uma aluna surda, que ficou, por três meses, sem intérprete, o que dificultou muito sua inserção na universidade, como informa o seu relato.

- “Minha dificuldade inicial foi intérprete. Depois de três meses de luta de toda turma, depois de três meses, aí eles contrataram intérprete, que ficou por dois anos e depois contrataram outro” (RDA56).

Essa fala da aluna explicita claramente o envolvimento de toda a turma, na ação em favor da existência do intérprete.

Um dos alunos entrevistados refere dificuldades, como uma constante na vida acadêmica, mas ressalta, ao mesmo tempo, que isso sempre é contornável.

- “Dificuldade sempre se encontra, mas a gente sempre busca contornar” (MDV20).

Essa fala denota, entretanto, que a solução parte sempre da busca do aluno e não da Instituição, que oferece novas alternativas, a partir da necessidade apontada.

Outra dificuldade mencionada por alunos pesquisados foi a relativa à oferta de disciplinas e horários, o que acaba limitando as possibilidades daqueles que trabalham, como é possível perceber, no seguinte depoimento:

- “Outra dificuldade é que faço só três disciplinas, porque trabalho 40 horas. A noite é só para quem está se formando. O curso é de quatro anos e, provavelmente, eu vá jubilar em cinco anos. Então, terei que fazer novo vestibular”. (EDF33)
- “A preocupação é que algumas disciplinas que fiz e rodei, não oferecem mais e nem sei se vão oferecer. Isso porque eram disciplinas do 1º semestre, mas como não houve vestibular, não tem as disciplinas do 1º semestre. Eles pensam em abrir uma turma de repetentes, mas não tem número suficiente de alunos.” (DDF21).

#### **4.3.3 Relacionamento**

Focalizar a situação institucional, a partir das experiências vivenciadas pelos alunos com deficiências, no seu cotidiano acadêmico, é algo que oferece elementos importantes, para entender o contexto que esses alunos têm enfrentado. Cabe destacar, então, como os alunos têm visto a relação com a instituição, frente às suas

demandas, bem como o quanto percebem a interferência desta relação, em seu percurso acadêmico.

- “Bom considero que as pessoas ainda não conseguem compreender pessoas com algum tipo de deficiência. A universidade hoje tem problemas, até para trabalhar com pessoas normais, ou seja, todo o conjunto de pessoas que forma a universidade não consegue se entender e não consegue visualizar a importância dela em uma região. Imagina com quem tem deficiência! As pessoas têm pena de pessoas com deficiência. Consideram-na incapaz, mas eu, com meu problema, consigo ver possibilidades em tudo, contra as outras pessoas (universidade) que só enxergam problemas.”(CDA28)

É importante mencionar que esse depoimento revela a urgente necessidade de um olhar contínuo das Instituições de Ensino Superior relativo à heterogeneidade de alunos no cotidiano acadêmico. As diferentes situações contextuais é um constante desafio e que precisa se pensar em alternativas para que os impasses e dilemas sejam superados. É interessante, nesse sentido, o que destaca Moreira (2005, p. 1):

A universidade, em especial a pública, tem o compromisso social e acadêmico de buscar um acesso mais democrático e de garantir permanência a todos os estudantes. Isto exige que se desencadeie o esforço de re-pensar um fazer universitário comprometido com uma educação que prime por participação e plena igualdade de direitos independentemente de condições pessoais, sociais ou culturais.

Cabe destacar como os alunos têm visto a relação institucional frente às demandas dos alunos com deficiência e o que isso tem interferido em seu percurso acadêmico.

Quanto à relação com a UERGS, alguns alunos ressaltam dificuldades, pelo fato de terem se sentido perseguidos, durante o período em que participaram de

movimentos reivindicatórios, pelo que consideravam ser os seus direitos, na Universidade.

- “Eu acredito na educação, mas naquela que eu tenho acesso e que vem da necessidade, vontade e espontaneamente.” (MDF39).

A ruptura com a instituição trouxe conseqüências importantes para essa aluna, num contexto maior, como interferência na sua vida profissional.

- “Acompanhei as mobilizações para movimento de permanência da pedagogia, melhoria de qualidade. O preço que paguei por isso foi perseguição política, onde autoridades não permitiram, por três anos, transferência da escola que lecionava para a minha cidade” (MDF39).

Nesse contexto, é importante repensar a forma com que esta Universidade está sendo vista pela comunidade acadêmica e pela comunidade onde está inserida. Determinados alunos ressaltam o fato de a universidade não ser tão conhecida na comunidade. Alguns discursos referem uma preocupação muito grande, em relação à finalidade para qual essa universidade foi constituída e que, na realidade, não está dando conta de uma proposta inicial.

- “A UERGS foi criada para ser utilizada pela comunidade; entretanto, ela está estrategicamente em locais de difícil acesso, estrutura precária e não é conhecida pela comunidade.” (JDF39)
- “Um professor, um dia, veio de ônibus até Guaíba e quando chegou no centro, pegou um táxi para vir para a UERGS, e o taxista levou para ULBRA, pois nem sabia que tinha outra Universidade” (MDF52)

Além disso, os alunos dão destaque para a interferência dos governos nos projetos de pesquisa, sem falar nas questões político-partidárias, que atrapalham significativamente o cotidiano da Universidade.

- “Foi feito uma pesquisa para melhorar a unidade, o projeto passou. Receberam verba do Governo Federal e o Governo Estadual não repassa, por entender que não é interessante. Sem falar na questão política, que atrapalha bastante o dia-a-dia da Universidade. O bem do povo deveria estar acima. Hoje, o que atrapalha é a política partidária, ideal partidário. Está atrapalhando muito. A culpa é de quem fez mal feito, e por outro lado, o atual não muda. Só discutem e dificulta a nossa Universidade”. (JDF39)

Isso denota a conscientização política que os alunos estão tendo, em relação ao momento atual que a Universidade enfrenta. As questões mais polêmicas a destacar são: a precariedade financeira e a redução do número de vagas oferecidas pela Universidade, desde sua implantação. As questões financeiras vêm comprometendo as ações da instituição. É o que ocorre, por exemplo, com os convênios, que a Universidade mantém com outras instituições de Ensino Superiores, para os quais a UERGS está com dificuldades para repassar os recursos. A comunidade acadêmica tem discutido, também, a redução da oferta de vagas nos últimos vestibulares e questões como as irregularidades no processo seletivo emergencial, ineficiência na contratação de professores efetivos, atraso no início das aulas, falta de professores e funcionários e a dificuldade na aquisição de recursos pedagógicos - que estão cada vez mais escassos.

O significado da Universidade, na vida desses alunos, também foi abordado nas entrevistas e merece um destaque.

- “A Universidade me ajudou, tem um papel que me direcionou. Meu recomeço foi muito difícil e a melhor coisa do meu reinício foi a UERGS. Eu não sabia ler, escrever e mal falava, por que esquecia

as palavras. A UERGS me reforçou plano de vida, esperança, força para seguir, bem ou mal faço cálculos e toda expansão mental que tive foi a UERGS, positiva para mim. Ela fez parte e motivo para eu ter minha vida.” (JDF39).

- “A vinda para a Universidade é boa, assim saio de casa, por que se não só fico em casa, pelas dificuldades das ruas canso muito. Então o espaço da Universidade é bom.” (DDF21)

Em relação aos colegas, alguns ressaltam a suas necessidades específicas de estarem mais afastados dos demais colegas, para poderem superar suas dificuldades, no processo de ensino-aprendizagem.

- “Tive que ter uma relação mais distante, pois, como tenho deficiência auditiva nunca participei de rodas de conversa em aula. Sempre me sentei bem na frente, na primeira classe, ‘quase em cima do professor’ para poder acompanhar as explicações. Tenho dificuldades de fazer duas coisas ao mesmo tempo, como conversar lateralmente ou participar de um debate, onde todos falam ao mesmo tempo. Não consigo interagir.” (CDA28)
- “Os colegas me incomodavam, pois o ruído me incomodava e os colegas descobriram e faziam barulhos de propósito. Tem aluno que eu nem converso. Não sei como não bati em ninguém. Eu tenho um zumbido que vem e que vai e me deixa nervoso.” (MDF52)

O movimento de distanciamento reforça o desejo de vencer suas limitações e buscar alternativas para ocupar um espaço, em que não se sentiam apoiados, pois não sabiam para quem reclamar. Entretanto tal movimento de distanciamento revela, por um lado, o retraimento desses alunos, nos espaços da universidade, tendo em vista que as condições não favoráveis desse contexto não permitiram que pudessem partilhar suas dificuldades.

Podemos constatar, contudo, que, em alguns casos, essa relação fez muita diferença na vida acadêmica dessas pessoas. É o que destaca o depoimento de uma aluna surda:

- “Os primeiros três meses foi muito difícil. A professora falava, mas não entendia nada. Então, uma colega ficava ao meu lado, falando tudo que a professora falava.” (RDA56).

Outros afirmaram que se relacionam bem com os colegas e não se consideram alvos de preconceitos, apesar das possíveis brincadeiras relacionadas à deficiência.

- “O relacionamento com os colegas, tenho a impressão que foi normal. Discutíamos quando tínhamos que discutir, fazíamos trabalhos em grupos, não percebia discriminação. A convivência normal com seus entraves, aspectos negativos, mas não atrapalhou em nada.” (MDF39).
- “Os alunos, na sua grande maioria, não têm preconceito pejorativo, embora se brinque: ‘sai daí que os ceuguinhos são na frente’” (JDF39).

Essa última fala, entretanto, não deixa de anunciar um preconceito explícito, nas brincadeiras do cotidiano. Por mais contraditório que pareça, a ironia dessas brincadeiras, muitas vezes, é reforçada pelas próprias pessoas com deficiências, como tentativa de se sentirem parte desse grupo.

Um aluno considerou o fato de conhecer muitas pessoas como um elemento importante nas suas relações, apesar de esse conhecimento se dar em consequência das várias reprovações nas disciplinas, o que lhe exigiu que passasse por diversas turmas.

- “Eu conheço muitas pessoas, porque repeti e passei por todas as turmas. Os colegas ajudam, quando preciso” (EDF26).
- “Me dou bem com os colegas, mas não falo muito. Agora as turmas são diferentes e a cada dia vejo gente diferente (DDF21)”.

Percebo nesse depoimento a timidez e a dificuldade do aluno em se sentir parte desse contexto, apesar de entender que se relaciona bem com os colegas a medida que não tem outras implicações negativas como discussões que possibilitasse a discordância

Os constantes questionamentos dos colegas, em relação à deficiência foram citados como uma das maiores dificuldades, por um dos alunos entrevistados, no relacionamento com os colegas. Isso ocorre, segundo o aluno, pelo fato de essa dificuldade não ser tão aparente, como é possível perceber, em seu depoimento:

- “Os colegas querem saber se não burlei o vestibular, para entrar pelas cotas. Isso me deixa um pouco constrangido, pois sou testemunha de Jeová e não é permitido mentir. Tudo isso me leva a um cuidado ético. É que, quando saiu a lista do vestibular, saiu um D ao lado do meu nome. Acho que isso tinha que ser evitado. Ter que estar se explicando e sentindo, uma pulga atrás da orelha por parte dos colegas, é constrangedor. Aparentemente, a minha deficiência não aparece”. (EDF33)

Durante meu percurso na UERGS, pude observar que o relacionamento, muitas vezes, ficava prejudicado pela timidez dos alunos com deficiência. Isto ocorria, também, pela baixa auto-estima, pelo medo de se expor, ou pelo fato de se tratar de pessoas que já vêm de um processo de sofrimento e exclusão, decorrente da situação financeira precária.

O bom relacionamento com os colegas também é visto e destacado como um ponto relevante para a permanência do aluno na universidade, por parte de alguns entrevistados.

- “A permanência dos alunos com deficiência tem sido contribuído pela amizade, o não olhar com diferença, o respeito às pessoas com deficiência.” (SDF32).

Outro ponto que destaco, nos relacionamentos, é o fato de esses alunos serem mais velhos que a média das turmas. A diferença de idade e interesses, muitas vezes, é o que dificulta a relação, segundo eles próprios, e não a deficiência.

- “Estou em uma turma que chegou depois, um ano depois, de mim. Então, é um pessoal de menos idade, pessoal jovem, mas nada a ver com meu problema de deficiência, e sim pela idade. O pessoal já brinca mais e eu levo as coisas mais a sério” (JDF40).
- “Os colegas que me incomodavam era tudo gurizada” (MDF52).

Quanto ao relacionamento com os professores, apesar de ter identificado dificuldades mais pontuais, pude observar indícios de preconceitos, a partir da fala de alguns alunos:

- “Eu tive um professor que demonstrou preconceito, quando fez comentários pejorativos em relação às cotas, de que um aluno teria se sentido prejudicado” (MDF52).

Essa questão, contudo, não é uma constante nas falas dos entrevistados. É o que observo, no depoimento de uma aluna surda:

- “Os professores sempre respeitaram as dificuldades. Não tinham preconceitos. Os professores estavam, sempre estavam,

preocupados e muito humanos. Falavam devagar. As pessoas não conheciam surdo.” (RDA56)

Observo, a partir das entrevistas dos alunos e da minha experiência, como coordenadora do núcleo de políticas inclusivas, que os professores desta Universidade nem sempre estão atentos às necessidades específicas dos alunos, o que pode ser considerado uma contradição, em uma Universidade que se constituiu com reserva de vagas para alunos com deficiências. Pela fala dos entrevistados, somente alguns professores estão atentos às dificuldades de seus alunos. Outros nem percebem a presença de alunos com deficiência, na sala de aula, o que denota pouco envolvimento com os alunos.

- “Alguns professores conversam sobre nossas dificuldades, mas são alguns poucos” (ADF26).
- “Parece que nem notavam a minha deficiência, tanto que uma professora, numa orientação, já do segundo estágio é que veio me questionar, como eu me portaria diante dos alunos, pois ela nem tinha percebido até então da deficiência.” (SDF32)

Minha experiência na Universidade mostrou que poucos professores realmente se interessam pela temática. Isso só foi verificado quando, realmente, os problemas relativos ao aluno tornavam-se muito sérios, como no caso de freqüentes reprovações, em determinada disciplina. Essa, no entanto, não era regra. Alguns professores procuravam ajuda, à medida que percebiam ter alunos com dificuldades específicas dentro da sala de aula.

