

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANIELISE MASCARENHAS GUEDES

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

**CAMPO GRANDE - MS
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANIELISE MASCARENHAS GUEDES

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

Relatório de Dissertação apresentado ao curso de
Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do título
de Mestre.

Orientadora: Carina Elisabeth Maciel.

**CAMPO GRANDE- MS
2020**

GUEDES, Anielise Mascarenhas.

Institucionalização da Política de Cotas para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. / Anielise Mascarenhas Guedes. – Campo Grande, MS, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Campus Campo Grande/MS.

1. Educação Superior. 2. Institucionalização. 3. Ação Afirmativa. 4. Política de Cotas. I. MACIEL, Carina Elisabeth. II. Título.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Alexandra Ayach Anache - UFMS
Orientadora



Prof. Dra. Carina Elisabeth Maciel - UFMS
Membro Titular



Prof. Dra. Celi Correa Neres - UEMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 17 de fevereiro de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar tantos aprendizados e me dar forças para continuar em frente buscando melhorar sempre.

Agradeço muito à minha família principalmente aos meus pais Jair e Terezinha que buscaram compreender minhas ausências e sempre me apoiaram com os meus sonhos. Muitas vezes em frente ao computador, passando horas e noites estudando e escrevendo, sem dar muita atenção ou participar de momentos importantes. Aos meus irmãos Charles e Elisiane que sempre estiveram ao meu lado, nem que fosse para brigar comigo por não parar de estudar e dar atenção a eles. À minha cunhada Josiane e ao meu cunhado Fernando que sempre estiveram torcendo por minhas vitórias. **MUITO OBRIGADA A TODOS!!! AMO VOCÊS!**

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel que sempre me incentivou e me motivou a tentar o Mestrado, mesmo quando eu já tinha desistido de mim, ela sempre acreditou e me deu forças e coragem para continuar. Nem todas as palavras do mundo seriam suficientes para agradecer o carinho e a dedicação que sempre teve por mim. Minha eterna **GRATIDÃO!**

Não poderia deixar de agradecer joias raríssimas que ganhei durante a vida acadêmica, minhas amigas do coração Paolla, Elaine, Karoline e Hellen. Sempre preocupadas comigo, minhas “anjas” da guarda, pois me ajudaram tanto nessa etapa da minha vida que dinheiro nenhum pagaria nossa amizade. Meninas, vocês sabem que não tenho palavras que expressem a minha gratidão por vocês, mesmo brigando de vez em quando temos um elo que nunca vai deixar nos separar. **MUITO OBRIGADA!**

Paolla e Elaine, muito obrigada pelo tempo precioso de vocês que foi disponibilizado para me ajudar com esse trabalho. Graças a vocês pude dar o meu melhor, foram dicas valiosas. Por isso é muito bom ter **AMIGAS MESTRAS!**

Dedico esse parágrafo a agradecer imensamente duas importantes pessoas que fizeram parte dessa jornada comigo, minhas amigas Joyce e Adriana. Joyce minha coordenadora no Cei Zedu, que sempre entendeu o motivo de minhas ausências para eventos que envolviam o mestrado, me apoiando quando tinha que estar fora do Cei e Adriana que sempre estava disposta a me ajudar e cobrir meus horários em sala de aula, o que você fez por mim foi impagável, algo que muitas vezes outra pessoa não faria. Não sei nem como agradecer meninas, **MUITO OBRIGADA DE CORAÇÃO!**

Agradeço minhas amigas Tatiane e Joelma, nosso trio das Estudiosas e Piradas, sempre juntas nas horas boas e ruins. Aprendemos muitas coisas, viajamos e escrevemos. Meninas foi

muito bom poder contar com vocês durante essa jornada, pois estabelecemos um elo de companheirismo e amizade, que continuará para sempre. MUITO OBRIGADA!

Aos colegas de mestrado (“Migs força na peruca”) muito obrigada por dividirmos experiências, sempre nos apoiando para que tudo desse certo. Vivemos sentimentos intensos que só achamos forças para continuarmos juntos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu/UFMS), por todos os ensinamentos compartilhados durante as disciplinas. Agradeço às técnicas administrativas do PPGEDu/UFMS, pelo atendimento e auxílio prestados durante o curso de Mestrado em Educação. MUITO OBRIGADA!

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior Marilluce Bittar (GEPES/MB), por todas as discussões compartilhadas, viagens e as conversas compartilhadas. Em especial a Luciana que sempre me deu dicas e ajudou quando mais precisei finalizar a pesquisa. MUITO OBRIGADA!

Um agradecimento mais que especial ao meu amigo Mauro, meu anjo da guarda, que me salva com gráficos e tabelas. Extremamente inteligente e sempre pronto para ajudar. Muito obrigada!!!

Agradeço à Banca Examinadora composta pelas Professoras Doutoras Celi Corrêa Neres (UEMS) e Alexandra Ayach Anache (UFMS) pela leitura atenta, pelas contribuições e considerações, foram detalhes minuciosos que enriqueceram este trabalho. MUITO OBRIGADA!!!

Agradeço ainda a todos aqueles que torceram por mim direta ou indiretamente. Obrigada por me apoiarem em mais um ciclo na minha carreira que está se fechando, abrindo alas para novos desafios e novas oportunidades. OBRIGADA A TODOS!!!

RESUMO

A Lei nº 13.409/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino configura-se como ação afirmativa, com o objetivo de minimizar as fraturas sociais e históricas de grupos considerados excluídos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso Sul, no período de 2016 a 2018. As discussões sobre inclusão na Educação Superior identificam as ações e estratégias de acesso a esse nível de educação, assim como políticas públicas pensadas e elaboradas com o intuito de oferecer condições de acesso e também permanência aos grupos público-alvo dessas políticas. A Lei nº 13.409 é identificada como ação que oportuniza a democratização do acesso à Educação Superior. O procedimento usado foi pesquisa exploratória, bibliográfica e documental do tipo estudo de caso, com entrevista semiestruturada apresentando autores e documentos que contribuem para o desenvolvimento do tema. Os principais documentos utilizados foram as Resoluções, as Leis e os dados disponibilizados pela UFMS, os quais foram necessários para subsidiar as análises sobre os ingressantes cotistas com deficiência. Os resultados indicam que a institucionalização dessa política pública está sendo desenvolvida na UFMS, mas que ainda existem muitas lacunas nesse processo. De acordo com a análise das entrevistas é possível afirmar que as estratégias já elaboradas, ainda carecem de ações institucionais. Concluímos que a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na UFMS está em desenvolvimento, mas ainda não está efetivada nessa Universidade.

Palavras-chave: 1. Política de Educação Superior, 2. Institucionalização, 3. Política de Cotas, 4. Estudantes com Deficiência.

ABSTRACT

This research aims to analyze the institutionalization of the quota policy for people with disabilities at the Federal University of Mato Grosso Sul, from 2016 to 2018. Law n°. 13.409/2016, which provides for the reservation of vacancies for people with disabilities in technical high school and college courses at federal educational institutions, is configured as an affirmative action, with the objective of minimizing social and historical fractures of groups considered excluded. The discussions on inclusion in Higher Education identify the actions and strategies for access to higher education, as well as public policies designed and elaborated with the purpose of offering access conditions and also permanence to the target public groups of these policies. Law no. 13,409 for people with disabilities is identified as an action that provides democratization of access to Higher Education for this group. The procedure used was an exploratory, bibliographic and documentary research of the type case study with semi-structured interview, presenting authors and documents that contribute to the development of the theme. The main documents used were Resolutions, Laws and data made available by UFMS, which was necessary to support the discussions about the entrants. The results indicate that the institutionalization of this public policy is being developed at UFMS, but that there are still many gaps in this process. According to the analysis of the interviews, it is possible to state that the strategies already elaborated, still lack institutional actions, indicating that the institutionalization of the quota policy for people with disabilities has not yet been effected at UFMS. We conclude that the institutionalization of the quota policy for people with disabilities at UFMS is under development, but it is not yet effective at this University.

Keywords: 1. Higher Education Policy, 2. Institutionalization, 3. Quotas Policy, 4. Students with Disabilities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGETIC** - Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Banco Digital de Teses e Dissertações.
- BTDC** – Banco de Teses e Dissertações da Capes.
- CCET** - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
- CDPI** – Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Inclusão
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CF**- Constituição Federal
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPAC** - Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica
- CPAN** - Campus do Pantanal
- CPAQ** - Campus de Aquidauana
- CPAR** - Campus de Paranaíba
- CPBO** - Campus de Bonito
- CPCS** - Campus de. Chapadão do Sul
- CPCX** - Campus de Coxim
- CPNA** - Campus de Nova Andradina
- CPNV** - Campus de Naviraí
- CPPP** - Campus de Ponta Porã
- CPTL**- Campus de Três Lagoas
- DIAAF** – Divisão de Acessibilidade Ações Afirmativas
- FAALC** - Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
- FACFAN** - Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição
- FACH** - Faculdade de Ciências Humanas
- FACOM** - Faculdade de Computação
- FADIR** - Faculdade de Direito
- FAED** - Faculdade de Educação
- FAENG** - Faculdade de Engenharia
- FAMED** - Faculdade de Medicina
- FAMEZ** - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia
- FAODO** - Faculdade de Odontologia
- FIES** - Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICBCG - Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande

IES – Instituto de Educação Superior

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFMS- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

INBIO - Instituto de Biociências

INFI - Instituto de Física

INISA - Instituto Integrado de Saúde

INMA - Instituto de Matemática

INQUI - Instituto de Química

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC - Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PROAES - Pró Reitoria de Assistência Estudantil

PROGEP - A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEACE – Seção de Acessibilidade

SESU - Secretaria de Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNB – Universidade de Brasília

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Indicadores de pobreza e extrema pobreza no Brasil	41
Figura 2 - Evolução das matrículas em classes regulares	79
Figura 3 - Municípios que a UFMS abrange	90
Figura 4 - Dimensão da UFMS (Campus Campo Grande)	91
Figura 5 - Organograma da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações Capes 2018.....	18
Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações (dissertações) 2018.....	20
Quadro 3 - Medidas para educação superior no governo Lula (2003-2010).....	42
Quadro 4 - Medidas para educação superior no governo Dilma Rousseff (2011-2014)	44
Quadro 5 - Pessoas com deficiência na educação superior, dados de 2016.....	59
Quadro 6 - Alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – Capítulo V (DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)	76
Quadro 7 - Documentos que normatizaram a política de cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	94
Quadro 8 - Alteração na política de cotas	96
Quadro 9 - Relação de cotistas no ano de 2017 em todos os <i>Campus</i> da UFMS.....	97
Quadro 10 - Relação de cotistas no ano de 2018 em todos os <i>Campus</i> da UFMS.....	97
Quadro 11 - Estudantes que ingressaram pela política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul separado por linhas (Campo Grande- cidade universitária/ 2018)	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas no governo Fernando Henrique Cardoso.....	39
Tabela 2 - Número de matrículas no governo Luís Inácio Lula da Silva	40
Tabela 3 - Número de matrículas no governo Dilma Rousseff	41
Tabela 4 - Taxa de frequência à educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo cor/raça em % (2010).....	58
Tabela 5 - Censo demográfico 2010	83
Tabela 6 - Número de vagas oferecidas nas instituições.....	83
Tabela 7 - Número de matrículas das pessoas com deficiência	84
Tabela 8 – Cotas para Pessoas com Deficiência na Educação Superior (2018).....	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2- ESTADO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO: acesso e permanência na educação superior	26
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	26
2.1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS DE 2016 A 2018.....	38
2.1.2 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
3 – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: destaque para política de cotas	53
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	53
3.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: historicidade e direitos em cena	56
3.2.1 POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	65
3.3 O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	71
4 – A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFMS	87
4.2.1 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFMS NA PERSPECTIVA DE REPRESENTANTES DA GESTÃO	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objeto de pesquisa a “Política de Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, vinculado à Linha de Pesquisa – LP 03, “História, Políticas e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *lócus* da pesquisa. Constitui também parte do Projeto de Pesquisa denominado “Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste”, financiado pelo Edital Chamada FUNDECT/CNPq nº 14/2014 PPP–MS, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB).

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a institucionalização da política de cotas para estudantes com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e como objetivos específicos: a) Pesquisar as políticas de educação superior que preconizam processo de inclusão na educação superior; b) Investigar como é feita a seleção dos estudantes com deficiência por meio da política de cotas e c) Analisar quais os processos adotados pela UFMS para o desenvolvimento da Política de Cotas para pessoas com Deficiência.

O interesse em desenvolver a pesquisa com este tema surgiu quando iniciei o mestrado e voltei a participar das reuniões do Geppes/MB. Em uma das reuniões o assunto das políticas de cotas foi levantado, assim como a inserção de pessoas com deficiência na Política de Cotas por meio da Lei nº 13.409 de 2016, que estabeleceu esse grupo como um dos segmentos que teria direito a reserva de vagas na educação superior.

Dessa forma, minha orientadora e eu decidimos que ter como foco a política de cotas para alunos com deficiência na UFMS seria muito importante, pois o assunto é ainda muito recente e existem poucos estudos sobre o tema, significando que este é um campo que precisa ser explorado com vistas a obter mais visibilidade para o desenvolvimento e a ampliação do programa.

A pesquisa apresenta como justificativa a compreensão da importância da institucionalização da Política de Cotas para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para tanto, foram analisados os editais de domínio público disponíveis no site oficial da UFMS, os documentos que normatizam a política e os dados quantitativos relacionados as vagas ofertadas e ocupadas pelos ingressantes de acordo com as Leis 12.711/2012 e 13.409/2016.

Também foi observado no decorrer do estudo que o termo pessoa com deficiência passou a ser usado a partir de 2008, após a aprovação do Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho do mesmo ano. Antes, outros termos eram designados para nomear as pessoas que tinham alguma condição específica que poderia interferir na organização de sua forma de aprender ou de conviver em sociedade, considerando a necessidade de levar em conta não apenas as “determinações biológicas”, mas as múltiplas determinações como as características físicas, neurológicas e sensoriais, sempre pensadas no conjunto das relações sociais, como aponta Jannuzzi (1997).

Durante toda a história houve uma sequência de discriminação e violência contra as pessoas com deficiência, sempre tratadas com desprezo e descaso quanto às suas dificuldades. Não havia um olhar voltado para essas pessoas, um ensino que abrangesse essa classe.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008, p. 2).

Foi a partir do século XVI que começaram as preocupações com as medidas que poderiam ser tomadas com relação as pessoas com deficiência. Assim, foram criados os institutos especializados para os atendimentos as mesmas e a primeira APAE (Associação de pais e amigos dos excepcionais) fundada em 1954.

A década de 1930 é apontada como um marco para a educação especial no Brasil. Em 1932, Helena Antipoff (1892-1974), a convite do governo de Minas Gerais cria a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais, impulsionando a educação especial naquele estado e influenciando as ações ligadas à educação em todo o país. Seu trabalho foi importante ao ponto de torná-la referência no que se refere à identificação e ao tratamento de pessoas com deficiência de norte a sul do Brasil, de acordo com Kassar (2011).

Já em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza o atendimento as pessoas com deficiência, avançando na garantia de direitos para esse grupo específico, como consta no excerto do documento oficial:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008, p. 2).

Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma análise bibliográfica do tipo documental e estudo de caso com uma entrevista semiestruturada com na Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), com o intuito de compreender como se materializa a Política de Cotas para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Este estudo tem como base teórica alguns autores que adotam os princípios do materialismo histórico-dialético em suas análises, de acordo com Peroni (2016), Frigotto (2003), Garcia (2004), além de fontes históricas constituídas sob um conjunto de condições. Portanto, devem-se extrair delas os elementos relacionados a cada objeto de investigação, haja vista que a dedicação às fontes e sua produção, tem importância fundamental para a pesquisa.

[...] o “levantamento bibliográfico”, ou seja, a procura por material que nos aproxima do objeto de pesquisa, acaba sendo uma ação não específica, uma atividade que possibilita abordar o assunto, o problema, que se deseja estudar e, ao mesmo tempo, acompanha as produções gerais da pesquisa, fazendo parte da base conceitual (RODRIGUEZ, 2004, p.20).

O estudo de caso foi adotado como metodologia para este trabalho, pois se caracteriza como sendo um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados, de acordo com Gil (2008).

A pesquisa está organizada em três fases: seleção e análise do material bibliográfico e documental, pesquisa empírica que consistiu na coleta de dados (entrevista) e a escrita do relatório de dissertação que ocorreu concomitantemente com as duas fases citadas e sobre cada uma delas foram realizadas as discussões pertinentes ao assunto.

O primeiro passo foi elencar fontes que deram bases para o estudo. Fonseca (2002) diz que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites sobre o tema.

Vários trabalhos científicos iniciam-se por meio de balanços de produção e pesquisa bibliográfica permitindo ao pesquisador conhecer o que já foi discutido sobre o objeto a ser produzido. Dessa forma, uma comparação entre o que é pesquisa bibliográfica e pesquisa

documental se faz necessária para melhor entendimento sobre os caminhos que tomamos neste trabalho:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Conforme vimos, antes de começar uma pesquisa é importante levantar as produções que tratam do tema/objeto de estudo por meio de um balanço de produção, um estado do conhecimento ou um estado da arte.

Assim sendo, após a revisão bibliográfica do projeto, organizamos o trabalho da seguinte maneira: em um primeiro momento realizamos um levantamento das políticas que norteiam o acesso e a permanência na Educação Superior. Em seguida consultamos a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), com intuito de analisar dados a respeito das pessoas com deficiência.

Os trabalhos levantados são das seguintes fontes de pesquisa acadêmica: Capes (Coordenação de aperfeiçoamento pessoal de nível superior), tanto no catálogo de teses e dissertações, quanto no portal de periódicos; a BDTD (Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações) e o catálogo da ANPED (Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação). Selecionamos dez trabalhos com as seguintes palavras-chave: Política de cotas para pessoas com deficiência na educação superior e política de cotas para pessoas com deficiência.

Realizar o balanço de produção foi importante para encontrar o que já foi exposto sobre as políticas de cotas para pessoas com deficiência. Foram encontrados diferentes trabalhos que puderam ser usados como fonte de pesquisa e análise de dados que foram quantificados através de tabelas. Dessa forma, pode-se dizer que

[...] o balanço de produção científica compreendido como sendo o levantamento do que está sendo produzido cientificamente em determinada área e período sob algumas condições, possibilitando o reconhecer, inventariar e realizar uma análise preliminar da produção científica sobre determinada temática (PAEZANO; BITENCOURT, 2017, p. 1).

De acordo com as autoras, entende-se por balanço de produção como sendo a busca sobre o já discutido de modo que, ao realizá-lo, tomamos nota sobre os assuntos pesquisados e

quais as problemáticas levantadas até o momento da atual pesquisa. Realiza-se então, uma análise superficial e quantitativa em relação às produções que comungam com o nosso objeto de estudo, ou seja, que expressa em números as produções encontradas.

Milhomem, Gentil e Ayres (2010), apontam que o principal objetivo do balanço de produção é saber o que já existe referente ao tema a ser estudado e se nossas indagações já foram respondidas por outro pesquisador.

Entendemos que a definição dos descritores/palavras chave a serem pesquisadas é um dos momentos mais importantes do balanço de produção, pois sua escolha implica diretamente no retorno dos resumos e da proximidade com o tema a ser pesquisado (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010, p. 04).

Antes de iniciar essa investigação o primeiro passo foi buscar um objeto a ser pesquisado e só então partir para uma minuciosa procura em sites a respeito das produções já realizadas. Esses catálogos permitem um rastreamento daquilo que já foi produzido e orientam aqueles que leem sobre a pesquisa bibliográfica. Vale ressaltar que existem inúmeras formas de consultas, como, por exemplo: assuntos, datas, temas, ordem alfabética, entre outras.

Durante as pesquisas, o primeiro passo foi fazer uma seleção por títulos, ou seja, separamos aqueles trabalhos em que os títulos poderiam servir para uma eventual análise e ajuda em relação à pesquisa. Logo depois, para refinar ainda mais a nossa busca, foi necessário fazer a leitura dos resumos dos trabalhos, com o objetivo de verificar se realmente aquele material serviria de instrumento para análises.

O primeiro site de busca foi o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), usando o seguinte conectivo: *política de cotas para pessoas com deficiência*, no qual apareceram muitos resultados relacionados. Depois como o foco é a educação superior acrescentou-se o termo no comando de busca ficando: *política de cotas para pessoas com deficiência na educação superior*.

Invertendo o conectivo ficou *educação superior: política de cotas para pessoas com deficiência* dando um total de 1023977 resultados, porém eles foram um pouco distantes do objeto. A busca foi refinada por teses e dissertações, estabelecido um recorte temporal de 2015 e 2017 e também pela área da educação, totalizando 4972 resultados.

Foi estabelecido este recorte de tempo porque a lei de cotas para pessoas com deficiência é muito recente. É importante mencionar que apesar da lei de cotas ter entrado em vigor em 2012, somente em 2016 ela chegou até esse grupo. Assim, houve uma seleção por meio dos títulos, conforme é possível observar no quadro 1:

Quadro 1 - Teses e dissertações Capes 2018

Título	Autor (a)	Instituição/ Ano	Tipo de produção
Políticas de Cotas para Ingresso das Pessoas com Deficiência nas Universidades Públicas e sua Consonância com os Preceitos da Carta Magna.	Heloisa de Paula Pessoa Rocha.	Universidade Federal do Ceará/ 2011	Dissertação
Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado.	Sandra Regina Costa Pereira.	Universidade Federal de Santa Maria / 2017	Dissertação
Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na UFOP.	Marcilene Magalhaes da Ilva.	Universidade Federal de Ouro Preto / 2016	Dissertação
Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários.	Denise de Oliveira Alves.	Universidade de Brasília / 2015	Tese
As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil.	Lucelia Peron	Universidade Federal da Fronteira Sul / 2016	Dissertação
Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.	Disneylandia Maria Ribeiro	Universidade Federal de Pernambuco / 2016	Dissertação
Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária.	Joana Maria de Moraes	Universidade Comunitária da Região de Chapecó/ 2017	Dissertação
Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA.	Josenilde oliveira Pereira	Universidade Federal do Maranhão / 2017	Dissertação

Fonte: Organização: GUEDES, 2018. Fonte: CAPES, 2018.

Foram encontrados oito trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa sendo sete dissertações e uma tese, todas no campo da educação.

Outra fonte de dados pesquisada, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O conectivo usado foi *Política de cotas para pessoas com deficiência na educação superior*, do qual apareceram 1.324 trabalhos. Refinando a busca entre os anos de 2015 até 2018, 413 resultados foram apontados e, quando selecionados pelos títulos, chegou-se aos seguintes resultados:

Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações (dissertações) 2018

Título	Autor (a)	Instituição/ Ano	Tipo de produção
Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB.	Lidiane Ramos da Silva	Universidade Federal da Paraíba / 2017	Dissertação
Pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho: um estudo sobre lei de cotas, conflitos e contratos.	Laísa Mangela Gomes Cardoso	Universidade de Brasília / 2017	Dissertação

Organização: GUEDES, 2018. Fonte: BDTD, 2018.

Foram levantados dois trabalhos (dissertações) relacionados com a proposta do estudo. A primeira da autora Lidiane Ramos da Silva, dirigido ao mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação e a segunda da autora Laísa Mangela Gomes Cardoso, para o mestrado em Ciência Política.

Nos periódicos da Capes foram feitas diversas tentativas com intuito de encontrar algo que se relacionasse com a pesquisa. Após essas buscas ficou definida a seguinte palavra-chave: *política de cotas para pessoas com deficiência*, que resultou em 32 trabalhos. Desses, nenhum se assemelhou com objeto de estudo, selecionando-os por títulos.

O site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), também foi uma das fontes de pesquisa. Ao delimitar um recorte temporal de 2015 até 2018, tanto no GT 11 (Políticas de Educação Superior) quanto no GT 15 (Educação Especial), nenhum trabalho foi encontrado a respeito do tema.

Ao sentir a necessidade de uma pesquisa mais refinada, optamos pela leitura dos resumos dos trabalhos que mais se aproximavam do objeto de estudo. Abaixo há uma breve descrição dos trabalhos encontrados.

O objetivo de Rocha (2011) foi averiguar se as políticas públicas se encontram amparadas e legitimadas pelos dispositivos constitucionais de nosso ordenamento jurídico. Ela discute no texto o ingresso por meio das políticas de cotas, portanto trouxe contribuições em relação ao que já foi discutido sobre o assunto.

[...] esse trabalho tem por objetivo geral analisar a política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades públicas federais sob a perspectiva da Constituição Federal, ou seja, averiguar se tal política encontra-se amparada e legitimada pelos dispositivos constitucionais de nosso ordenamento jurídico (ROCHA, 2011, p. 21).

A análise dessa pesquisa contribuiu para a compreensão de como a política de cotas estava sendo tratada em outras universidades públicas e como o tema estava incorporado nos documentos legais e colocados em prática nas instituições.

Analisando a dissertação de Pereira (2017) pelo resumo, observamos que o objetivo do texto foi conhecer as políticas institucionais normatizadas de inclusão do público-alvo da educação especial nas universidades federais e privadas do Rio Grande do Sul, esclarecendo que o público-alvo considerado neste trabalho é definido pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O trabalho da autora citada contribuiu para a compreensão do processo de institucionalização.

Para construir uma sociedade inclusiva é necessário, de fato, a união e participação de todos os envolvidos, o que requer não apenas esforço unilateral, pois é uma mudança estrutural complexa, contudo, o responsável imediato pelos investimentos e esforços em prol de uma educação inclusiva deve ser sempre o Estado (PEREIRA, 2017, p. 47).

A autora citada relaciona a inclusão com o dever do Estado em garantir direitos e zelar pela educação de todos. Apresenta em seu trabalho o programa Incluir, que foi fundamental para as pessoas com deficiência nas instituições de educação superior.

A dissertação de Silva (2016) mostra como se dá o processo de inclusão e institucionalização das pessoas com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. Apesar de não ser em Mato Grosso do Sul, pode ser observado como é o processo em outra instituição, o que contribui para o conhecimento mais específico da pesquisa.

Alves (2015) está um pouco distante do objeto de estudo que pretendeu-se analisar, pois trata da inclusão das pessoas com deficiência por meio das questões sociais e familiares, o que não é o foco da pesquisa.

No entanto, o autor abrange uma outra questão que está atrelada as situações enfrentadas pelas pessoas com deficiência – a familiar. As expressões que aparecem na primeira periferia continuam a falar de uma história de lutas e superações. Inclusão na Educação Superior é “sonho”, algo jamais imaginável e que, provavelmente, para se tornar realidade, precisou contar com o “apoio familiar” (ALVES, 2015, p. 194).

A dissertação de Peron (2016) foge do campo de pesquisa que será estudado. O objetivo foi conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

No entanto, através do trabalho da autora, foi possível entender como os professores das instituições estão lidando com os estudantes com deficiência em questões que abrangem a

prática pedagógica e a organização desta diante da presença do estudante com deficiência, o que corroborou muito com a construção desta pesquisa.

Essa realidade indica a necessidade de ampliar os espaços de debate e reflexões sobre a temática, proporcionar formação continuada para os servidores e fortalecer a presença e atuação do Núcleo e Setores de Acessibilidade na instituição (PERON, 2016, p. 32).

Ribeiro (2016), apesar de não estar relacionado com o ingresso das pessoas com deficiência por meio de cotas, apresenta elementos que dificultam e impedem a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, expondo elementos que podem ser observados nos *Campus* de Mato Grosso do Sul.

É preciso afirmar, outrossim, que existem resistências à inclusão, tanto no âmbito escolar, profissional, familiar, como em outros setores da sociedade. As principais resistências têm origem no preconceito, na falta de informação e na intolerância a modelos educacionais mais flexíveis, ou seja, nas barreiras de atitude geradas, nutridas e difundidas no meio social (RIBEIRO, 2016, p. 16).

São muitos os motivos que levam à exclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Entre elas muitas vezes o preconceito e a discriminação sobressaem-se à razão. A autora citada trata deste assunto em sua dissertação trazendo à tona as barreiras atitudinais.

A dissertação de Pereira (2017) fala sobre a acessibilidade – fator relevante para o andamento da pesquisa – pois, ao institucionalizar a política de cotas para pessoas com deficiência é importante que os mesmos possam se locomover e ter recursos que favoreçam seu deslocamento dentro da instituição.

A análise consistiu em confrontar os dados coletados na literatura especializada na área da educação especial e inclusiva nos últimos dez anos, enfatizando a contribuição das políticas institucionais de acessibilidade para a permanência e sucesso das pessoas com deficiência na educação superior (PEREIRA, 2017, p. 28).

Silva (2017) não trata da política de cotas para pessoas com deficiência e aborda o tema de inclusão especificamente na Universidade Federal da Paraíba, portanto frente à pesquisa construída, no momento, não tem relação com o objeto.

Entretanto, ao tratar o tema da inclusão em outra instituição é possível comparar o procedimento nas duas instituições, já que afirma que “A inclusão é um processo em construção que envolve muito mais que alunos. Envolve uma diversidade de fatores, uma diversidade de pessoas. Precisa do apoio de muitos, para assim poder apoiar a todos” (SILVA, 2017, p. 24).

Cardoso (2017) aborda as políticas de inclusão por meio da lei de cotas para pessoas com deficiência, assemelhando-se com o objeto a ser estudado, sendo assim favorece a busca por materiais bibliográficos.

Tendo que escolher entre bancar uma reforma ou pagar uma multa, os empresários tendem a ficar com alternativa menos custosa, ou seja, encontrar alguém que, ao mesmo tempo, possa ser contratado pela Lei de Cotas e não leve ao fim as reservas em caixa (CARDOSO, 2017, p. 66).

Anache e Cavalcante (2018), apontam o principal obstáculo para a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, afirmando que embora haja movimentos tanto em âmbito internacional quanto nacional para que o acesso, a permanência e o acompanhamento na educação superior sejam institucionalizados, ainda são encontradas dificuldades para efetivá-las no âmbito das universidades públicas, com destaque para as barreiras já postas no currículo, a falta de recursos acessíveis e de formação profissional docente e dos técnicos administrativos para interagirem com os estudantes com deficiências. Assim, podemos afirmar que as universidades públicas garantem o acesso desses estudantes, mas que a permanência dos mesmos nas instituições não está acontecendo.

Lima (2017) considera que o processo de institucionalização das políticas públicas na educação superior acontece em três momentos importantes, sendo eles: a) mobilização, b) implementação e c) institucionalização.

A mobilização corresponde a um nível estrutural, dado que compreende o momento em que é criada a consciência de que uma inovação ou mudança se faz necessária. A implementação se trata de um nível comportamental e procedimental, correspondendo ao momento em que a mudança/inovação começa a ser colocada em prática e a institucionalização trata de um nível cultural, visto que a mudança implementada passa a fazer parte da cultura da instituição, havendo aceitação dos valores e normas propostas pela inovação.

Foram analisados também os editais de domínio público nos períodos de 2016 até 2018 disponíveis no site oficial da UFMS. O recorte temporal foi de 2016 até 2018, pois a Lei de cotas para pessoas com deficiência nº 13.409 entrou em vigor em dezembro de 2016, a qual alterou a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. O prazo para finalização da coleta de dados é 2018 em detrimento do período de finalização da pesquisa.

Já a entrevista semiestruturada se deu da seguinte forma: primeiro foi marcada uma reunião para explicar como seria feita a entrevista, seguido do envio do roteiro por e-mail com

as perguntas e em seguida agendamos o horário e o dia para ser realizada. A entrevista foi gravada via celular, somente áudio, e depois transcrita na íntegra e exposta no texto de acordo com os temas.

Alguns conceitos-chave foram destacados para consubstanciar a pesquisa, tais como o conceito de ações afirmativas e política de cotas. A definição dos mesmos possibilita a interlocução entre o objetivo estabelecido no trabalho e as diferentes compreensões determinadas por meio dessa concepção.

A política de cotas consiste em uma ação afirmativa e essa relação será aprofundada por meio dos dados e das análises tecidas ao longo do estudo. O público-alvo da Política de Cotas inicialmente consistia em:

A política de cotas têm se expandido numa velocidade impressionante. E não é apenas no setor educacional; agora as fronteiras foram ampliadas para concursos públicos. São leis federais e estaduais que reservam vagas a grupos étnicos e segmentos sociais, historicamente discriminados no Brasil. Recentemente foi editada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reservou 50% das vagas em universidades e escolas técnicas federais para negros, pardos e índios, metade das quais destinadas aos egressos de famílias com renda mensal inferior a 1,5 salários mínimos mensais. Em todos os níveis o processo de produção legislativa caminha nesse sentido (SARMENTO, 2013, s/p).

Em 2012 as vagas reservadas para as pessoas com deficiência que entravam pela política de cotas, contavam com uma parcela mínima que se dividia junto aos outros grupos. Porém em 2016, saiu uma extensão da lei de cotas nº 12.711 – Lei 13.409 – que incluiu as pessoas com deficiência com objetivo de reservar número de vagas igual aos demais.

As políticas sociais e educacionais são definidas como políticas públicas que se encaixam em um conjunto de ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Padilha (2000), expõe sua definição para deficiência afirmando que a mesma não é uma insuficiência e sim uma organização que ela caracteriza como peculiar às funções psicológicas.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.11). Fica assim definido como deve ser entendida a educação especial, por meio de currículos e capacitação específica para os professores, uma

formação que agregue conhecimento aos estudantes para que tenham condições de ingressarem no mercado de trabalho.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, tratamos das políticas públicas de a educação superior, considerando a relação entre Estado e políticas de educação superior, em especial de acesso e permanência, desde o governo Fernando Henrique Cardoso até o mandato de Michel Miguel Elias Temer.

No segundo capítulo, analisamos as políticas de cotas de modo amplo delimitando as discussões para a política de cotas para pessoas com deficiência. Ainda neste capítulo definimos alguns conceitos como educação especial e deficiência, uma vez que são categorias importantes nas análises tecidas no texto. Em seguida discutimos a abordagem das políticas de ações afirmativas/cotas por meio de diálogo com outras produções já existentes, mostrando como o tema tem sido veiculado no meio acadêmico.

Já no terceiro capítulo, analisamos o movimento de institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência dentro na UFMS. Fizemos uma caracterização da mesma, de acordo com documentos normativos disponibilizados pela própria universidade e, em seguida, analisamos as respostas das entrevistas realizadas com duas gestoras da Divisão de Acessibilidade e Ações afirmativas – DIAAF/PROAES/UFMS.

Elas responderam questões elaboradas a respeito do processo de institucionalização e da permanência dos estudantes nos respectivos cursos. Foram usados nomes fictícios para as duas pessoas entrevistadas, com o intuito de manter preservadas as suas identidades, de forma ética e não causando insegurança para as mesmas. Também foram disponibilizados os dados sobre a política de cotas para pessoas com deficiência do ano de 2016 até 2018.

Até o início de 2020, não foi possível identificarmos estudantes cotistas com deficiência que concluíram seus cursos de graduação, tendo em vista que o primeiro ano de ingresso foi 2017 e somando 4 anos, o término será somente em 2021.

Nas considerações finais destacamos os principais resultados obtidos e as análises realizadas, concluindo que o processo de institucionalização da política de Cotas apresenta características singulares e importantes, destacando o processo, em vigor, de institucionalização desta política para pessoas com deficiência na UFMS.

2- ESTADO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO: acesso e permanência na educação superior

O presente capítulo tem por finalidade desvelar as políticas públicas com destaque para área da educação superior. Em consonância com o conceito de Estado, a definição de políticas educacionais e sociais também representa a realização de consensos materializados nos documentos publicados. Assim, a análise sobre estes possibilita a identificação de elementos importantes, no que se refere ao acesso e permanência na educação superior no Brasil.

As análises destacam quais as interfaces para a educação superior nos governos da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), até o momento em que sofreu o impeachment em 2016. Logo depois a contribuição do então vice-presidente Michel Temer que assumiu a presidência até o final do ano de 2018.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O propósito deste tópico é discutir sobre as políticas inclusão no âmbito das políticas públicas, esclarecendo o papel de cada uma. Dessa forma iniciaremos delineando o Estado de Bem-Estar Social, também conhecido por “*Welfare State*”.

O Estado de Bem-Estar Social pode ser entendido como uma perspectiva de Estado para o campo social e econômico, em que a distribuição de renda para a população e a prestação de serviços públicos básicos é vista como uma forma de combate às desigualdades sociais.

No século XX, com as mudanças da sociedade, no sentido do trabalho, economia e educação, os direitos sociais são contemplados através de um movimento chamado Estado de Bem-Estar Social, também conhecido por Estado providência, que nada mais é do que uma forma de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia (CABRERA; DOMINGUES, 2012, p. 4).

No século XX houveram mudanças na sociedade com relação ao trabalho, economia e educação, por meio do movimento do Estado de Bem-Estar Social, que é a forma de organização política e econômica. Assim, fica sob responsabilidade do Estado proporcionar aos indivíduos bens e serviços essenciais durante toda a vida.

Com o passar do tempo, algumas teorias abordam o assunto, diante de alguns olhares, sobre a responsabilidade e a atuação do Estado, como exemplo, poderíamos citar a teoria Marxista, que no século XIX, tinha a preocupação em analisar as condições de igualdade e bem-estar dos seres humanos, contemplando suas raízes diante da desigualdade e da exploração, abordando

através de Karl Marx (1818-1883), a visão das políticas sociais, as quais eram quase inexistentes em seu tempo (CABRERA; DOMINGUES, 2012, p. 3).

Almeida (2009) afirma que a desigualdade social faz parte da lógica do liberalismo e é necessária como força motora do capitalismo. Sob essa perspectiva, não é compreendida como mal erradicado, mas sim como um ‘mal necessário’, uma vez que a justiça delega direitos iguais a todos e as condições sociais e econômicas são desiguais tendo em vista a lógica do lucro, condição primordial para a manutenção do sistema.

De acordo com Peroni (2016) não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos ainda em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são determinados por interesses mercantis. As redefinições no papel do Estado são entendidas como parte de mudanças sociais e econômicas deste período de crise estrutural do capital, onde as contradições estão mais acirradas.

Souza (2006) diz que a definição mais conhecida para políticas públicas é a do autor Laswell (1936) em que ele afirma ser de implicação dessas políticas responder questões como: quem ganha o quê, porquê e que diferença faz.

[...] definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p. 25).

Em matéria de políticas públicas, entende-se por prioritária a busca de elementos que atendam às exigências da população suprindo as necessidades essenciais de cada um e promovendo o bem-estar social, sem permitir o desprezo as condições dignas de cada um.

Santos (2012) destaca que a definição de uma política pública não implica apenas na imposição dos interesses de grupos com maior influência. Ainda que estes prevaleçam, o Estado tende a agir de forma a administrar os conflitos e para isto é preciso também ações no sentido de diminuir as pressões de grupos opostos.

Nesta perspectiva, a política pública propõe uma ação pela qual o Estado administra os conflitos entre diferentes grupos sociais e busca um equilíbrio formal entre suas demandas, para manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade.

Entretanto, cabe destacar que a definição de uma política pública não implica apenas na imposição dos interesses de grupos com maior influência. Ainda que estes prevaleçam, o Estado tende a agir de forma a administrar os conflitos e para isto é preciso também ações no sentido de diminuir as pressões de grupos opostos. Nesta perspectiva, a política pública propõe uma ação pela qual o Estado administra os conflitos entre diferentes grupos sociais buscando um equilíbrio formal entre suas demandas, procurando manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade (SANTOS, 2012, p. 11).

A elaboração e implementação de uma política pública não depende apenas das influências de grupos grandes. O Estado precisa administrar os conflitos e agir com cautela, buscando o equilíbrio entre as demandas.

De acordo com Souza (2006) pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

As políticas de inclusão estão inseridas nas políticas públicas. No entanto, a contradição está na lógica preconizada, mas atende as necessidades geradas pelo sistema regulando as desigualdades produzidas, como podemos ver:

As políticas de inclusão vêm sendo discutidas nos últimos anos na esfera das políticas públicas, principalmente aquelas de cariz social. Nelas se encaixam questões relacionadas a renda mínima, habitação popular, emprego e formação profissional, entre outros elementos que se inscrevem na história da luta capital/trabalho (GARCIA, 2004, p. 31).

Destacamos que o processo de inclusão tem como um dos objetivos a busca pelo acesso aos direitos básicos do cidadão inserido nesta condição, que tem como público-alvo: pessoas com deficiência, altas habilidades/ superdotação e Transtornos globais do desenvolvimento. As políticas públicas para pessoas com deficiência estão articuladas às proposições do setor educacional como um todo, apesar de disporem de normatizações e orientações específicas desenvolvidas considerando a perspectiva da inclusão:

Inclusão parece ser um conceito originado na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com uma ênfase própria na área da educação e educação especial. É interessante pensar porque, justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, esse conceito ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com

orientações político-partidárias diversas e antagônicas (GARCIA, 2004, p. 22-23).

O sistema capitalista é dividido em classes, no qual a lógica do Capital precisa da desigualdade para se manter, entretanto a busca pela garantia de direitos ainda inicia sua trajetória de forma sistematizada. A reforma do ensino aparece nas políticas educacionais dos anos 1990 como meio para alcançar o desenvolvimento econômico e a transformação cultural, desenvolvendo assim, a inclusão social por meio da educação.

Se almejamos uma escola inclusiva, é imprescindível que os planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos que reconhece e valoriza as diferenças. Contudo, ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o conceito inclusão, em suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, entre outras), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social (GARCIA, 2004, p. 24).

Garcia (2004) afirma ainda que a reforma do ensino aparece nas políticas educacionais dos anos 1990 como meio para alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos.

Oferece, portanto, uma noção de inclusão como um dos elementos constitutivos dessa reforma, favorecendo a articulação entre educação e mercado. Tal debate contribui para que se perceba a “refuncionalização” da educação à ordem social que se opera no conjunto das políticas educacionais e que utiliza o discurso sobre inclusão como veículo de sua disseminação.

Para discutir a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência é preciso entender o discurso da inclusão desenvolvido na sociedade, cujos objetivos sociais divergem dos objetivos econômicos.

O discurso da inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Tal consideração expressa que em uma sociedade de classes, na qual o lucro é objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere numa lógica distinta da que origina esse sistema. Um dos aspectos apontados no discurso da inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação. Porém, o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, para cuja manutenção a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes (ALMEIDA, 2009, p. 51-52).

Em uma sociedade dividida em classes a desigualdade é base do sistema capitalista, que se alimenta das diferenças para manter o movimento do capital e gerar lucro. Assim, fomentar

o discurso de inclusão, cuja característica é a busca pelo direito de todos, representa uma contradição no que se refere à lógica que mantém o sistema vigente.

Frente a isso, Almeida (2009) afirma que identificamos o discurso da inclusão em meio a aspectos contraditórios, como formular políticas voltadas a grupos específicos e, ao mesmo tempo, desenvolver políticas universais. Uma não exclui a outra, porém existem divergências entre os defensores de uma e de outra.

As responsabilidades e teorias do Estado mudam de acordo com o tempo. A teoria Marxista do século XIX, preocupava-se com as condições de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Assuntos abordados através da visão de Karl Marx (1818-1883) sobre as políticas sociais.

Alguns avanços podem ser notados no acesso à educação como, por exemplo: o aumento do ingresso das pessoas com deficiência à educação superior com recursos advindos do Estado e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho. Estes avanços qualificam profissionais e geram oportunidades. Sendo assim, “O discurso da inclusão está presente na difusão das políticas sociais e desenvolve-se no embate entre o mundo do trabalho e as relações criadas pelas condições expressas nesse contexto” (ALMEIDA, 2009, p. 40).

Observa-se que não basta apenas trabalhar na questão de eliminar as desigualdades sociais. É preciso alterar as condições que as geram e, enquanto isso não acontecer, não será possível minimizar os efeitos que consistem em uma das possibilidades de direcionamento das políticas.

Esse entendimento da relação entre Estado e educação a partir da ideia de formulação de políticas públicas, da ideia do “Estado em ação” começou muito tardiamente no Brasil. A tradição liberal clássica do pensamento político brasileiro, representada pelos autores como Tavares Bastos e Rui Barbosa, nunca foi alheia à ideia de uma limitada intervenção estatal que, sem desconsiderar a ideia de direitos individuais e a extensão das liberdades, pudesse compensar tanto o atraso do país em matéria educacional, quanto à impossibilidade ou falta de vontade política para a criação de escolas (ARAÚJO, 2011, p. 283-284).

O Brasil apresentou ações em relação ao desenvolvimento educacional. A discussão em relação as políticas públicas responsáveis e as tarefas que deveriam ser executadas por cada uma das partes acabava não ficando clara, pois o Estado não as designava. Para Araújo (2011), [...] o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer o ensino com iguais possibilidades para todos (ARAÚJO, 2011, p. 287).

Nas últimas décadas, observa-se que os países da América Latina de modo geral, iniciaram reformas em seus sistemas de ensino tendo por base, em grande medida, um processo de indução externa que articula as políticas sugeridas por organismos internacionais à concessão de empréstimos aos países desta região (SANTOS, 2012, p. 8).

Diferente dos períodos anteriores, no final da Primeira República e início da República Nova, a demanda pela educação aumentou e diversificou a disputa de grupos com diferentes interesses e concepções relacionados a educação formal. As transformações políticas, sociais e econômicas que ocorreram a partir de 1930, foram de fundamental importância para a reorganização do sistema educacional brasileiro.

Apesar de os direitos sociais terem sido inscritos no sistema normativo brasileiro desde a década de 1930, essa inscrição se deu desde uma perspectiva classista no contexto do Estado corporativo inaugurado por Getúlio Vargas” (ARAÚJO, 2011, p. 288).

Por mais que os direitos sociais estivessem no sistema brasileiro desde 1930, foi reconhecido numa perspectiva classista na Era Vargas (1930-1945). No campo da educação, começou a ser discutida uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, que atendessem as demandas necessárias.

No ano de 1932, o enfoque não é mais assistencialista, o objetivo é que toda a população brasileira tenha acesso à educação, surge então um movimento que discutia a criação da Escola Nova, realizado por intelectuais também conhecidos por escolanovistas, ou Pioneiros da Educação Nova, dando origem ao documento intitulado como Manifesto dos Pioneiros da educação (CABRERA; DOMINGUES, 2012, p. 5).

Segundo Cabrera e Domingues (2012), no ano de 1932 a lógica não era mais de cunho assistencialista, pois a legislação educacional estava voltada para ampliação do acesso a todos os cidadãos, almejando a formação dos mesmos. Em 1952, o projeto de lei é retomado pela Comissão de Educação e Cultura da câmara dos deputados, porém é aprovado em 1961, nascendo a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61.

Após o Golpe Militar em 1964, entramos em um período que conhecemos por Período Autoritário (1964-1985), com uma política embasada na indústria e na dependência do capital estrangeiro, há uma redução do poder do Estado na educação, em virtude do crescimento das instituições privadas, perfil enquadrado nas diretrizes dos governos neoliberais (CABRERA; DOMINGUES, 2012, p. 6).

Os autores afirmam que após o Golpe Militar (1964), entramos no período autoritário em que o Estado teve uma redução de poder sobre a educação, haja vista o aumento das instituições privadas, enquadradas no modelo de governo neoliberal. Ainda de acordo com os autores, hoje o terceiro setor atende parte das necessidades da sociedade. Diminui-se os custos com as políticas sociais dentro de uma parceria com o Estado. As demandas para atender a população são muito altas, por isso somente o terceiro setor não dá conta.

No plano educacional, a ampliação do direito à educação de quatro para oito anos constitui-se em importante medida de expansão da escolaridade aos cidadãos brasileiros. O final dos anos de 1970 e o início dos anos 1980 foram marcados pela luta em favor da democratização da educação, de ampla defesa do direito a escolarização para todos, de universalização do ensino e de defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 284).

Conforme apresentado, por mais que haja uma preocupação com o progresso técnico e o capital humano, os últimos anos apresentaram um sistema de ensino que causou a desigualdade social, dito com sendo o princípio de erradicação na década de 1990.

A ideia de capital humano, nos termos do ideário capitalista, situa-se ainda no contexto das políticas keynesianas de desenvolvimento e de busca do pleno emprego. Mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, 51-52).

[...] cabe destacar que, embora os organismos internacionais, de modo geral, considerem o progresso técnico e o capital humano como principais elementos de assimetria entre os países, nos últimos anos começam a recuar na ideia de que o sistema de ensino apresente em si potencial para superação das desigualdades sociais, ideia amplamente defendida na década de 1990 (SANTOS, 2012, p. 8).

Compreende-se que houve um empenho nos períodos de 1970 e início de 1980 com o intuito de democratizar a educação, tornando-a universal e chamando a comunidade para maior participação nas decisões tomadas. Já a partir da constituição de 1988, procurou-se reunir algumas reivindicações da sociedade civil e apresentar avanços como ampliação das liberdades individuais e restrição ao poder das forças armadas.

Após a reforma Benjamin Constant em 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho, tivemos o código Epiácio Pessoa, em 1901.

[...] O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte liberal (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

No ano de 1996 foi instituída a Lei nº 9.394 que estabeleceu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Assim, no que tange as políticas de educação, é crível perceber a força determinante do Estado neoliberal com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB, em seu escopo, art. 7º, corrobora o princípio constitucional que possibilita o repasse de investimentos públicos para as instituições sem fins lucrativos: comunitárias, confessionais e filantrópicas. Com os desdobramentos que se deram a partir deste momento, provocou-se no cenário da educação superior, o aumento considerável das matrículas, bem como da quantidade de instituições no setor privado (AMÂNCIO; PAULA; PONTES, 2015, p. 5).

A expansão do acesso às políticas educacionais é um assunto bastante complexo, pois envolve vários elementos distintos. Saviani (2008), afirma que no plano federal o regime republicano expressou a tensão na política educacional, que oscilou entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização).

A investigação da política educacional avançou para além da evidência dos grandes imperativos globais e das limitações que foram colocadas nas práticas comprometidas com a transformação da sociedade.

A marca da descontinuidade na política de educação atual fez-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2008, p. 12).

A educação no Brasil vem sendo construída por meio de avanços e para isso precisamos entender sobre o que são políticas de governo e as políticas de Estado. Para saber quais as funções que cada um deve exercer.

A educação nacional ainda apresenta lacunas importantes, destacadas nos Planos Nacionais de Educação, conforme afirma Saviani (2008). Entretanto metas são apresentadas, buscando ampliar os avanços da educação nacional, mas com cortes orçamentários que impedem o alcance das mesmas (PEC 241). Conforme afirma Amaral (2016), esses 20 anos que se estenderão até 2036, abrangerão o período do Plano Nacional de Educação (PNE),

aprovado pela Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024) e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035.

Hofling (2001) considera Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Sob o discurso da democracia, o Estado moderno incorpora as demandas de diferentes grupos sociais e neste processo acaba incorporando as contradições presentes na disputa de interesses destes grupos. Nesta relação entre Estado e sociedade, a definição das políticas públicas acaba sendo orientada por esta disputa, sendo que o maior ou menor grau de influência dependerá do grau de organização destes grupos (SANTOS, 2012, p. 11).

As políticas de Estado são aquelas que envolvem as burocracias em mais de uma agência do Estado e acabam passando pelo parlamento ou por instancias diversas de discussão, depois que a sua tramitação em uma ou mais esferas da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises, entre outros.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agencia do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instancias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

De acordo com a autora podemos considerar as políticas de governo como sendo formuladas e implementadas pelo poder executivo, levando a responder medidas colocadas pela própria agenda política interna, pela dinâmica econômica ou política parlamentar. Elas podem envolver escolhas complexas, porém, o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política de governo é bem mais simples e curto.

Essas políticas afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, raça, religião ou nível social. Aprofunda-se na expansão das democracias e as responsabilidades do representante popular se diversificam e é comum, nos dias de hoje, querer promover o bem-estar da sociedade.

De acordo com Hofling (2001), políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas sociais resultam dos interesses sociais e da relação das forças existentes nos grupos que representam a sociedade. São estratégias desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas concepções, de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter.

Política social, é um termo bem amplo para se ter uma definição exata, pois todos os tipos de políticas públicas podem de forma direta ou indireta estar ligadas. Carvalho (2007, p. 74) coloca as seguintes características para esta política:

A principal característica das políticas sociais é a sua transversalidade. Assim como a questão ambiental, as políticas sociais devem ser um objetivo presente e permanente em todas as atividades do governo, e não uma ação setorial e conjuntural.

É possível dizer que as políticas sociais têm duas partes que se complementam: a do tipo valorativo, filosófico, ético e moral que tende a definir os objetivos a alcançar; e o tipo empírico, prático, que mostra a maneira da qual se pode alcançar os objetivos estabelecidos.

Partindo do contexto histórico, podemos identificar alguns pensamentos sobre a interferência do Estado na sociedade, com o intuito de diminuir as desigualdades, através da criação de políticas sociais que de certa forma beneficiem a sociedade (CABRERA; DOMINGUES, 2012, p. 3).

Shiroma; Moraes e Evangelista (2000) afirmam que as políticas de caráter social apresentam uma importância fundamental para o Estado capitalista, uma vez que contribuem para efetivar os mecanismos de controle social e assegurar iniciativas e estratégias que administrem os conflitos sociais e que garantam os interesses do capital.

Muitas são as teorias de Estado que fazem referência a análise da educação ganhando materialidade quando a educação é entendida como direito social e assim assegurada pelas políticas públicas entendendo como “Estado em ação”.

Além de definir quem, outro desafio é saber como implantar uma política social que atenda os princípios de eficiência e eficácia, ou seja, que possa atingir os objetivos propostos, da maneira mais econômica, no menor prazo possível e com justiça. Esta escolha é racional por um lado, mas vai depender do tipo de Estado, do tipo de governo, das características da sociedade, da orientação ideológica, da disponibilidade de recursos financeiros e, também, dos condicionamentos impostos pela conjuntura internacional. Em outras

palavras: como as políticas sociais são, em sentido mais restrito, formas de intervenção do Estado na sociedade civil, os tipos de políticas sociais vão depender das características do sistema político (CARVALHO, 2007, p. 79).

A relação entre estado e governo, determina as prioridades políticas, inclusive a ampliação de políticas sociais ou a redução das mesmas. Implementar uma política social requer meios para atender princípios denominados de eficiência e eficácia, para assim alcançar os objetivos almejados. Shiroma; Moraes e Evangelista (2000) apontam:

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, precedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Políticas educacionais são medidas planejadas e implementadas pelo Estado no campo da educação. Ao expandir o acesso, as questões da gestão e da qualidade vão ficando mais complexas. Entretanto, ao Estado cabe uma operação que não dimensione em uma métrica do tempo e as condições para que isso ocorra devem ser uniformes.

[...] as políticas educacionais, de forma geral, caracterizam-se pelo sentido de democratização da Educação, voltando-se para ampliação do acesso à educação básica, sendo que, no entanto, até a década de 90 apenas uma pequena parcela da população possuía acesso aos graus mais elevados de ensino. Nesta mesma década surgem as políticas de “educação para todos” que se estendem até os dias atuais (SANTOS, 2012, p. 7).

As políticas educacionais foram pensadas para atender a sociedade de forma que cada vez o grau de escolaridade fosse aumentado. Forma-se assim, a partir da década de 1990, a educação para todos, presente até nossos dias.

Observamos ao longo da história da educação brasileira, que as políticas educacionais estão relacionadas ao contexto social, político e econômico de cada época, procura-se adequar o sistema de ensino a estrutura social vigente ou de emergência.

Vale destacar que a concepção difundida pelos organismos internacionais teve influência importante na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) divulgado em 2007, que focou a democratização do acesso as instituições de ensino, propondo programas de ensino a partir das ações intersetoriais.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas (SAVIANI, 2007, p. 1233).

O autor destaca que o PDE, iniciativa também do Compromisso Todos Pela Educação, veio ao encontro dos clamores da sociedade pela qualificação da Educação Básica, que se encontra com os alarmantes índices de fracasso escolar apontados por indicadores nacionais e internacionais.

O PDE (2007), tem como princípios: i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Macedo (2018) diz que a educação é um direito determinado por uma política social, na forma como a mesma está organizada. Então, entende-se que esta seja uma educação de qualidade, direito de todo o ser humano.

A noção de efetividade precisa ser melhor delimitada na pesquisa em políticas educacionais, mas preliminarmente ela é tomada vinculada à ideia de correspondência da política à demanda social, a qual originalmente gerou a ação do Estado, ou seja, efetiva é a política que consegue responder os reclames sociais por mais ou melhor educação (SOUZA, 2016, p.81).

Por meio das palavras de Souza, e por tudo o que já foi exposto, pode-se concluir que apesar de o Estado ter várias funções e precisar promover a igualdade de direitos além do estado de bem-estar, também precisa analisar a efetividade das políticas públicas vigentes.