Como ressaltam Valdés, Santos, Fernandes e Vital (2006), no caso dos professores, as barreiras pedagógicas e de comunicação têm como motivo principal as dificuldades na formação. Essas dificuldades são comuns a outros níveis educacionais e encontram-se agravadas, porque o professor do Ensino Superior carece de formação pedagógica inicial, prevalecendo o tecnicismo sobre a didática.

Um dos problemas referidos pelos professores diz respeito ao momento de avaliar o aluno, pois, muitas vezes, eles não identificavam as dificuldades dos alunos e a forma de ajudá-los. A queixa maior dos professores está relacionada à problemática de um contexto maior, não focado nas questões da deficiência. Trata-se das dificuldades enfrentadas pela base da formação dos alunos e, nesse caso, os professores reclamaram não apenas dos alunos com deficiências, mas de uma grande maioria.

Destaco, entretanto, que alguns professores dessa universidade realmente fizeram a diferença, na trajetória de seus alunos. É o que pude observar nas falas dos entrevistados.

- “Na UERGS, a primeira aula foi com o professor B. que me fez superar, achando que eu deveria me esforçar. Me viu capaz, me xingava, mandava estudar, exigia. E isso me deu força para vencer os desafios. As aulas com ele eram muito produtivas, porque ele te ensinava a raciocinar. Trazia a matemática para o dia-a-dia da vida, o que nem eu sabia antes. Não sei os mecanismos, mas aquilo me fez acordar para a vida, o que nem eu sabia antes ” (JDF39)

Esse depoimento remete a pensar que as disciplinas estanques, sem ligação com a realidade do contexto social, em que a universidade está inserida, podem não resultar em mudanças significativas, na formação dos futuros profissionais.

É interessante observar a percepção dos alunos sobre a importância da ajuda dos colegas e professores, em sua trajetória acadêmica. Muitas vezes, isso se torna a única forma de estarem e se sentirem incluídos, de fato, no contexto da Universidade.

- “Depois do terceiro semestre, eu vi meu potencial. Antes não tinha uma boa perspectiva, embora acreditasse. Eu tinha medo da minha condição, uma barreira intransponível. É como se tu ter um prédio na frente e acredita que consegue transpor as barreiras, com a

ajuda dos colegas e professores. Sei, se preciso de auxílio, tá ali. A melhor coisa quando a gente precisa é a solidariedade do outro. Eu valorizo isso e sempre que posso ajudo meus colegas” (JDF39)

Através das falas dos alunos entrevistados, observo que, pelo fato de os professores não conhecerem as necessidades de seus alunos inicialmente, as avaliações são feitas de forma que não levam em conta as especificidades de cada um. Os mesmos educadores, entretanto, ao serem informados e após conversarem com seus educandos, conseguem buscar alternativas mais efetivas para esse processo.

- “Até tive dificuldade uma vez, mas eu só conversei com o professor. Ele veio com um cálculo muito extenso e falei para ele, eu perdia muito tempo para fazer uma letra razoável para que ele pudesse entender. Daí, naturalmente, na outra avaliação, ele me deu mais tempo, uma hora a mais para mim.” (RDF25)

Pude observar, em minhas participações nas reuniões com os professores, que eles reconhecem a necessidade específica de cada aluno, mas, pela falta de conhecimento sobre a temática, ficam inseguros a respeito do que pode ser feito para ajudá-los a se dar conta dessa demanda. Os professores demonstram ansiedade frente à perspectiva de ter que reprovar os alunos.

- “O professor viu que eu sabia tudo, mas a prova era muito extensa e não consegui fazer, rodei naquela prova. Então, na outra prova ele me deu mais tempo. Ele me chamou e perguntou por que não consegui e eu disse: ‘Muita coisa para escrever’. Daí ele disse: ‘Na próxima te dou mais tempo, só não te dou hoje por que não tinha combinado’. Na segunda prova já passei, porque ele deu mais tempo. As provas são muito teóricas e muito cálculo. Engenharia é

calculo, ou tu sabe ou não sabe, até concordo. A base é cálculo.”  
(ADF26)

Na busca de qualidade para o ensino, é fundamental que se considere a necessidade de uma revisão nas formas de avaliação a que são submetidos os estudantes, em especial nas áreas tecnológicas. Como ressaltam André e Darsie (2004 p. 31), “[...] por meio da avaliação, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, monitorar o seu ensino, realizando uma investigação didática.”

Nessa perspectiva, durante o período em que estive na Universidade, pude observar, a partir dos diversos depoimentos dos professores, que o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido, à medida que esses alunos vêm com problemas anteriores, de base, interferindo de maneira significativa principalmente nas disciplinas dos cursos de Engenharia. Isso também é o que pode ser verificado, no trecho seguinte da entrevista com um aluno.

- “Eu vejo uma preocupação muito grande dos professores de matemática, mas nossa dificuldade é a base. Numa turma de oitenta pessoas, só está se formando dez, pois a matemática é muito difícil” (JDF39)

Há também opiniões indicando que o sistema de avaliação interfere consideravelmente no desempenho dos alunos. É o que explicita o depoimento seguinte:

- “Para mim é difícil, em função do sistema de avaliação. Quando é avaliado o conhecimento, eu tenho facilidade. Quando só pelo que se memorizava, aí era um caos. Não conseguia ‘guardá’. Então, quando preciso decorar, eu fui mal. Quando leva em consideração a evolução do conhecimento e participação é diferente.” (JDF39).

Os alunos dizem estar abertos à participação nas atividades acadêmicas, esportivas, culturais, sociais e recreativas, mas nem sempre elas acontecem ou são estimuladas pela Universidade.

- “Sou muito participante na íntegra de todas as atividades e, como tenho uma carga de vivência grande, por ser mais velho... estou ajudando no movimento PRÓ-UERGS. Eu tento fazer os meus colegas deficientes a se integrarem. Ninguém mais do que eu sei o quanto é difícil a deficiência.” (JDF39)
- “Fui Presidente do Diretório acadêmico, por três anos; primeiro aluno a estagiar da Unidade, desde o terceiro semestre; primeiro aluno a apresentar projeto em congresso e publicar trabalho; primeiro aluno a estagiar fora do Estado e do País. Bom desempenho acadêmico, voluntário atuante em ONG de inclusão social, participante do time de futebol da Universidade”. (FDV27)
- “Não tem atividades sociais e recreativas. Ainda estamos num momento de consolidação, foram várias rupturas. Ainda estamos na fase de instituir processos de participação dos que estão na unidade”. (IG).

Alguns alunos se destacam na liderança e monitorias:

- “Sou representante de turma, sempre acompanhei o movimento pro UERGS. Se agente quer uma Universidade melhor, tem que lutar para isso e, como a universidade é nova, a gente é que vai construir a base e, se cada um der um pouquinho, nós vamos construir a consolidação dela. É interessante fazer parte dessa história, que a gente colocou um tijolinho. Essa concepção de regionais é muito inovadora” (MDV20).

- “Esse aluno é líder e vem buscar ajuda para os outros colegas. Aqui tem AMOSTRATEC da Fundação, e sempre que precisa alguém para participar ele está disponível.” (ANG)

A participação dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas, esportivas, culturais, sociais e recreativas parece ser um ponto desconhecido, pela maioria dos gestores entrevistados. No que se refere, mais especificamente, às atividades acadêmicas desses alunos, entretanto, um dos gestores salientou a dificuldade de sua unidade, principalmente nas saídas de campo de alguns alunos com deficiências físicas.

- “Atividades acadêmicas já é um pouco complicado, em função dos nossos cursos terem saídas de campo, aula de laboratório e nos não termos estrutura. Os que tem deficiência física, eles não conseguem ir, né? O exemplo do cadeirante que nós tínhamos, ir para a aula de campo, percorrer uma lavoura, não dá. Então nesse caso realmente é impossível. Em outras atividades não tem problema, tivemos diversas atividades sociais e não teve problema ele participava”. (PG)

#### **4.3.4 Tecnologias**

A tecnologia apresenta amplo impacto na vida de todos os indivíduos, contudo, no caso das pessoas com deficiências, ela pode se tornar imprescindível para sua inclusão social, como destaca Borges (2003, p. 250),

Neles, entretanto, esse impacto é maior, à medida que elimina muitas barreiras milenares, que impedem a sua efetiva inserção social, desde a possibilidade de uma educação melhor, oportunidades de trabalho mais bem remuneradas e acesso a lazer e informação.

Ajudas técnicas é o termo utilizado na legislação brasileira como sendo “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente

projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”. (art. 61 do Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004).

O uso de tecnologias, pelos alunos com deficiências, entretanto, não deve ser uma outra fonte de discriminação e segregação, mas, sim, uma forma de combater a exclusão e possibilitar maior qualidade, no seu processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Carvalho (2001, p.67-68), “As informações decorrem, necessariamente, da relação entre o sujeito e os objetos sobre os quais ele atua, explorando, modificando, recriando”. Para isso, é preciso que a universidade e, principalmente, os professores estejam atentos às necessidades específicas de cada aluno, bem como tenham o conhecimento das tecnologias e equipamentos que poderão facilitar o aprendizado. Para tanto, é necessária uma mudança na postura de quem ensina, no sentido de que não se limite mais àquele que transmite, mas passe a se preocupar com o modo como o outro aprende. Assim, o professor precisa voltar-se para a construção do conhecimento desse sujeito, possibilitando a inclusão desse aluno à medida que facilita o processo de aprendizagem e de comunicação, a partir do uso de novas tecnologias.

A universidade, como qualquer instituição de ensino, enfrenta dificuldades para lidar com estudantes que requerem ajudas específicas para aprender ou avançar em sua aprendizagem. Do mesmo modo, o despreparo, o desconhecimento e as representações construídas em torno das deficiências como desvio e incapacidade ainda estão presentes. De fato, as instituições de ensino possuem dificuldades e resistências para lidar com o que foge do socialmente instituído. Da mesma forma, alunos ou alunas que se afastam dos padrões historicamente idealizados sofrem punições com a exclusão e com o fracasso escolar. (MOREIRA, 2004, p.31)

Dentre as tecnologias mais citadas, pelos alunos com deficiência que fizeram parte da pesquisa, estão as que envolvem o uso da informática. As suas falas alertam, contudo, que não basta ter o computador à disposição, no laboratório de informática, se não houver os programas necessários instalados no mesmo. É o que diz esse aluno, com baixa visão:

- “[...] fica dependente, de certa forma, de material ampliado. É muito difícil conseguir, e aqui iria ter de vez em quando e não sempre. Por isso, esses recursos são tão importantes” (RDV36).

Isso nos mostra o quanto um programa adequado para esse aluno pode deixá-lo mais independente, em suas atividades acadêmicas. A falta de materiais e equipamentos disponíveis faz com que, muitas vezes, o aluno se sinta dependente e desista dessa trajetória acadêmica, como está ressaltado na fala a seguir:

- “[...] E se tu não tem certeza que tu quer se está um pouco em dúvida, acaba desistindo, pois essa sensação de dependência e se ver como diferente da turma, atrapalha. Voltei a estudar decidido, sabia que ia ter dificuldade, mas sabia que não ia desistir” (RDV36)

Observei, então, que, para os alunos com deficiência visual, as tecnologias têm facilitado muito o processo de inclusão. É que salienta o depoimento de um aluno com baixa visão:

- “Se eu não tivesse os recursos que tenho, teria tido muita dificuldade terrível. Eu ia cair no problema que tive no Ensino Médio. Tinha só uma lupinha, sem orientação médica” (RDV36).

A técnica mais utilizada, pelos cegos, é a escrita em relevo, criada por Louis Braille, que se tornou padrão mundial, pois permite a leitura e escrita, por parte dessas pessoas. Esse método, como afirma Borges (2003, p.222), “Tornou viável o estudo de milhões de pessoas, numa época em que o desenvolvimento tecnológico era rudimentar.

Como a maioria das tecnologias, no entanto, a escrita Braille também tem suas limitações, já que necessita de uma transcrição, em tinta, para o professor, que, na maioria das vezes, não tem domínio dessa técnica. Isso faz com que seja necessário alguém com esse duplo conhecimento, para dar conta do processo. Essa

realidade acaba também dificultando a inclusão desses alunos, à medida que eles dependem dessa ação, para não serem segregados dos processos acadêmicos.

Essa é uma realidade enfrentada pela UERGS, no momento atual, pois não a instituição não dispõe de equipamentos e recursos humanos para essa atividade. A alternativa foi a parceria com a FADERS, que é quem fornece esse material em Braille, para os alunos, e a transcrição, para os professores.

Outras tecnologias criadas facilitaram o cotidiano das pessoas com deficiência visual. É o caso dos sintetizadores de voz, que permitiram o uso do computador por alguns deficientes visuais; as máquinas de escrever manuais em Braille (Perkins); programas para transcrição em Braille, por computador, e, mais tarde, a impressora Braille. Apesar de existirem muitos avanços, no mercado tecnológico, o elevado custo dos equipamentos, faz com que nem todos possam ter acesso aos mesmos.

No Brasil, a criação do sistema Doz Vox, pelo professor Antônio Borges, através do núcleo de computação eletrônica da UERJ, em 1994, causou um importante impacto no ensino dos alunos com deficiência visual. Segundo Borges (2003, p.232), “[...] inicialmente ele foi criado para ajudar os alunos cegos da UERJ, a realizarem seus trabalhos de forma convencional, escrevendo e lendo, de forma que os professores pudessem interagir com eles mais facilmente”.

Esse sistema se expandiu rapidamente e, logo a seguir, veio o sistema *virtual vision*, um leitor de telas, que reproduz as informações recebidas na tela do *windows*. Esse programa é distribuído gratuitamente para as pessoas com deficiências visuais, o que tem permitido o uso pleno da internet, bem como a escrita e a leitura, por parte dos deficientes visuais, sem a necessidade de transcrição.