A avaliação das políticas desenvolvidas possibilita a identificação de como as ações são compreendidas e materializadas. A Política de Cotas lei nº 12.711/2016 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio dá outras providências na educação superior e é um avanço no que tange ao processo de inclusão, entretanto, as lacunas precisam ser identificadas, avaliadas e reorganizadas para que seu objetivo seja atingido, ampliando o acesso nas instituições possibilitando novas estratégias para garantir esse direito basilar: a educação.

2.1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS DE 2016 A 2018

Neste item apresentamos quais foram as propostas de governo elaboradas para educação superior nos governos da presidente Dilma Vana Rousseff, cujo primeiro mandato ocorreu no período de 2011 a 2014 e o segundo de 2015 a 2016, que foi interrompido pelo impeachment sofrido pela então presidente.

A partir deste período, o Brasil passou a ser governado por Michel Miguel Elias Temer (2016 – 2018), vice-presidente de Dilma Rousseff. A relação estabelecida nesse tópico é referente aos passos alcançados na educação nos governos mencionados. O principal enfoque refere-se a política de cotas lei nº 12.711 aprovada em 2012 e a lei 13.409 instituída em 2016.

A lei de cotas 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Já a lei nº 13.409 altera a Lei nº 12.711, para dispor sobre a política de cotas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Para Gimenez (2017) nos últimos governos, (Lula da Silva e Dilma Rousseff) as políticas de educação superior priorizaram o acesso e a permanência nas instituições de Educação Superior objetivando a ampliação das vagas públicas.

[...] a abertura de novas vagas nas IES públicas e privadas, as novas formas de ingresso, a abertura de vagas para cursos noturnos, os novos cursos e modalidades, os programas de intercâmbio e a abertura de novos campi na esfera federal demarcam o presente século XXI com a predominância de políticas de expansão do sistema público federal e, concomitantemente, do setor privado (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 765).

O século XXI está marcado por mudanças, pois o Brasil precisava ampliar o ingresso dos estudantes a educação superior para atender aos objetivos estabelecidos pelo Banco Mundial (ALMEIDA, 2019), levando o país a investir em políticas de expansão. Muitas oportunidades foram abertas para que jovens dessem continuidade em seus estudos, por meio da expansão de vagas, tanto em instituições públicas como privadas. No período FHC a expansão da educação superior aconteceu via ampliação de IES e vagas privadas sentido *stricto*. No período dos governos Lula e Dilma essa lógica permanece, mas são criados vários programas para expansão do setor público, principalmente em IES federais.

Macedo (2018) apresenta no contexto da lógica de mercado, a redução da garantia de uma educação básica, mostrando as diferenças nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rolsseff (2011-2016): em que destinaram maior intervenção do Estado na regulação da educação e valorizaram as políticas sociais no contexto da educação superior.

Ou seja, mesmo não mudando a lógica que determina a sociedade capitalista, as políticas elaboradas apresentam um cunho destinado às questões sociais e aos grupos específicos. É assim que destacamos as políticas de ações afirmativas desenvolvidas para a educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rouseff.

O governo de Fernando Henrique Cardoso focou em políticas mais voltadas para instituições de ensino privadas. O governo do PT (partido dos trabalhadores) alavancou o crescimento em instituições públicas e criou programas que oportunizassem a todos os estudantes meios de acesso a instituições privadas.

Tabela 1 - Número de matrículas no governo Fernando Henrique Cardoso

Ano	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1995	894	210	57	76	77	684
1996	922	211	57	74	80	711
1997	900	211	56	74	81	689
1998	973	209	57	74	78	764
1999	1.097	192	60	72	60	905
2000	1.180	176	61	61	54	1.004
2001	1.391	183	67	63	53	1.208
2002	1.637	195	73	65	57	1.442
%	83,1	-7,1	28,1	-14,5	-26,0	110,8

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (MEC/INEP, 1995-2002).

Como se observa na tabela 1, o crescimento das instituições de ensino privadas foi bastante considerável. Porém, o número de instituições federais e estaduais mantiveram-se a números pouco alterados.

O ano de 1995 tinha um total de 210 instituições públicas e 684 privadas. Já no ano de 2002 o número de instituições públicas caiu para 195 e o número de privadas deu um salto para 1.442 instituições.

Segundo Aguiar (2016, p. 113), a expansão da educação superior teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, por meio da ampliação do setor privado:

No Brasil, o início da grande expansão ocorreu a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e esta expansão do setor privado prosseguiu, a taxas um pouco decrescentes, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010).

Em compensação as taxas de crescimento no setor público foram elevadas. Para mostrar os avanços dos governos em relação ao aumento de matrículas nas IES, segue um comparativo entre os governos, mostrando os percentuais de crescimento e um gráfico para ilustrar cada um dos governos, fazendo referência aos dados obtidos pelo site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Tabela 2 - Número de matrículas no governo Luís Inácio Lula da Silva

Ano	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2003	1.859	207	83	65	59	1.652
2004	2.013	224	87	75	62	1.789
2005	2.165	231	97	75	59	1.934
2006	2.270	248	105	83	60	2.022
2007	2.281	249	106	82	61	2.030
2008	2.252	236	93	82	61	2.016
2009	2.314	245	94	84	67	2.069
2010	2.378	278	99	108	71	2.100
%	27,9	34,3	19,3	66,2	20,3	27,1

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (MEC/INEP, 2003-2010).

Compreende-se ao analisar a tabela 2 que assim como as instituições públicas aumentaram, as privadas também tiveram um crescimento mínimo. Porém apreende-se que os maiores investimentos foram para a criação de instituições públicas que atendessem as necessidades dos estudantes, proporcionando um ensino de qualidade e acessível.

Tabela 3 - Número de matrículas no governo Dilma Rousseff

Ano	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2011	2.365	284	103	110	71	2.081
2012	2.416	304	103	116	85	2.112
2013	2.391	301	106	119	76	2.090
2014	2.368	298	107	118	73	2.070
2015	2.364	295	107	120	68	2.069
2016	2.407	296	107	123	66	2.111
%	1,8	4,2	3,9	11,8	-7,0	1,4

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (MEC/INEP, 2011-2016).

Dando seguimento aos investimentos do governo anterior, o mandato da então presidente Dilma Rousseff seguiu na mesma linha de expansão da educação superior pública, priorizando o “ensino de qualidade” e formação na etapa avançada pelo sistema público.

Conforme os dados das tabelas 1, 2 e 3 podemos observar as afirmações feitas em relação aos governos, pois, por mais que na era Lula o crescimento das instituições privadas tenha sido menor, foram implantadas políticas públicas que favoreceram o acesso e o ingresso dos estudantes.

O governo de Dilma enfatizou a diversificação das relações exteriores, vislumbrando melhores oportunidades para o desenvolvimento do país. Pode-se citar alguns exemplos: a atuação brasileira junto aos países do BRICS, buscando parcerias estratégicas que poderiam exigir menos investimento e retorno mais rápido (BISCHOFF, 2017, p. 130).

No período de 2011 a 2016, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com seis anos que administrou o Brasil, o governo Dilma Rousseff deixou algumas marcas como, por exemplo, o crescimento econômico com a redução da pobreza, alguns avanços no sentido das ações realizadas no campo da educação superior brasileira, entre outras coisas. A educação superior continuou em constante evolução em relação ao governo Lula.

Figura 1 - Indicadores de pobreza e extrema pobreza no Brasil

Fonte: <https://www.ufjf.br/ladem/2018/08/24/aumenta-a-pobreza-e-a-extrema-pobreza-no-brasil-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>

É possível perceber na figura 1 que no governo do PT os indicadores que mostram os índices de pobreza sofreram altos e baixos, mas que em comparação aos governos anteriores as taxas diminuiram.

É importante falarmos sobre as mudanças propostas pelo governo do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, pois observa-se que a partir de seu mandato as taxas de pobreza diminuiram e aumentaram as oportunidades de emprego e educação. Essa informação baseia-se a partir da leitura do quadro 3 organizado por Macedo (2018), que mostra as medidas para educação superior no período de Lula.

Foram criados programas, leis e decretos que favoreceram e melhoraram a qualidade de vida de muitos brasileiros, já que foram ofertadas muitas oportunidades com objetivo minimizar as desigualdades.

Quadro 3 - Medidas para educação superior no governo Lula (2003-2010)

Principais medidas/ano	Descrição
Decreto Presidencial n. 5.205/2004	Regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior.
Decreto Presidencial n. 5.225/2004	Alterou dispositivos do Decreto n. 3.860/2001, que dispunha sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições
Lei n. 11.079/2004	Introduziu as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, que permite ao Governo Federal contratar parcerias público-privadas.

Lei n. 10.861/2004	Instituiu o Sinaes, que se baseia em três aspectos: avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.
Lei de Inovação Tecnológica (10.973/2004)	Tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.
Lei n.11.096/2005	Criou o PROUNI e normatizou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.
Decreto Presidencial n. 5.622/2005	Regulamentou a educação a distância, mas, ao mesmo tempo, ampliou o mercado educacional no âmbito da educação superior.
Decreto Presidencial n. 5.773/2006	Estabeleceu normas para regular, supervisionar e avaliar as IES, chamado de decreto-ponte, por objetivar uma articulação entre a avaliação e regulação, propiciando modificações importantes, como a incorporação do Sinaes ao processo de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos, bem como a extensão aos conselhos profissionais da possibilidade de manifestação e a reorganização de competências internas do MEC.
Decreto n. 6.096/2007	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tal programa permitiu uma expansão sem precedentes nas universidades públicas federais, que praticamente devem dobrar o número de matrículas até 2012.
Projeto de Lei n. 7.200/2006	Projeto do Governo Federal, encaminhado ao Congresso Nacional para estabelecer normas gerais da educação superior, regular o sistema federal de ensino superior, alterando as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994; n. 9.504, de 30 de setembro de 1997, de 23 de novembro de 1999.
Lei n. 11.892/2008	Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Fonte: MACEDO (2018)

As medidas apontadas no quadro 3 mostram como o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva se organizou em relação à educação superior no Brasil. Ele investiu em iniciativas e leis que dessem visibilidade para o crescimento das instituições de educação superior.

Essas providências contribuíram para ampliar o acesso e ingresso de estudantes nas universidades, assim como a política de cotas instituída pela lei 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio, também tem o papel de oportunizar a determinados grupos o ingresso em instituições públicas.

No início do governo Lula, a necessidade de uma lei geral que regulasse o sistema federal de educação superior foi reposta. Havia questões consideradas fundamentais para o desenvolvimento do sistema que precisariam de uma regulação. Uma das principais era a autonomia universitária, assegurada pela Constituição de 1988, mas jamais regulamentada. Outra seria uma política mais estável para o setor privado e que pudesse oferecer um enquadramento para o emaranhado legal que se formara nos últimos anos (AGUIAR, 2016, p. 116).

Em nenhum momento o Estado se retira das ações público/privadas. O que acontece são investimentos mais voltados para algumas ações específicas do governo, como é possível perceber na afirmação de Sguissard (2015):

[...] visa-se explicitar como, no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/ mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização.

O autor afirma que a educação superior no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que impede uma efetiva democratização do “subsistema”.

O que podemos compreender ao observar a tabela 2 e o quadro 3 é que o governo do ex-presidente Lula, abstendo-se de somente supervisionar as medidas já implantadas em relação às instituições públicas, incorporou outras tantas que contribuíram para o crescimento das mesmas e possibilitaram melhores condições de acesso e permanência dos acadêmicos

O conceito de equidade ao qual Aguiar (2016) se refere é o mesmo que Garcia (2004) aborda, afirmando que o princípio da equidade está relacionado ao reconhecimento das diferenças e à necessidade de haver condições diferenciadas no processo educacional (GARCIA, 2004, p. 74)

No período de governo da ex-presidente Dilma Rousseff as principais políticas e programas destinados à educação superior, no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes, foram as seguintes:

Quadro 4 - Medidas para educação superior no governo Dilma Rousseff (2011-2014)

Programa/ano	Descrição
Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012)	Dispõe sobre o ingresso nas IES públicas federais.
Bolsa Permanência (PBP)/ 2013	Ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.
Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego)	Objetiva expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no País.

Lei Nº 13.234, de 29 de Dezembro de 2015.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
---	--

Fonte: MACEDO, (2018) e BRASIL (2015).

Os quadros 3 e 4 indicam que tanto no governo do ex-presidente Lula quanto da ex-presidente Dilma Rousseff – mesmo considerando os destaques dos autores – houve expansão de vagas na educação superior pública. Foram implantadas medidas que oportunizaram o acesso e a permanência dos estudantes dentro das instituições. Entretanto, mesmo sem a garantia de permanência, houve programas destinados a essa questão como o Pnaes (Plano Nacional de Assistência Estudantil) e o Incluir (Programa de acessibilidade na Educação Superior), sendo um momento em que o Estado interferiu de forma significativa para implantação de políticas e leis destinadas a educação superior pública.

Uma das medidas implantadas no governo Dilma Rousseff e que merece destaque é a aprovação da Lei de Cotas nº 12.711/2012, que diz respeito ao ingresso nas universidades federais e institutos federais de nível médio e técnico. No ano de 2016 saiu a lei complementar nº 13.409 que se trata da política de cotas específica para as pessoas com deficiência, foco deste trabalho.

Apesar da iniciativa ser de fundamental importância para o ingresso da população nas instituições de educação superior, esse quantitativo ainda é muito pequeno perante a demanda. Entretanto, a política de cotas favorece um grupo específico e que historicamente não teve acesso à educação superior pública.

No documento de 2012, que instituiu a Lei nº 12.711, 50% das vagas nas universidades federais eram destinadas aos estudantes de escola pública, também levando em conta o recorte de renda e o recorte racial. Em 2016 a Lei nº 13.409, preconizou a reserva de vagas, especificamente para pessoas com deficiência.

Sguissardi (2014), afirma que todas as ações do Estado, voltadas para diminuir as desigualdades sociais, socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais, contribuem com a democratização do acesso à educação superior.

As políticas identificadas como sendo de inclusão como: a Lei de Cotas, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), dentre outras, apresentam uma função complementar e compensatória, que não interferem nas estruturas que causam a desigualdade social e são consideradas políticas focais (ALMEIDA, 2009).

Uma das críticas é o não investimento nas políticas universais e a priorização de políticas focais, sendo que as primeiras alteram a base e as segundas são paliativas, atingindo um público mais específico. O Estado optou pela via das políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Cotas em especial – que garantem alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho (SGUISSARD, 2015, p. 869).

A desigualdade social presente no país, a nítida posição por políticas neoliberais de participação mínima do Estado e a forte propaganda do ensino público como uma modalidade falida de ensino foram os fatores predominantes no cenário do crescimento exacerbado dessa educação elitista e discriminatória, visto que, por possuir uma educação básica frágil, os estudantes das escolas da rede pública de educação não conseguem vagas nas universidades públicas e recorrem a universidades privadas com a ajuda de políticas e programas governamentais como o FIES e o PROUNI (FILIPAK; PACHECO, 2017, p. 1245).

Por mais que as ações do Estado visem diminuir as desigualdades sociais promovendo a democratização do acesso à educação superior, muitos fatores acarretaram o crescimento de uma educação elitista, mas com a criação de programas que oferecem oportunidades nas redes privadas de ensino, os estudantes passaram a ter mais oportunidades.

Lima (2012) afirma que desde Pombal, todo novo governo acena com mudanças educacionais, justificando-as por argumentos econômicos e financeiros. Ainda assim, quase sempre, são muito mais justificadoras do que justificadas. Dessa forma, como as reformas educacionais, as mudanças educacionais valem mais pelos seus efeitos e interesses indiretos ou subliminares do que pelos objetivos anunciados.

É importante destacar também dois importantes feitos da presidente Dilma enquanto governante do país. Um foi a criação do PRONATEC (Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e o segundo foi o PNE (Programa Nacional de Educação). Tanto um quanto o outro ganharam bastante visibilidade em seu governo.

O Pronatec é, segundo Lima (2012), o produto inicial do projeto de Lei nº 1.209/2011, aprovado praticamente na íntegra, sancionado no dia 26 de outubro de 2011 pela presidente Dilma, como Lei Federal nº 12.513/11, consiste num programa cuja finalidade fundamental é de propiciar “por meio de projetos e ações de assistência técnica e financeira” “[...] a expansão da rede física [...]” açambarcando “[...] da educação profissional técnica de nível médio aos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”.

O novo PNE nº 13.005, foi sancionado em junho de 2014, pela presidente Dilma Rousseff e promoveu na meta 20, que os 10% do PIB se destinem à educação pública. O inciso IV do art. 5º define que:

O investimento público em educação a que se referem os incisos VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do anexo desta lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Aparentemente, os percentuais se vinculam à educação pública. Porém, o Poder Público, no cálculo do investimento público em educação previsto no inciso VI do art. 214 da CF, poderá considerar os recursos públicos destinados aos programas que beneficiam instituições privadas, como o FIES, creches, pré-escolas e de educação especial privadas sem fins lucrativos, como isenção fiscal (PROUNI, por exemplo) (DAVIES, 2016, p. 42).

Quanto ao presidente Michel Temer, que assumiu o governo em 2016 após a presidente Dilma Rousseff sofrer um impeachment, podemos considerar como principal feito a aprovação da lei nº 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Foi importante observar como os governos Lula e Dilma se assemelham. Mas, apesar de praticamente ser uma continuação, é importante ressaltar que a presidente enfrentou muitos percalços para poder trabalhar por melhorias em prol do país, já que a economia passava por índices instáveis dentro de uma situação complicada para poder almejar recursos para educação. “Na educação superior a lógica neoliberal se materializa de várias formas, mas, em destaque, na relação público-privado entre as IES mantidas pelo Estado e as mantidas pelo setor privado” (MACEDO, 2018, p. 33)

A educação nos últimos quatorze ter avançado sobretudo na educação superior, foi um fator positivo. No entanto, ainda é preciso ser criterioso em relação a isso, porque muitos jovens ainda encontram dificuldades em partir para o nível superior de educação.

2.1.2 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esse item traz análise de conceitos importantes para as discussões sobre acesso e permanência na educação superior, são priorizadas definições sobre inclusão, acesso e permanência.

A educação consiste em um direito básico, garantido na Constituição Federal, e a análise desta relacionada aos conceitos identificados, possibilita a compreensão de como as políticas educacionais determinam e são determinadas por diferentes elementos.

[...] a educação é caracterizada como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo incentivada e promovida por meio do coletivo, ou seja, trata-se de diferentes elementos cuja relação é determinante, envolvendo família, Estado e sociedade. No artigo nº 211, a CF responsabiliza União, Estados, Distrito Federal e municípios pela organização de seus sistemas de ensino no que diz respeito à oferta e ao financiamento. Igualmente, estabelece a parcela de contribuição e responsabilidade de cada ente da Federação e do Estado para a garantia e efetivação desse direito (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 762).

Consta no artigo nº 211 que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração em seus sistemas de ensino”, que a educação é um direito universal, que procura evitar as desigualdades de qualquer natureza e impeçam o andamento deste direito.

De acordo com Almeida (2009), o discurso de inclusão na educação especial tomou destaque no ano de 1994 com a Declaração de Salamanca, elaborada por organizações internacionais, que reuniu delegados de 92 governos e 25 organizações não governamentais, na Espanha, do qual o Brasil participou. Nesse documento a inclusão está relacionada à educação especial, mas esse conceito é mais abrangente e diz respeito à vários elementos da diversidade. No entanto, outros documentos já tratavam sobre as pessoas com deficiência no Brasil, entre eles estão: resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, resolução Nº 2, de 24 de fevereiro de 1981 e a resolução Nº 05 de 26 de novembro de 1987.

Almeida (2009) vê a inclusão como discurso apropriado pela classe dominante e aceito pela classe dominada, uma vez que representa lutas pela garantia de seus direitos travadas ao longo da história de determinada sociedade, neste caso a capitalista, que representa as contradições e consensos presentes nas lutas de classe.

Dando sequência aos conceitos, Veloso e Maciel (2015) dizem que a inclusão preconizada consiste em perspectiva situada em um sistema capitalista, cujo objetivo é

desenvolvido por meio de tais políticas, para minimizar as fraturas sociais e manter o sistema vigente.

A perspectiva da educação inclusiva ganhou forma no Brasil entre os anos de 1980 e 1990 abrindo portas para pessoas com deficiência no ensino comum e, a partir desse intento, as discussões sobre a continuidade do processo de inclusão na educação superior, começaram a entrar em prática.

Não há como iniciar um debate sobre a inclusão sem inferir o âmbito social, uma vez que este não apresenta um exercício pleno de cidadania e ainda mais, que essa configuração social tem pautado suas ações, até então, em preconceitos cristalizados que necessitarão de significativas mudanças (MENDES & BASTOS, 2014).

As políticas de inclusão, são políticas públicas e tem como objetivo amenizar questões de desigualdades sociais e, por vezes, históricas, da população. Assim,

[...] o discurso de inclusão se constrói nas relações que a sociedade civil desenvolve com o estado para dar sustentação às políticas públicas, em particular as políticas sociais de educação, ao mesmo tempo em que se modifica” (ALMEIDA, 2009, p. 18).

Com base nesse conceito de inclusão, o Estado trabalha para garantir e promover oportunidades mais justas e igualitárias.

As medidas pensadas para o acesso e a permanência na educação superior visam o ingresso dos alunos nas instituições de educação superior. O ingresso consiste na primeira etapa, seguido da permanência e conclusão para que o acesso seja efetivado.

O acesso à educação superior é um tema que esteve e está em constante debate em nossa sociedade. Os movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, historicamente lutou para que grupos identificados como minorias pudessem ter melhores condições de acesso e a oportunidade de ingressar na educação superior. Porém, sabemos que a inclusão não se efetiva somente com as políticas de acesso, também são necessárias políticas de permanência nos cursos de graduação e ambas as políticas, devem se desenvolver em conjunto para que este público possa concluir sua graduação (MACEDO, 2018, p. 36).

A educação superior consiste em um espaço importante para ampliação de oportunidades de trabalho e de ampliação de conhecimentos e, dessa forma, o acesso de grupos específicos a esse nível de ensino representa um avanço nas possibilidades de alteração das condições que determinam melhores condições de trabalho e qualidade de vida.

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso na proporção

do crescimento quantitativo [...] e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a eles articulados, como financiamento e evasão. Tais afirmações convergem para a afirmação de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (SILVA; VELOSO, 2010, p. 222).

Desta forma, as Universidades devem oferecer uma educação superior gratuita e de qualidade a todos, que garanta o acesso e a permanência deste estudante nesse nível de ensino.

A universalização do acesso constitui-se tema emergente, complexo e de fundamental importância, sobretudo se levarmos em consideração o cenário de construção da chamada sociedade do conhecimento e, ainda, as mudanças do mundo do trabalho, o processo de mundialização do capital e as alterações que ocorrem no papel do Estado desde os anos de 1980.

O discurso de inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Tal consideração expressa que em uma sociedade de classes, na qual o lucro é objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere numa lógica distinta da que origina esse sistema (o capitalismo). Um dos aspectos apontados no discurso de inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação. No entanto, o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, que para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes (MACIEL, 2009, p. 33).

Segundo a autora, para uma sociedade que visa o lucro, falar de inclusão consiste em uma contradição. O processo de inclusão apresenta como objetivo a garantia dos direitos básicos a todos. No entanto, o sistema capitalista tem como lógica a desigualdade estrutural e o lucro. Se o sistema precisa da desigualdade para se manter, o discurso de inclusão é preconizado em uma lógica distinta, assumindo uma função de minimização de fraturas sociais, políticas e econômicas.

Assim, as políticas sob a lógica da inclusão atingem grupos específicos, favorecendo o acesso destes a direitos básicos, entre estes a educação, mas não altera as condições que determinaram essas desigualdades.

Maciel e Anache (2017) afirmam que pesquisar as políticas públicas de inclusão na educação superior é compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação como um direito humano está sendo respeitado, pois o processo educativo no contexto atual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de garantia de direitos básicos ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema educacional.

Se o acesso e a permanência são indissociáveis, além de dar aos estudantes as condições necessárias para o seu ingresso nas instituições de ensino é preciso que também haja condições para a conclusão dos cursos. Como bem coloca Almeida e Ferreira (2018), a inclusão é interpretada apenas como “presença”, já que tendemos a acreditar que o simples direito de acesso seria suficiente para promovê-la na educação superior. Com esse pensamento, ignora-se as singularidades dos alunos com deficiência e desconsidera-se as barreiras à sua permanência.

É necessário, portanto, desenvolver meios para que os estudantes concluam seus cursos com qualidade, promovendo as adequações necessárias à sua participação em igualdade de condições e eliminando de vez, a ideia de oportunizar a esses alunos somente o acesso às instituições.

Compreende-se que o acesso é uma continuidade da trajetória de formação para a construção da educação superior. O ingresso e a permanência são complementares e determinam a conclusão de estudantes na educação superior, materializando o que entendemos como acesso.

[...] o acesso ‘democrático/inclusivo’, discurso corrente nas políticas educacionais, abriga um sentido ideológico (integrar uma parcela de estudantes historicamente fora do sistema educacional) e funcional (renovação do sistema produtivo). Isso coloca a questão de que as facetas inclusão/exclusão fazem parte da dinâmica, da lógica do sistema social, o que significa, em última instância, que ele é excludente por natureza e que a inclusão que promove possui caráter limitado, o suficiente para manter certo equilíbrio social. (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 32).

O acesso é oportunizado por medidas basilares que oferecem condições para que os estudantes possam ingressar em uma instituição de educação superior. Essas oportunidades devem ser democráticas e inclusivas, atendendo a toda comunidade, como já o dissemos, em condições que atendam a todos pelo mesmo sistema.

[...] observamos que a universalização do acesso à educação ficou restrita, sendo dever do Estado a educação básica e, progressivamente o ensino médio. O acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo a capacidade de cada um, incluída a educação superior, relega este nível a uma ampla competitividade, quase sempre favorável às pessoas oriundas de famílias com condições econômico-cultural privilegiadas que fazem o diferencial num momento de seleção. Assim, há uma manutenção do caráter elitista da educação superior historicamente herdado e a legitimação da meritocracia em detrimento de condições equânimes e democráticas (BARBOSA; LIMA, 2013, p. 2).

Universalizar a educação é papel do Estado, garantindo qualidade de aprendizado e condições viáveis para que isso ocorra. Os níveis mais elevados de ensino são muito

concorridos, fazendo com que o acesso seja reduzido e muito concorrido. Com isso ainda há uma elitização nas Universidades decorrentes dessa situação, pois aqueles que tiveram melhores oportunidades de estudo durante sua vida escolar, tem chances maiores de ingresso.

[...] na medida em que o estudante é aprovado no processo seletivo e efetiva sua matrícula, obtém seu passaporte de ingresso na universidade pública, podendo ocorrer também o oposto, o não preenchimento das vagas, gerando as chamadas “vagas ociosas” (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 768).

Concluindo, indicamos que o discurso de inclusão acontece também, por meio das políticas de expansão da educação superior, dentre estas, as ações de ingresso e permanência determinando a conclusão de estudantes nesse nível de educação e garantindo o que identificamos de acesso. A relação entre o discurso de inclusão e as políticas de educação superior determinam nossa compreensão de acesso e permanência.

A política de cotas é uma das políticas de ampliação do acesso na educação superior. As pessoas com deficiência têm seu ingresso impulsionado por meio desta política, mas o investimento em ações de permanência ainda carece de mais atenção por parte do estado.

3 – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: destaque para política de cotas

O tópico analisa as políticas de educação especial na educação superior, mostrando os principais documentos que trabalham com essa questão e como foram instituídas as políticas de ações afirmativas, uma vez que estas, em 2006, estabeleceram as pessoas com deficiência como público da Política de Cotas para ingresso na Educação Superior Pública.

Em detrimento da compreensão do processo de inclusão, que movimenta ações e políticas para garantia de direitos, um ponto de destaque é a discussão sobre as ações afirmativas e a Política de Cotas no Brasil.

Investigamos e discorremos sobre como foram preconizadas as políticas de ações afirmativas no Brasil e como se deu a implantação da política de cotas nas instituições federais de educação superior, dando ênfase a Lei nº 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a política de cotas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação especial tem como parte de seu público-alvo pessoas com deficiência que consiste em um dos grupos considerados pela política de cotas. O acesso desse grupo à educação superior aumentou em relação as matrículas, conforme os dados que serão apresentados posteriormente.

Almeida (2005) afirma que visando desenvolver ações que favoreçam a permanência de pessoas com necessidades especiais na educação superior, o Ministério de Educação aprovou em 2003 uma Portaria que preconiza a criação de núcleos de apoio à inclusão do aluno com deficiência no referido nível de ensino.

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, publicada no Diário Oficial da União no dia 11 de novembro de 2003, reforça o disposto na Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, assegurando às pessoas com necessidades especiais o direito de acesso ao ensino superior. Esse documento obriga as instituições de educação superior a se adaptarem para atender às necessidades específicas de pessoas com necessidades educacionais especiais (ALMEIDA, 2005, p. 45)

A Portaria citada dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, reforçando a Lei nº 9.131/2003.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o ingresso das pessoas com deficiência nas instituições está ligado a ações que promovam o acesso e a permanência dos estudantes.

O acesso à educação para as pessoas com deficiência é oportunizado por meio da política de cotas, entretanto, os matriculados ainda não expressam parcela significativa de pessoas com deficiência na sociedade. Uma questão preocupante é como fazer com que eles permaneçam nas instituições de educação superior.

Os questionamentos que pairam sobre a sociedade é de que forma que esses estudantes terão apoio sobre a sua vida acadêmica. Não basta mais pensar em como oportunizar o acesso, é preciso discutir como eles irão permanecer. Há uma preocupação das instituições em não só proporcionar o acesso à educação superior para os estudantes, como também tornar possível sua permanência dentro dos cursos, para que obtenham sucesso.

Isso é pensado por meio da acessibilidade, e da parte arquitetônica, pela comunicação e outros recursos. Não podemos afirmar que em todas as instituições isso acontece, ou o sistema funcione totalmente, porém como dito as universidades estão cada vez mais se esforçando para atender a esse público.

Como bem colocam Almeida e Ferreira (2018), a inclusão é interpretada apenas como presença, tendemos a mobilizar sentidos de que o simples direito de acesso não seria suficiente para promovê-la na educação superior, apagando as singularidades dos alunos com deficiência e desconsiderando as barreiras à sua permanência, deixando de promover adequações necessárias à sua participação em iguais condições. Portanto, incluir o estudante exige muito mais do que apenas colocá-lo no mesmo espaço que os outros.

Nesta trajetória da educação inclusiva, é importante lembrarmos que as Instituições de Educação Superior sempre enfrentaram dificuldades no que se

refere à democratização do acesso e à igualdade de oportunidades para além dos estudantes que apresentam deficiências. Há que se considerar que uma universidade, na perspectiva inclusiva, não surge de um momento para outro. Pelo contrário, ela tende a se desenvolver ao longo de processos de mudanças, que visam à desconstrução de conceitos, preconceitos, eliminação de barreiras de toda a espécie, de concepções segregadoras e excludentes já cristalizadas pela sociedade (MENDES; BASTOS, 2014, p. 3).

Eliminar as barreiras que pairam sobre a sociedade atual faz parte do processo da inclusão. Incluir não só as pessoas com deficiência e sim todos aqueles que carregam em sua trajetória momentos de profundas desigualdades e falta de oportunidades.

Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições — a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço — que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola (FERRARO, 2008, p. 275).

A educação, passou a ser um serviço público em que fica sob a responsabilidade do Estado oferece-la e garanti-la com boa qualidade a todos. No entanto, na prática o mesmo deixou de oferece-la a algumas pessoas ou grupos, colocando o Estado como devedor e o cidadão como credor dessa escolarização.

Dellani e Moraes (2012) afirmam que a inclusão consiste em adequar os sistemas gerais da sociedade, de tal modo, que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu meio e as mantinham afastadas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana.

A educação é um processo de socialização em que o indivíduo adquire e assimila vários tipos de conhecimentos. Trata-se de um processo de consciencialização cultural e comportamental, que se materializa numa série de habilidades e valores (MENDONÇA, 2015, p. 1).

Acima de tudo, é necessário entender que a escola e as universidades têm a tarefa de ensinar aos alunos a compartilharem o saber, os sentidos das coisas e as emoções; discutir e trocar experiências e pontos de vista.

[...] podemos considerar que nos primeiros anos do século XXI passaram a ser mais evidentes as ações do Estado que se voltaram para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência na educação superior a partir de

adaptações de ambos os lados, IES e pessoas com deficiência (ALMEIDA; BELOSSI; FERREIRA, 2015, p. 651).

Partindo dessa afirmação órgãos do governo federal, principalmente o Ministério da Educação, realizaram ações por meio de decretos, portarias e leis de elaboração de políticas públicas direcionadas à garantia do acesso e da permanência de estudantes com deficiência nas instituições de educação superior. Partindo desse pressuposto, ainda é preciso preocupar-se com os meios para que o estudante permaneça nas instituições.

3.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: historicidade e direitos em cena

Caracterizando uma história mais ampla e internacional, as ações afirmativas na educação superior têm seu maior destaque no Brasil nos anos 2000, como resultado de ampla luta dos movimentos negros e das políticas de inclusão garantidas por meio de políticas de governo conforme exposto anteriormente.

De acordo com Santos (2012) a institucionalização das ações afirmativas também ocorreu na Índia, em um contexto marcado pela descolonização. Um intelectual indiano, chamado Bhimrao Ramji Ambedkar, foi o mentor de um sistema de cotas para as castas. Semelhante ao sistema adotado na Índia, a Malásia foi outro país asiático a adotar as ações afirmativas por meio da instituição de um sistema de cotas, para os malaios e determinadas tribos, como os *bamiputras* ou *bumiputeras*. Essa medida é definida pelos seguintes autores como:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover as posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo 200 Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (BERGMANN, 1996, apud MOEHLECKE, 2002, p. 199).

As políticas de ações afirmativas têm o caráter temporário e emergencial e, portanto, não têm o objetivo de solucionar por completo os preconceitos ou colocar um fim em todas as formas de racismo da sociedade na qual vivemos. Pode ser considerado um ato de planejar, ou seja, tomar como medidas propostas que minimizem barreiras.

O processo de expansão da educação superior teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso (por meio do setor privado), tendo amplitude no governo de Luís Inácio Lula da Silva ao promover uma reforma na educação superior visando à democratização de acesso, criando programas voltados às camadas sociais historicamente excluídas, tais como o Programa Universidade para Todos - PROUNI (2005), Programa de Expansão das IFES (2006) e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007).

A Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O programa concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Já o Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Essas ações voltadas para acesso e permanência, bem como para a expansão das IES públicas, incluídas em outros programas do governo Lula, como as desenvolvidas por meio do REUNI, podem ser observadas no contexto de uma sociedade que tem grande diversidade cultural e apresenta diferenças sociais e econômicas que poderiam ser minimizadas por meio de uma educação de qualidade e acesso ao trabalho. (MACIEL, 2009, p. 160).

Segundo Maciel (2009), tais programas do governo Lula configuram-se como políticas de inclusão, com recorte racial e social e que adotam ações afirmativas para remediar condições decorrentes de um passado discriminatório, uma vez que o público-alvo dessas políticas são estudantes de baixa renda e minorias étnicas que tem dificuldades de acesso e permanência nas instituições de ensino.

Na educação superior, tais estratégias são materializadas por meio dos programas identificados como de inclusão, que objetivam favorecer o acesso e a permanência de estudantes em seus respectivos cursos e ampliando o ingresso destes por meio da expansão de vagas. Tal perspectiva, anunciada como inclusiva e democratizante, traz a contradição como principal característica: ao mesmo tempo que se depende do mérito para ingressar na educação superior, são consideradas características específicas de sujeitos economicamente desfavorecidos e que precisam da educação superior para melhorar suas condições concretas de vida. (MACIEL; VELOSO, 2015, p.235).

A maioria das políticas públicas sociais são resultados do processo de transformação da sociedade, tendo o início marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, e efetivado também pelas lutas políticas de movimentos sociais.

As estratégias materializadas por meio dos programas identificados como de inclusão também são resultados de pressão dos movimentos sociais na elaboração, no monitoramento e na avaliação destas políticas públicas (CORDEIRO, 2013).

Essas ações são consideradas estratégias para favorecer o acesso e a permanência dos estudantes a educação superior, tendo como característica a própria contradição, pois ao mesmo tempo em que o mérito é a principal forma de acesso, a questão econômica também passa a ser um fator relevante.

As políticas de ações afirmativas também podem ser desenvolvidas na educação superior, no âmbito do governo federal, pois esta tem o papel social de “[...] colaborar com a diminuição de desigualdades por meio da inclusão social dos grupos marginalizados” (PAULA; HOURI; CARDOSO, 2012, p. 48), ou seja, as universidades podem desenvolver políticas de ações afirmativas com o intuito de democratizar o acesso e/ou a permanência na educação superior, em que se baseiam, sobretudo, no princípio de autonomia das universidades.

O grupo branco é a maioria predominante nas universidades, portanto quando se fala em conceder direitos aos discriminados, esse é o público que acaba se opondo as políticas, porque entendem como um favorecimento dos outros.

Esses números são ainda mais graves quando se fala em acesso aos negros e pessoas com deficiência. A tabela abaixo apresenta a taxa de frequência na educação superior, comparando brancos, pretos e pardos.

Tabela 4 - Taxa de frequência à educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo cor/raça em % (2010)

	a) branca	b) preta	c) parda
Taxa de frequência líquida	20,8	7,3	8,4
Taxa de frequência pregressa	7,4	2,6	2,6
Taxa de acesso à educação superior	28,1	9,9	11,1

Fonte: EVANGELISTA, 2019 *apud* IPEA, 2014.

Os dados da Tabela 4 expressam uma desigualdade no que se refere ao acesso a educação superior no que se refere a estudantes brancos, pretos e pardos. Dados que justificam o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas para ampliar o acesso do grupo em destaque à educação superior.

No Brasil, os dados de acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior também indicam uma desigualdade importante. A luta pelo acesso desse grupo a educação superior é contemplada em 2006, por meio da inclusão de pessoas com deficiência com um dos grupos atendidos pela política de cotas.

Quadro 5 - Pessoas com deficiência na educação superior, dados de 2016

Matrículas, concluintes e ingressantes com algum tipo de deficiência (cursos presenciais e EAD)			
	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Rede privada	21.349	3.178	8.518
Rede pública	14.567	1.631	3.778

Fonte: Revista Ensino Superior, 2018.

Compreende-se que a construção de uma sociedade igualitária, onde não há exclusão e distinções de classes, e que o acesso e a permanência na educação superior sejam democráticos e equitativos, depende de um longo processo de luta de movimentos sociais e constituições de políticas eficazes.

Para as pessoas com deficiência a discriminação tem elementos distintos das discriminações sofridas pelas pessoas negras (pretos e pardos), entretanto, a condição de discriminação e de exclusão histórica são comuns aos dois grupos.

Quadro 6 - Pessoas com deficiência na educação superior, dados de 2018

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Nº de Estudantes com deficiência
Brasil	43.633
Pública	16.585
Federal	12.422
Estadual	3.962
Municipal	201
Privada	27.048

Organização Guedes, 2020. Fonte: INEP 2018.

Os quadros 5 e 6 apontam o crescimento no número de matrículas dos estudantes com deficiência nas instituições. No entanto, é possível ver que o número de matrículas nas instituições privadas, ainda superam os números das públicas. Mas os dados mostram que no ano de 2016 foram matriculados 14.567 alunos, passando para 16.585 matriculados no ano de 2018 nas instituições públicas, que significa que houve aí progresso significativo.

A Constituição Federal de 1988 apresenta em seu artigo 3º os valores básicos a uma convivência humana. Os preconceitos e as discriminações não cabem dentro da sociedade como podemos observar.

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 esse é o desejo de uma sociedade: justa, solidária e livre de qualquer tipo de discriminação. Que garanta o desenvolvimento humano, onde não se fale em pobreza nem desigualdades e que promova o bem sem distinções.

Piovesan (2008) aponta que as ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo, no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório, mas também prospectivo no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.

Assim, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009) afirma em seu artigo primeiro que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Essas políticas sociais têm o propósito de ser mais um elemento para somar às outras ações cujo intuito é concretizar o ideal de igualdade estabelecida pela Constituição (1988),

combatendo às várias formas de discriminação. “O Estado então, tem uma postura de romper com a neutralidade, propondo e implantando políticas que buscam a realização da igualdade pretendida nos documentos constitucionais” (PAULA; HOURI; CARDOSO, 2012, p. 49).

As discussões acerca das ações afirmativas geram bastante repercussão, pois nem todos acreditam ser um direito conquistado por aqueles que já sofreram em toda a história desde os tempos mais remotos e sim os que dizem ser um benefício, ou seja, um favorecimento aos que podem usufruir.

Sabe-se que essas ações são responsáveis por minimizar fraturas do passado sofridas por determinados grupos e que não é um favorecimento ou um benefício concedido mais um direito que demorou muito para ser concedido e agora torna-se fundamental para esses grupos.

Referente aos documentos institucionais há inúmeras medidas de combate às discriminações proclamadas internacionalmente, nas quais as implantações de ações afirmativas estabelecidas no Brasil entram em consonância, tais como,

[...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (1966), a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1968), a Convenção III da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Discriminação no Emprego e na Profissão (1968), Declaração do Milênio (2000), a Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), entre outras. (CORDEIRO, 2013, p.301-302).

Cordeiro (2013) cita entre os documentos que respaldam a não discriminação contra certos grupos de pessoas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um documento que aponta para as principais formas de convivência sem que haja discriminação. São direitos e deveres que englobam todos.

As ações afirmativas elaboradas e estabelecidas no Brasil apresentam em suas bases as medidas progressivas de ordem internacional, pois estas promovem e estimulam o respeito às diferenças, constituindo a busca pela igualdade entre as pessoas.

Em relação à adoção de políticas que visam diminuir desigualdades raciais como mecanismo de promoção da equidade, o debate acerca dessas ações tendeu a priorizar os Estados Unidos como o *locus* da comparação (SANTOS, 2012, p. 404).

Pode ser compreendida ainda, como uma das ações que tem por objetivo a valorização das diferenças sociais e culturais, e que busca reduzir as barreiras determinadas pelo sistema

capitalista, onde a meritocracia tem destaque importante, principalmente no acesso à Educação Superior.

Durigan (2016), diz que os dois países adotaram as Políticas de Ações Afirmativas destinadas como reparação material e simbólica a promoverem aos negros e outras etnias brutalmente excluídas na sociedade, cumprindo assim os inúmeros tratados, pactos e convenções que se comprometeram desde a criação da ONU, afim de realizar de fato e não só retoricamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os EUA a partir da década de 1960 e o Brasil quase 40 anos depois. É difícil afirmar que um sistema imitou o outro, quase 40 anos depois, já que muitas coisas mudaram, as sociedades se transformaram e objetivos se concretizaram.

De acordo com CASTRO; AMARAL; SILVA (2017), foi uma experiência norte-americana que mais influenciou o Brasil, por diversas razões, para adoção dessas políticas, dentre as quais podemos ressaltar: semelhanças históricas, como por exemplo, o modelo de colonização que se assemelha bastante com o exercido no Brasil, ambos foram colônias de países.

Assim, a contribuição para a recepção da ação afirmativa no modelo norte-americano no Brasil é a dominância do denominado “estilo de vida americano” de lidar com a questão racial em organismos internacionais e a dependência do Brasil a essas instituições, e também um forte crescimento da influência norte-americana na academia brasileira. Esses são os pontos que fizeram com que o modelo brasileiro se inspirasse no norte-americano.

Uma das formas de oportunizar direitos é incluir os grupos na sociedade, dando oportunidades para que os mesmos cresçam e alcancem seus objetivos. Para isso, as políticas de inclusão na educação superior procura integrar os estudantes dentro das instituições.

Maciel e Anache (2017), colocam que pesquisar as políticas públicas de inclusão na educação superior é compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação, como um direito humano, está sendo respeitado, pois o processo educativo no contexto atual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de garantia de direitos básicos ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema educacional.

Por meio da política de cotas as pessoas com deficiência podem ter acesso a oportunidades que antes não eram almeçadas por eles. A Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio tornou essa condição mais justa, reservando um percentual de vagas para as pessoas com deficiência igual aos outros recortes, na mesma proporção.

Segundo Brandão (2005 apud Lima; Neves e Silva 2014, p.141), no Brasil as primeiras medidas de ação afirmativa do tipo cotas foram voltadas para a promoção da entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Os autores, em 2001 foram dados os primeiros passos para implementação da política de cotas em instituições públicas de educação superior pelas universidades estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. Essas políticas procuram democratizar o acesso e favorecer a permanência.

A instituição pioneira, que deu o passo inicial para a democratização do acesso à educação superior — mesmo que o ensino universitário ainda esteja longe de ter seu acesso pleno e universal —, foi a Universidade Estadual do Rio Janeiro (UERJ), em 2003, ao implantar a primeira política de cotas no Brasil. Foi a Lei Estadual n. 4.151/2003, que regulamentou essa iniciativa, ao estabelecer cotas para estudantes carentes do Rio de Janeiro, no ensino superior estadual, com vistas a reduzir as desigualdades étnicas, sociais e econômicas. A distribuição do percentual de vagas se subdividia em: 20% para estudantes oriundos de rede pública de ensino; 20% para negros; e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas. Além do fator renda bruta média familiar, em 2004: 300,00 (trezentos reais); 2005 e 2006: 520,00 (quinhentos e vinte reais); 2007: 630,00 (seiscentos e trinta reais); e a cada ano reajustados de acordo com o salário mínimo (LADEIRA; SILVA, 2018, p. 229).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pioneira na implantação da política de cotas no Brasil, incentivou as outras Universidades a darem o primeiro passo para institucionalização da política de cotas.

A legislação destaca que as universidades públicas estaduais têm autonomia para se responsabilizar pelos processos seletivos, pela maneira como devem ser preenchidas as vagas, até mesmo com relação à quantidade e os critérios de qualificação dos estudantes. Inicialmente, a implementação de políticas que visam à inclusão de “minorias” ao acesso ao Ensino Superior Público ocorreu não apenas no Estado do Rio de Janeiro, mas também, mesmo que não de forma análoga, não por imposição legal do Estado, na Bahia (UNEB) e no Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2002. Em 2003, o sistema de cotas foi adotado pela Universidade de Brasília (UnB), a qual vem sendo notada como a primeira instituição de ensino federal a implementar uma política dessa natureza, seguida pela Universidade de Alagoas (UFAL), que buscou nesse período também atendimentos à estudantes negros (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017, p. 61-62).

Historicamente, a educação superior brasileira tem formado as elites nacionais, apresentando um caráter excludente ao deixar de fora um contingente de jovens que não tem condições de acesso à universidade, e/ou não têm condições de permanência até a conclusão dos estudos.

As políticas de ações afirmativas, ao seguirem o princípio da equidade como forma de reparar desigualdades proporcionadas ao longo da história, adentram neste cenário como mecanismo para a garantia da democratização da educação superior (PAULA; HOURI; CARDOSO, 2012).

Percorrendo a história é possível ver o quanto crescemos em termos de sociedade e políticas. Apesar de todas as fraturas causadas as classes menos favorecidas, estamos trilhando um caminho que procura limpar a imagem que foi criada anteriormente.

Há muito tempo se discute a igualdade de direitos na sociedade, mais somente em 2001 na conferência realizada em Durban, que o Brasil participou começaram a se concretizar propostas relacionadas a não discriminação e a política de cotas.

Lembrando que o ano 2001 é o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, e que tem o objetivo de chamar a atenção do mundo para os objetivos da Conferência Mundial e de dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001).

O século XX é carregado de estudos e propostas sobre esse assunto, porém muitas pessoas não entendem como é passar por situações desconfortáveis por conta da pele, da aparência e muitas vezes por motivos mais graves como uma doença que o impeça de realizar seus projetos de vida.

O debate público das ações afirmativas tem ensejado, de um lado, aqueles que argumentam constituírem elas uma violação de direitos e de outro lado, os que advogam serem elas uma possibilidade jurídica ou mesmo um direito. (PIOVESAN, 2008, p. 894).

As ações afirmativas são medidas que pretendem estabelecer a equidade social, eliminando as desigualdades postas pela sociedade. É um conjunto de políticas públicas que estão sendo colocadas em vigor não para beneficiar alguém e sim para corrigir erros graves e históricos contra os menos favorecidos, por questões econômicas, de raça, cor e etnia, entre outras, postas por um passado difícil.

As políticas de ações afirmativas, no âmbito federal, não sanam as desigualdades socioeconômicas, mesmo que contribuam para a democratização do acesso de camadas sociais historicamente excluídas da educação superior, contudo, a universidade precisa ressignificar seu papel social de colaborar com a diminuição das desigualdades e instituir políticas e práticas de permanência desses alunos. Além disso, as ações afirmativas possibilitam o início de um

processo, ainda em construção, que favorece o ingresso de grupos específicos à educação superior.

A educação superior é um importante espaço para formação de cidadãos que almejam oportunidades de trabalho e de ampliação de conhecimentos, assim, o acesso de grupos específicos a essa etapa de educação, representa um avanço nas possibilidades de alteração das condições que determinam melhores condições de trabalho e qualidade de vida.

3.2.1 POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Karl Marx e Frederich Engels (1998), afirmam que vivemos em uma constante luta de classes, onde se tem os opressores e os oprimidos em constante oposição. Olhando para a história, atualmente a conquista das cotas é um grande avanço, pois diante de toda a história vivida os oprimidos viveram em grande desvantagem. Os menos favorecidos não puderam ter acesso ao ensino e quando o tinham era restrito.

Nas primeiras épocas históricas, verificamos, quase por toda parte, uma completa divisão da sociedade em classes distintas, uma escala graduada de condições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassallos, mestres, companheiros, servos; e, em quase que em cada uma destas classes, novas divisões hierárquicas (MARX; ENGELS, 1998, p. 7).

Durante toda a história é possível ver o quanto a sociedade foi dividida em classes, economicamente falando, das quais começaram a ter diferenças impactantes entre os grupos.

No segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), foram instituídas reformas educacionais em todo o sistema educacional brasileiro. Em especial, o governo comprometeu-se em democratizar o acesso ao nível superior de ensino. No ano de 2007, foi lançado o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo governo federal, com o objetivo de ampliar os investimentos na educação básica, na educação profissional e no ensino superior. Nesse documento, afirma-se a necessidade de expansão da oferta de vagas na educação superior, bem como, a promoção social pela educação (ROSA; FONSECA, 2016, p. 141).

Foi no governo do ex-presidente Lula que começaram as preocupações com a ampliação do acesso dos estudantes a educação básica e a educação superior. Por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 24 de abril de 2007 objetivou-se ampliar a oferta de vagas no ensino e aumentou progressivamente o investimento.

Miguel (2002) afirma que para os fins que nos interessam, é possível traçar um quadro condensado da discussão sobre a igualdade entre os seres humanos: a ordem estamental medieval afirmava a desigualdade entre os indivíduos.

Contra ela, o liberalismo vai propugnar que todos são iguais. Os socialistas, então, denunciam que a igualdade formal, apreciada pelos liberais é inócua diante da permanência de profunda desigualdade material.

Em oposição ao socialismo, a teoria elitista vai dizer que a igualdade é impossível. Há uma concordância quanto ao diagnóstico sobre as sociedades contemporâneas, com a constatação de que a igualdade dos liberais é a mera fachada da desigualdade efetiva; mas a ênfase é dada à polêmica contra a bandeira socialista de uma nova forma de organização, material e politicamente igualitária, que a teoria das elites apresenta como ilusória.

Portanto, são necessários programas que oportunizem a igualdade entre os seres humanos e tornem as conquistas justas entre todos, fazendo com que a discriminação seja eliminada ou ao menos reduzida.

Muitos encontros, seminários e debates nacionais e internacionais foram realizados sobre o tema, dando origem a grupos de pesquisa e de acompanhamento dessas políticas, cujos resultados confirmam os benefícios sociais que a aplicação das cotas traz para sociedade (ROSA; FONSECA, 2016, p. 134).

Discutir as políticas exigem muitos encontros, principalmente para expor o quanto elas trazem benefícios para sociedade e são importantes o reconhecimento de direitos. As autoras afirmam ainda que é preciso ter claro que a política de ações afirmativas, transitam em um campo de conflitos, no qual estão em jogo diferentes interesses e entendimentos sobre o que seja a justiça social e a igualdade de oportunidades (ROSA; FONSECA, 2016, p. 135).

Na educação superior brasileira temos uma história recente com relação ao acesso da educação através das políticas de ações afirmativas. Desde o início do século XXI algumas universidades estaduais e federais já se propunham a garantir essa política em seus processos seletivos, no entanto, foi através da Lei nº 12.711/ 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio no governo de Dilma Rouseff, que esse direito passou a ser lei federal e a democratização do acesso pode atingir a todos os estados brasileiros. Isso se configura num contexto de lutas pela disputa de um lugar mais acessível na sociedade a todos os grupos que sofrem discriminações e são excluídos de direitos fundamentais por questões de gênero sexual, étnicas, físicas e econômicas.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC), a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto do mesmo ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% permanecem para ampla concorrência.

A Lei nº 12.711/2012 que foi sancionada em agosto de 2012, teve o intuito de reservar 50% das vagas dispostas pelos cursos das Universidades Federais para pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência.

Assim, a lei estipula três recortes para o preenchimento das cotas: ter cursado o ensino médio em escola pública; renda e raça/cor. O primeiro critério é vinculante aos demais, ou seja, não tem como ocupar uma vaga reservada para pardos pretos e indígenas, com renda maior, menor ou igual a um salário mínimo e meio, se não cursou o ensino médio integral em escola pública. A lei determina, ainda, que no caso do não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos, as vagas não preenchidas deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (ROSA; FONSECA, 2016, p. 143).

Antes dessa lei ser aprovada no Brasil, algumas universidades estaduais e federais passaram a utilizar em seus processos seletivos uma política de acesso a grupos desfavorecidos dentro do contexto socioeconômico, sendo o controle feito por meio de legislações internas.

Rosa e Fonseca (2016) afirmam que a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) foi uma conquista histórica para aqueles grupos excluídos da educação superior. Desde a implantação das cotas em todas as instituições federais, já são percebidos, como primeiros impactos da lei, o argumento significativo de vagas para alunos negros, pardos e indígenas e para aqueles procedentes de escolas públicas.

Analisar a sua implementação nas instituições federais, faz-se indispensável para justificar sua existência em um país marcado por desigualdades regionais e locais de renda, cor/raça e escolarização.

As primeiras universidades públicas brasileiras que destinaram cotas em seus processos seletivos foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, e no mesmo ano a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dirigida na época pela primeira reitora afro-brasileira no país, Ivete Sacramento, seguidas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade de Brasília (UNB), entre outras. A UEMS, pioneira no estado de Mato Grosso do Sul, implementou por meio da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, cotas de 10% para indígenas, e da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003, cotas de 20% para negros/as (CORDEIRO, 2017, p.28).

É possível observar como foi considerável para essas instituições adotarem o sistema de cotas, pois houve um reconhecimento da importância de proporcionar o acesso aos grupos excluídos. Não foi um número significativo, porém o avanço que o país teve foi fundamental.

As cotas não são gratuitamente distribuídas ou sorteadas, como o imaginam os defensores da “justiça”, da “excelência” e do “mérito”. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas se submeterão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre (MUNANGA, 2006, p. 58-59).

Como afirma o autor, as cotas não farão a qualidade das universidades diminuir. Ainda haverá uma seleção dos melhores candidatos para o ingresso nos cursos, pois a forma de ingresso não irá mudar, o que ocorre é uma mudança na maneira de acessar essa instituição.

Com a institucionalização da política de cotas nas universidades é possível perceber como as oportunidades para algumas pessoas fazem a diferença. Muitos não tinham uma perspectiva que os levasse a cursar a educação superior e a partir do momento em que a Lei nº 12.711/2012 foi sancionada. Em 2016, por meio da Lei nº 13.409, os estudantes com deficiência são incluídos como público alvo da política de cotas.

Desde 2013, ano em que a Política de Cotas entrou em vigor, pesquisas envolvem a eficácia ou não da política de cotas, pois pesquisadores se debruçam sobre o tema contribuindo para analisar como esses alunos cotistas tem seguido o trajeto do acesso, da permanência e conclusão nos cursos de educação superior, dividindo opiniões.

Desde a aprovação da Lei que estabelece a Política de Cotas nas Instituições Federais de Educação Superior, muitos argumentos contrários foram divulgados na mídia. Geralmente os argumentos contrários apresentam características de senso comum, alguns mais elaborados, mas a grande maioria destes argumentos é desmistificada por meio das pesquisas realizadas como apresenta o artigo publicado por Bittar e Maciel (2006).