Para que isso ocorra, efetivamente, no espaço da universidade, contudo, é necessário não só a disponibilidade do equipamento e programas adaptados, mas o conhecimento dos mesmos; caso contrário, existe o risco de que eles fiquem sem uso.

- “A tele lupa, adquirida pela Universidade, fez muita diferença na minha vida. Foi instalado o doz vox, mas nunca utilizei, só a lente de aumento” (RDV36)

Como ressalta Borges (2003 p. 237), “o uso efetivo da tecnologia não é uma coisa que aconteça apenas porque os programas e equipamentos estão instalados. Existem problemas muito maiores, como recursos humanos, conhecimento técnico e aceitação da tecnologia”. A fala seguinte é ilustrativa, nesse sentido:

- “Fui aprovado na UFRGS em matemática, pois não sabia nem ligar o computador e, em duas semanas, não consegui ninguém para ajudar” (RDV36)

Para os alunos com deficiência física, as tecnologias também ocupam um lugar importante para o seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que facilitam o cotidiano acadêmico; contudo, uma tecnologia não basta e não resolve os problemas do aluno, por si só. Assim, é preciso valorizar as relações, para que esse processo ocorra de forma tranqüila e proporcione resultados, em termos de atendimento das necessidades educacionais.

Essa discussão pode ser observada na fala dos alunos entrevistados, a partir da realidade vivenciada nos espaços da universidade. Uma questão trazida pelos mesmos, a partir da qual é possível observar o contexto da universidade, é que o computador permanece em espaços específicos, como o laboratório, enquanto o aluno está em sala de aula, sem equipamento necessário. Isso causa uma dificuldade para acompanhar o cotidiano da sala de aula, como está explícito na fala abaixo.

- “[...] as aulas teóricas, lá nos fundos... só quadro... não consigo copiar. Eles podiam por um computador em cada sala de aula... é uma média de um deficiente em cada turma. Isso poderia ajudar muito. Um gravador na sala também poderia ajudar muito” (ADF26)

A fala desse aluno demonstra a importância de disponibilizar os sistemas tecnológicos na sala de aula, e não em espaços específicos. Segundo ele, no

entanto, isso também não garante a sua inclusão e, sim, mantém a exclusão, diante das condições precárias naquele espaço. Por isso, o aluno se vê obrigado a buscar alternativas, para dar conta dessa realidade.

- “No meu caso, quando comecei, eu procurava acompanhar no quadro e depois de um e dois semestres, eu tava até passando nas cadeiras, mas eu vi que eu perdia muito tempo em copiar e não prestava atenção. E, então, eu optei por prestar atenção e, depois, pegar o caderno dos colegas emprestado ou xérox e é assim que faço.” (RDF25)
- “Outra dificuldade é que fico muito tempo com tendinite” (EDF33)

Na perspectiva de assegurar a igualdade de oportunidades dos alunos com deficiência, na universidade, é preciso promover condições que favoreçam a independência desses alunos, com a implementação de ações capazes de evitar obstáculos a esse propósito. Para tanto, a criação de ambientes favoráveis e o acesso à informação são fundamentais nesse processo. “Acessibilidade: a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”<sup>31</sup>. (Art. 8º do DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004).

Para Valdés, Santos, Fernandes e Vital (2006), existem diferentes iniciativas institucionais: cotas no acesso, serviços e programas de apoio, incentivos, ajudas especiais. Os autores referem, contudo, o pouco acesso a tecnologias assistivas ou educacionais e a recursos que facilitem a acessibilidade, em sentido amplo.

São considerados ambientes favoráveis aqueles que facilitam a locomoção das pessoas com limitação motora. Nesse sentido, destaco a adaptação dos diferentes espaços da universidade, incluindo laboratórios, banheiros, secretarias,

---

<sup>31</sup> “Pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção”. (DECRETO Nº. 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004)

salas de aula, quadras de esporte, auditório, priorizando a construção de rampas, corrimãos, elevadores e outros.

As condições do contexto das unidades não são facilitadas. É possível observar as dificuldades enfrentadas por alguns alunos, no acesso aos espaços físicos, em função da falta de acessibilidade oferecida pela Universidade. É o que os próprios alunos relatam:

- “Tinha dificuldade na acessibilidade ao salão de eventos, pois tinha dois andares e não tinha elevador” (MDF39)
- “A gente tem um estacionamento. Eu, como deficiente, tenho direito a usar a aquele espaço, de forma a não precisar subir escadas, só que, quando a coordenadora não tá, os funcionários deixam a porta fechada. Então, sou obrigado a subir escadas.”(JDF40)

Essa fala nos mostra a realidade no dia-a-dia desses alunos, nesse aspecto: os estacionamentos freqüentemente estão bloqueados, para que outros condutores não utilizem a vaga. Apesar disso, a pessoa nunca encontra o espaço vago para o seu carro e, então, tem que procurar seus direitos.

Em alguns casos, esses espaços são vistos como adaptados. É o que ressalta a fala de um aluno:

- “Tem banheiro adaptado, mas eu não preciso. Tenho um amigo cadeirante, que aconselhei vir estudar aqui, por que tem adaptação” (EDF26)

O entendimento acerca do conceito de acessibilidade tem tomado significativas dimensões, nas instituições, o que está bem claro, na fala do aluno:

- “Tenho que estudar numa sala que não tem boa iluminação e não enxergo direito. Já falei várias vezes, mas o problema não é resolvido”. (JDF39)

Nas salas de aula os alunos destacam a necessidade do cuidado com a qualidade da iluminação, pois essa é uma barreira que dificulta o desempenho dos alunos com baixa visão.

Os gestores também têm consciência das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiências, nos espaços físicos da Universidade, e buscam alternativas, visando a dar condições para que o aluno possa ter um bom desempenho acadêmico.

- “A unidade não é estruturada para receber cadeirante. Mas nunca tivemos nenhum, só aluno com deficiência visual. Para isso, cuida-se das salas, tiramos o quadro branco e colocamos o quadro negro, para que possa enxergar melhor”. (APG)
- “Se pensarmos num aluno cadeirante, como nos tínhamos, o acesso, por exemplo, à secretaria é impossível. Não tem rampa, não tem elevador, apenas escadas. Então, é impossível ele ter acesso à secretaria e coordenação. Então, nesse caso, para esse tipo de deficiência, não tem acesso, para os demais, acredito não ter problema”. (PG)

A acessibilidade nem sempre requer recursos financeiros, mas medidas muito simples no cotidiano, que podem facilitar a permanência desse aluno no contexto da Universidade.

- “Tomo diurético e preciso ir ao banheiro, mas chavearam o banheiro mais perto e, então, tenho que ir mais longe, no banheiro dos fundos que é muito sujo” (MDF52)

Através dos relatos dos alunos da UERGS com deficiências, observei as perspectivas quanto às possibilidades da Universidade, frente ao processo de inclusão. Nesse sentido, posso destacar uma preocupação quanto às atividades acadêmicas e ao acesso a todos os espaços da Universidade, e não apenas a alguns, como é o caso de uma das unidades.

- “Eu acredito que disponibilizar melhor o acesso para o deficiente, até quanto à comunicação com a coordenação e a parte administrativa, que fica na parte superior e tem escada”(JDF40).
- “A nossa unidade é térrea, é tranquilo. Mas precisa fones de ouvido para deficientes auditivos. A universidade disponibiliza atividades complementares, que tem uma ficha, e nunca observei a pergunta se tem alguma necessidade especial. Esses cursos são abertos a comunidade, até para o pessoal do São Pedro<sup>32</sup> e deve ter algum deficiente. Outras unidades também são convidadas a participar e, então, poderiam planejar com antecedência”. (EDF33).

Ficam muito evidentes, através dos relatos desses alunos, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos, pela falta de acessibilidade ao espaço físico, bem como o quanto é necessária e urgente a atenção para, além da acessibilidade física, a acessibilidade na comunicação e o olhar mais atento ao uso de metodologias e materiais que possibilitem a inclusão desses alunos no ensino superior.

É possível observar, no depoimento de gestora responsável pela adequação física da Universidade, que essa realidade é uma preocupação da Instituição, mas enfrenta as dificuldades reais, no cotidiano, por ocupar prédios prontos, o que, muitas vezes, dificulta as adaptações:

- “Estamos sempre buscando a adaptação. O problema é que utilizamos prédios prontos e é muito difícil fazer adaptação. A

---

<sup>32</sup> O aluno entrevistado refere-se ao Hospital Psiquiátrico São Pedro onde se encontra instalada a Unidade de Porto Alegre da UERGS

adaptação que se faz não é o ideal, mas é o melhor que conseguimos. Às vezes a regra é uma medida para rebaixamento e a gente não consegue”. (CG).

As adaptações básicas, realizadas nas unidades, ocorrem nos banheiros e rampas de acesso, onde é possível. Muitas unidades dependem de acordos feitos com as Prefeituras locais, para poderem fazer as alterações nos espaços.

- “Sananduva foi colocado o elevador pela prefeitura e, para isso, foi necessário fazer um corte na escada, com novo escoramento. A prefeitura de Três Passos tem a promessa de uma plataforma. Como proporciona acesso até quatro metros, então para prédio de dois pisos é possível, pois é mais barato. A plataforma é aberta, mas em Três Passos vamos fechar por que é externo. Mais pavimentos, é obrigado elevador.” (CG).

Outra questão trazida são as dificuldades burocráticas para a execução dos projetos que dependem de licitação, além de aprovação na secretaria de obras e finalmente da liberação de recursos.

- “Em Guaíba estamos com projeto em aprovação. Está na Secretaria de Obras, onde trancou. Passou por licitação. O objetivo é retomar as luminárias, forro na parte nova. As salas de aula não têm verba para fazer, só esse pequeno projeto. Está sendo contemplada a idéia de um projeto de restaurante em Guaíba.” (CG)

No depoimento da arquiteta, é possível observar que a preocupação com a adaptação dos espaços da Universidade está voltada, prioritariamente, para os cadeirantes:

- “Nós procuramos fazer adaptação, independente de ter ou não alunos. A nossa preocupação é o cadeirante e mobilidade reduzida. Nos auditórios que estou fazendo projeto, estou colocando espaços para cadeirantes, para obesos e mobilidade reduzida, que ficaria bem na frente”. (CG)

A Universidade tem projeto de prédios para os sete pólos regionais, que são prédios padronizados, em módulos, com um ou dois pavimentos. Como para o segundo pavimento necessitaria elevador, a idéia é uma unidade completa, com todos módulos térreos, mas isso depende do terreno. Segundo a arquiteta, o projeto tem todo cuidado com a orientação solar e com área verde entre os prédios.

- “Os prédios hoje estão em prédios que não foram projetados para a educação e, agora, o que se quer é pensar em áreas que propicie o convívio dos alunos. Nesse projeto-padrão, tem planos para restaurante, pois hoje o problema nem é verba, mas as condições do prédio, que não permite a instalação de restaurante”. (CG)

#### **4.3.5 Perspectivas: Um Caminho Possível**

No que se refere à temática inclusão, é possível observar, na fala de alguns gestores, a conscientização do compromisso e papel da universidade, para dar conta das necessidades dos alunos com deficiência.

- “É uma forma da sociedade dar oportunidade para esses alunos que estão sempre à margem da sociedade e a universidade tem um

papel importante, por que vai jogar no mercado profissionais com as mesmas condições de competir, desde que se ofereça condições.” (FG)

Com o olhar direcionado no futuro desses alunos e suas perspectivas, os entrevistados demonstram que demandam continuidade nos estudos ou, mesmo, busca de novas alternativas, não se sentindo ainda realizados com esse momento de vida.

- “Eu gosto de informática, mas o que quero fazer é UFOLOGIA, e pretendo fazer, mas só tem em São Paulo” (ADF26)
- “Agora fui nomeada para professora de séries iniciais, o que sempre sonhei, pois tenho magistério e fiz inúmeros concursos, até alcançar uma média favorável que me desse uma vaga. E, ao concluir o curso, vou trabalhar em escola municipal e fazer faculdade de Pedagogia.”(CDA28)
- “Eu não queria ser professora. Se pudesse, faria Engenharia; por enquanto, está adormecido, mas quero fazer. As questões da Educação me decepcionaram; por isso, penso em fazer Engenharia” (MDF39)

Apesar de sua recente criação, a UERGS tem ocupado um espaço periférico na política estadual relativa ao ensino superior. A situação da Universidade revela a insegurança e incertezas de alguns alunos em permanecer nessa condição e por isso pensam em buscar novas alternativas, para dar conta de suas demandas.

- “Em função das dificuldades da UERGS, pretendo fazer Física na UFRGS. Pelo menos, é mais perto, tem alimentação, o RU. Hoje eu vou tentar um pré-vestibular gratuito. Isso me dá depressão ter que

fazer isso nessa idade, fico pingando de um lado para outro. Mas isso é viver, preciso mudar” (MDF52)

A dificuldade que o aluno destaca sobre a alimentação diz respeito ao fato de que as unidades não têm restaurantes ou refeitório e algumas delas oferecem apenas lancherias. Esses estabelecimentos não resolvem as questões demandadas por esses alunos, uma vez que eles se deparam com as dificuldades financeiras. Muitos alunos permanecem, na Universidade, durante o dia todo, em unidades longe de casa. Não conseguem estágio ou trabalho, o que, muitas vezes, contribui para a necessidade de abandono do curso.

Observei uma diferença, na fala de alunos com melhores condições e suporte financeiro, que têm uma perspectiva de continuidade.

- “Eu quero me tornar um professor, fazer mestrado, doutorado. Na minha velhice vou trabalhar na Educação” (JDF39)

As preocupações com a realidade do país e as percepções quanto ao impacto e conseqüências dessa realidade, no entanto, fazem os alunos refletirem sobre as questões da Educação Superior, no contexto contemporâneo.

- “Não se pode exigir métodos de educação, comparando com alunos que vêm de escola particular, exigir o mesmo nível, vão ficar para trás e desistir e, pela não adequação da educação, aquele aluno vai gastar dinheiro público, dinheiro do contribuinte” (JDF39)
- “Vivemos num país em que a cor da pele diz se tu vai ter futuro ou não. A história da gente mostra se tem dificuldade de renda, ele vai ter filho pobre. Não sei até que ponto nós vamos conseguir vencer essas barreiras. Até 15 anos atrás, ter universidade era importante. Hoje precisa muito mais”. (JDF39)

Segundo o depoimento dos alunos que se formaram, eles prosseguem em seu percurso, na busca de emprego, na área de atuação para a qual se formaram, na universidade. Em suas falas, eles denotam as dificuldades e barreiras que persistem em suas trajetórias.

- “Depois que me formei, fiz Psicopedagógica institucional em Canela, na IESD, no ano passado e agora estou em busca de um concurso, mas está difícil, pois não fiz magistério e a maioria exige. A cidade é pequena e escolas aqui é difícil contratar. Mas valeu ter feito essa universidade, pois, se tivesse que pagar, não teria como.” (SDF32)

Os alunos que ainda estão na Universidade, têm expectativa de sair logo, mas ao mesmo tempo demonstram preocupação e um desejo grande pela continuidade da Universidade e na expectativa de que permaneça com a mesma forma de ensino ao qual foi proposto em sua criação.

- “Se tudo der certo até o final do ano eu quero me formar. A única coisa que espero é que a Universidade continue com o mesmo teor de ensino. Esses quatro anos e meio, tive bons professores, infelizmente por outros motivos tiveram que se afastar. A minha preocupação que agora entre alguns professores não tão qualificados. Acho que até hoje a gente teve ótimos professores, mas acabamos perdendo” (RDF25)

Em relação ao que a Universidade pode melhorar, a maioria dos entrevistados ressalta as questões de capacitação dos professores da instituição e suportes necessários, para o desenvolvimento de suas atividades no cotidiano com esse aluno.

- “Treinamento dos professores, um profissional permanente nas unidades para orientar, e carece de estrutura física para receber bem, acessos externos, computador adaptado e salas projetadas.” (FG)
- “Prever, no seu quadro de funcionários, pessoas capacitadas para auxiliar professores”. (APG)

Como é possível observar, nessa fala, a preocupação voltada para as tecnologias e acessibilidade aos espaços físicos é uma realidade que interfere significativamente na busca dos alunos pela Universidade.

- “A reitoria deveria criar um departamento especial para esse sentido. Agente gostaria de ter mais alunos, mas eles nem chegam a se inscrever no vestibular. Provavelmente pela falta de apoio e estrutura da universidade, agente não está pronto.” (FG)
- “Deveria ter um setor dentro da Universidade, já que oferece cotas. Eu não me sinto qualificada para dar conta disso. Ela precisa oferecer o suporte. No concurso prever pessoas nessa área.” (APG)

Mesmo que a Universidade não tenha ações, os gestores consideram fundamental que, pelo menos, possam ser previstas ações voltadas para essas demandas:

- “Outra questão é o aparato que eles precisam. Mesmo que no início a Universidade não consiga, tem coisas simples que a universidade pode fazer; pelo menos, tem que prever. Por exemplo, as sedes regionais, foi feito um projeto-padrão, se foi previsto, serão os primeiros prédios da UERGS.” (APG)

Um dos gestores, contudo, ressalta que a existência da parceria FADERS/UERGS, já é um dado a ser considerado, no sentido de que a Universidade está voltada para as questões do aluno com deficiência.

- “Existe até uma parceria entre Instituições do Governo para poder se preparar, ter um diagnóstico real para que a Universidade pudesse trilhar com mais tranquilidade por um caminho que não era tão conhecido. A própria parceria já é uma forma de entender, conhecer melhor para gerenciar.” (IG)

Quanto à temática da inclusão na Universidade, foi possível perceber, que ela não é discutida. Ao contatar com as unidades, com o objetivo de marcar as entrevistas, pude verificar o desconhecimento da concepção de deficiências e que muitos funcionários desconhecem essas características em seus alunos. Isso pode ser verificado na fala de alguns gestores.

- “O tema não tem sido discutido nem entre os professores, nem na regional.” (FG)
- “Difícilmente a gente fica sabendo se o aluno entrou pelas cotas, só se formos investigar. Isso eu acho saudável para não rotular o aluno.” (APG)

Apesar desse depoimento, o rótulo existe, como foi possível verificar anteriormente, quando um dos alunos relatou que seu nome saiu, na lista dos classificados, com um D (deficiente), causando-lhe constrangimentos durante sua trajetória acadêmica.

No que diz respeito às cotas, parece ser uma temática que caracteriza uma preocupação, mas não há debates, na Universidade como um todo. Uma das gestoras, entretanto, destacou que esse debate era muito presente na gestão passada.

- “Cotas era muito presente com o professor B. Naquela época, foi feito um levantamento do desempenho. Eles tinham o mesmo desempenho menor. Isso foi feito para responder às dúvidas internas e externas da universidade.” (APG).
- “A UERGS foi criada com essa concepção e nem foi discutido, não se tinha bem claro, pois foi antes da Reforma Universitária. Não se tinha o impacto e como se caracterizaria, a dimensão que isso teria, de acesso ao mercado. Hoje tem estudos que o desempenho é muito similar.” (IG).

Essa discussão, contudo, pôde ser observada em espaço específico de uma disciplina proposta por uma das gestoras. Ela considera ser importante essa temática, na perspectiva de que os alunos possam fazer essa crítica, sem serem conduzidos por outras opiniões.

- “Quando tu tens direito e condições de optar, tu tem livre arbítrio. Tenho uma preocupação muito grande; por isso, tenho feito essa discussão em sala de aula. Para Pessoas Portadoras de Deficiência, hipossuficiente, mulher, gênero, na universidade, a gente trabalha na perspectiva da defesa e a minha posição pessoal elas não se constituem como política efetiva. Eu trabalho 30 anos nas políticas sociais que sempre foram assistencialistas. Não adianta criar expectativa que todos vão entrar no mercado de trabalho. Não existe política real de educação. Não adianta discutir cotas como ações afirmativas. A realidade é a mesma, se criam situações para atender à demanda, não de forma real.” (IG)

Outro ponto enfatizado pelos entrevistados diz respeito às questões que podem ser melhoradas na Universidade, os alunos trazem em seus depoimentos uma preocupação com a efetivação dos professores, pois a realidade que vivenciam hoje, com contratos emergenciais e a falta de professores, tem prejudicado a vida

acadêmica da grande maioria dos alunos. Ressaltam ainda a importância do aumento de investimento para adequação dos prédios bem como as condições do laboratório de informática.

É possível concluir também, a partir dos depoimentos, que é indispensável conhecer o aluno com deficiência e, sua história, bem como identificar suas necessidades e dificuldades no contexto da Universidade que possam interferir no acesso aos espaços ou ao conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, procuro resgatar, em síntese, os aspectos ressaltados nos depoimentos dos entrevistados, desenvolvidos ao longo do último capítulo. Busco explicitar o entrelaçamento entre esses depoimentos e as questões que sinalizei como objetivo desta pesquisa. O objetivo principal da presente investigação foi compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas, no Ensino Superior, como possível contribuição para a inclusão do aluno com deficiência, na Universidade.

A escolha do tema da dissertação e o seu desenvolvimento constituíram, para mim, um enorme desafio, pelo elemento inovador que o caracteriza e, conseqüentemente, pelo cunho polêmico que pode assinalar. Este trabalho, entretanto, tentou trazer para discussões alguns pontos que considere essenciais para o cotidiano daqueles alunos que ingressaram na Universidade pelo sistema de cotas.

O trabalho teve como ponto de partida a atual política de inclusão social e as políticas de ações afirmativas, que vêm redelineando o sistema de Ensino Superior no Brasil. Nessa direção, os aspectos considerados foram o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, na Universidade, como possibilidade de superação das práticas de exclusão social.

Nesse sentido, enfatizo alguns pontos merecedores de atenção, para a elucidação de aspectos relacionados às trajetórias acadêmicas vivenciadas por alunos com deficiência, que entraram no Ensino Superior através do sistema de cotas. A investigação foi realizada em uma Universidade pública, tomando como referência a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, destaco o perfil dos alunos com deficiência que entraram pelas cotas, que, na sua maioria, são do sexo masculino, perfil de gênero que representa 64,8% do total desses alunos. Dentre os 71 alunos que ingressaram na UERGS, pelo sistema de cotas, desde sua criação, 17 apresentam deficiências visuais; dois, deficiência múltipla (DV e DF); seis alunos têm deficiência auditiva; e 42, a deficiência física. Um dos alunos apresenta uma alteração digestiva, e em quatro alunos não aparece nenhuma deficiência definida.

Entre os casos de deficiências físicas, foi possível identificar alunos com seqüelas de paralisia cerebral, distrofia muscular de Duchene, diferença no

comprimento dos membros inferiores, amputações, seqüelas de poliomielite, síndrome de Turner, nanismo, encurtamento de membros inferiores, fissura labial congênita, agenesia de mão, hemiparesias e seqüelas de doenças e acidentes, que causam a limitação nos movimentos dos membros superiores, dentre outras..

No que diz respeito ao curso mais procurado, por esses alunos, destacamos três: Pedagogia, Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial e Engenharia de Sistemas Digitais. A unidade que mais teve alunos com deficiência foi a Unidade de Guaíba, que é térrea, está adaptada nesse sentido, apesar de apresentar outras dificuldades do espaço ressaltadas pelos alunos. Nas entrevistas, também foi possível observar que os pesquisados tendem a pertencer a uma faixa etária mais alta que os demais alunos. Esses dados refletem uma realidade vivenciada por esse grupo de alunos, que, historicamente, foram excluídos e acabam, na sua maioria, por ingressar tardiamente no Ensino Superior.

Dos 16 alunos que se formaram, nove apresentam deficiência física, cinco deficiência visual, um tem deficiência auditiva e um, deficiência múltipla. Dentre os alunos que abandonaram a Universidade, foi possível perceber que a maioria apresenta deficiência física, sendo que, em segundo e terceiro lugar, estão as deficiências visual e auditiva, respectivamente.

Os depoimentos colhidos, na etapa qualitativa desse estudo, ajudaram-me a construir alguns aspectos a serem questionados, que nortearam a análise. São eles: a escolha da universidade; as cotas; o apoio no vestibular; as experiências acadêmicas, incluindo aqui o relacionamento com professores e colegas; vantagens e desvantagens; o acesso a materiais; acompanhamento; avaliação; o acesso à universidade por meio de transporte; acessibilidade física; suporte e apoio; bem como a participação desse aluno em atividades curriculares e extracurriculares.

Um primeiro ponto que apresento é relativo aos fatores que influenciaram a escolha da Universidade. Nesse sentido, os aspectos mais citados como motivadores dessa escolha estão relacionados à gratuidade. Isso revela as dificuldades financeiras enfrentadas por esses alunos, exigindo da Universidade um olhar para além das deficiências. A questão econômica também tem contribuído para a evasão dos alunos, que, mesmo estando em uma Universidade pública, optam por abandonar os estudos, pela necessidade de se dedicar ao trabalho. Apesar disso, a escolha do curso também é mencionada como um motivador para melhorar as condições e perspectivas profissionais.

Cabe ressaltar que a escolha também se dá pela localização da Universidade que é um ponto a destacar, já que essa Universidade foi criada com o propósito de responder a essas demandas locais. O Rio Grande do Sul é um estado com 496 municípios, muitos deles distantes dos grandes centros, onde encontramos maior número de Universidades públicas. Essa realidade dificulta, muitas vezes, o acesso ao Ensino Superior daqueles alunos que, além de situação econômica desfavorecida, apresentam as dificuldades pela deficiência. .

O censo de 2003 registrou que as matrículas, nas universidades públicas do Rio Grande do Sul, correspondiam a 18% do total de alunos, enquanto 66% deles estavam em universidades privadas, e os demais, em centros universitários, faculdades integradas e escolas isoladas. Lembramos que foi nesse período que surgiu a UERGS, com o projeto de integração regional, na perspectiva de considerar a realidade socioeconômica das regiões

Um segundo ponto a destacar refere-se à implantação do sistema de cotas, que pode ser caracterizada, conforme esta investigação, como facilitadora e, também, como um possível sinal de discriminação. Percebi que esse assunto é pouco discutido na Instituição, talvez pelo fato de esta Universidade ter sido a primeira do Brasil a instituir o sistema de cotas, com um total de 60% das vagas. Nos contatos com funcionários da Universidade e em algumas entrevistas com gestores, pude observar o desconhecimento da reserva de vagas para alunos com deficiências, o que denota pouca discussão sobre a temática, tanto na Universidade como na comunidade em que está inserida.

A existência de cotas, nessa universidade, caracteriza, para a maioria dos entrevistados, uma oportunidade rara para pessoas com deficiência, que ficaram por muito tempo excluídos desse contexto. Foi possível observar que a existência das cotas foi um fator determinante, para o acesso à universidade na maioria dos casos dos alunos com deficiência. Esse aspecto remete para o entendimento de que as cotas são um instrumento que pode contribuir no acesso de grupos que, historicamente, estiveram afastados do sistema educacional, principalmente no Ensino Superior. Apesar disso, pude observar, também, em alguns depoimentos, um preconceito por parte dos alunos, relativo ao uso das mesmas. Isso denota a concepção de favorecimento e demérito das cotas, por parte desses alunos.

As questões relativas ao público-alvo para o sistema de cotas também foram ressaltadas nos depoimentos. Alguns alunos mostraram-se como sendo favoráveis

às cotas para pessoas com deficiência e às cotas sociais, mas são explicitamente contra as cotas raciais. Em alguns casos, foi possível perceber o posicionamento contrário às cotas, por não acreditar que essas possam modificar a vida dos sujeitos com deficiência, sendo que esses pesquisados acreditam serem ilusórias, num contexto como o nosso.