Bittar e Maciel (2006) mencionam o juiz federal Mauro Spalding, que considerou ilegal e uma afronta ao princípio da isonomia a reserva de 40% das vagas da Universidade Federal do Paraná, no vestibular realizado em 2004. Um estudante reprovado no vestibular pedia o direito de se matricular no lugar de um estudante negro aprovado pelo sistema de cotas, o juiz concedeu liminar positiva respaldando-se no princípio da autonomia universitária.

O Brasil traz uma história engessada ao seu currículo, da qual há muito preconceito e discriminação por parte da sociedade. A política de cotas é uma ação afirmativa destinada a

grupos específicos, geralmente com pessoas que apresentam características semelhantes em determinado aspecto, tais como características étnicas, raciais, sociais, entre outras e pode atender demandas também específicas, como acesso à educação, vagas em concursos públicos, entre outras.

Esta modalidade de política tem como um de seus objetivos a minimização da discriminação negativa e preconceituosa que determinados grupos vivenciam cotidianamente.

[...] os beneficiados com as relações desiguais procuram significar a exploração e espoliação de modo que estas pareçam legítimas tanto para eles e sua consciência, mormente cristã quanto para aqueles que estão sendo explorados. Para tanto, utilizam a persuasão mais que a força, uma vez que esta seria um meio oneroso e falho de manter o poder por longo tempo. A persuasão carinhosa, adocicada, carregada de afetos para com os dominados e para Jackman (1994, p. 9) o paternalismo, a mais efetiva forma de domínio: “The sweetest persuasion: paternalism” (LIMA; NEVES; SILVA, 2014, p. 144).

Aqueles que tratam os outros com indiferenças tentam tornar legítimas e “normais” para sua consciência. Utilizam da persuasão para dominar os mais fracos. Muitas iniciativas já ocorridas no Brasil não precisaram de uma legislação específica, mas em algum momento, nós temos que começar a regulamentar nossos direitos, para que não tenhamos problemas em relação a isso. Não temos, por exemplo, dentro dos nossos estatutos legais, pontos que realmente assegurem a legalidade de nossas ações (GONÇALVES, 2006, p. 100).

De acordo com Bedin (2009) o sistema de cotas tem por objetivo aplicar, na prática, a igualdade substancial prevista em nosso ordenamento jurídico, pretendendo diminuir o abismo social existente entre as pessoas, privilegiando os desfavorecidos e tentando eliminar as discriminações decorrentes de raça, gênero, idade, entre outros.

O autor define o conceito de sistema de cotas, seus objetivos e justificativas, porém a questão não é nem a de “privilegiar” os desfavorecidos e sim amenizar as injustiças cometidas por muitos no passado e que até hoje pairam sobre a sociedade.

Contudo, cabe referir que a benevolência nas relações intergrupais de dominação é apenas aparente, pois a pressuposição de superioridade moral de um grupo sobre outro nada tem de benévola (Jackman, 1994). E nesse sentido que o paternalismo se torna um tipo de preconceito, pois concebe o outro como menos dotado moralmente (LIMA; NEVES; SILVA, 2014, p. 145).

A universidade como instituição de formação de profissionais, deve atuar de forma democrática sem predileção alguma quanto aos acadêmicos e cursos oferecidos. Sob esta ótica a universidade possui dois papéis fundamentais: formar profissionais com vistas às diversidades

de nossa comunidade e, durante a formação destes profissionais, ser referência na formação dos mesmos.

As cotas favorecem o acesso de negros à educação superior; entretanto, outras estratégias devem ser desenvolvidas para promover a permanência desses estudantes na universidade de modo a concluírem seus cursos de graduação. É sabido que apenas uma política de acesso não garante conclusão da educação superior, mas apenas aponta possibilidades antes não pertinentes à realidade de estudantes negros e oriundos de escolas públicas (MACIEL; BITTAR, 2006, p. 155).

As pessoas estão mudando sua forma de pensar a respeito das ações afirmativas, como mostra o estudo realizado por Queiroz e Santos (2006 apud Lima; Neves e Silva 2014, p.142) o qual, citando dados de 1995 e 2006 do Instituto Datafolha, observam que a população brasileira tem se tornado mais favorável as cotas sociais e raciais.

É importante destacar que o diálogo na perspectiva inclusiva da educação superior como uma continuidade da educação básica, objetiva uma formação continuada. Desta forma, as universidades devem oferecer uma educação superior gratuita e de qualidade a todos, garantindo o acesso e a permanência deste aluno dentro da universidade, posto isto, destacamos a importância que há dos direitos humanos nas diferentes situações vivenciadas.

Os Direitos Humanos são aqueles direitos inerentes à pessoa humana, cujo objetivo é resguardar a sua integridade física e psicológica perante seus semelhantes e perante o Estado, limitando os poderes das autoridades e garantindo o bem-estar social através da igualdade, proibindo qualquer espécie de discriminação. (NASCIMENTO; GUTIERREZ, 2013, p. 124).

Faz parte da humanidade tratar as pessoas com respeito, fazendo com que todos sintam-se bem no meio social. Todos são iguais perante a lei, não podendo haver discriminação racial, étnica, moral e econômica. Os direitos humanos estão postos em sociedade para reafirmar o que a muito já foi dito.

Esses direitos fazem parte da vida das pessoas, é assegurado pela declaração universal dos direitos humanos, ou seja, em que pese a sociedade, a lei de cotas é um direito que foi construído com luta e garra pelas pessoas. Em que os menos favorecidos não ganharam um benefício e sim o direito de poder concorrer de igual para igual uns com os outros.

Depois de quatro anos que a Lei nº 12.711/2012 entrou em vigor, no final de 2016 saiu uma nova Lei, a nº 13.409/2016 que instituiu cotas nas universidades exclusivamente para as pessoas com deficiência, alterando os seguintes artigos:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados

pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. “Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. “Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2016).

A diferença que as duas leis apresentam é que a Lei 12.711/2012 proporcionava as pessoas com deficiência um percentual de vagas junto com as outras divisões. Com a nova Lei nº 13.409/2016, eles passam a ter o percentual de vagas igual a todos os outros que estão entrando por meio da política de cotas. O que pode ser observado é um grande avanço em reconhecer que essas pessoas também precisam estar incluídas para que possa ser reparado um dano histórico de oportunidades que não foram destinadas a eles.

Hoje as pessoas com deficiência também vêm ganhando seu espaço dentro das universidades, mesmo com limitações é possível cursar uma educação superior de qualidade. O que ainda precisa ser aprimorado é a condição que essa pessoa terá para cursar toda a vida acadêmica.

3.3 O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este tópico apresenta como se dá o acesso da pessoa com deficiência a educação superior, mostrando a importância de conviver em sociedade de forma igualitária. A interação entre as pessoas promove maior desenvolvimento social.

A relação construída entre as crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas realmente auxilia de forma positiva para o desenvolvimento de ambos, pois incentivam a colaboração, a cooperação e a solidariedade, atitudes fundamentais para uma vida harmoniosa em sociedade. Desta forma, a inclusão pode se estender da escola para a comunidade (ESPÍNDOLA, 2009, p. 60).

A convivência entre os estudantes é de fundamental importância para ambos, pois estarão em constante aprendizagem um com o outro e a relação desenvolvida por eles pode ser um fator extremamente positivo. Kassir (2011, p. 68) afirma que:

[...] após o golpe militar de 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional n.º 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos, com a instituição do 1º grau. Em relação à Educação Especial, a Lei nº 5.692/71, no artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Houve um importante avanço por meio de leis que passaram a definir o direito dessas pessoas, levando em conta o que era considerado deficiência.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2008, p. 2).

Após criar o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) em 1973, começaram a ser oferecidas informações isoladas sobre as pessoas com deficiência e superdotação, ou seja, essas pessoas ainda ficavam “escondidas” da sociedade passaram a ter mais atenção por parte do Estado, porém ainda sem acesso à educação formal.

De acordo com Espíndola (2009) em junho de 1994, na Espanha, uma assembleia geral discutiu a Educação Especial visando estabelecer procedimentos-padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para Pessoas com Deficiências, sendo que, desta assembleia, resultou a Declaração de Salamanca que aborda os princípios, política e prática em educação especial e que é reconhecida mundialmente como um documento importante para o debate sobre a inclusão.

Com relação às modalidades de atendimento, a Declaração de Salamanca, em suas orientações para ações em níveis regionais e internacionais, posiciona-se favoravelmente aos princípios de educação inclusiva em classes regulares.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades,

circunstâncias e aspirações de suas crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p).

A Declaração de Salamanca de 1994 coloca que toda criança tem o direito a educação estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reforçado pela Declaração Mundial sobre educação para todos (1990). A Declaração de Salamanca foi um documento elaborado com representantes de vários países e representa um consenso mundial com relação ao direito à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre estas as pessoas com deficiência.

Na esteira das orientações dessa declaração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1996, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

As alterações decorrentes desse documento imprimem um movimento diferente da lógica que era utilizada para organizar a educação especial no Brasil. Na primeira metade da década de 1990, o conceito de integração que iniciou em 1960 era o referencial dessa modalidade de educação e era compreendido como a preparação das pessoas com deficiência para então ingressarem nas escolas e na sociedade, já a inclusão de acordo com Almeida (2005, p. 70):

Inclusão é o termo utilizado atualmente e vem substituir o conceito de integração, tendo como pressuposto que a "inclusão" incorpora uma concepção mais compatível com as necessidades sociais atuais. Muitas vezes a educação especial é entendida como intrínseca à inclusão, o que não é fato verídico. O processo de inclusão é mais amplo e atinge toda a sociedade, principalmente grupos excluídos. A educação especial é modalidade de educação que tem como sujeitos, principalmente, pessoas com deficiências.

O processo de inclusão deve ser pensado em um contexto amplo, é uma prática social que deve acontecer em todos os lugares. Com o conceito de inclusão, é desenvolvida a lógica de uma ação como via de mão dupla: preparação das pessoas com deficiência, e preparação da sociedade e da escola para receber estudantes com deficiência. Assim, uma série de políticas são alteradas para o desenvolvimento dessa nova “lógica” na oferta dessa modalidade: educação especial.

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando as normas de proteção, e outras providências. O artigo 3º considera como:

I - Deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - Deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - Incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999)

Mendonça (2015) diz que quando as pessoas sofrem de algum tipo de incapacidade intelectual ou física, as suas necessidades podem não ser satisfeitas pelo sistema educativo tradicional. É neste caso que entra o conceito de educação especial, que, como o seu nome indica, apresenta características diferenciadas.

Após definir o que é deficiência, o mesmo decreto apresenta ainda quais são os tipos de deficiência e como eles são conceituados, conforme pode ser visto abaixo no artigo 4º:

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

II - Deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve; b) de 41 a 55 db - surdez moderada; c) de 56 a 70 db - surdez acentuada; d) de 71 a 90 db - surdez severa; e) acima de 91 db - surdez profunda; e f) anacusia;

III - Deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - Deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;

V - Deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

São considerados cinco tipos de deficiência, a física, auditiva, visual, mental e múltipla. Todas com seu grau de especificidade, podendo ser permanente ou não. Cada caso é tratado a sua forma, portanto na educação é necessário um recurso específico para cada estudante.

Essas definições sobre o conceito de deficiência seguem o modelo médico e priorizam a “falta” de determinada condição para caracterizar os tipos de deficiência. Padilha (2000) afirma que a palavra ‘deficiência’ por si, já delinea a ‘falta’ (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta é o médico (neurologista, geneticista...) ou profissionais (psicólogos, fonoaudiólogo, etc.), que aprenderam com a Medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento.

[...] a *deficiência* não é uma *insuficiência*, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, que diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável (PADILHA, 2000, p. 28-29).

A autora aponta sua definição para deficiência, afirmando que a mesma não é uma insuficiência e sim uma organização que ela caracteriza como peculiar às funções psicológicas. Assim, como o modelo médico, percebe a pessoa como portadora de uma patologia, ou seja, primeiro a deficiência da pessoa e ela fica em segundo plano apenas com o papel paciente passivo.

Com o diagnóstico precoce, o modelo médico promove a redução de incidência de deficiência. Não há como rejeitar o modelo médico no que tange aos benefícios físicos e sensoriais. A crítica a este modelo está em os esforços serem voltados exclusivamente à cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de cunho social ou emocional (AUGUSTIN, 2012, p. 3).

De acordo com a autora o modelo médico faz um diagnóstico em relação a deficiência, entretanto em sua concepção ele não pode ser desconsiderado, pois o motivo das críticas que pairam sobre ele é a necessidade de focar exclusivamente na cura, sem pensar que um simples avanço do paciente pode ser de fundamental importância.

A LDB/1996 em sua primeira versão considera público-alvo da educação especial: pessoas com necessidades educacionais especiais e após 2008 esse público passa a ser as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Abaixo o quadro mostra quais foram as alterações na LDB de 1996 e depois as mudanças que aconteceram.

Quadro 7 - Alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – Capítulo V (DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)

Antes da alteração:	Com as alterações:
Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.	Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.	§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)
Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:	Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.	Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Fonte: Organização: GUEDES, 2019. Fonte: BRASIL, 1996.

Portanto, após o ano de 2008, no artigo 59 da Lei nº 9.394/96 os sistemas de ensino asseguram aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, s/p).

Fica definido como deve ser entendida a educação especial, por meio de currículos, capacitação específica para os professores, uma formação que capacite os estudantes para que tenham condições de ingressarem no mercado de trabalho.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.11).

Em 2001 o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. A Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

A convenção evidenciou que todos têm os mesmos direitos, não podendo ter discriminação de nenhuma espécie sendo tratados iguais, sem diferenciá-los por conta de suas deficiências, é uma questão de respeito ao próximo.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 4).

A partir de 2003 começam a ser desenvolvidas ações quanto ao processo de incluir estudantes com deficiência nas salas de aula, pois não bastava apenas colocá-los em contato com os outros e não proporcionar uma interação entre eles. Assim, o autor citado abaixo coloca como se deu essa evolução sobre o olhar perante a educação especial, indicando a importância de fazer com que todas tenham oportunidades.

Com o olhar sobre a história da educação especial e inclusiva, observa-se que sempre houve uma grande discussão sobre a educação dos alunos com deficiências e/ou necessidades especiais, com as modalidades e as práticas pedagógicas existentes se encontrando sob grande pressão. Verifica-se que em alguns momentos da história da educação brasileira foram elaboradas estratégias paralelas ao ensino regular, onde se exclui os considerados menos capazes. Há necessidade de ir mais adiante para perceber que assim como as outras crianças os especiais também são capazes de superar as barreiras das próprias limitações (FILHO; BABOSA, 2015, p. 354).

O autor indica a importância da identificação das potencialidades dos estudantes com deficiência, cujas condições históricas sempre destacaram as dificuldades. A compreensão de um conceito de deficiência que não seja embasado na falta, mas em uma organização diferenciada em detrimento de suas características específicas (PADILHA, 2000).

Para um processo de maior aprofundamento sobre os documentos que norteiam a educação especial, temos os seguintes documentos que buscam assegurar esses direitos a educação: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação para Todos, de 2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis elevados do ensino; a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A política Nacional procura assegurar as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, a oportunidade e o direito de frequentarem espaços como a sala de aula regular, em todos os níveis de ensino, com profissionais capacitados para atendê-los.

Outro documento importante é o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que foi instituído pela Lei 13.005 de 2014, foi desenvolvido para todos os estudantes traçando as diretrizes da educação e as metas que pretendem alcançar nesse período. O documento apresenta dez diretrizes e vinte metas/estratégias. Art. 2º: São diretrizes do PNE - 2014/2024:

I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Superação das desigualdades educacionais; IV – Melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII – Promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – Valorização dos profissionais da educação; X – Difusão dos princípios da equidade, do **respeito à diversidade** e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2014).

São importantes diretrizes que permeiam o avanço do país em relação a educação. Vale destacar a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades sociais. São meios de reconhecer que todos temos os mesmos direitos, inclusive com relação à educação, em que não permanecerá a discriminação e procure erradicar as desigualdades.

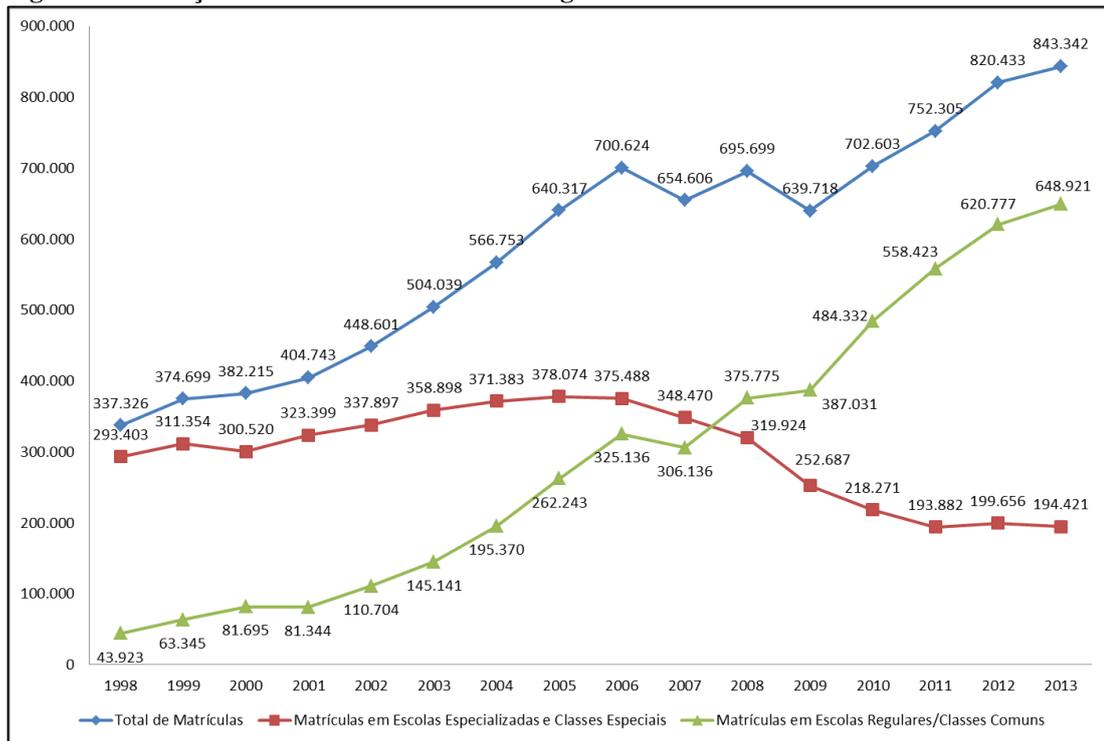
De acordo com o PNE (2011-2020), é importante mencionar algumas metas que direcionam o documento. Destaca-se a meta 2 que trata da fundamental importância universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do mesmo.

A meta 4 é direcionada para o público das pessoas com deficiência, abordando o seguinte: “universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014). Ou seja, todos têm o direito de estar em uma sala de aula sendo atendidos da melhor forma.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 13).

Conforme citado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além das preocupações com as metas, quando se fala na meta 4 de universalizar o atendimento aos estudantes com deficiência é preciso também ter o cuidado com a acessibilidade dos estudantes. Por isso no Plano Nacional de Educação as estratégias da meta 4 contemplam esses quesitos.

Após ser instituído o PNE (2014-2024) as matrículas das pessoas com deficiência nas classes regulares estão aumentando gradativamente. Reflexo de uma estrutura que está caminhando. É possível observar esse crescimento na figura a seguir:

Figura 2 - Evolução das matrículas em classes regulares

Fonte: BRASIL, 2008

Por meio da figura 2, que trata da evolução das matrículas, é possível verificar que houve um aumento significativo nas matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares. Enquanto que nas escolas especializadas esse número caiu, analisando-se o percentual das matrículas gerais. A mesma figura mostra a evolução da linha matrículas em escolas regulares/classes comuns e são esses estudantes que terão a oportunidade de ingressar na educação superior. Conforme ampliam-se as matrículas, maior é a necessidade atendimento educacional especializado.

Diante do exposto, a autora Mendonça (2015, p. 4) afirma qual o objetivo da educação especial.

[...] o objetivo da educação especial consiste em proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para aqueles que têm necessidades diferentes da média. Desta maneira, as crianças que sofrem de algum tipo de incapacidade têm acesso à formação e o direito de desabrocharem, de modo a puderem ser inseridas na vida adulta com maior facilidade. Procura-se, portanto, ajudar as crianças a tornarem-se adultos independentes, podendo valer-se sozinhos graças à educação recebida.

É necessário que os professores sejam preparados por meio de cursos e ações formativas em serviço para atender a todos, e conseqüentemente produzir aulas mais dinâmicas, criativas, com estratégias de ensino compartilhado em cooperação. Tendo parceria com a família e as relações sócio afetivas sem tensões competitivas, mas com espírito solidário e participativo.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009 são atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares

Compreender o que é educação especial e discutir os conceitos sobre a educação de pessoas com deficiência não é uma tarefa fácil, porém fundamental para o desenvolvimento desse grupo.

O número de pessoas com deficiência no Brasil é significativo, entretanto o quantitativo que tem acesso à educação superior e concluem os cursos ainda são escassos. Apesar de ter aumentado a preocupação com eles, ainda é bem remoto o número de estudantes cursando em uma instituição.

Por mais que tenham políticas implantadas para o acesso das pessoas com deficiência nas IES, o que é muito recente, ainda são insuficientes para darem conta da demanda desse grupo, pois não foi completamente materializada. É preciso desenvolver o processo de inclusão na educação inclusiva, ou seja, não é somente dar a oportunidade, é preciso promover a permanência do estudante nos cursos.

Educação Inclusiva é um conceito abrangente, que envolve não somente o processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, mas, fundamentalmente, todas as diferenças possíveis entre as pessoas (MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006, p. 21).

Em destaque, podemos citar como programas de apoio as pessoas com deficiência na educação superior os programas: Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior) 2007 e o PROESP (Programa de Apoio a Educação Especial) 2009.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), regulamentado pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, lança, desde 2005, editais para cumprir o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, onde propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e foi implantado em 2007 pela Secretaria da Educação Superior (SESU) e pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), criada pelo Ministério da Educação (MEC).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O principal objetivo do programa é promover e garantir o acesso da pessoa com deficiência a educação superior, fomentando e criando núcleos de acessibilidade nas instituições.

De acordo com o Portal do MEC, o Programa de Apoio à Educação Especial objetiva apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, voltadas à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Anache; Rovetto; Oliveira (2014) afirmam que mesmo com as iniciativas oficiais com o fomento de Programas que estimulem o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, como o Programa Incluir (Decreto 5.296/2004 e 5.626/2005 e no edital: Incluir 04/2008), ainda encontram dificuldades para institucionalizar uma política de inclusão dentro das IES.

O último censo demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2010 aponta o número de pessoas residentes no Brasil e desse número quantos apresentam alguma deficiência.

Tabela 5 - Censo demográfico 2010

Censo Demográfico 2010 - Características Gerais da População - Resultados da Amostra		
Tabela 1.3.1 - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil – 2010		
Situação do domicílio e grupos de idade	Total (1) (2)	Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)
Total	190 755 799	45 606 048
0 a 4 anos	13 806 733	385 303
5 a 9 anos	14 967 767	1 147 368
10 a 14 anos	17 167 135	1 926 730
15 a 19 anos	16 986 788	2 017 529
15 a 17 anos	10 353 865	1 218 607
18 e 19 anos	6 632 922	798 921
20 a 24 anos	17 240 864	2 215 799
25 a 29 anos	17 102 917	2 376 938
30 a 34 anos	15 744 616	2 447 685
35 a 39 anos	13 888 191	2 590 841
40 a 44 anos	13 008 496	3 797 150
45 a 49 anos	11 834 647	4 763 491
50 a 54 anos	10 134 322	4 705 129
55 a 59 anos	8 284 433	4 170 185
60 a 64 anos	6 503 287	3 524 275
65 a 69 anos	4 852 789	2 894 694
70 a 74 anos	3 744 738	2 451 628
75 a 79 anos	2 570 686	1 839 631
80 anos ou mais	2 917 391	2 351 671

Fonte: IBGE, 2010.

Conforme apresenta a tabela do censo demográfico de 2010, último censo realizado pelo IBGE, pois o mesmo é feito a cada dez anos, o número de pessoas no Brasil é um quantitativo bastante alto. Levando em consideração o número de jovens de 18 a 29 anos a população era composta por 40.976,703 pessoas.

No entanto desse número 5.391,658 pessoas apresentavam alguma deficiência segundo a análise feita. As deficiências de acordo com o IBGE (2010) eram: auditiva, visual, motora, mental/intelectual.

A tabela 5 apresenta dados que possibilitam comparação com o número de vagas que as instituições disponibilizam e o número de vagas ocupadas pelas pessoas com deficiência na educação superior.

Tabela 6 - Número de vagas oferecidas nas instituições de educação superior no Brasil – 2018

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Número de Vagas Oferecidas em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica e segundo a Categoria Administrativa das IES – 2018		
	Presencial	EaD	Total
Brasil	4.012.763	5.845.943	9.858.706

Pública	540.925	108.801	649.726
Federal	329.569	25.066	354.635
Estadual	163.914	50.715	214.629
Municipal	47.442	33.020	80.462
Privada	3.471.838	5.737.142	9.208.980

Fonte: INEP (2019). Organização: Guedes (2019).

Por meio dos dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é possível ver quantas vagas foram disponibilizadas para educação superior, que somam, no ano de 2018, 13.529.101 vagas oferecidas em todo o território nacional.

A tabela destaca o número de vagas oferecidas em cursos de graduação presenciais e a distância em nível nacional enfatizando os quantitativos das universidades públicas e privadas. O número de vagas oferecidas nas universidades privadas é bem maior em relação as públicas, no entanto, muitos estudantes tem a oportunidade do acesso e do ingresso nos cursos, mas acabam desistindo por conta das condições para permanência.

Somente a partir do ano de 2010 o Inep apresenta dados contabilizados sobre a ocupação das pessoas com deficiência em vagas nas universidades públicas e privadas, portanto abaixo segue a tabela do ano de 2018 que contém os dados atualizados.

Tabela 7 - Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais na educação superior – 2018

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a categoria Administrativa das IES - 2018
Brasil	43.633
Pública	16.585
Federal	12.422
Estadual	3.962
Municipal	201
Privada	27.048
Mato Grosso do Sul	978
Pública	610
Federal	581
Estadual	29
Municipal	0
Privada	368

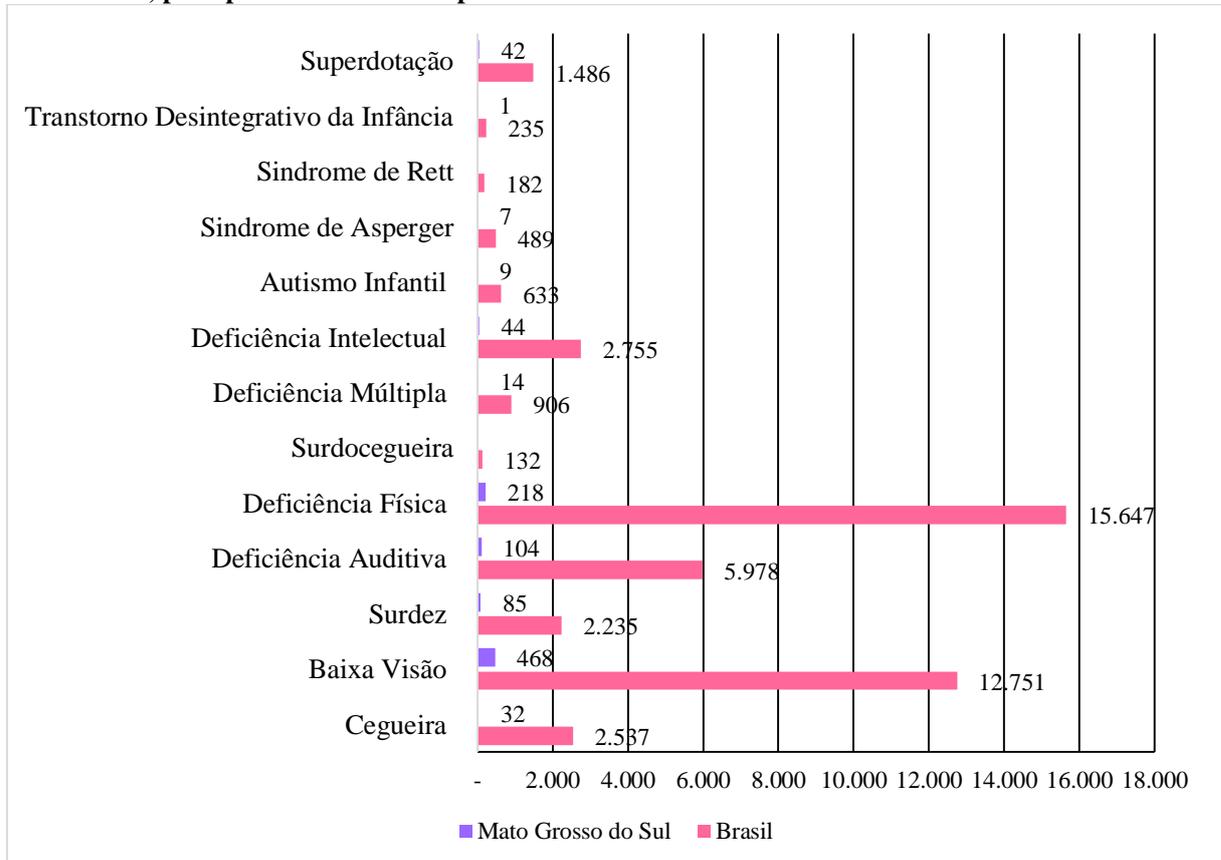
Fonte: INEP (2019). Organização: Guedes (2019).

Podemos analisar a relevância dos números em relação ao quantitativo de vagas oferecidas. Houve a oferta de 9.858.706 e o total de pessoas com deficiência que se matricularam nas instituições de educação superior chegou a 43.633. Em 2018, segundo dados do Inep no Mato Grosso do Sul apenas 978 pessoas com deficiência se matricularam em algum curso superior, com a sobra de 9.815.073 vagas.

A partir das experiências trazidas pelas pesquisas, pode-se dizer que, apesar da existência de políticas que garantem o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, elas ainda não são suficientes para a conclusão da graduação, contudo são necessárias para respaldar as ações que devem ser implementadas (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, p. 305).

Por mais que já tenham políticas que englobem esse grupo de estudantes, ainda é preciso pensar em uma maneira que garanta o acesso, a qualidade do ensino e a permanência deles nos cursos proporcionando acessibilidade a todos. Ainda é muito restrito esse acesso das pessoas com deficiência como pode ser observado nas tabelas.

Gráfico 1 - Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de necessidade especial – 2018



Fonte: INEP (2019). Organização: Guedes (2019).

O gráfico 1 mostra quais são os tipos de deficiência que os matriculados no ano de 2018 apresentavam. A baixa visão é o maior número quando se fala no tipo de deficiência dos estudantes de Mato Grosso do Sul. Já em nível nacional a deficiência física é a que apresenta maior número de estudantes

A política de cotas para pessoas com deficiência é um meio de reverter o quadro de desigualdades históricas. Por meio dela, busca-se oportunizar aos estudantes uma igualdade e concorrência mais justa e humanitária.

A portaria nº 3.284 do Ministério da Educação de 7 de novembro de 2003 resolve:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003).

A Portaria é resultado do movimento de lutas sobre os direitos das pessoas com deficiência, buscando um olhar mais aguçado para esse público seja na educação básica ou na educação superior.

As pesquisas relacionadas as pessoas com deficiência na educação superior são escassas e recentes. Anache; Rovetto; Oliveira (2014) afirmam que em levantamento realizado no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 02 de novembro de 2011, foram identificados 13 trabalhos que tratavam sobre o acesso das pessoas com deficiência na educação superior, tendo havido uma ampliação de estudos nessa área a partir de 2005.

Este capítulo mostrou quais são as políticas para pessoas com deficiência, qual o público alvo e como funcionam as políticas de cotas nas universidades federais. A ênfase do tópico foi abordar as duas leis que tratam sobre as cotas. A primeira, Lei 12.711/2012 que sancionou a política de cotas de modo geral reservando um percentual para as pessoas com deficiência e depois a Lei 13.409/2016 que destinou cotas para as pessoas com deficiência em percentual igual as outras cotas.

4 – A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFMS

Este capítulo tem elementos que constituem o processo de institucionalização da política de cotas para as pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo foi mostrar como se deu o processo mobilização, implementação e institucionalização das políticas dentro da instituição, tendo em vista os critérios que identificam, ou não, a institucionalização segundo Lima (2017).

Para isso, foi realizada uma pesquisa documental e entrevista semiestruturada com duas gestoras da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), considerando que este é o setor responsável pela maioria das ações destinadas a operacionalização da política de Cotas.

Apresenta dados em relação ao ingresso dos estudantes pela política de cotas para pessoas com deficiência, trazendo um comparativo em relação ao número de vagas disponibilizada nas instituições e o número de pessoas com deficiência que ingressam por meio da política de cotas. Os dados mostram em quais cursos os estudantes estão e quais os tipos de deficiência.

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Para dar seguimento ao assunto discutido nesse trabalho é necessária a apresentação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, situada na região Centro Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande.

No antigo estado de Mato Grosso existia, desde o início da década de 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso, com sede na capital Cuiabá. Em decorrência da secular questão separatista no Sul e das razões geopolíticas da ditadura militar (1964-1985), o estado foi dividido em outubro de 1977 sem qualquer consulta às duas populações interessadas. Desse ato arbitrário foi criada uma nova unidade federativa denominada Mato Grosso do Sul, tendo por capital a cidade de Campo Grande. Até então, essa região contava com a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), a qual, em 1979, foi federalizada passando a denominar-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (BITTAR; NOGUEIRA, 2015, p. 265-266).

O Estado de Mato Grosso era um só no qual tinha a Universidade Federal de Mato Grosso, no entanto em 1977, o estado foi dividido em região Sul e região Norte. A partir daí houve a necessidade de ter uma Universidade na região sul, passando a ser o polo central denominada Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019, é o documento instrumento de planejamento e gestão que considera as identidades da IES, no que diz respeito a filosofia de trabalho, a missão que se propõe e as diretrizes pedagógicas que orientam as ações e a estrutura organizacional da instituição de educação superior (UFMS).

Esse documento afirma que a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve a sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, que seria o embrião do ensino público superior no Sul do então Estado de Mato Grosso.

Em 26 de julho de 1966, pela Lei Estadual nº 2.620, os cursos foram absorvidos com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), que reformulou a estrutura anterior, instituiu departamentos e criou o curso de Medicina (UFMS, 2015).

No ano de 1967, o Governo do Estado criou, em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando assim a rede pública estadual de ensino superior. Integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, a Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, criou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), com a sede em Campo Grande, ainda no Estado de Mato Grosso (MT).

Em 1970 foram criados e incorporados à UEMT, os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados. Com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da instituição, que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, com a sede em Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) (UFMS, 2015).

O PDI (2015-2019) acrescenta que em 2009 foram implantadas, em Campo Grande, a Faculdade de Computação (FACOM), decorrente da proposta de adesão da UFMS ao REUNI, e a Faculdade de Direito (FADIR).

Tomando-se como centro de um círculo hipotético, a Cidade Universitária em Campo Grande, a UFMS abrange uma extensa área geográfico-educacional que resulta num raio de mais de quinhentos quilômetros e atinge todos os municípios de Mato Grosso do Sul, os Estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná e os Países limítrofes, Paraguai e Bolívia, de onde se origina grande parte de seus alunos-convênio. O documento aponta ainda que em 2013 foram criados o Instituto de Física (INFI), o Instituto de Química (INQUI) e o Instituto de Matemática (INMA), bem como as Faculdades de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (FAENG), em razão do desmembramento e respectiva desativação do CCET. Ainda de acordo com o *site*:

Em 2017 foram criados o Instituto de Biociências (INBIO) e o Instituto Integrado de Saúde (INISA), bem como a Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (FACFAN); a Faculdade de Ciências Humanas (FACH); a Faculdade de Educação (FAED) e a Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), com o desmembramento e extensão dos Centro do Ciências Biológicas e Saúde e o do Centro de Ciências Humanas e Sociais (UFMS, 2015).

A UFMS, de acordo com o PDI, possui cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. O ensino de pós-graduação engloba os cursos de especialização e os programas de mestrado e doutorado. Em Campo Grande/MS se localiza a sede da UFMS na qual funcionam, atualmente, dezessete unidades setoriais acadêmicas, sendo dez Faculdades, cinco Institutos, uma escola e a Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores.

Desta forma, a UFMS promove a interiorização do ensino superior ao atender a Capital e mais dez cidades do interior no Estado. Visando ultrapassar os objetivos essenciais de aprimoramento do ensino e estímulo às atividades de pesquisa e de extensão, a UFMS vem participando ativamente da preservação dos recursos naturais do meio ambiente, especialmente da fauna e flora do Pantanal, região onde está inserida e que motiva estudos e pesquisas ecológicas na Instituição.

O PDI (2015) destaca também, as Agencias: de Tecnologia da Informação (AGETIC) e a de Desenvolvimento de Inovação e de Relações Internacionais (AGINOVA), órgãos suplementares, que prestam serviços assistenciais e técnicos à comunidade, bem como outras unidades como a Base de Estudos do Pantanal, o Hospital Veterinário, a Fazenda Escola, os espaços culturais e poliesportivos (Estádio Pedro Pedrossian, Teatro Glauce Rocha, e outros).

Em sua trajetória histórica, a UFMS busca consolidar seu compromisso social com a comunidade sul-mato-grossense, gerando conhecimentos voltados à necessidade regional, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sempre evidenciou a necessidade de expandir a formação profissional no contexto social-demográfico e político sul-mato-grossense (UFMS, 2015).

Sua preocupação com a formação de recursos humanos para a saúde caracterizou o início de sua história, cujos fundamentos vieram agregar-se ao interesse pelo ensino de humanidades, letras e ciências exatas e da terra, com a implantação de licenciaturas e bacharelados em distintas áreas do conhecimento.

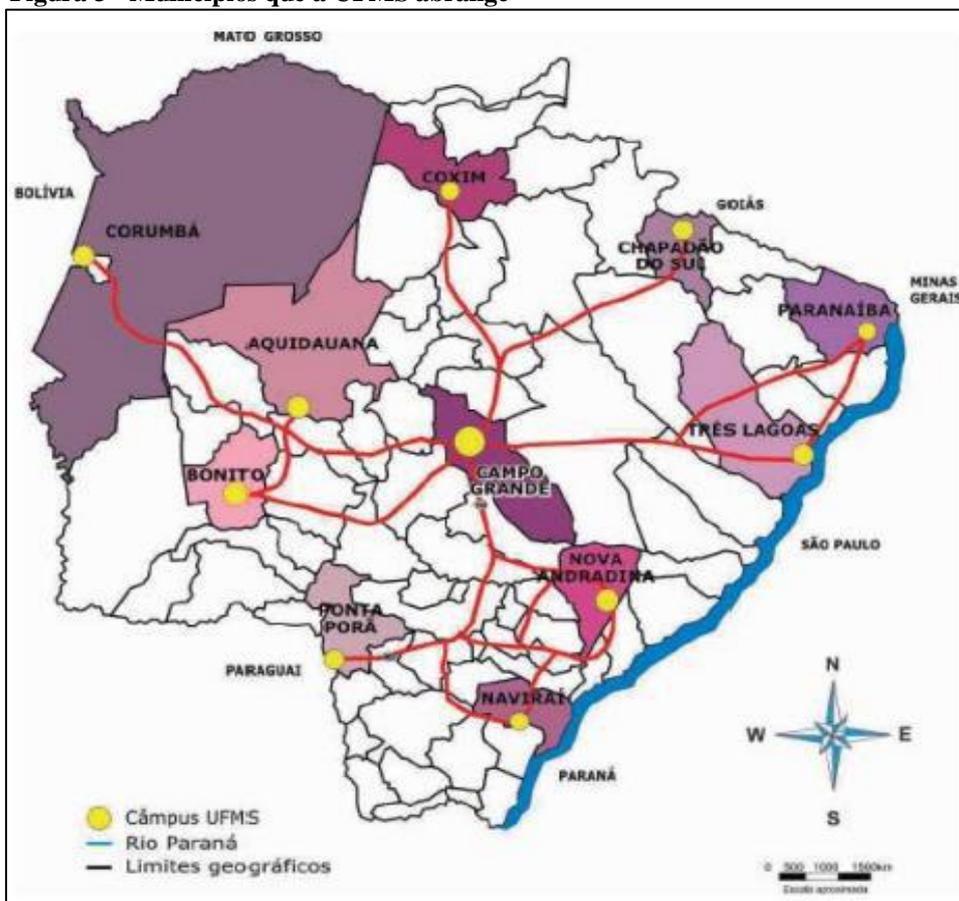
Visando, porém, atingir também objetivos essenciais de aprimoramento do ensino e estímulo às atividades de pesquisa e de extensão, a UFMS participa ativamente da preservação

de recursos naturais do meio ambiente de Mato Grosso do Sul, especialmente da fauna e flora do pantanal e do cerrado, símbolos ou ícones dessa região, bem como desenvolve projetos que buscam outros aspectos de sua identidade, quais sejam as atuações junto a comunidades indígenas e outras assim chamadas minorias.

Como frisado anteriormente, nesse documento afirmava-se que o espaço universitário, e as atividades que se desenvolviam na instituição, contribuam para a construção de conhecimento, bem como para o desenvolvimento econômico e social, já atentando para a esfera internacional de sua atuação (PAIVA; RODRÍGUEZ; ANDRADE, 2019, p.11).

O Estatuto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2011) apresenta no capítulo III, Art. 4º como objetivo principal: gerar, difundir, socializar e aplicar conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida do ser humano, utilizando as potencialidades da região, mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, com princípios de responsabilidade, de respeito à ética, ao meio ambiente e às diversidades, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado (UFMS, 2011).

Figura 3 - Municípios que a UFMS abrange



Fonte: UFMS (2015, p. 39).

A figura 3 nos mostra que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul está presente em 10 municípios Sul Mato-grossenses conforme aponta o PDI (2015-2019). As dez unidades setoriais acadêmicas denominadas *Campus* estão implantadas nas seguintes cidades do Estado de Mato Grosso do Sul: em Aquidauana, o *Campus* de Aquidauana (CPAQ); em Bonito, o *Campus* de Bonito (CPBO) em processo de desativação; em Chapadão do Sul, o *Campus* de Chapadão do Sul (CPCS); em Corumbá, o *Campus* do Pantanal (CPAN); em Coxim, o *Campus* de Coxim (CPCX); em Naviraí, o *Campus* de Naviraí (CPNV); em Nova Andradina, o *Campus* de Nova Andradina (CPNA); em Paranaíba, o *Campus* de Paranaíba (CPAR); em Ponta Porã, o *Campus* de Ponta Porã (CPPP); e em Três Lagoas, o *Campus* de Três Lagoas (CPTL).

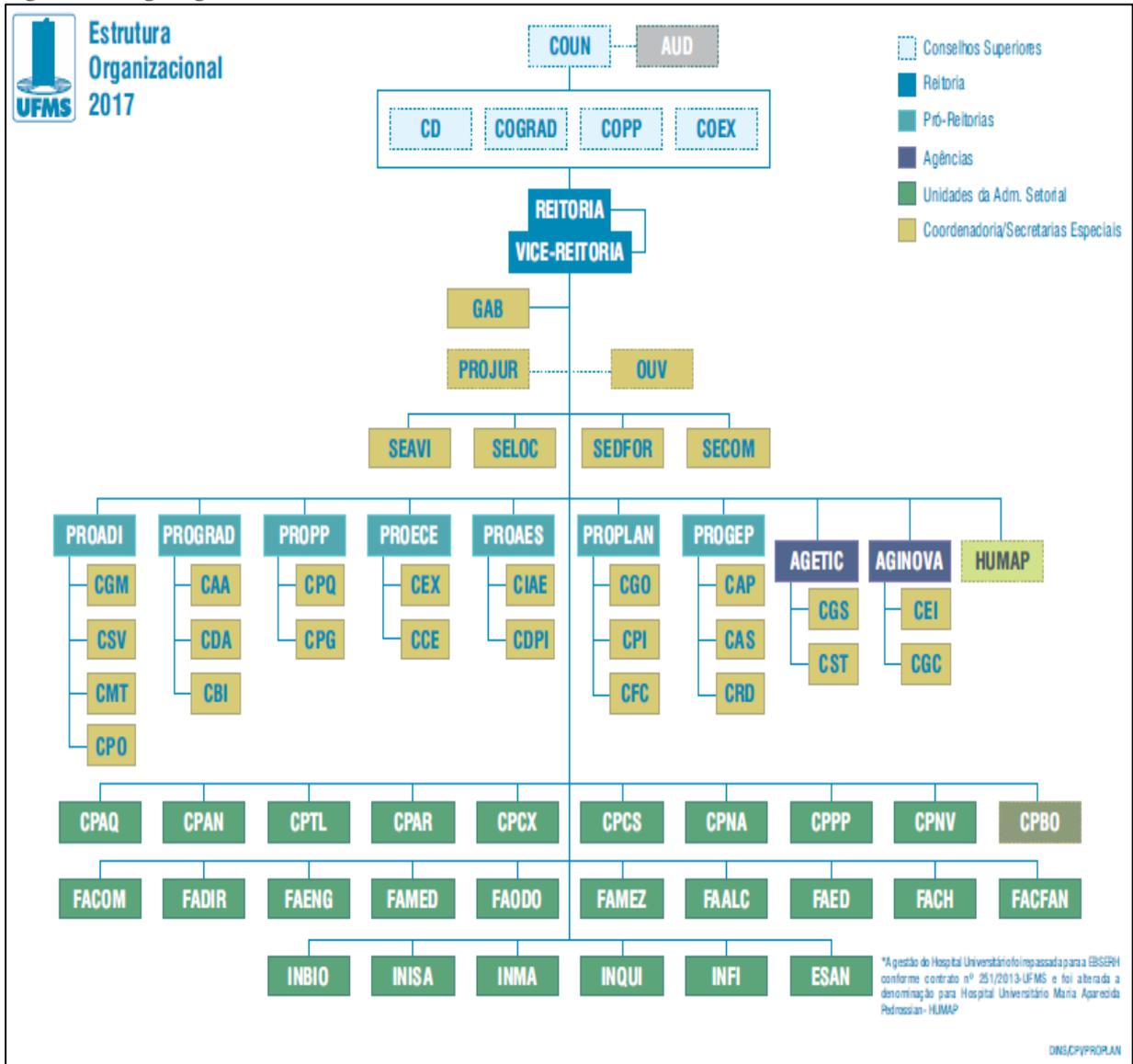
Figura 4 - Dimensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Campo Grande)



Fonte: site POP-MS.

A figura 4 tem a finalidade de mostrar o tamanho do campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, local de realização da pesquisa para essa dissertação. É uma instituição bem ampla, localizada perto do centro da cidade. As unidades são bem separadas, a universidade oferece o serviço de ônibus para que os estudantes possam se locomover entre as unidades mais afastadas.

Figura 5 - Organograma da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: UFMS, 2015-2019.

A figura 5 apresenta em forma de organograma, como está organizada a instituição partindo do macro espaço para o micro espaço. É uma divisão separada por unidades dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Esse tópico caracterizou a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apontando como ela surgiu, quais são os objetivos da instituição e como foi seu desenvolvimento durante a história.

4.2 A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Este item apresenta a política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o objetivo é mostrar como foi institucionalizada ou como está acontecendo esse processo na instituição.

A política de cotas foi instituída nacionalmente em 2012 e na UFMS ela passou a vigorar no ano de 2013, atendendo a lei e incidindo sobre as entradas via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e os demais processos presenciais e a distância.

A adesão ocorreu por meio da Resolução nº 58, Coun, de 19 de novembro de 2012, que estabeleceu o percentual de 12,5% de reserva das vagas disponíveis nos processos seletivos no primeiro semestre de 2013. Esta resolução também previa o aumento gradativo de 12,5% a cada ano, até completar 50% das vagas ofertadas em 4 anos. Porém, a Resolução nº17, Coun, de 16 de abril de 2013 alterou a Resolução nº 58, prevendo 25% de reserva das vagas já para o processo Seletivo de Inverno em 2013, e seguindo o aumento de 12,5% nos anos seguintes (SANTANA, 2016, p. 107).

O percentual de vagas da política de cotas foi aumentando a cada ano, pois o objetivo foi atingir os 50% de vagas para a ampla concorrência e 50% para a reserva por cotas em 2016. Cada instituição teve a liberdade de atingir os 50% antes do prazo estabelecido, cabia a elas escolher e analisar as condições.

Santana (2016) destaca ainda que as vagas disponíveis para as cotas (50% do total de vagas da instituição) seriam subdivididas, metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

Como observado não há menção em momento algum sobre as pessoas com deficiência. Esse percentual é reservado aos pretos, pardos e indígenas. Sendo assim esse grupo continuava enfrentando dificuldades de acesso à educação superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Tabela 8 – Cotas para Pessoas com Deficiência na Educação Superior (2018)

Total de Matrículas, Concluintes e Ingressantes nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Programa de Reserva de Vagas, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2018				
Unidade da Federação /Categoria Administrativa	Pessoas com deficiência			
	Alunos	Matrículas	Concluintes	Ingressantes
Brasil	6.449	5.053	165	3.335

Pública	6.422	5.029	160	3.331
Federal	5.907	4.614	123	3226
Estadual	503	407	33	105
Municipal	12	8	4	-
Privada	27	24	5	4
Centro-Oeste	601	477	17	414
Pública	599	476	17	413
Federal	422	323	5	344
Estadual	177	153	12	69
Municipal	-	-	-	-
Privada	2	1	-	1
Mato Grosso do Sul	83	73	-	75
Pública	82	72	-	74
Federal	82	72	-	74
Estadual	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-
Privada	1	1	-	1

Organização: GUEDES, 2019. Fonte: MEC/INEP/SEEC 2018

Conforme a tabela 8 extraída do censo do Inep 2018, o número de alunos com deficiência é significativo. No entanto, o número de concluintes é escasso. São 6.449 estudantes com deficiência e desses, somente 165 concluíram o curso. Esse quantitativo é ainda menor em Mato Grosso do Sul onde nenhum estudante finalizou seus estudos.

Os dados apresentados pela DIAF e levantados por meio do Núcleo da Tecnologia da Informação (NTI) requerem atenção, pois muitos acadêmicos que se autodeclararam com cegueira e com baixa visão, não confirmaram essa informação quando foram entrevistados pela Divisão (SANTANA, 2016). A autora afirma que no relatório da DIAAF, essa situação vem se repetindo desde o ano de 2013. Diante disso, a DIAAF guia - se por duas hipóteses: a primeira se refere às dificuldades de auto declaração mediante as vivências de preconceito e discriminação durante a vida acadêmica e a segunda é de que a ficha de matrícula preenchida online deve ser reformulada, mediante o detalhamento deste público.

Quadro 8 - Documentos que normatizaram a política de cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Documentos que Normatizam a Política de Cotas na UFMS N°	Nome	Ano	Acesso
01	Resolução COUN - N. 58	2012	Domínio Público (BS-5426/UFMS)
02	Resolução COUN – N. 17	2013	Domínio Público (BS-5524/UFMS)
03	Resolução COUN – N. 29	2014	Domínio Público (BS-5779/UFMS)
04	Resolução COUN – N. 19	2015	Domínio Público (BS-6016/UFMS)
05	Relatório de Gestão 2016 – PROAES/DIAAF	Dezembro/ 2016	Autorização

06	PROAES/UFMS – Resposta à Solicitação da SEPPIR	Março/2017	Autorização
07	Atividades Desenvolvidas – PROAES	Abril/2017	Autorização
08	Atividades Desenvolvidas – PROAES/UFMS	Maió/2017	Autorização
09	Ata da Primeira Reunião Ordinária da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF	Março/2017	Autorização
10	Ata da Segunda Reunião Ordinária da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF	Abril/2017	Autorização
11	Ata da Terceira Reunião Ordinária da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF	Maió/2017	Autorização
12	Ata da Quarta Reunião Ordinária da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF	Junho/2017	Autorização
13	Ata da Quinta Reunião Ordinária da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF	Julho/2017	Autorização
14	Resolução N. 70/2017	Agosto/2017	Via Evento Domínio Público (BS-6608/UFMS)
15	Fluxos de Trabalho – Seção de Ações Afirmativas	Não consta	Autorização
16	Fluxos de Trabalho – Seção de Ações Afirmativas	Outubro/2017	Autorização

Fonte: MACEDO, 2017.

Macedo (2017), buscou os documentos que normatizaram a política de cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. São resoluções, respostas de solicitações, atas e fluxos de trabalhos. Todos documentos que embasavam a implementação dessa política.

No entanto, no mesmo ano em que a reserva de vagas deveria atender a demanda de 50%, foi instituída a Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 que alterou a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

A política de cotas passou a ter uma proporcionalidade igual para todos. O percentual para os pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência é o mesmo, sem distinção, portanto esse grupo começou a ter oportunidade de acesso nas instituições depois de ter um passado de desigualdades na sociedade.

Quadro 9 - Alteração na política de cotas

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.	Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.
Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Organização: GUEDES, 2018. Fonte: Lei nº 12.711/2016 e Lei nº 13.409/2016.

Tomando por base os documentos citados por Macedo (2017), a principal responsável pela implementação da política de cotas na UFMS é a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), que se encontra na Pró Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Essa Divisão passou a ter três seções no dia 27 de março de 2019: a) **Seção de Acessibilidade** – responsável pelos estudantes público-alvo da educação especial, b) **Seção de Ações Afirmativas** – responsável pelas ações realizadas em decorrência da política de cotas na UFMS, e c) **Seção de Libras** – que cuida da parte dos interpretes, tanto pelos estudantes que ingressaram pelas cotas quanto pelas políticas elaboradas para implementação desse ingresso e permanência.

São competências da DIAAF/UFMS, segundo a página institucional da mesma:

- a) realizar atendimento psicoeducacional aos acadêmicos;
- b) realizar avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- c) promover o acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras, com a finalidade de acolher, atender e acompanhar os estudantes ingressantes por reserva de vagas;
- d) também é função desta divisão, coordenar planos, programas e projetos de acessibilidade do Governo Federal no âmbito da Universidade;
- e) orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade;
- f) articular, participar e desenvolver ações na Universidade relacionadas às Políticas Afirmativas;
- g) além de acompanhar o funcionamento, avaliar os resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas;
- h) e sugerir ajustes e modificações necessárias (UFMS, 2019).

Os dados do quadro 9 mostram o número de pessoas com deficiência que entraram pela política de cotas em todos os *Campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2017, após a aprovação da Lei nº 13.409/2016 que reserva um percentual de cotas para esse grupo igual aos demais.

Quadro 10 - Relação de cotistas no ano de 2017 em todos os *Campus* da UFMS

Ano	Unidade	Nome do curso	Cota para pessoa com deficiência
2017	CPTL	Direito	1 cotista
2017	CPTL	Medicina	8 cotistas
2017	FADIR	Direito	1 cotista
2017	FAENG	Engenharia civil	2 cotistas
2017	FAENG	Engenharia civil	1 cotista
2017	FAED	Pedagogia	1 cotista
2017	FAED	Educação física	1 cotista

Fonte: Organizado por GUEDES, 2019 a partir dos dados fornecidos pela AGETIC, 2019.

Conforme o quadro 9, com os dados fornecidos pela agência de tecnologia da informação e comunicação (AGETIC), 14 estudantes ingressaram na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela política de cotas para pessoas com deficiência em 2017. No entanto, apenas um estudante foi atendido pela DIAAF neste mesmo, ano de acordo com dados fornecidos pela mesma.

O quadro mostra os estudantes cotistas em todos os *Campus* da UFMS. Em Campo Grande, somente o estudante do curso de Direito (FADIR) solicitou auxílio em sua graduação. O estudante tem deficiência visual e há a necessidade de ter recursos que o ajudasse em seu dia-a-dia.