Uma preocupação observada no estudo foi quanto aos critérios estabelecidos no processo de ingresso. Isso não é claro, para a maioria dos gestores entrevistados, que entendem que esse aluno tem outro tipo de critério de seleção. Foi possível perceber, entretanto, que os alunos que se candidatam para a reserva de vagas têm igualdade de condições, recebendo tratamento diferenciado apenas quanto às condições de atendimento, durante o vestibular, o que deve ser solicitado antecipadamente pelos alunos. Nesses aspectos, os alunos entrevistados sentiram-se apoiados, nas suas necessidades, durante o processo do vestibular.

Dessas condições, as que são mais freqüentemente solicitadas são: letores, provas ampliadas e, eventualmente, provas em Braille. Os organizadores do concurso vestibular observam, entretanto, que essa última condição não é tão freqüentemente utilizada, pela demora para a leitura. Além disso, referem, como limitador, o fato de não terem especialistas nessa área. Por isso, existe a necessidade de contratar esse serviço, que, além de ter um custo elevado, segundo eles, é demorado, e poucas pessoas podem ter acesso.

Portanto, esses candidatos devem cumprir as mesmas regras, com mesmos conteúdos, forma de avaliação e pontuação mínima exigida para os demais candidatos. A diferença ocorre na classificação específica, pois existe a classificação geral e duas específicas, uma para a reserva para candidatos com hipossuficiência e outra para candidatos portadores de deficiência.

Além disso, outra questão pontuada, por alguns gestores entrevistados, foi quanto à caracterização da deficiência para o acesso na Universidade, pois eles criticam o fato de que “qualquer” deficiência pode entrar no regime de cotas. O estatuto da Universidade não apresenta definição a respeito de quem é considerado o “candidato portador de deficiência”, mas, nos editais, eles se respaldam no decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. A partir deste ponto ressaltado pelos gestores, é razoável questionar se a Universidade estaria preparada para receber alunos com maiores dificuldades, já que os alunos que ingressaram na UERGS não

evidenciam maiores comprometimentos e, mesmo assim, enfrentam dificuldades no cotidiano acadêmico.

Outro aspecto ressaltado é que as cotas não garantem a permanência dos alunos e, nesse sentido, a Universidade precisa desenvolver políticas voltadas para essa demanda institucional, para que realmente se efetive a inclusão desses alunos. Os alunos entrevistados demonstram preocupação, no que diz respeito à permanência na Universidade e acerca do atendimento dos professores. Eles enfatizam a importância de maior flexibilidade no processo avaliativo, possibilitando, assim, que este esteja atrelado à realidade dos alunos. Além disso, consideram fundamental o acompanhamento dos alunos com deficiência que entraram pelas cotas, observando as realidades sociais e as condições da própria Instituição, para receber esse aluno.

Percebo, nos depoimentos dos alunos, as dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico, em função da falta de suporte e apoio, no que se refere às suas limitações, por parte da instituição. Assim, muitas vezes, as alternativas partem dos próprios alunos, com ajuda e sensibilidade de alguns professores.

No que diz respeito à tecnologia, é possível perceber que, dependendo do modo como elas são utilizadas, possibilitam e contribuem para a permanência desses alunos, nos espaços acadêmicos, à medida que provocam a transformação necessária no processo de ensino e aprendizagem. Como ressaltava Galvão Filho (2002), no entanto, o uso das tecnologias deve apontar para a formação de um indivíduo capaz de pensar por si próprio e produzir conhecimento. Nesse sentido, elas devem ser vistas como ferramentas que estimulam o indivíduo a pensar de forma independente, a pensar sobre sua forma de pensar e a aprender a aprender.

Assim, enfatizo a necessidade urgente de implementação de tecnologias de comunicação, no cotidiano acadêmico nessa universidade. Isso, contudo, implica em mudança de atitude do professor, do aluno, da Instituição como um todo, para o conhecimento e busca dessas alternativas tecnológicas, bem como a continuidade do uso desses mecanismos no cotidiano acadêmico. Desse modo, é necessário incentivo e apoios, para que haja estímulo e conhecimento dessa sistemática, por parte dos professores e alunos. Prieto (2001) ressaltava que o sentido da inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência desses alunos. Portanto, necessita ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico, entre outros.

A Universidade tem um curso na área da computação, que poderia contribuir com pesquisas, a respeito de tecnologias, voltadas para as necessidades específicas desses alunos. Para os alunos com deficiência física e visual, pude observar que o computador contribui muito no cotidiano acadêmico. Os computadores, contudo, nem sempre estão à disposição em sala de aula e, às vezes, não tem programa adequado para o aluno. Em outros casos, os alunos têm a disposição, mas não utilizam o equipamento, por falta de orientação.

No que se refere aos motivos da evasão dos alunos, tive dificuldade para entrevistar os alunos que abandonaram a universidade, por dois fatores. Primeiro, porque muitos deles não têm os telefones atualizados e, segundo, porque nem sempre a Universidade tem esse registro. Os poucos contatos que consegui foram realizados pelo telefone. Sendo assim, foi possível observar que a demanda de trabalho, o cansaço e a falta de apoio e suporte para a permanência desses alunos foram os aspectos mais ressaltados, como motivadores dessa evasão. Nesse sentido, apareceram questões relativas à falta de apoio, tendo sido este aspecto apontado por uma aluna, como o principal motivador do abandono. Essa aluna é deficiente auditiva e refere necessitar de um atendimento mais direto. Ela alegou, contudo, que os professores não estavam atentos as suas dificuldades e que, por isso, optou pela saída da universidade, buscando outra alternativa de estudo. Ressaltou, no entanto, que quer fazer Ensino Superior, pois considera fundamental para seu futuro. Segundo a aluna, entretanto, a Universidade ainda não está preparada para recebê-la. Lembrou, ainda, o fato de não ter outra universidade pública, na região, o que dificulta mais o seu desejo de acessar o Ensino Superior, em função das dificuldades econômicas. A aluna reforçou, também, nesse sentido, o papel importante dessa Universidade, para atender a uma população que não tem acesso ao ensino gratuito, ressaltando o que já discuti anteriormente, sobre a localização ser um indicador da motivação pela opção da Universidade.

Outro ponto a destacar, como motivador para a evasão, foi necessidade de optar pelo trabalho. Como alguns cursos só se desenvolvem durante o dia, a opção torna-se prioritária, pelas questões financeiras. Em geral, são alunos que têm família e que buscam a UERGS, porque, anteriormente, não tiveram oportunidade de estudo, pelos motivos já discutidos. Muitas vezes, contudo, eles não conseguem se manter na Universidade, pelas necessidades básicas de sobrevivência.

Observo, ainda, que, mesmo os alunos que não abandonaram a Universidade, optam por limitar suas disciplinas, em função das suas condições físicas que acabam dificultando a sua permanência, por muito tempo, em sala de aula.

As questões relacionadas à alimentação e ao transporte também têm levado alguns alunos a repensarem sua permanência na Universidade. A falta de acessibilidade nos transportes, os locais de embarque afastados e os horários limitados são aspectos predominantes nos depoimentos dos entrevistados, nesse sentido. A dificuldade apontada por alguns alunos, a respeito do transporte, é bem preocupante, como o caso do aluno que depende de táxi. Esse transporte é pago pela comunidade e, caso esse aluno não tivesse essa alternativa, não poderia estudar. A dificuldade enfrentada, por alguns alunos, relativa ao transporte necessita ser considerada como relevante, para a permanência na Universidade.

A outra demanda diz respeito à alimentação, pois a Universidade não tem restaurante, o que impede, muitas vezes, a permanência dos alunos por um tempo integral. Nesse sentido, vale lembrar que, na Lei de criação da UERGS, no 1º Artigo, Inciso 5º, existe a previsão de garantia, aos alunos com baixo poder aquisitivo, de programas especiais, que auxiliem, entre outras despesas, no custeio de moradia, transporte e alimentação.

Quanto à acessibilidade ao espaço físico, lembro que as atividades da Universidade são desenvolvidas, geralmente, em os prédios de escolas estaduais ou outros prédios públicos antigos, que não têm acessibilidade e são difíceis de adaptar. Além disso, os alunos também enfrentam outras dificuldades, como a de bloqueio dos espaços para estacionamento, que requer a conscientização e mudança de atitude de toda comunidade envolvida com a Universidade. A acessibilidade, todavia, não se limita a rampas e banheiro adaptado. Apareceram muitas queixas pela baixa iluminação da sala de aula, ou o quadro branco, que interfere significativamente no aproveitamento desse aluno. Tratam-se, neste caso, de problemas que podem ser facilmente resolvidos.

A universidade enfrenta dificuldades para dar conta de todas as necessidades de adaptações, pela questão burocrática, que exige licitações; limitações financeiras; e pelas dificuldades do próprio prédio. A instituição tem projeto a ser executado em sete pólos regionais, com prédios próprios e um olhar voltado para a acessibilidade.

Hoje, a maioria das unidades não tem boas condições de acesso para alunos cadeirantes.

Em relação à participação dos alunos em programas esportivos e recreativos, percebi que a universidade não oferece ações específicas, que favoreçam a participação dos alunos nessas áreas. Ressalto, ainda, que algumas ações ocorreram por iniciativas dos próprios alunos e, nesse caso, alguns dos entrevistados afirmaram participar, enquanto outros preferiram não se envolver nessas atividades, por falta de tempo, por timidez e, mesmo, pelas suas limitações físicas.

No que se refere às questões voltadas para o relacionamento com colegas e professores, saliento que, em alguns casos específicos, houve alunos que diziam se sentirem diferentes e excluídos do grupo, alegando timidez e procurando se afastar. Em outros casos, é possível perceber, nas falas, que os próprios alunos com deficiência assumem posturas aparentemente preconceituosas, por meio de manifestações irônicas, como uma forma de se sentirem parte do grupo. Goffman (1978) discute o sentimento de insegurança, que costuma dominar o indivíduo estigmatizado, à medida que ele nunca sabe se será aceito pelos “normais” ou se será reconhecido pelos seus atributos estigmatizantes. No encontro entre normais e estigmatizados, ambos enfrentarão as causas e efeitos do estigma. O autor diz, ainda, que surge no estigmatizado a sensação de não saber aquilo que os outros estão, realmente, pensando dele e, por isso, se sente “em exibição”.

Percebo que os alunos com deficiência auditiva são os que mais apresentam dificuldades para se relacionar com os demais colegas, enquanto que os alunos com deficiências físicas são os que melhor se relacionam.

No que diz respeito ao relacionamento com os professores, pude observar que alguns fazem muita diferença na trajetória desses alunos. Parece, entretanto, que a maioria dos educadores desconhece as necessidades específicas desses alunos, mas buscam responder a essas demandas, à medida que recebem a solicitação de ajuda, por parte dos alunos. Os discursos evidenciam, quase na sua totalidade, o despreparo, por parte dos mesmos, nas questões relativas às deficiências. Isso é apontado como uma das causas da evasão da Universidade. Esse desconhecimento leva, muitas vezes, a atitudes preconceituosas, em relação a esse aluno, pelo medo de não saber lidar com as questões do cotidiano. Goffman (1978) pontua que, em uma situação social mista, existe uma interação angustiante

para ambos, mas considera que as pessoas estigmatizadas têm mais habilidade para lidar com essa situação, por terem maior probabilidade de se defrontar com tais situações.

Quanto à percepção dos professores em relação ao desempenho dos alunos com deficiências, foi possível observar que estes são vistos com bom potencial. As queixas apresentadas pelos professores, entretanto, são as mesmas relativas aos demais alunos, ou seja, os problemas na formação de base. Não se restringem, portanto, às limitações advindas da deficiência e caracterizam esse fator como desmotivador para a continuidade dos estudos.

Nos depoimentos colhidos na etapa qualitativa desse estudo, no que se refere às perspectivas futuras, foi possível perceber a busca de prosseguimento nos estudos e colocação na área da graduação, para a maioria dos alunos formados. Eles argumentam, contudo, que as barreiras persistem.

Dados colhidos na pesquisa também sugerem que a extensão da escolaridade vem ao encontro das necessidades de qualificação dos alunos com deficiência, para o mercado de trabalho. Além disso, essa continuidade precisa ser estabelecida como prioridade, para que exista a possibilidade de inclusão social.

O processo de inclusão dos alunos com deficiência, no Ensino Superior, é compreendido como uma das características de uma ação mais ampla de reestruturação da própria sociedade. Desta forma, foi possível compreender um pouco desse processo, a partir das trajetórias que marcam o cotidiano acadêmico desses alunos. Em função de suas histórias, eles acrescentam singularidades à análise, possibilitando uma compreensão mais ampla do que venha a ser a inclusão, em uma Universidade que implantou o sistema de cotas. Destaco, aqui, o sentido atribuído, por alguns alunos, à universidade nas suas vidas, como a única perspectiva de inclusão social.

É preciso ressaltar, ainda, que o processo de inclusão desses alunos passa por tensões e conflitos, com visível aspecto de preconceitos, como foi possível observar em alguns depoimentos, embora esses preconceitos não sejam explicitados claramente. Destaco, também, o medo da estigmatização, por parte do aluno com deficiência, o que pude perceber, diante do receio na identificação desses alunos, por parte da Universidade. Como aponta Amaral (2001, p. 136), “Dentre as muitas conseqüências da existência dessas condições de diferenças significativas há, especialmente, a qualidade de mobilização de aspectos afetivo-emocionais

altamente impregnadores das relações humanas que se estabelece diante da diversidade”.

Nesse contexto, tornam-se compreensíveis algumas das dificuldades da Universidade, no trato com as diferenças associadas à deficiência. Alguns gestores consideram a não identificação do aluno com deficiência, como uma forma de não rotular e preservar esses alunos. Considero, entretanto, que essa realidade denota uma atitude preconceituosa, no sentido de não falar abertamente sobre esse assunto, provavelmente pelo medo do desconhecido.

Falar a respeito desse assunto, possibilita maior conhecimento a respeito do aluno com deficiência, o que poderia facilitar o processo de inclusão. As questões são discutidas, entretanto, à medida que o problema aparece.