Quadro 11 - Relação de cotistas no ano de 2018 em todos os *Campus* da UFMS

Ano	Unidade	Nome do curso	Cota para pessoas com deficiência
2018	CPTL	Direito	1 cotista
2018	CPTL	Medicina	7 cotistas
2018	CPAR	Administração	1 cotista
2018	FADIR	Direito	1 cotista
2018	FAENG	Engenharia civil	1 cotista
2018	FAED	Pedagogia	2 cotistas
2018	CPAQ	Administração	2 cotistas
2018	CPAQ	Geografia	1 cotista
2018	CPAQ	Pedagogia	1 cotista
2018	CPAN	Direito	1 cotista
2018	CPAN	Administração	2 cotistas
2018	CPAN	Ciências contábeis	1 cotista

2018	CPAN	Geografia	1 cotista
2018	CPAN	História	1 cotista
2018	CPAN	Ciências biológicas	1 cotista
2018	CPAN	Pedagogia	1 cotista
2018	CPAN	Sistemas de informação	1 cotista
2018	CPTL	Direito	3 cotistas
2018	CPTL	Administração	1 cotista
2018	FAMED	Medicina	6 cotistas
2018	FAODO	Odontologia	1 cotista
2018	FAMEZ	Medicina veterinária	1 cotista
2018	FAMEZ	Zootecnia	1 cotista
2018	CPCS	Engenharia florestal	1 cotista
2018	CPCS	Administração	2 cotistas
2018	CPNA	Ciências contábeis	1 cotista
2018	CPNA	História	1 cotista
2018	CPNV	Pedagogia	1 cotista
2018	CPPP	Matemática	1 cotista
2018	CPPP	Sistemas de informação	1 cotista
2018	CPPP	Pedagogia	1 cotista
2018	FACOM	Ciência da computação	1 cotista
2018	FACOM	Engenharia de computação	1 cotista
2018	FACOM	Engenharia de software	2 cotistas
2018	FACOM	Sistemas de informação	1 cotista
2018	FADIR	Direito	5 cotistas
2018	FAENG	Arquitetura e urbanismo	2 cotistas
2018	FAENG	Engenharia civil	1 cotista
2018	FAENG	Engenharia elétrica	1 cotista
2018	FAENG	Construção de edifícios	1 cotista
2018	FAENG	Geografia	2 cotistas
2018	INFI	Física	1 cotista
2018	ESAN	Ciências contábeis	3 cotistas
2018	ESAN	Processos gerenciais	1 cotista
2018	FACFAN	Nutrição	1 cotista
2018	FACFAN	Alimentos	1 cotista

2018	INBIO	Ciências biológicas	1 cotista
2018	INISA	Enfermagem	2 cotistas
2018	FACH	História	1 cotista
2018	FACH	Filosofia	2 cotistas
2018	FAED	Educação física	1 cotista

Fonte: Organizado por GUEDES, 2019 a partir dos dados fornecidos pela AGETIC, 2019.

O quadro 10 mostra o número de cotistas no ano de 2018 que ingressaram na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em diferentes áreas. Houve um aumento no número de cotistas no ano de 2018 comparado a 2017.

Entretanto, apresenta os dados dos estudantes que ingressaram pela política de cotas em todos os *Campus* da UFMS. Abaixo temos o quadro disponibilizado pela DIAAF correspondendo aos estudantes que ingressaram pela cota para pessoa com deficiência dentro da cidade universitária, em Campo Grande.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul separou os acadêmicos por linhas, sendo que cada acadêmico que ingressou pela política de cotas para pessoa com deficiência estava inserido em alguma linha que venha a justificar a opção por esse meio.

De acordo com os dados disponibilizados pela instituição, esses estudantes têm diferentes tipos de deficiência e cada um precisa de um atendimento que supra as suas necessidades. Foram 18 estudantes que fizeram o processo seletivo optando pelas cotas e de acordo com essa seleção o SISU 2019 adere as seguintes legendas:

A0: Ampla concorrência

L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3: Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4: Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L7: Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L8: Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L11: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L15: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) (SISU, 2019, p. 52, grifos nossos).

Quadro 12 - Estudantes que ingressaram pela política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul separado por linhas (Campo Grande- cidade universitária/ 2018)

Curso	Unidade	Cota para pessoa com deficiência	Linha	Tipo de deficiência
Ciências contábeis-bacharelado	ESAN	Sim	L9	Deficiência física
Curso superior em tecnologia em processos gerenciais	ESAN	Sim	L9	Deficiência visual
Direito- bacharelado	FADIR	Sim	L15	Deficiência auditiva
Direito- bacharelado	FADIR	Sim	L9	Deficiência visual
Direito- bacharelado	FADIR	Sim	L13	Deficiência física
Direito- bacharelado	FADIR	Sim	L13	Síndrome de asperger
Engenharia civil	FAENG	Sim	L13	Deficiência auditiva
Engenharia de software-bacharelado	FACOM	Sim	L13	Deficiência mental
Engenharia de software-bacharelado	FACOM	Sim	L9	Deficiência física
Filosofia	FACH	Sim	L11	Deficiência física
Geografia- bacharelado	FAENG	Sim	L13	Deficiência física
Medicina- bacharelado	FAMED	Sim	L9	Deficiência visual
Medicina- bacharelado	FAMED	Sim	L9	Deficiência visual
Medicina- bacharelado	FAMED	Sim	L9	Deficiência auditiva
Medicina veterinária-bacharelado	FAMEZ	Sim	L13	Deficiência auditiva
Nutrição	FACFAN	Sim	L13	Deficiência física
Zootecnia	FAMEZ	Sim	L13	Deficiência física
Odontologia	FAODO	Sim	L13	Deficiência física

Fonte: UFMS, 2019.

De acordo com o documento do SISU/MEC 2019, as linhas em que se enquadram a política de cotas para pessoas com deficiência são as linhas 9, 11, 13 e 15. O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um dos meios para ingresso dos estudantes ao ensino superior. Ele estabelece os critérios para enquadrar as políticas de ações afirmativas.

Os estudantes precisam estar atentos às linhas, pois por meio delas ele observará se pode se enquadrar à proposta da política. Conforme o edital de seleção da UFMS 2018 sobre as vagas reservadas pela lei federal nº 12.711/2012 para o SISU 2019, em cumprimento ao disposto na Lei Federal nº 12.711/2012, a ocupação das vagas oferecidas para cada curso é feita em dois sistemas de ingresso: a) por Acesso Universal (Ampla Concorrência); e b) por Reserva de Vagas (Política de Cotas). Salienta-se que compete ao candidato certificar-se de que cumpre os requisitos estabelecidos pela instituição para concorrer às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711/2012.

As pessoas com deficiência, para ingressarem na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por meio da política de cotas, devem atender a vários requisitos e um deles é a autodeclaração e o laudo médico, analisados por uma banca composta por funcionários da instituição, dentre eles servidores e professores. Sempre em número ímpar para que não haja empate quanto as decisões tomadas.

4.2. A Banca de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração analisará as características fenotípicas próprias das pessoas pretas ou pardas, sendo elas: a cor da pele preta, ou parda; a textura do cabelo; as características do nariz e da boca; entre outras, conforme critérios estabelecidos na Resolução COUN nº 7/2018. 4.3. O comparecimento para a Banca de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração é pessoal e intransferível. Em hipótese alguma a Banca fará a avaliação de verificação por procuração, correspondência ou qualquer outro meio digital. 4.4. A confirmação da veracidade da autodeclaração pela banca, instituída pela UFMS, é condição obrigatória para efetivação da matrícula. 4.5. O não comparecimento do candidato ou o indeferimento da autodeclaração implicam na perda da vaga (UFMS, 2018).

Os dois processos seletivos realizados na UFMS 2017 e 2018, aconteceram levando em consideração esses critérios. Porém, houve uma mudança quanto ao andamento do processo. No ano de 2017, os laudos só eram verificados após a matrícula do estudante, já no ano de 2018 essa verificação foi feita antes do processo de matrícula.

A resolução nº 7, de 29 de janeiro de 2018, estabelece as Normas Regulamentadoras de Avaliação e Verificação da Veracidade da Autodeclaração prestada por pessoas pretas, pardas ou indígenas; e de Validação da Autodeclaração de pessoa com deficiência, candidatas à reserva

de vagas no processo seletivo de ingresso e para permanência na graduação e pós-graduação da UFMS.

Art. 40. Na hipótese de indeferimento da autodeclaração, a pessoa será eliminada do processo seletivo para as vagas reservadas às ações afirmativas ou perderá o direito à vaga que tenha efetivado a matrícula, observada a ampla defesa e o contraditório, sem prejuízo de outras sanções cabíveis (RESOLUÇÃO Nº 7, 2018).

De acordo com a resolução, o candidato que tiver a autodeclaração e o laudo indeferidos não terá direito a vaga. Esse processo de verificação pode ocorrer em qualquer momento que se tenha dúvidas em relação aos documentos ou também por meio de alguma denúncia na ouvidoria. Caso os estudantes estejam cursando alguma graduação e tenha recebido a informação de que seus documentos irão passar por verificação e, caso sejam indeferidos, o estudante perde sua vaga, independente do semestre que curse.

4.2.1 O Processo de Institucionalização da Política de Cotas Na UFMS na perspectiva de Representantes da Gestão

Segundo Lima (2017) o processo de institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência passa por três momentos principais, que são: a pré-institucionalização/mobilização, a implementação e a institucionalização. Para compreender esse processo foram entrevistadas duas gestoras da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), que responderam questões em relação a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Primeiro o projeto passou pelo comitê de ética, sendo aprovado pela resolução nº 141, de 05 de setembro de 2018, assim conseguindo uma autorização para que essa entrevista semiestruturada fosse realizada dentro das normas e regulamentações da instituição.

Minayo (2000) diz que a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, subsidiados por teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, e que, em seguida, oferecem novas interrogações e hipóteses à medida que se recebem as respostas do informante.

Para a preservação das identidades das gestoras, usamos pseudônimos para a menção às mesmas, primando pela não identificação das profissionais que colaboraram com nossa pesquisa por meio dos relatos analisados na sequência.

Em conversa informal combinamos dia 3 de abril de 2019 a realização da entrevista com Larissa. Nos encontramos em uma sala da DIAAF e por meio do roteiro das perguntas obtive

as respostas. Foi uma entrevista gravada via celular e posteriormente transcrita literalmente de acordo com as informações obtidas.

O processo de entrevista com Gabriela se deu da seguinte forma: foi enviado o roteiro com as perguntas para o e-mail pessoal dela e a mesma respondeu as questões e me enviou novamente. A partir daí iniciei as análises.

O tempo de duração da entrevista foi de 1h20min. As entrevistadas foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, o caminho metodológico-investigativo e a possibilidade de continuar ou desistir de participar durante a coleta de dados, procedendo à assinatura do termo de livre-consentimento. Em conversa prévia, buscou-se sensibilizá-las da importância das pesquisas científicas no campo educacional e social, especificamente, na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e no vislumbre de novas políticas e práticas.

Foram nove perguntas relacionadas a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência que obedeceram a seguinte sequência: O que você entende por institucionalização? Para você o que significa a política de cotas para pessoas com deficiência? Como se deu o processo de pré-institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência? Como está acontecendo a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência? Podemos considerar que já está acontecendo a pós-institucionalização dessa política? Por quê? Como é fazer parte do comitê de seleção das pessoas com deficiência? Como é o processo de seleção? Utilizam o laudo médico? Esses acadêmicos estão permanecendo em seus respectivos cursos? Como é organizado o fluxo de atividades na DIAAF?

Levando em consideração a importância desta divisão para a permanência dos estudantes com deficiência na instituição, como já mencionado, os nomes usados para a entrevista (Larissa e Gabriela) são fictícios para preservar a identidade das colaboradoras como meio ético e legal.

Larissa é formada em pedagogia, tem especialização na área de educação especial, mestrado e doutorado também na área da educação especial. Atualmente é docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, chefe na Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas.

Gabriela é formada em Psicologia desde 2009. Atuou brevemente no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) em 2010 e ingressou como psicóloga na UFMS em 2011, atuando na Assistência Estudantil e, a partir de 2013, trabalhando na Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas - DIAAF. Entre 2014 e 2016, cursou e concluiu o Mestrado em Ciências do Comportamento na Universidade de Brasília (UNB), na área de concentração Cognição e Neurociências do Comportamento. Desde 2017, está na chefia da Seção de Acessibilidade – SEACE/DIAAF/CDPI/PROAES.

Larissa (2019) diz que hoje a DIAAF é a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas. Antes tinham a Divisão de Acessibilidade e a Divisão de Ações Afirmativas. A partir da semana passada (dia 27 de março de 2019) existem três sessões: a de acessibilidade, a de ações afirmativas e a de libras. O fluxo de trabalho da DIAAF envolve a acessibilidade, as ações afirmativas e o trabalho dos interpretes. O trabalho perpassa em combater qualquer tipo de preconceito e limitação, pedir uma prova diferenciada.

Segundo dados fornecidos pela DIAAF, não são atendidos todos os estudantes com deficiência nesta divisão. O motivo é que alguns entram pela ampla concorrência e muitas vezes não precisam de nenhum atendimento específico ou também não sabem da existência dos auxílios oferecidos.

Larissa (2019) é professora de uma disciplina na graduação intitulada Políticas Públicas na Educação e considera que a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência abrange um universo de situações. Com o foco neste trabalho, ela acredita que seja um momento em que determinadas políticas e o atendimento sejam as pessoas com deficiência e outros que se enquadrem também na área, a universidade coloca essa política como institucional para que ela caminhe, atenda e se desenvolva. Quando questionadas sobre o significado da política de cotas para as pessoas com deficiência, as entrevistadas responderam o seguinte:

Para que tenhamos um entendimento sobre a política de cotas, é preciso fazer um histórico de toda a situação, fazendo um resgate de todo posicionamento da pessoa com deficiência no universo da cidadania e da sociedade. As pessoas com deficiência sempre foram colocadas como minoria, assim como as demais pessoas que estão envolvidas nas cotas: pretos, pardos e indígenas. Então as cotas para pessoas com deficiência resgatam um nível de falta de oportunidade cerceadas. Descrédito no potencial dessas pessoas. Tudo faz parte desse histórico, e a política de cotas vem atender a esse resgate, considerando que a pessoa tem que ser valorizada no seu potencial, na sua condição de eficiência e não de deficiência. Antes de tudo a pessoa com deficiência é uma pessoa. A cota veio colaborando com que as pessoas enxerguem dessa maneira. Tem pessoas que são contra e tem pessoas que são a favor das cotas. “Eu quero crer que nós poderíamos tratar a institucionalização das cotas como período transitório, vislumbrando um futuro que não precisasse de cotas, porque aí as pessoas iriam ser consideradas realmente dentro do seu potencial, sem esse peso de que em algum momento histórico elas foram cercear os seus direitos pela própria pessoa. Mas tem característica que também é limitante, eu não vou negar a deficiência de cada um, mas essa limitação não teria que ser a primeira coisa que você vê na pessoa. Então hoje eu sou a favor das cotas, aqui na universidade estamos acompanhando esse processo dentro da DIAAF, toda a organização tanto do ingresso quanto do acompanhamento e quiçá pelo sucesso”. É interessante que a gente promova o ingresso, a permanência e o sucesso dessa pessoa dentro da universidade, porque o objetivo é a formação do profissional” (LARISSA, 2019).

A entrevistada inicia seu discurso resgatando o passado das pessoas com deficiência, pois a história mostra que por muito tempo a pessoa com deficiência foi excluída do convívio social.

A política de cotas representa um direito conquistado pelos movimentos sociais. Consiste em uma política pública que preconiza reserva de vagas, mas com critérios específicos, cujo usufruto não significa sua não valoração. A questão do mérito acompanha a compreensão equivocada de que a política de cotas minimiza o estudante cotista. O entendimento de que existe uma história, um contexto social, político e econômico que determinam a possibilidade de ingressar, ou não, na educação superior é basilar para a compreensão do que significa a Política de Cotas na educação superior.

Gabriela (2019) diz que a política de cotas para pessoas com deficiência é mais uma tentativa de igualar os desiguais, por meio de alterações em suas condições de ingresso e/ou acesso.

O conceito de igualdade parece se restringir ao plano abstrato do campo legal e algumas leis voltadas para a garantia de alguns direitos da população com deficiência, não são compreendidas e aceitas por parte da sociedade, exemplo disso é o sistema de cotas para pessoas com deficiência nas universidades (SOUZA et al., 2013 p. 171).

A política de cotas para pessoas com deficiência é uma tentativa de tornar as oportunidades mais justas para aqueles que por muito tempo tiveram seus direitos negados. No entanto, é um processo bastante complexo para algumas pessoas da sociedade, pois muitos não aceitam e não entendem a política como um direito e sim como um privilégio.

[...] acredita-se ser a política de cotas uma tentativa de minorar a realidade excludente da universidade brasileira, como também, colocar na pauta o debate sobre a democratização do acesso à universidade fazendo uma reflexão acerca do baixo número de jovens menos favorecidos que ascendem a educação superior brasileiro (BEZERRA; GURGEL, 2012, p. 96).

E ainda,

A institucionalização é vista como um processo que ocorre em fases ao longo do tempo resultante de fatores que interagem para criar um ambiente que lhe dê suporte. É o estabelecimento de uma prática ou ação em um sistema humano, e caracterizada pela rotina difundida e legitimada, esperada, apoiada, permanente e resiliente. Exige uma liderança comprometida com a criação de um ambiente voltado para a ação, engajada no processo de transferência de uma agenda de progresso para institucionalizar uma nova maneira de fazer o trabalho ou a ação (LIMA, 2017, p. 15).

Podemos considerar como pré-institucionalização/mobilização, o momento em que o assunto começa a ser posto em prática de discussões, absorvendo ideias e contribuições. Diante disso durante a entrevista um dos questionamentos foi em relação a isso, saber como aconteceu o processo de pré-institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul:

Por ser uma instituição federal o governo trouxe para o âmbito da educação superior alguns programas e algumas propostas. O programa INCLUIR por exemplo foi bastante forte e a universidade abraçou o programa a partir de 2010 e acho que aí foi o “pré”, porque a partir do momento que você tem uma universidade que incorpora e que se envolve com o ingresso da pessoa com deficiência, colabora no sentido de estar com o programa instituído, que é o programa Incluir do governo federal, você já está propondo a inclusão dentro dessa universidade, como universidade pública, como universidade referência no estado de Mato Grosso do Sul, a UFMS não podia ser diferente. Então eu acredito que a implantação do programa incluir foi o embrionário de tudo que a gente está vivenciando agora, demonstrando que é possível e demonstrando que o trabalho uma vez efetivado de forma colaborativa funciona (LARISSA, 2019).

Para a entrevistada a mobilização para a institucionalização da política de cotas foi o Programa Incluir, pois foi a partir dessa iniciativa que começaram a pensar na inclusão das pessoas com deficiência. O Incluir consiste em um programam do governo federal que favorece a permanência de estudantes com deficiência por maio de financiamento e de várias ações para melhorar a acessibilidade, entretanto, não interfere nas condições de ingresso destes estudantes.

O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Entretanto, segundo Larissa, a DIAAF teve sua origem por meio das ações desse Programa, o que já representou um avanço na área da educação especial e possibilitou discussões sobre o ingresso desses estudantes na UFMS.

Em contrapartida Gabriela (2019) não considera que tenha ocorrido um processo de pré-institucionalização/mobilização. As cotas para Pessoas com Deficiência na UFMS surgiram após previsão legal (Lei 13.409/2016). Se houve pré-institucionalização, portanto, ocorreu em âmbito nacional, por meio de discussões sobre o assunto e a experiência de instituições como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que já possuía cotas para esse grupo com bancas anteriormente à Lei 13.409/2016.

Na visão da entrevistada, a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência não passou pelo processo de mobilização. No entanto, antes de ser aprovada a lei 13.409 de 2016, a universidade já se adequava a lei 12.711 de 2012. Portanto, a instituição já contava com discussões sobre o assunto, por meio de eventos e pesquisas que tratavam do tema.

O que se apreende das duas falas é que elas têm uma visão diferente em relação a pré-institucionalização/mobilização da política de cotas para pessoas com deficiência. Para Larissa (2019) tudo começou com o programa INCLUIR, que foi o início da discussão sobre a inclusão desse grupo na educação superior. Partindo daí, veio a política de cotas Lei nº 12.711 de 2012 e em 2016 a Lei 13.409 que tratava exclusivamente da reserva de vagas para a pessoa com deficiência.

Voltando às três etapas do processo de institucionalização, a implementação é definida por Lima (2017) como o processo de colocar em prática uma ideia, um programa ou um conjunto de atividades e estruturas.

É na fase da implementação que a mudança ou ação é introduzida, seguindo uma determinada ordem: momento de criar infraestrutura e apoio para a ação; introdução de incentivos e/ou desincentivos e manutenção da dinâmica de desenvolvimento da ação. De que modo essa implementação está acontecendo ou aconteceu dentro da UFMS foi uma das abordagens feitas durante a entrevista.

Larissa (2019) afirma que desde a implantação do Programa Incluir a universidade demonstrou potencial para trabalhar com todas as áreas, tanto a área estrutural que é comentada para que tenha acessibilidade na qual tem que vencer duas barreiras, a estrutural e a atitudinal, então nesse caminhar, a lei de cotas que é de 2012, citava a pessoa com deficiência mas não detalhava, aí em 2016 a legislação já detalhou para a pessoa com deficiência e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2017 iniciou o processo de pessoas ingressantes já declaradas cotistas.

Para a entrevistada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem domínio sobre o potencial para se adequar as áreas necessárias para a inclusão da pessoa com deficiência. Porém, quando se trata especificamente sobre como o processo de institucionalização está acontecendo dentro da instituição o assunto não fica claro. Novamente o Programa Incluir é mencionado, no entanto, o foco são as políticas de cotas.

Oliveira, Bittar e Lemos (2010), destacam que problematizar as condições de acesso e permanência, bem como a qualidade dos cursos ofertados “contribui efetivamente para a democratização da educação superior, de forma a propiciar maior inclusão social dos estudantes trabalhadores e, conseqüentemente, a melhoria da sua qualidade de vida”.

Outro questionamento foi em relação a como esse processo de institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência está acontecendo na UFMS e qual caminho os estudantes devem seguir.

No próprio ingresso, no ato da matrícula o estudante faz uma autodeclaração da sua deficiência, colocando ali que você tem deficiência e que você pretende aquela cota. Tem toda uma porcentagem de acordo com a população do IBGE e aí vemos quantas vagas estão disponíveis por cotas para pessoas com deficiência e quem faz isso é um outro setor aqui da universidade, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Quando recebemos o número de vagas, já vem calculado (LARISSA, 2019).

O que se entende por meio dessa fala é que quando os estudantes vão realizar a matrícula eles se autodeclaram com deficiência. Contudo, ainda são verificadas quantas vagas estão disponíveis para que o acadêmico possa ou não ingressar no curso. Esse quantitativo é calculado tendo como base os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo Larissa mais uma Pró-Reitoria está envolvida no processo seletivo por meio de cotas, condição que indica maior envolvimento da instituição com o processo em questão.

Ainda de acordo com Larissa (2019), em 2017 os alunos foram matriculados apresentando seus laudos no ato das matrículas, sem que houvesse nenhuma verificação ou validação desses laudos, porque não haviam institucionalizado a política de cotas para as pessoas com deficiência ainda. Isso levou à necessidade de institucionalizar os critérios.

A organização das informações sobre o processo de entrada dos estudantes aconteceu por uma resolução, que teve uma primeira versão no meio do ano de 2017 e no início do ano de 2018. A resolução nº 7 de 29 de janeiro de 2017 colocou em prática a organização de validação de laudos para pessoas com deficiência para ingresso por cotas na UFMS.

Para Larissa (2019) a política de cotas para pessoas com deficiência já foi institucionalizada em 2017, no entanto os critérios para que os estudantes ingressassem na universidade não tinham sido definidos. O uso dos laudos foi o que chamou a atenção, porque se os estudantes apresentaram o documento e realizaram a matrícula, como sobressaiu a dúvida em relação a veracidade dos laudos em 2018, ou seja, instituíram uma banca para fazer a análise do documento.

Larissa ao ser questionada sobre como é fazer parte da banca de verificação dos laudos, informou o seguinte:

No meu caso particular que eu já declarei a você que eu sou mãe de um rapaz que é cadeirante com paralisia cerebral, e formado em veterinária. Meu filho teve a oportunidade de formar. No momento em que eu vim e pude participar

dessa equipe, além de ter uma satisfação pessoal é o ápice da minha satisfação profissional e nesse sentido eu garanto que em todo o momento que eu me vejo como responsável a organizar essa comissão, a chamar as pessoas para colaborar, fazermos os laudos, pedir complementação de laudos. Eu garanto em toda minha história tanto de vida quanto profissional que nós estamos fazendo da melhor maneira possível. Assim, dá um pouco de trabalho porque para organizar uma comissão e principalmente no momento antes da matrícula, nós temos aqui o SISU e algumas alternativas, é possível mandar os laudos por e-mail, então garante uma acessibilidade. Mandam os laudos e a gente analisa, a pessoa não precisa se preocupar em vir pessoalmente. Precisamos de pessoas disponíveis, com horários disponíveis para aquele momento. Algumas pessoas já foram até na ouvidoria falando que tem a deficiência mais o laudo foi indeferido, daí temos a argumentação, vamos pela legislação e pela própria resolução mostrando para a pessoa que para entrar por cota não estamos fazendo por improviso existe todo um processo anterior que se configura naquele momento e agora nosso trabalho é permanecer com as pessoas (Larissa, 2019).

É possível verificar na fala da entrevistada que a utilização dos laudos médicos para a comprovação da deficiência requer uma análise minuciosa, pois alguns estudantes ao apresentar o laudo não tem a deficiência no grau considerado pela lei ou pela resolução estabelecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A partir de 2018 os ingressantes já tinham ciência de quais documentos, quem iria validar, como iria ser feito. A autodeclaração está assim: você se autodeclara com determinada deficiência, apresenta o laudo disso, geralmente laudos médicos, psicológicos, o que for para provar a deficiência daí autoriza a verificação da autodeclaração a qualquer momento. Os alunos que foram matriculados em 2017, ao final do ano nós chamamos por edital e e-mails, porque é importante que a divisão de acessibilidade seja a primeira a ser avisada, porque parte do nosso trabalho é o apoio a essa pessoa com deficiência (LARISSA, 2019).

Os meios para o ingresso de pessoas com deficiência na universidade por política de cotas, foi definido pela Resolução nº 7, de 29 de janeiro de 2018. Por meio dela cada grupo pode seguir os passos para saber se podem ou não concorrer a uma vaga pelas cotas.

A Resolução aponta ainda em seu artigo 37 que a Comissão Permanente Consultiva de Ações Afirmativas da UFMS poderá, a qualquer momento, designar as Bancas de Validação com a função de analisar os respectivos laudos comprobatórios e emitir pareceres conclusivos.

No entanto, para fazer essa avaliação dos laudos a mesma resolução (nº 7) coloca que os membros da banca têm que ser servidores da UFMS e entender do assunto, porém não há uma garantia de que isso ocorra, pois não existe uma seleção, isso é feito por meio de convite da própria DIAAF.

De acordo com Larissa (2019), muitas vezes a pessoa tem limitações, mas não precisa do apoio, e muitas vezes tem limitações que precisa de um acompanhamento. Por exemplo, o aluno surdo que usa a libras, precisa do interprete, o aluno cadeirante precisa da rampa adaptada.

A DIAAF que vai lá observar se está tudo conforme o aluno precisa. Então nas matrículas muito nos interessou verificar quem são esses alunos, quais apoios estão precisando e fizemos o chamamento. Constituiu-se uma comissão denominada banca, essa comissão com pessoas pesquisadoras, professores da área e também médicos que acompanham na pró-reitoria de gestão (PROGEP) que acompanha quando tem que fazer qualquer laudo para medicina do trabalho, pessoas especializadas nessas condições limitantes ou não da pessoa com deficiência, para nossa surpresa praticamente 50% desses laudos que nós pedimos para analisar não se constituíam em deficiência (LARISSA, 2019).

A explicação de Larissa indica mais uma pró-reitoria envolvida nas ações relacionadas à política de cotas: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (Progep). Uma ressalva com relação à limitação das pessoas com deficiência: mesmo tendo uma condição identificada como deficiência, não significa que a pessoa tenha uma limitação, considerando que os limites são determinados pelo ambiente físico e educacional. Assim, é importante identificar as condições dessas pessoas, ao invés de ressaltar limitações.

Fica claro na Resolução nº 7 de 2018 que a pessoa tem que ter o conhecimento sobre o assunto, entretanto quando falamos nas pessoas com deficiência para validar o laudo médico, somente um especialista na área teria essa competência. Isso não é especificado na resolução, deixando dúvidas quanto ao resultado.