Apesar disso, observa-se um empenho, por parte da Universidade, no sentido de dar conta dessas respostas, mas isso ocorre com reais limitações. Nesse sentido, podemos destacar as ações, como a alternativa de buscar parceria com a FADERS, com o objetivo de debater, avaliar e provocar, assim, movimentos de mudanças nos processos, de forma a incluir esses alunos no contexto da Universidade. Essa prática buscou a reflexão, por parte da comunidade universitária, em relação a essa temática. O que observei, entretanto, é que foram estabelecidos poucos espaços de discussões para essas trocas de experiências com professores e alunos. Isso ocorreu, por exemplo, através de palestras sobre políticas públicas voltadas para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiências. No entanto, persistem limitações como a ausência de profissionais da própria universidade dedicados a essa questão.

É preciso considerar o fato de a UERGS ser uma Universidade recente e, efetivamente, estar funcionando apenas há seis anos. Portanto, a universidade ainda está em busca de sua solidificação como Universidade pública.

Outro aspecto que considero importante destacar é o fato de a Universidade ser *multicampi*, o que, muitas vezes, dificulta o surgimento de soluções mais imediatas.

Assinalo o momento atual pelo qual a Universidade vem passando, que resultou no movimento pró-UERGS, que busca a “recuperação e consolidação” da instituição. No início do mês de junho de 2007, participei do seminário sobre os problemas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, promovido pelas comissões de Educação (CE) e de Direitos Humanos e Legislação Participativa

(CDH) do Senado Federal, presidido pelo senador Cristovam Buarque. Nesse evento, os estudantes ressaltaram suas percepções de descaso com a UERGS e enumeraram múltiplas dificuldades como a falta de professores, sucateamento de equipamentos e prédios. Além disso, demonstraram preocupação com a diminuição das vagas no vestibular e a ausência de eleições para reitor.

No conjunto das entrevistas, foi evidenciado um entendimento de que a instituição deve proporcionar ações voltadas às questões ligadas às pessoas com deficiência, de modo a possibilitar melhores condições, para que esses alunos desenvolvam o seu processo de aprendizagem em igualdade de condições. Percebi, também, a existência de uma política de ações particularizadas, caracterizada por ações isoladas, na busca de soluções.

Em relação ao que a Universidade pode melhorar, a maioria dos entrevistados sinalizou para as questões de capacitação dos professores da instituição e o desenvolvimento de suportes necessários, para o desenvolvimento de suas atividades, no cotidiano.

A partir dos dados aqui reunidos, é possível afirmar que, no contexto da universidade, os alunos buscam desenvolver estratégias próprias, visando à superação das barreiras com as quais se deparam no cotidiano acadêmico. As dificuldades observadas com relação aos alunos com limitações motoras são aquelas que dizem respeito a atividades que exigem destreza ou atividades de campo. Os alunos com deficiência auditiva também indicam prejuízos, frente à necessidade de um processo de comunicação que facilite as interações. Para os alunos com baixa visão ou cegos, as questões dizem respeito à necessidade de programas específicos e, principalmente, disponibilidade de conteúdos. Foi possível observar, ao longo dessa pesquisa, o desconhecimento, por parte dos alunos, quanto aos seus direitos. Os aspectos mais questionados foram: o passe livre, o acesso a concursos públicos, o programa da saúde de órtese e prótese, entre outros.

Por fim, cabe ressaltar que o aspecto desafiador é tornar a universidade acessível a todos, garantindo, assim, a permanência do aluno. Desse modo, será possível estabelecer um equilíbrio entre a qualidade acadêmica e compromisso social, pois, enquanto prosseguirem essas disparidades, na oferta de oportunidades, dificilmente será viável falar em um ensino público de qualidade. Nesse contexto, considero a formação continuada uma medida relevante para enfrentar esse desafio.

Percebo que esse caminho já vem sendo trilhado em parte, e que algumas alternativas têm sido propostas para minimizar as dificuldades. A universidade, entretanto, tem em torno de 4000 alunos e um total de 71 alunos com deficiências, que entraram pelas cotas, desde sua criação, indicando um percentual inferior a 2% do total de alunos. Portanto, torna-se evidente a necessidade urgente da implantação de uma política voltada para essa parcela da população acadêmica, para minimizar lacunas que podem comprometer a garantia de permanência desses alunos no Ensino Superior.

Diante de todas as explicações apresentadas nessas considerações finais, é possível estabelecer algumas conclusões, no que diz respeito aos meus questionamentos iniciais. A implantação do sistema de cotas, para alunos com deficiência nessa Universidade, constitui-se em uma política pública de acesso e democratização do Ensino Superior e está em completa sintonia com os princípios Constitucionais, na garantia de direitos. Isso, entretanto, não tem sido o suficiente para a permanência desses alunos na Universidade. Acredito que a inclusão dos alunos com deficiência, nessa universidade, se encontra em movimento e, de modo geral, vem buscando a constituição de uma mudança de postura da universidade, diante da desigualdade, atribuída aos alunos com deficiências que entraram pelo sistema de cotas. A inclusão dos alunos com deficiência, contudo, ainda merece um olhar mais atento da Instituição, relativo a essa caminhada, que poderá configurar um passo importante, para a construção de políticas institucionais. Espero que esta investigação possa contribuir, de alguma maneira, para proporcionar um amadurecimento no desenvolvimento de políticas públicas que visem ou possibilitem a inclusão desses alunos no Ensino Superior.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Alexandre Magno Fernandes Moreira. **Crítica à incriminação do racismo**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 1128, 3 ago. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8735>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

ALMEIDA, Dayse Coelho de. **Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas?** Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=361>>. Acesso em: 22 Set. 2006.

AMARAL, L. A. Diferença Corporal na Literatura: um convite a segundas leituras. In SILVIA Shirley; VIZIM Marli (orgs). **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas-SP. Mercado e Letras, 2001. p.131 -161.

ANDRÉ, Marli, DARSIE. Maria Maria Pomtin. Novas Práticas de Avaliação e Escrita do Diário: Atendimento as Diferenças. In: **A pedagogia das diferenças na sala de aula**. ANDRÉ, Marli (Org.). 5. ed. Campinas/ SP: Papirus, 2004. p. 27-45.

ARIENTI, Henrique Luiz; TUBINO, Manuel José Gomes. Universidade: mudança e inovação. In: TUBINO, Manuel José Gomes (Org.). **A Universidade ontem e hoje**. São Paulo: IBRASA, v. 1, 1985. p. 22-33.

BANDINI, C. S. M.; ROCHA, F. S.; FREITAS, F. L. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 631-641.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: MEYRELLES, Denise de Jesus; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 87-103.

\_\_\_\_\_. A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.83-93.

BELLONI, Isaura. Política de ação afirmativa para a democracia e a igualdade. In: MORTHY, Lauro (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: UnB, 2003. p. 455-468.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: Entrevistas e grupos. Tradução: R.M.M. Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BORGES, José Antonio dos Santos. Impactos das Tecnologias de Informação sobre os Deficientes Visuais. In SILVIA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências**. Campinas-SP: Mercado e Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 219-254.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira: Será esse caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). In: MONTE, Francisca R. Furtado do; SIQUEIRA, Ivana de; MIRANDA, José Rafael (Orgs.). **Direito à educação. Necessidades educacionais especiais:** subsídios para atuação do Ministério Público brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 2001. p. 277-297.

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

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas de Deficiência. Brasília, DF. Disponível em: <[www.fadep.org.br/](http://www.fadep.org.br/)>. Acesso em: 22 de mar. de 2007.

\_\_\_\_\_. (1990). Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº. 8.112/90. Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Ccivil/>> Acesso em: abril de 2007.

\_\_\_\_\_. (1991). Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº. 8213/91. Brasília. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8213.htm>>. Acesso em: junho de 2007.

\_\_\_\_\_. (2002). Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº. 10.558. Brasília. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/leis\\_ordinarias/l-010558-13-11-2002.htm](http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/l-010558-13-11-2002.htm)>. Acesso em: junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos Anteprojeto de Lei da Educação Superior**, 2005. Brasília Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf)>. Acesso em: abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 out. 1986.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Distrito Federal: Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf#search=%22diretrizes%20nacionais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%22>>. Acesso em: 29 jan. 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Incluir. **Portal Seseu**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>>. Acesso em: 03 maio 2006/b.

\_\_\_\_\_. Portaria do Ministério da Educação nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. In: GOTTI, Marlene de Oliveira (Org. e coord.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004/a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. In: GOTTI, Marlene de Oliveira (Org. e coord.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004/b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. ano 5 n.153, 30 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: < <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/>>. Acesso em: mar. 2007.

BRIZOLLA, Francéli, **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: análise de um recorte no campo das políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BUJES, Marisa I. Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 61-84

CARVALHO, Rosita Edlrer. Incorporação das Tecnologias na Educação Especial para a Construção do Conhecimento. In: SILVIA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). **Educação Especial**: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados. Campinas-SP. Mercado e Letras, 2001. p. 57-83.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety Guerra de. **Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil**: Uma Tendência ao Ensino Colaborativo Revista FAE. Curitiba; v.4, n.1, p. 49-58, jan./abr. 2001.

CORREIA, Cleudsom de Araújo; ARAUJO, Karla Rosangela Felinto. Ao embates enfrentados pelos portadores de necessidades especiais na Universidade Estadual da Paraíba. In: **XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, II Encontro Nacional de Serviço Social e Seguridade**. Fortaleza, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros

modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-117.

CRISTOVAM, José Sérgio da Silva. Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional. **Jus Navigandi**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7254>> . Acesso em 26 de jun. 2006

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

DIAS, Maria Berenice Dias. **Ações afirmativas: uma solução para a desigualdade**. Artigo publicado no Mundo Jurídico. Disponível em: <[www.mundojuridico.adv.br](http://www.mundojuridico.adv.br)>. Acesso em: 25 jun. 2002.

FARIA, Claudia Feres. **Fóruns participativos, controle democrático e a qualidade da democracia no Rio Grande do Sul**: a experiência do governo Olívio Dutra (1999-2002). Opinião Pública, Campinas, vol. 12. n. 12. p. 378-406. nov., 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder**: análise crítica e fundamentos históricos 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

\_\_\_\_\_, Eugênia Augusta Gonzaga. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva a inclusão ou a exclusão de direitos? In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luisa de Marillac P. e MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESO/SEED/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luisa de Marillac P. e MONTOAN. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luisa de Marillac P; MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESO/SEED/MEC, 2007.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. **Direitos Humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência**: normas constitucionais de acesso e efetivação da cidadania à luz da Constituição Federal de 1988. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes. et.Al. Acessibilidade de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Estadual do Ceará: Em Busca de um Direito. In: **VIII Semana Universitária IX Encontro de Pesquisadores Ciências Humanas**. UECE 2003. Disponível em: <[http://www.propgpq.uece.br/html/anais\\_semana\\_universitaria/anais2003/index\\_cont\\_eudo.htm](http://www.propgpq.uece.br/html/anais_semana_universitaria/anais2003/index_cont_eudo.htm)> acesso em 14/05/2007>. Acesso em: abril 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. p.1232.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. In: Reunião Anual da Anped, 27, 2004, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/27/diversos/te\\_reinaldo\\_fleury.pdf](http://www.anped.org.br/27/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2006.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa**. Tradução. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGOSO FILHO, Carlos. **Universidade e sociedade**. Campina Grande: Grafset, 1984.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Produção de pesquisa e cultura: uma questão política educacional. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). **Universidade: pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo: EDIUPF; Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p. 19-46.

FREITAS, Regina Silvia. Et. Al. A Inserção do deficiente auditivo no ensino superior em Fortaleza. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre deficiência mental**. São Carlos. SP, 11 a 14 de nov 2003. p. 30 – 31.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **As Novas Tecnologias na Escola e no Mundo Atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais?** Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>. Acesso em: 02. ago. 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GERMANO, José Willkington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, a. 10, n. 29, p. 3-8, dezembro de 2004.

GODOY, Herminia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade MC deteriorada. Tradução. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998. p. 158. (Antropologia social).

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Seminário Internacional as minorias e o direito: CJF, 2003. 272 p. (Série Cadernos do CEJ; v. 24). ISBN 85-85572-71-X. Disponível em: <<http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>>. Acesso em: março de 2007.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 47.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 26 mar. 2007.

GOTTI, Marlene de Oliveira et. al. (Org. e coord.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JARDIM, Helena dos Santos. **Pratos e Letras**. Porto Alegre: Calabria, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Em busca da "eficiência": o discurso a modernidade. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 21-25.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEHER Roberto. **ProUni é "bóia de salvação" do ensino privado**. In: Correio da Cidadania, nº 415. Uberlândia/MG: [s.n.]. 18 a 25 set. 2004.

LIMA. Edílson Soares. **Discriminação Positiva e o Portador de Necessidades Especiais**, 2006. Tese (Doutorado em Direito das Relações Sociais, subárea Direito do Trabalho) - PUC/SP, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ensino Superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In. **Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e desafios**. Org. Valdéz, Maria Teresa Moreno. Ed. UECE, 2006.

MANCEBO, Denise. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. Educ. Soc. vol.25 n.88 especial Campinas Oct. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)> Acesso em: jun. 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. **O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90**. São Paulo em Perspectiva. vol. 14 n. 1. São Paulo, jan./mar 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: jun. 2007.

MATTOS, Wilson Roberto de. Inclusão Social e Igualdade Racial no Ensino Superior baiano – uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). In.. BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (Org). **Levando a Raça a Sério: Ação Afirmativa e Universidade**. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro, DP&A, 2004. p.189 – 216.

MAZZILLI, Hugo Nigro **O Ministério Público e a Pessoa Portadora de Deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho Brasília, Ano XI, n. 22, Setembro de 2001 Ed. LTR. P.11-23

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x participação: um desafio para as universidades**. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos de Bastos. Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: Congresso Nacional da Fenasp (9), Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FENASP, 1999. p. 11-12.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; COELHO, Walkiria Sampaio. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Londrina. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 627-630.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira. **A Inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. 101 f. Dissertação em psicologia da PUC/RS, RS, 2000.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa. n. 117. nov. 2002. p. 197 a 217.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Fronteiras da Igualdade no ensino superior**: excelência e justiça racial. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2004.

MORAES, Roque. No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial: a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa. **Revista de Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 25, n. 46, 2002.

MORAES, ROQUE, **No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial: a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa**. Revista de Educação PUCRS, vol 25, n. 46, 2002, p.231-248.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais**. GT Educação Especial, 28ª Reunião, Caxambu, 2005.

MORTHY, Lauro. Universidade em questão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: UnB, 2003. p. 15-31.

MOORE, Charles. Depoimento no seminário: Valorizando a diversidade: implementando políticas afirmativas na educação. In. **Valorizando a diversidade**. UFRGS, Porto Alegre, 2004.

MOTTA, Fabrício. Princípios Constitucionais Aplicáveis aos Concursos Públicos. In: **Interesse Público**, Revista bimestral de Direito Público Ano 5, n. 27, set./out. de 2004. Porto Alegre. p.31- 54.

NALE, Nivaldo. A metodologia da pesquisa pode transformar-se em uma camisa de força para o pesquisador em educação? In: SILVEIRA, Tércia Regina da; DENARI, Fátima Elizabeth; KUBO, Olga Mitsue (Org.). **Temas em Educação Especial 2**. São Carlos: UFSCar, 1993. p. 304-312.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, Tânia Regina Levada; MENDES, Enicéia Gonçalves. Conselhos de defesa de direitos da pessoa com deficiência: a hora da voz e do voto da pessoa com deficiência. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 35-41.

NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR. Documento elaborado a partir de grupos de trabalho no Seminário Internacional Universidade XXI, realizado em Brasília, de 25 a 28 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/novoscaminhoseducacaosuperior.pdf> > Acesso em: 17 de maio de 2007.

OLIVEIRA, Celmar Corrêa de.; MATOS, Jorge da Luz.; SILVA, Solon. Ações Afirmativas el Universidades Públicas: o caso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. In: GOREZEVISKI, Clovis. **Direito e Educação: a questão da educação com enfoque jurídico**. Porto Alegre, UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de, **A Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das universidades Federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. Tese (doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Eliane Tereza Gomes de. MANZINI Eduardo José. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2005. **Programa e resumos**. São Carlos, 03 a 05 de nov. 2005. Universidade de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial: São Carlos: UFScar. PPGEE, 2005.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Cadernos de educação. n. 27. Santa Maria: [s.n.], 2005.

PASSOS, J. J. Calmon de. **O princípio de não discriminação**. Jus Navigandi, Teresina, jul. 2002. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2990>>. Acesso em: 1º abril. 2007.

PAVANI, Jayme; POZENATO, José Clemente. **Introdução à universidade**. Caxias do Sul: UCS/EST, 1977.

PANIZZI, Wrana Maria. Apresentação. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Valorizando a diversidade**. Porto Alegre, 2004. (Prefácio, Pós-fácio/Apresentação).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: SEVERINO,

Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 207-222.

QUEIRÓZ, Delcele Mascarenhas. O Negro, seu acesso ao ensino superior e ações afirmativas no Brasil. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (Org.) **Levando a Raça a Sério: Ação Afirmativa e Universidade** Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.137- 156.

RATTS, J. P. Alecsandro; DAMASCENA, A. Adriane. Experiências de ação afirmativa: interlocução com o ponto de vista da juventude negra. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (Org.) **Levando a Raça a Sério: Ação Afirmativa e Universidade**. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro, DP&A, 2004. p.173-187.

RAUCH, Norberto Francisco. Universidade, ciências humanas e qualidade de vida. In: MORTHY, Lauro (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: UnB, 2003. p. 127-134.

RODRIGUES, David. **A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva**. Cadernos educação: n 23, 2004. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/pesquisa%20ensino%20david.htm>. Acesso em: 11 maio 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1970**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSSI, Júlio César. **Ações afirmativas e o sistema de cotas**. Jus Navigandi, Teresina, nov. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7611>. Acesso em: 01 abr. 2007.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2006.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. **Eqüidade e Heterogeneidade no Ensino Superior brasileiro**. São Paulo: USP/NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 2000.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: revista da educação especial. Brasília, out. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Em defesa das políticas sociais. In: **Caderno Ideação: políticas sociais para um mundo necessário e possível**. Porto Alegre: CRESS, 2002.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. População com Deficiência na Educação Superior: Panorâmica de uma realidade. In: Valdéz, Maria Teresa Moreno. (Org.) **Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e desafios**. Ed. UECE, 2006.

SANTOS, Sales Augusto. **Negro e educação: identidade negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil.** São Paulo: ANPEd; Ação Educativa, 2003.

SCHETTINO, Thais Sena. **Inclusão Social e Assimetria de Informação no Sistema de Ensino Superior Brasileiro: uma análise comparativa.** Dissertação (mestrado) UERJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. RJ: PPGSA, 2006. 146f.

SILVA, Alexandre Vitorino. O desafio das ações afirmativas no direito brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 60, nov. 2002. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3479>>. Acesso em: 06 abril. 2007.

SILVA, Marcos Henrique. **A desigualdade gerada pelo sistema de cotas.** Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1332, 23 fev. 2007. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9526>>. Acesso em: 01 abril de 2007.

SILVA, Anderson Paulino. **Mérito, mobilidade e raça: uma abordagem das relações entre negros e brancos na Universidade.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal. Fluminense, 2006.

SILVEIRA, José de Deus Luongo. **As Várias Faces do Direito: uma crítica ao discurso jurídico tradicional.** Londrina: UEL, 2001.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, Elisabeth Fátima. **As perspectivas de acesso no ensino superior de jovens e adultos da educação especial.** 2002. 197 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

TREVISAN, Máximo José. **A crise da universidade brasileira: diagnóstico dos fatores determinantes.** Estudo exploratório comparativo dos estudantes da UFSM. Santa Maria: [s.n.], 1977.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1992.

UERGS. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. Integração **das pessoas com deficiências na Educação Superior no Brasil.** Disponível em: <<http://www.lesalc.unesco.org.ve/programa/discapacitados>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno SANTOS, Geandra Claudia Silva, FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes, VITAL Iara Lacerda Vidal. A Inclusão em diferentes contextos do ensino superior: realidade e possibilidades. In: Valdés, Maria Teresa Moreno. (Org.) **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: Caminhos e desafios.** [s.l.]: UECE, 2006.

VILLARDI, Raquel. **Acesso a universidade por meio de ações afirmativas estudo da situação dos estudantes com matrículas em 2003 e 2004.** RJ, junho 2004 Disponível em <[www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0824.pdf](http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0824.pdf)> . Acesso em: 20 fev. 2007.

VILAS-BÔAS, Renata Malta, **Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade.** Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

VIEGAS Luciane Torezan. **Educação especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VOGT, Carlos, O repto da proteção. In: **Políticas públicas proteção e emancipação.** 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp01.htm>> Recomendação Federal nº 06/01 - PRODIDE

## APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DA UERGS

<b>UNIDADE</b>	<b>CURSO</b>
Alegrete	-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Sistemas de Produção
Bagé	-Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Fruticultura -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Silvicultura
Bento Gonçalves	-Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia
Bom Progresso/Três Passos	-Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Sistemas de Produção -Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial
Cachoeira do Sul	-Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Sistemas de Produção -Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial
Caxias do Sul	-Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria
Cidreira	-Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos -Curso Superior de Tecnologia em Recursos Pesqueiros: Produção de Pescados
Cruz Alta	-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria -Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial -Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial
Encantado	Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial</li> <li>- Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial</li> </ul>
Erechim	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Meio Ambiente</li> <li>-Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial</li> <li>-Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial</li> </ul>
Frederico Westphalen	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria</li> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Fruticultura</li> <li>-Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial</li> <li>-Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial</li> </ul>
Guaíba	-Engenharia de Sistemas Digitais
Ibirubá	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos : Habilitação em Laticínios</li> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria</li> </ul>
Novo Hamburgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia</li> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial</li> <li>-Engenharia em Energia e Desenvolvimento Sustentável</li> </ul>
Porto Alegre	-Curso de Administração: Sistemas e Serviços de Saúde
Sananduva	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria</li> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Fruticultura</li> <li>-Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial</li> </ul>
Santa Cruz do Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia</li> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Horticultura</li> </ul>
Santana do Livramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia</li> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria</li> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Fruticultura</li> </ul>
São Borja	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Sistemas de Produção</li> <li>-Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial</li> </ul>

	-Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial
São Francisco de Paula	Curso Superior de Tecnologia em Meio Ambiente
São Luiz Gonzaga	Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Sistemas de Produção -Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial -Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial
Tapes	Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos -Curso Superior de Tecnologia em Meio Ambiente -Curso Superior de Tecnologia em Recursos Pesqueiros: Produção de Pescados
Vacaria	Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Fruticultura -Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Sistemas de Produção

**Quadro 1: Distribuição das Unidades da UERGS**

<b>UNIDADE</b>	<b>CURSO</b>
Montenegro- Curso em convênio com a Fundarte.	Graduação em Artes Visuais: Licenciatura -Graduação em Dança: Licenciatura -Graduação em Teatro: Licenciatura -Graduação em Música: Licenciatura
Panambi - Curso em convênio com Universidade Regional do Noroeste do Estado (UNIJUÍ).	Engenharia Mecânica <sup>1</sup>
Passo Fundo - Curso em convênio com Universidade de Passo Fundo (UPF).	Engenharia de Alimentos
Cidreira e Imbé. Curso em convênio com a UFRGS	Curso de Graduação de Ciências Biológicas: ênfases Biologia Marinha e Costeira e, Gestão Ambiental Marinha e Costeira <sup>1</sup>
Santa Rosa- Curso em convênio com Universidade Regional do Noroeste do Estado (UNIJUÍ).	Química Industrial de Alimentos

**Quadro 2: Cursos por Convênio**

<b>UNIDADE</b>	<b>CURSO</b>
Porto Alegre	Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos.
Ronda Alta	Curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial
Veranópolis	Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos.

**Quadro 3: Turmas Especiais - São Intensivos**

**APÊNDICE B - SITUAÇÃO DOS ALUNOS QUE ENTRARAM PELAS COTAS DE  
2002 A 2005**

<b>Unidade</b>	<b>Nome</b>	<b>Classificação</b>	<b>Curso</b>	<b>Deficiência</b>
Alegrete	A. A. A	112	Pedagogia.- N	Deficiência visual
Bagé	R. A. L	211	Pedagogia.- T	Deficiência física (desigualdade no comprimento das pernas)
Bagé	U. S. P.M	12	Pedagogiai. -T	Deficiência Auditiva
Cachoeira do Sul	D. J. S	147	ADM Rural- N	Deficiência física
Cruz Alta	A.MGD	191	Pedag.-N	Deficiência Visual
Cruz Alta	F.R.S.S	53	Pedag.-T	Deficiência física (hemiparesia esquerda)
Cruz Alta	S.I.T. C	39	Pedag.-N	Deficiência Visual
Encantado	A N C	30	Ddm. Rural	Deficiência Visual
Novo Hamburgo	F R M	96	Aut. Ind.-N	CID 524-1 (doença digestiva)
Novo Hamburgo	MVH	214	Aut. Ind.-N	Deficiência Física (Desigualdade no comprimento das pernas e deficiência respiratória)
Sananduva	A L B	181	DRGA-N	Deficiência física (seqüela de poliomielite)
Sananduva	D A P	107	DRGA-N	Deficiência física (seqüela de poliomielite)
São Francisco de Paula	S G Z	160	Pedag.-N	Deficiência física (uma das mãos)
São Francisco de Paula	I T S	179	Pedag.-N	Deficiência física (deficiência no crescimento e problemas ósseos)
São Luiz Gonzaga	F CL	7	DRGA-N	Deficiência física (agenesia da mão esquerda)

**Quadro 1: Ingressos em 2002/1**

Unidade	Nome	Classificação	Curso	Deficiência
Guaíba	E NO	233	Sist. Dig.-M	Deficiência Física (Epilepsia)
Guaíba	S. M. S. S	29	Sist. Dig.-M	Deficiência Visual
Guaíba	M I M C	175	Sist. Dig.-M	Deficiência Física (desigualdade no comprimento das pernas)
Guaíba	I.SR	84	Sist. Dig.-M	Deficiência física (encefalopatia crônica)
Guaíba	G W S	191	Sist. Dig.-M	
Tapes	T PF	82	Pedag.-N	Deficiência física (hipertrofia MSE)
Tapes	J ASR	140	Pedag.-N	Deficiência física (atrofia muscular MSD)

**Quadro 2: Ingresso 2002/2**

Unidade	Nome	Classificação	Curso	Deficiência
Bento Gonçalves	F RO	51	BioBio-M	Deficiência Visual ( OD)
Bom Progresso	C V B. L	82	DRGA-M	Deficiência Visual ( OE)
Cruz Alta	GSS	163	Pedag.-N	Deficiência Visual
Encantado	F P	94	DRGA-M	Deficiência física (dificuldade na fala e coordenação motora)
Erechim	L CS	57	DRGA-N	Deficiência física (membro amputado)
Frederico Westphalen	A CP	53	DRGA-N	Deficiência física (paralisia MS)
Frederico Westphalen	K MS	180	DRGA-N	Deficiência Auditiva
Guaíba	S BL	126	Sist. Dig.-M	Deficiência Auditiva
Montenegro	R MTS	13	Artes Visuais-N	Deficiência Física (desigualdade no comprimento das pernas)
Porto Alegre	MHMR	73	Adm.-M	Deficiência física (seqüela de poliomielite)
Sananduva	FMP	9	Adm. Rural-M	Não anda, deficiência visual, dificuldade na fala e coordenação motora
Sananduva	IDB	143	DRGA-M	Deficiência física ( não movimentação braço esquerdo)
Sananduva	RMD	147	DRGA-M	Deficiência visual
São Borja	AMV	52	DRGA-N	Deficiência física (prótese MID)
Santa Cruz do Sul	A V	138	BioBio-M	Deficiência física (ombro)
São Francisco	MCSM	28	Pedag.-N	Deficiência física

de Paula				(deficiência congênita nas pernas)
São Francisco de Paula	SRO	80	Pedag.-N	Deficiência visual
Vacaria	RMA	36	Sist. Prod.-N	Deficiência física (deficiência nos dois pés)