A DIAAF tem uma legislação que mostra quem é a pessoa com deficiência, qual o conceito de acordo com a Lei nº 3.289 de 1999. Essas situações em que os laudos não correspondiam com as pessoas com deficiência para cota, fez com que iniciássemos um trabalho de informação dentro da universidade. Porém hoje e com o caminhar do processo percebemos que temos que ir lá na educação básica, porque são os alunos que estão terminando o ensino médio que vislumbram entrar na universidade que precisam dessas informações sobre cotas de uma maneira geral, não só sobre as cotas para as pessoas com deficiência. Quais são as características da pessoa para ela ter acesso as cotas na UFMS. Hoje nós estamos desenvolvendo um projeto para trabalhar em parceria com as escolas estaduais que tem ensino médio para dar esse tipo de informação. Em 2019 fizemos a validação de laudos antes da matrícula, isso que foi interessante e assim evitamos os equívocos (LARISSA, 2019).

A fala da entrevistada apresenta uma legislação que solucionou todos os problemas enfrentados e que não há mais equívocos quanto aos laudos. Ela afirma que “Hoje com certeza quem entrou por cotas realmente tem uma deficiência” (LARISSA, 2019).

Gabriela afirma que no momento, o foco são as medidas para controle de qualidade das bancas de avaliação dos laudos médicos de deficiência para ingresso em cotas para pessoa com deficiência e as discussões sobre a própria definição de deficiência, pois há “brechas legais” que englobam nas cotas pessoas com limitações relativas e limitações de grande impacto para o cotidiano e a vida acadêmica e profissional (GABRIELA, 2019).

As duas entrevistadas mencionam as bancas de veracidade dos laudos médicos como uma das principais ações para o ingresso dos estudantes cotistas, dificultando as fraudes nesse processo. Entretanto, não mencionam ações de permanência pensadas pela DIAAF, relacionadas aos estudantes que ingressam pelo processo de cotas. As cotas já estão implementadas, porém para que o candidato tenha acesso as vagas ele precisa fazer uma autodeclaração da deficiência e apresentar um laudo médico.

É possível identificar o foco das ações no ingresso e não na permanência, Lima (2017) ao mencionar Kesar e Sam (2012) pontua que, na institucionalização, o sistema está estabilizado em seu estado alterado, e se a ação for caracterizada pela mudança de valor na organização ou no órgão e os membros chegarem a um consenso, essa se tornará mais estável. A institucionalização segundo os autores geralmente envolve pessoas cujas práticas são um valor fundamental que sustenta os seus trabalhos.

A institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência não está em um ponto estático, é preciso progredir com pesquisa para que se estabeleçam avanços que respeitem os pontos citados por Lima (2017), que são: mobilização, implementação e institucionalização.

Tendo em vista os documentos analisados e as entrevistas destacadas é possível afirmar que a UFMS está iniciando a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência, considerando que já estão envolvidas três pró-reitorias para a organização dessa política. Ao mesmo tempo é possível afirmar que a maioria das preocupações e das ações está voltada para o ingresso dos estudantes cotistas e para a inibição de fraudes no processo seletivo. As afirmações seguintes confirmam essa constatação.

Quando questionadas a falar se a política de cotas para pessoas com deficiência já está institucionalizada na UFMS, acontecendo o processo de pós-institucionalização as respostas levam a divergências.

Larissa (2019) afirma que há uma pós-institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência somente no âmbito do ingresso, pois agora o trabalho é a permanência e o sucesso. Entretanto, é preciso resgatar outro conceito. O conceito do preconceito ou descrédito, o histórico da pessoa com deficiência é um histórico de luta a todo o momento tendo

que provar e impor situações e isso faz parte, mas não queríamos que fosse dessa forma. Então as cotas estão institucionalizadas para ingresso.

A partir daí é necessário vencer a barreira de aceitação, de compreensão dos próprios colegas e do universo de professores. Somos testemunhas que o professor para entender que em determinados cursos aquele aluno deve ter um potencial e apesar da deficiência ele tem direito de estar lá e que se deve fazer de tudo para ele se formar é um caminho a seguir, a universidade não garantiu isso ainda. A partir da institucionalização das cotas para que o processo seja a garantia, a permanência e o sucesso aí sim ela diz que a institucionalização estaria completa, por enquanto é um processo.

Para Larissa a universidade está passando por um processo de adaptação, onde o ingresso das pessoas com deficiência está institucionalizado, no entanto agora precisam solucionar outra questão, como proporcionar a permanência dos estudantes na instituição.

O processo está na pós institucionalização, pelos motivos que foram citados anteriormente, mas também porque as cotas para pessoas com deficiência tornaram as falhas em acessibilidade mais evidentes. No decorrer da política, a tendência é que se questione o porquê do acesso se não há condições favoráveis à permanência. Entretanto, compreendo que, no geral, o resultado da reserva de vagas para Pessoas com deficiência nas universidades federais é positivo, pois, com a maior visibilidade para a questão, veio a contribuir com a acessibilidade, até mesmo para as pessoas que possuem deficiência, mas não ingressaram por cotas (GABRIELA, 2019).

Podemos compreender que entre as falas, há novamente uma divergência de ideias. Larissa acredita que o processo de pós-institucionalização está acontecendo somente em relação ao ingresso. Isto porque a política de cotas para as pessoas com deficiência não está estática, não atingiu seu ponto de equilíbrio e ainda faltam muitos detalhes para serem ajustados. Já a fala de Gabriela afirma que sim, que este processo de institucionalização está acontecendo concomitantemente à pós-institucionalização, tendo como referência para a sua afirmativa, os critérios já citados, como os laudos e a autodeclaração.

Outro assunto pertinente a ser abordado foi o fato dos estudantes estarem permanecendo nos cursos e recebendo os auxílios necessários para o seu desenvolvimento. Entretanto, as respostas foram as seguintes:

Sim, porém, cada caso é um caso. Recentemente implantamos um trabalho que é o apoio ao estudante com deficiência que seria praticamente um apoio que a educação básica já tem, mas a universidade ainda não avançou nesse sentido de ter professores de apoio que é o AEE (Atendimento Educacional Especializado), constituímos um mecanismo de bolsas para outros acadêmicos que cursaram a disciplina de educação especial em que esses colegas são apoio

dos alunos com deficiência quando necessário, porque muitas vezes a pessoa com deficiência no nível superior já desenvolveu uma certa autonomia, uma certa independência. Aqueles que realmente precisam a gente tem, já vamos para a segunda seleção desse apoio. Isso faz também com que a DIAAF tenha um retorno de como é que esses alunos estão nos cursos, porque antes era assim você abria o Siscad que é o sistema de notas e acompanhamento acadêmico se ele “tá” presente e tem nota ele tá indo bem. Não necessariamente que seja assim, então temos que fazer esse trabalho lá na ponta, porque aqui temos todos os recursos necessários (ferramentas) para dar mais acessibilidade, porém a prática dele é em sala de aula, pois lá será a sua maior dificuldade. Ela diz que a DIAAF é a zona de conforto. Paralelo a isso nós fazemos um trabalho que é preponderante a isso que é “tenho um colega com deficiência e agora?” que colocamos esse título, em que nós vamos em qualquer lugar, seja curso que tenha aluno com deficiência ou não expor os conceitos da educação especial, da pessoa com deficiência, quem é o deficiente físico, o deficiente visual, como você conversa com o surdo se você não tiver um interprete, como você lida com o cego, até a própria cadeira de roda, como é que você vai ajudar um cadeirante a descer um degrau ou uma guia de rua, então esse trabalho a gente faz também, tem tido bastante sucesso, os cursos cada vez mais solicitam e é um trabalho meio que de formiguinha porque a universidade também tem uma dimensão. Trabalhamos pensando em todos os campos, não só aqui. Por ser recente ainda não temos dados efetivos (LARISSA, 2019).

A entrevistada afirma que a divisão oferece todo o suporte necessário aos estudantes, no entanto o maior desafio deles é dentro da sala de aula ou nas aulas práticas de cada curso. É aí que as dificuldades surgem e nesse momento eles precisam do apoio e auxílio da DIAAF em diversos quesitos, como por exemplo: locomoção, recursos materiais, e outros.

Um trabalho bastante interessante realizado também pela divisão é o de incentivar outros estudantes a estarem auxiliando os colegas com deficiência. Apesar de ser bastante positivo e mobilizar os acadêmicos e os mesmos sentirem interesse, mostra que ainda faltam profissionais na DIAAF para atender a demanda desses estudantes que vem aumentando progressivamente a cada ano.

Para isso, se quisermos tomar a universidade pública com uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República (CHAUI, 2003, p. 11).

É importante o reconhecimento da universidade como um meio para a formação do cidadão. As pessoas com deficiência estão conquistando um espaço ao qual tem e cabe a instituição oportunizar meios para que isso aconteça.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003, p. 5).

Por isso é preciso valorizar o espaço conquistado e antes de tudo mostrar a importância que a universidade tem na vida profissional e pessoal de cada pessoa. Exigindo do Estado que o mesmo leve em consideração que a educação é uma forma de investir no futuro.

O objetivo desse tópico foi mostrar como a política de cotas para pessoas com deficiência está institucionalizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para isso, foi feita uma entrevista semiestruturada com duas gestoras da Diaaf que responderam questões a respeito do tema. No entanto, foi possível verificar que essa política ainda não foi implantada conforme os três processos citados por Lima (2017), ainda está na primeira etapa que é a da implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa problematizou a institucionalização da Política de Cotas para Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Destacamos que a mesma se configura como um mecanismo que oportuniza a democratização do acesso à educação superior, cujo o objetivo é minimizar as fraturas sociais e históricas de grupos considerados desfavorecidos, nesse caso em específico as pessoas com deficiência.

As Políticas de Ação Afirmativa são de caráter temporário, que objetivam minimizar as desigualdades e se apresentam como mecanismo que oportuniza a democratização do acesso à Educação Superior. Por meio desse estudo, compreendemos a importância das políticas públicas, suas necessidades, seu público-alvo, seus objetivos e sua materialização.

A priorização de políticas focais nas instituições públicas de educação superior são estratégias importantes, uma vez que o papel das universidades interfere no desenvolvimento dos estudantes que ingressam nesse nível de ensino, pois possibilita a participação destes estudantes em pesquisas e contribui com um ensino que se caracteriza por formar cidadãos críticos e reflexivos.

Vale destacar que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a presidente Dilma Vana Rousseff deram início a muitas medidas relacionadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência conforme pode ser observado no desenvolvimento dessa pesquisa.

A UFMS, foi fundamental para compreensão do tema abordado nesta pesquisa, pois por meio da entrevista e dos dados disponibilizados, foi possível perceber como está acontecendo esse processo de institucionalização da política de cotas para as pessoas com deficiência e como os estudantes estão se desenvolvendo em seus respectivos cursos.

Essa pesquisa identificou que a institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência ainda não é uma realidade dentro da instituição, pois para que isso aconteça é preciso passar por três caminhos: a mobilização, a implementação e a institucionalização.

A mobilização, que é a ação de criar a consciência de uma mudança necessária, já está acontecendo. A sociedade já percebe a necessidade de oportunizar condições para que as pessoas com deficiência ingressem na universidade. No entanto, a partir da implementação ainda faltam avanços que mostrem uma realidade voltada ao processo de institucionalização.

A implementação, momento em que o procedimento é colocado em prática, ainda está no início. Falta uma organização dos passos a serem seguidos, pois o que direciona os trabalhos da Diaaf é apenas a Resolução nº 7 de 29 de janeiro de 2018, então não há orientações sobre como proceder.

Quanto à institucionalização, que significa a mudança implementada na cultura, não identificamos propostas e nem normas que materializem essas alterações, as ações desenvolvidas ainda não contemplam os documentos institucionais, mas estão presentes em Resoluções e das ações desenvolvidas, por enquanto, pela DIAAF.

Os estudantes com deficiência já obtiveram o acesso à universidade. No entanto, a permanência ainda não foi identificada por meio dos dados institucionais, cujo tema poderia ser desenvolvido em outra pesquisa. Conforme os dados analisados, os principais tipos de deficiência desses estudantes são baixa visão e deficiência física.

A Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas tem o dever de prestar a assistência necessária aos estudantes. Mas conforme relatado, apenas alguns estudantes têm suas necessidades atendidas. Falta maior envolvimento do órgão em busca desses estudantes, pois o que apreendemos pelas entrevistas é que a preocupação maior se dá com relação aos laudos médicos, no intuito de evitar fraudes no ingresso, analisando se o estudante apresenta ou não deficiência de acordo com os laudos apresentados.

A UFMS apresenta uma divisão que desenvolve ações para apoiar estudantes com deficiência, entretanto, de acordo com as entrevistas, ainda necessita de maior investimento em pessoas para tal função. A existência de normas para atuar junto a esses estudantes, se resume à aferição dos laudos e identificação/confirmação dos mesmos. Destacamos a necessidade de itens sobre o Atendimento Educacional Especializado nos documentos institucionais como Estatuto e Regimento.

O aumento de estudantes com deficiência que ingressaram por meio de cotas cresceu, agora cabe maior investigação sobre as possibilidades de permanência, assim como sobre a ampliação das ações da DIAAF para outras Unidades, ampliando o Atendimento Educacional Especializado na educação superior e favorecendo a institucionalização da Política de Cotas na UFMS.

Concluimos que dos três elementos que constituem a institucionalização: a) mobilização, b) implementação e c) institucionalização, a UFMS já concluiu a primeira etapa: mobilização. Está desenvolvendo a segunda: implementação e, assim que esta for concluída, poderemos identificar que essa política esteja institucionalizada, situação que está em movimento, mas ainda não concretizada.

REFERÊNCIAS

ADAID, F. Sobre um conceito de Estado da Arte. **Sua importância diante do produtivismo**. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/53331/sobre-um-conceito-de-estado-da-arte>>. Acesso em: 26 agosto 2018.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista Sociologia Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

ALMEIDA, C. E. de. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003-2008)**. Tese de Doutorado. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

ALMEIDA, Carina E. Maciel de; BITTAR, Mariluce. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, Curitiba, v. 0, n. 28, p.141-159, 2006.

ALMEIDA, J. G. de A; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**. São Paulo: Número Especial, 2018.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n., p.643-660, 2015.

ALVES, D. de O. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários**. 2015. XXI, 311 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela Anpae**, [s.l.], v. 32, n. 3, p.653-673, 21 dez. 2016. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE*. <http://dx.doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p.115-125. 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p.299-312, maio 2014.

ANDERSON, P. (*In* SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1995, p. 9-23.)

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

AUGUSTIN, Ingrid. **MODELOS DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.espanholacessivel.ufc.br/modelo.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BARBOSA, V. A; LIMA, E. G. dos S. **POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO E DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL (PIER) DA UNEMAT. 36ª Reunião Nacional da ANPed. 2013**. Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_2789_texto.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2019.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Cláudio Roberto Marques. A política pública de cotas em universidade, enquanto instrumento de inclusão social. **Revista Pensamento e Realidade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.95-117, jul. 2012.

BIANCHETTI, R. G. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. **Coleção Questões da nossa época**, v. 56, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BISCHOFF, V. **AS AÇÕES PÚBLICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O SEU ALINHAMENTO COM A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA NO GOVERNO DILMA ROUSSEFF 2011-2014**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BITTAR, Marilena; NOGUEIRA, Renato Gomes. **Um Estudo da Criação e Desenvolvimento de Licenciaturas em Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 51, p.263-283, abr. 2015.

BOBBIO, N. Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política/Norberto Bobbio. Tradução Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (**Coleção Pensamento Crítico, v. 69**).

BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL, **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: Acesso em 22 de set. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**.

BRASIL, **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**.

BRASIL, **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**.

BRASIL, **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**.

BRASIL, **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas.** Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL, **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. **Revista dos Discentes de Pós-graduação em Ciências Sociais da Unesp, Marília-SP**, v. 2, n. 1, p.37-46, 1 dez. 2008. Mensal. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1192>. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O governo Dilma frente ao “tripé macroeconômico” e à direita liberal e de pendente. **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 95, p. 5-14, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n95/01.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CABRERA, D; DOMINGUES, S. F. da S. **As políticas sociais e a educação brasileira: a formação do pedagogo.** 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000100016&script=sci_arttext. Acesso em: 09 fev. 2019.

CARDOSO, L. M. G. **Pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho: um estudo sobre lei de cotas, conflitos e cont(r)atos.** 2016. 94 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARINHATO, P. H. NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NO
CARVALHO, A. M. Políticas sociais: afinal do que se trata? **Agenda Social.** Revista do PPGPS / UENF. Campos dos Goytacazes, v.1, n.3, set-dez/2007, p. 73-86, ISSN 1981-9862.

CARVALHO, E. C. F. de. A crise estrutural do Capital segundo o filósofo húngaro István Mészáros e seus reflexos na educação. **Revista Acadêmica Multidisciplinar**, Maringá, v. 1, n. 17, p.40-50, 5 jan. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3602>. Acesso em: 1 nov. 2018.

CARVALHO, E. de. H. e F. As origens do neoliberalismo. **Revista Dimensões.** Universidade Federal do Espírito Santo. V. 11. Julho / Dezembro de 2000.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 1, n. 27, 2006. Disponível em: <file:///D:/Downloads/4350-64452-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; SILVA, Gabriela do Rosario. **A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão.** 2017. Disponível em:

<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_3_Castro_Amaral_Silva.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

CERQUEIRA, J. B. A. de, **UMA VISÃO DO NEOLIBERALISMO: SURGIMENTO, ATUAÇÃO E PERSPECTIVAS**. Feira de Santana: **Sitientibus**, v. 39, 20 jul. 2008. Semestral. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7_uma_visao_do_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Caldas Novas, v. 1, n. 24, p.5-15, out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

CORDEIRO, Ana Luísa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, v. 1, n. 30, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1572>> Acesso em: 28 de abril de 2018.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. 2017. 262 f. Tese Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2017.

COSTA, J. M. de M. **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017.

DAVIES, N. A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS GOVERNOS DO PT: CONTINUIDADES OU DESCONTINUIDADES EM RELAÇÃO AOS DO PSDB? Campinas: **Revista Histedbr On Line**, v. 16, n. 67, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283>. Acesso em: 09 fev. 2019.

DECRETO nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. **INCLUSÃO: CAMINHOS, ENCONTROS E DESCOBERTAS**. **Revista de Educação do Ideau**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 15, jan. 2012.

DUARTE, A; OLIVEIRA, D. A. **PERSPECTIVA: Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Florianópolis: **Ufsc**, v. 23, n. 02, 2005. Semestral.

DURBAN. **Declaração e Programa de Ação Adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, 31 ago. - 8 set. 2001. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DURIGAN, Ricardo. **Da Declaração Universal dos Direitos Humanos à Políticas de Ação Afirmativa: Comparando Brasil e EUA**. Brasília: Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília. 2016, 42 pág.

ESPÍNDOLA, Y. X. Educação Especial – desafios em busca da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 1, n. 100, p.57-61, set. 2009.

EVANGELISTA, J., & Maciel, C. (2019). Política de cotas na educação superior: lutas e desafios no combate à pobreza e desigualdade de estudantes negros. **Revista Inter Ação**, 44(1), 111-126.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **EDUCAÇÃO E PESQUISA**. São Paulo: Sem, v. 34, n. 2, Não é um mês valido! 2008. Trimestral.

FERREIRA, N.S.A. “As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. V. 23, nº 79, p. 257-272, ano 2002.

FILHO, Raimundo Barbosa da Silva; BABOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.353-368, jul-dez. 2015.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p.1241-1268, jul. 2017.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, jul. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. EDUCAR O TRABALHADOR CIDADÃO PRODUTIVO OU O SER HUMANO EMANCIPADO? **Trabalho, Educação e Saúde**, p.45-60, maio 2003.

GABRIELA. Entrevista [abril, 2019]. Entrevistadora: Anielise Mascarenhas Guedes. Campo Grande, 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, F. V. **Expansão e inclusão na educação superior da UFMS**. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, MS, 2017.

HARVEY, D. O Neoliberalismo: História e Implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão** / F. A. Hayek. – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS**. Cadernos Cedes, n. 55, p.30-41, nov. 2001.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1999**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>. Acesso em: 8 dez. 2016.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 maio 2019.

INEP. **Sinopse e Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> acesso em: 28 de outubro de 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p.61-79, jul/set. 2011.

LADEIRA, Mariana Rosa Alves; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. (DES)CAMINHOS DO SISTEMA BRASILEIRO DE COTAS UNIVERSITÁRIAS. **Temporalis**, Brasília, v. 35, n. 1, p.220-243, jan. 2018.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e Trabalho. Redimensionando o singular no contexto universal**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP, 2003.

LARISSA. Entrevista [abril, 2019]. Entrevistadora: Anielise Mascarenhas Guedes. Campo Grande, 2019.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução (1917)**. In: Lenin, V. I. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1980.

LÊNIN, V. I. **Sobre o Estado**. In: Lenin, V. I. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante, 1986. p. 291-307.

LIMA, D. da C. B. P. **Institucionalização da educação a distância: da lente teórica à sua proposição**. 2017.

LIMA, M. **A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs**. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37418>. Acesso em: 09 jan. 2019.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio Da Costa; SILVA, Paula Bacellar E.A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**. V. 19. Nº 56. Ano: 2014.

MACEDO, K. dos R. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFMS - 2013 A 2016**. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

MACIEL, C. E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **Intermeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, v. 15, n. 30, p.32-54, jul. 2009.

MACIEL, C. E. VELOSO, T. C. M. A. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão** – Natal, v. 51, n. 37, p. 224 – 250, jan./abr. 2015.

MACIEL, C. E., ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. dos S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Campo Grande, v. 32, n. 3, p.759-781, ago. 2016.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. dos S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 759 – 781, set.-dez. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUSÃO - ESCOLARMariaTeresa - Eglér - Mantoan - Inclusão - Escolar.pdf?1473202907](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUSÃO_ESCOLARMariaTeresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf?1473202907)>. Acesso em: 09 set. 2019.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1989.

MARX, Karl Henrich; ENGELS, Friederich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, H. S. F.; BASTOS, C. C. B. C. A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: acesso, permanência e aprendizagem. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DICOTOMIA DE ENSINO DENTRO DE UM MESMO PROCESSO EDUCATIVO**. 2015. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DICOTOMIA DE ENSINO DENTRO DE UM MESMO PROCESSO EDUCATIVO**. 2015. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILHOMEM, A. L. B; GENTIL, H. S.; AYRES, S. R. B. **Balço de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica**. SemiEdu, 2010 - UFMT, Cuiabá-MT.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de trabalho de campo. In: _____ Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7. Ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. [p.106 -133].

MOEHLECKE, Sabrina. **AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MOREIRA, Hélio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA: UM COMPROMISSO COM O ENSINO SUPERIOR. **Revista Escritos Sobre Educação**, Ibitiré, v. 5, n. 1, p.19-25, jan. 2006.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p.101-116, 20 jan. 2015.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, 20 jul. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 31 maio 2018.

MUNANGA, K. **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas**. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). Afirmando direitos: acesso e permanência de negros na universidade. Coleção Cultura Negra e Identidades. 2 ed. São Paulo, SP: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, A. Bobbio e a teoria marxista do Estado. Bahia: **Cadernos de ciências sociais aplicadas**. Nº 7. p .9-32. 2009.

NASCIMENTO, J.; GUTIERREZ, J. P. **Transversalidade dos Direitos Humanos. In: Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos**. José Paulo Gutierrez, Antonio H. Aguilera Urquiza, organizadores. – Campo Grande, MS: UFMS, 2013. p. 115-147.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DAS POLÍTICAS DE GOVERNO À POLÍTICA DE ESTADO: REFLEXÕES SOBRE A ATUAL AGENDA EDUCACIONAL BRASILEIRA. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 32, n. 115, p.323-337, abr. 2011.

OLIVEIRA, J. F. de et al. **DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**. 2015. Disponível em: file:///D:/Downloads/DEMOCRATIZACAO_DO_ACESSO_E_INCLUSAO_NA_EDUCACAO_SU.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de, BITTAR, Mariluce. LEMOS. Jandernaide Resende. Ensino superior noturno no Brasil: Democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 40, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT: EdUFMT, mai./ago. 2010, p. 247-268.

Disponível em: < <http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1284063406.pdf> >. Acesso em: 4 jun. 2011.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **BIANCA O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. 2000. 244 f. Tese Doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 2000.

PAEZANO, E. dos S. M.; BITENCOURT, L. P. **BALANÇO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. 2017.

Disponível em:

<<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/viewFile/1851/1101>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PAULA, A. S. do N. de; AMÂNCIO, N. M.; PONTES, A. P. **A CRISE DA UNIVERSIDADE: uma análise da política de educação superior**. 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34187/1/2015_eve_asnpaulanaamancioappontes.pdf. Acesso em: 09 jan. 2019.

PAULA, M. F. C. et al. **Políticas de ação afirmativa no Estado do Rio de Janeiro: o ingresso de alunos da escola pública nas instituições de Educação Superior pública**. In: PAULA, M. F. C.; SILVA, M. G. M. (Orgs.). *As políticas de democratização da Educação Superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: Produção de pesquisas e questões para o debate*. Cuiabá – MT: EDUFMT, p. 45 – 70, 2012.

PEREIRA, J. O. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, S. R. C. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

PERON, L. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

PERONI, V. M. V. **RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a democratização da educação? Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 67-75, mar. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. *Rev. Estud. Fem.* v. 16, n. 3, p. 887 – 896, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>> Acesso em: 28 de abril de 2018.

PLATT, P. A. **Promoting Change Through a school-Based Model of Comprehensive Student and Family Support**. Kentucky's Family Resource and Yourth Services Centers. 2009.

Disponível em:

https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/36782/21_1platt_paper.pdf;sequence=7. Acesso em: 10 nov. 2018.

POP-MS. **Ponto de Presença de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <http://www.pop-ms.rnp.br/pms/sobre/comocheugar>. Acesso em 05 de maio de 2019.

REDAÇÃO. Matrículas de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total. 2018. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-representam-menos-de-05-do-total/>. Acesso em: 10 maio 2019.

RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009

RESOLUÇÃO Nº 7, de 29 de janeiro de 2018.

RIBEIRO, D. M. **BARREIRAS ATITUDINAIS: OBSTÁCULOS E DESAFIOS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife - Pe, 2016.

ROCHA, H. de P. P. **Política de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza-CE, 2011.

ROCHA, I. L. da. **O Estado moderno a partir da concepção marxista: o comitê executivo da burguesia e sua supressão**. V jornada internacional de políticas públicas. 2011.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ANDRADE, Silvia Helena Brito de; PAIVA, Flávia Melville. O processo de internacionalização na/da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, n. 1, p.1-28. 2019.

ROSA, Aline Anjos da; FONSECA, Marília. **A Política de Inclusão Social na Educação Superior: A nova Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino**. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. *Expansão e Avaliação da Educação Superior: Diferentes cenários e vozes*. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

SANTOS, M. **A ABORDAGEM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ALÉM DA RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE**. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SARMENTO, G. **Igualdade de oportunidades e política de cotas**. 2013. Disponível em: <<https://georgesarmento.jusbrasil.com.br/artigos/121941977/igualdade-de-oportunidades-e-politica-de-cotas>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital n. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO MERCANTIL?** *Educ. Soc*, Campinas, v. 36, n. 133, p.867-889, out-dez., 2015.

SILVA, L. R. da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, M. das G. M. da. (org). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**- Cuiabá: EDUFMT, 2011.160.

SILVA, M. das G. M. da. NOGUEIRA, P. S. **Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições** (p.13-38). In: SILVA, M. das G. M.; VELOSO, T. C. M. A. **Acesso à educação superior: significados e tendências em curso**. *Série Estudos*, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2011.

SILVA, M. M. da. **PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SISU, Sistema de Seleção Unificada. Termo de Adesão 1ª edição de 2019.

SOUZA, Â. R. de. **A política educacional e seus objetos de estudo**, v. 1, n. 1, pp. 75-89. (2016).

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre. n. 16, p.20-45, jul. 2006.

SOUZA, J. M. A. de. **Estado e sociedade civil no pensamento de Marx**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 101, p. 25-39, jan./mar. 2010.

UFMS, **Edital de seleção Prograd/Ufms nº 337**, de 27 de dezembro de 2018.

UFMS. Conselho Universitário. **Resolução n. 35, de 13 de maio de 2011**. Aprovar as alterações do Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que passa a vigorar nos termos do Anexo desta Resolução. Campo Grande, MS, 2011.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em: <http://novopdi.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=564>. Acesso em 04 jun. 2017.

UFMS. **Resolução nº 141**, de 05 de setembro de 2018.

UFMS. **Resolução nº 35**, de 13 de maio de 2011. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2017/08/35_2011-Estatuto-com-altera%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em 05 de maio de 2019.

UFMS. **Resolução nº 7**, de 29 de janeiro de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípio política e prática em educação especial**. 1994.