**Quadro 3: Ingresso 2003/1**

<b>Unidade</b>	<b>Nome</b>	<b>Classificação</b>	<b>Curso</b>	<b>Deficiência</b>
Bom Progresso	Â Jv	12	Agr:Sist. Pord. - T	Deficiência Auditiva
Cachoeira do Sul	A O	16		Deficiência Visual (OE)
Caxias do Sul	VLCF	19	Agr: Agroind.-N	Deficiência Visual
Ibirubá	APS	11	Agr:Agroind.-N	Deficiência Física (seqüela de paralisia Cerebral tipo espástica).
Montenegro	J E M	11	Artes Visuais-N	Deficiência Física (dificuldade de locomoção)
Sananduva	MM	5	Fruticultura	Deficiência Física (nanismos)

**Quadro 4: Ingresso 2004/1**

<b>Unidade</b>	<b>Nome</b>	<b>Classificação</b>	<b>curso</b>	<b>Deficiência</b>
Cruz Alta	PPBS	61	Agr:Agroind.- N	Seqüela Poliomelite CID B91
Cruz Alta	PC P	46	Agr:Agroind.- N	Deficiência mão direita
Cruz Alta	CK B	65	Agr:Agroind.- N	Síndrome de Turner CID H52.1 e H52.2
Cruz Alta	ALOB	84	Agr:Agroind.- N	Fissura labial congênita CID Q36. 9
Guaíba	J J C D	153	Sist. Dig.-N	Hemiparesia direita espástica CID I63.4 e G81.1
Guaíba	M J P C	159	Sist. Dig.-N	Hemiparesia esquerda espástica CID G81.1
Guaíba	GH MC	181	Sist. Dig.-N	Deficiência visual CIDH50.2; H52.1; H52.2; H53.0; H53.2
Guaíba	MMR	226	Sist. Dig.-N	Distrofia muscular congênita CID G71
Montenegro	R T	8	Artes Visuais-N	Deficiência visual
Novo Hamb.	G L S	10	Aut. Ind.-N	Amputação 1º qde CID S68.0
Novo Hamb.	R A P	13	Aut. Ind.-N	Encurtamento do MIE
Novo Hamb.	MBW	8	Eng. Enrg.-N	Deficiência visual CID H54.2
Novo Hamb.	L I P F	102	Eng. Enrg.-N	Deficiência MIE
São F. de Paula	CSP	2	Meio Amb	Deficiência visual CID H54.2 e H47.2
Porto Alegre	ESS	295	Adm.-M	Deficiência Ms Ss

**Quadro 5: Ingresso 2005/1**

<b>Unidade</b>	<b>Nome</b>	<b>Curso</b>
Bagé:	R A L	pedagogia
Bagé:	U S P M	pedagogia
Cruz Alta	AI M G D	Pedagogia
Cruz Alta	F R S S	Pedagogia
Cruz Alta	SITC	Pedagogia
Cruz Alta	GSS	Pedagogia
Sananduva	DAP	
Sananduva	ALB	
São Francisco de Paula	SGZ	Pedagogia
São Francisco de Paula	SRO	Pedagogia
São Francisco de Paula	MCSM	Pedagogia
São Francisco de Paula	ITS	Pedagogia
Erechim	LCS	DRGA-N
Sananduva	FMP	Adm. Rural-M
Sananduva	RMD	DRGA-M
Sananduva	MM	Fruticultura-M

**Quadro 6: Alunos que se formaram em 2005, 2006 e 2007**

<b>Unidade</b>	<b>Nome</b>	<b>Curso</b>
Alegrete	AAAS	Pedagogia.-N
Caxias do Sul	VLCF	Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria
Frederico Westphalen	ACP	Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindústria
Frederico Westphalen	KM S	Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindústria
Guaíba	GWS	Engenharia de Sistemas Digitais
Guaíba	SMSS	Engenharia de Sistemas Digitais
Guaíba	MIMC	Engenharia de Sistemas Digitais
Guaíba	SBL	Engenharia de Sistemas Digitais
Guaíba	GHMC	Engenharia de Sistemas Digitais
Montenegro	RMTS	Artes Visuais: Licenciatura
Novo Hamburgo	FRM	Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial
Novo Hamburgo	MVH	Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial
Porto Alegre	MHMR	Curso de Administração: Sistemas e Serviços de Saúde
Santa Cruz do Sul	AV	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia
São Luiz Gonzaga	FCL	Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial
Tapes	T PF	Pedagogia
Bom Progresso	CVBL	Agr:Sist Prod.-T

**Quadro 7: Alunos que abandonaram**

<b>NOME</b>	<b>UNIDADE</b>	<b>CURSO</b>
FRO	Bento Gonçalves	BioBio-M
ÁJV	Bom Progresso	Agr:Sist Prod.-T
PPBS	Cruz Alta	Agr:Agroind.-N
CKB	Cruz Alta	Agr:Agroind.-N
ALOB	Cruz Alta	Agr:Agroind.-N
ANC	Encantado	Ddm. Rural
FP	Encantado	DRGA-M
ENO	Guaíba	Sist. Dig.-M
ISR	Guaíba	Sist. Dig.-M
JJCD	Guaíba	Sist. Dig.-M
MJPC	Guaíba	Sist. Dig.-M
MMR	Guaíba	Sist. Dig.-M
APS	Ibirubá	Agr:Agroind.-N
JEMC	Montenegro	Artes Visuais-N
RT	Montenegro	Artes Visuais-N
GLS	Novo Hamb.	Aut. Ind.-N
RAP	Novo Hamb.	Aut. Ind.-N
MBW	Novo Hamb.	Eng. Enrg.-N
ESS	Porto Alegre	Adm.-M
ID B	Sananduva	DRGA-M
AMV	São Borja	DRGA-N
CSP	São F. de Paula	Meio Amb.
JASR	Tapes	Pedag.-N

RMA	Vacaria	Sist. Prod.-N
-----	---------	---------------

**Quadro 8: Alunos Ativos**

## **APÊNDICE C - RESUMO DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS QUE ENTRARAM PELAS COTAS ENTRE 2002 E 2005**

61 ALUNOS

2002 – 22 Alunos

2003 – 18 Alunos

2004 – 6 Alunos

2005: 15 alunos

Desses: DF -40

DV: 16

DA: 4

Um dos alunos não aparece definido o diagnóstico

2002 – DOS 22 ALUNOS QUE ENTRARAM:

Perderam O Vínculo: 7

Ativos: 5

Formaram: 9

Trancaram Matrícula: 2

2003 – DOS 18 ALUNOS QUE ENTRARAM

Perderam o Vínculo: 5

Ativos: 10

Formaram: 2

Trancaram Matrícula: 1

2004- DOS 5 ALUNOS QUE ENTRARAM:

Perderam o Vínculo: 1

Ativo: 4

Formaram: 0

Trancaram Matrícula: 0

2005: DOS 15 ALUNOS QUE ENTRARAM

Perderam o Vínculo: 1

Ativos: 13

Formaram: 0

Trancaram matrícula: 1

UNIDADES ONDE ESTÃO ESSES ALUNOS:

**ATIVOS:** Bento Gonçalves (1), Bom Progresso (2), Cruz Alta (3), Encantado ( 2), Erechim (1), Guaíba (5), Ibirubá (1), Montenegro (2), NH(3), PA (1) Sananduva (1), São Borja (1), São Francisco De Paula (1), Tapes (1) E Vacaria (1).

**EVADIDOS por trancamento ou por perda de Vínculo:** Alegrete (1), Caxias do Sul (1), Frederico Westfalen (2), Guaíba (4), Montenegro (1), Novo Hamburgo (3), Porto Alegre (1), Santa Cruz (1) São Luiz Gonzaga (1).e Tapes(1)

**FORMADOS:** Bagé (2), Cruz Alta (4), Sananduva (5) E São Francisco De Paula (4).

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES (REITOR E COORDENADOR DE UNIDADE DA UERGS)**

IDADE  
SEXO  
UNIDADE  
FUNÇÃO DESEMPENHADA NA UERGS

- 1) Que fatores determinaram a matrícula dos alunos com deficiência na universidade?
- 2) O espaço físico possibilita o acesso de todos?
- 3) A universidade dispõe de recursos e equipamentos necessários e suficientes para o atendimento de pessoas com deficiências? Esses recursos estão sendo efetivamente utilizados?
- 4) Em relação à presença desses alunos, observa-se evasão ao longo das trajetórias acadêmicas?
- 5) Que fatores têm contribuído para a permanência desses alunos?
- 6) Há repercussões, na universidade, decorrentes do ingresso desses alunos?
- 7) Há apoios oferecidos à Unidade para o atendimento desses alunos? Quais?
- 8) Como percebe a participação dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas em geral? E nas atividades sociais, recreativas e esportivas da universidade?
- 9) Segundo sua apreciação, como tem sido a postura dos professores, em relação à presença desses alunos? Há conflitos, resistências, manifestações de insatisfação?
- 10) A universidade tem iniciativas que contemplem a gestão das possíveis dificuldades ou desafios associados a essas trajetórias?
- 11) Como percebe o sistema de cotas na universidade?
- 12) Como se dá o processo do vestibular?

## **APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA DA UERGS**

IDADE.....  
SEXO.....  
ESTADO CIVIL.....  
DEFICIÊNCIA QUE APRESENTA.....  
CURSO ESCOLHIDO.....  
ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....  
COM QUEM RESIDE.....

- 1) Que fatores influenciaram a escolha da universidade?
- 2) Caracterização das experiências acadêmicas universitárias.
- 3) Vantagens e/ou dificuldades, para estudar ou acessar materiais.
- 4) Como se dá o processo de acompanhamento e avaliação na universidade?
- 5) Vantagens e/ou dificuldades para chegar até a universidade ou deslocar-se no câmpus.
- 6) Características do relacionamento com os professores e com os colegas.
- 7) Como percebe/percebeu sua participação nas atividades acadêmicas? E das atividades esportivas, atividades culturais, sociais e recreativas?
- 8) A universidade poderia melhorar o atendimento aos alunos com deficiência? De que maneira?
- 9) Em caso de abandono do curso, que fatores são percebidos como determinantes?
- 10) Como vê as cotas?
- 11) O que motivou a escolha do curso?
- 12) Tem conhecimento dessa profissão escolhida?
- 13) Enfrentou dificuldades no vestibular?

## **APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito da pesquisa, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: Inclusão e Universidade: análise de trajetórias acadêmicas na universidade do Estado do Rio Grande do Sul, desenvolvido pelo (a) Marilú Mourão Pereira, aluna do Curso de mestrado em Educação Especial, integração e processos de inovação educacional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quanto aos seguintes aspectos:

- a) A pesquisa é tem como objetivo compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas em algumas universidades, como possível contribuição para o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior.
- b) A previsão é que este estudo dure um ano. No entanto, a sua participação deve durar em média uma hora, se tudo acontecer dentro do previsto.
- c) Serão realizadas entrevistas que devem durar em torno de 1 hora, que serão gravadas mediante consentimento dos entrevistados. Após a gravação será feita a transcrição para posterior análise. As fitas deverão ser mantidas por um período de dois anos, após essa análise, antes de serem destruídas. Os dados das entrevistas, gravadas ou não, não poderão ser divulgados ou transcritos em qualquer formato, sem a prévia revisão formal do entrevistado.
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.
- e). A sua participação é voluntária, isto implica que você não receberá nenhum tipo de pagamento por nos ajudar. Se você concordar colaborar voluntariamente com a pesquisa e se não tiver nenhuma dúvida, nós gostaríamos que você assinasse esse termo. Mesmo assinando este termo, você poderá recusar e/ou deixar de participar da pesquisa a qualquer hora, sem nenhum ônus para você.
- f) Terá a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) final(is) desta pesquisa;
- g) Para dúvidas ou maiores esclarecimentos, o fone para contato é 05130236712, falar com Marilú Pereira.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me (nos) foi explicado, consinto voluntariamente (em participar/que meu dependente legal participe) desta pesquisa.

Porto Alegre de de 200\_

### QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sujeito da Pesquisa  
(Nome):.....  
 RG:.....Data de nascimento:..... / ..... / ..... Sexo: M ( ) F ( )  
 Endereço: ..... nº ..... Apto: .....  
 Bairro:.....Cidade:.....Cep:.....Tel:.....

---

Assinatura do Declarante

### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas, e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Porto Alegre, de de 200.....

---

Assinatura do Pesquisador

## Sistema de Reserva de Vagas

ano	Total de Vagas			Sistema Universal			Hipossuficientes			PNE		
	V Vest.	VO	Matric	VO	VO acu.	Matric	VO	VO ac.	Matric	VO	VO ac.	Matric
2002	1.180	1.180	1.160	472	472	705	590	590	433	118	118	22
2003	1.160	2.340	2.282	464	936	1.402	580	1.170	850	116	234	30
2004	1.040	3.380	2.575	416	1.352	1.290	520	1.690	1.250	104	338	35
2005	1.280	4.660	3.534	512	1.864	1.835	640	2.330	1.650	128	466	49
2006	800	5.460	3.698	320	2.184	1.786	400	2.730	1.850	80	546	62
<b>Total</b>	<b>5.460</b>			<b>2.184</b>			<b>2.730</b>			<b>546</b>		

Quadro 1 : Vagas Vestibular de 2002 a 2006

ANEXO A - SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

Vvest = Vagas Vestibular anual

VO = Vagas Oferecidas por vestibular acumuladas

VAGAS HIPOSSUFICIENTES: correspondem a 50% das vagas disponibilizadas para ingresso vestibular.

VAGAS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS (PNE): correspondem a 10% das vagas disponibilizadas para ingresso vestibular;

Fonte: Sistema Acadêmico/DECOR