

UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA
FILHO

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Camila Caserta Lapenta e Silva

**AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O INGRESSO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO
PAULO**

Bauru
2023

Camila Caserta Lapenta e Silva

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O INGRESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção de título de Mestre à
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Programa de Pós-
Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento e Aprendizagem, sob a
orientação da Profa. Dra. Lúcia Pereira
Leite.

Bauru
2023

S586a Silva, Camila Caserta Lapenta e
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O INGRESSO DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO
ESTADO DE SÃO PAULO / Camila Caserta Lapenta e Silva. --
Bauru, 2023
132 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Professora Dra. Lúcia Pereira Leite

1. Ações Afirmativas. 2. Pessoa com deficiência. 3. Universidade.
4. Inclusão. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CAMILA CASERTA LAPENTA E SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 06 dias do mês de outubro do ano de 2023, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da STPG da Faculdade de Ciências (Unesp/Campus de Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CAMILA CASERTA LAPENTA E SILVA, intitulada **Ações Afirmativas Para O Ingresso De Pessoas Com Deficiência Nas Universidades Públicas Do Estado De São Paulo**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências UnespCampus de Bauru, Prof. Dr. LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Profa. Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS (Participação Virtual) do(a) Ciências do Movimento Humano / Instituto de Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (Campus Baixada Santista). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE

DEDICATÓRIA

**Para meu maior incentivador, Alex Lapenta,
meus filhos Pedro e Maria, meus pais João e
Neusa, meus sogros Maria Therezinha e Raul
(in memoriam)**

AGRADECIMENTOS

Diversas pessoas contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração deste trabalho. Logo, minha sincera gratidão a todos vocês por desempenharem papéis fundamentais em minha jornada acadêmica durante o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Cada um contribuiu de maneira única para o meu crescimento e aprendizado.

À minha orientadora Lúcia Pereira Leite, pelo ensino e conhecimento profundo, fazendo com que cada momento juntas fosse enriquecedor e motivador. Agradeço por sua dedicação e por compartilhar seu conhecimento de maneira tão impactante.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão, muito obrigado pela oportunidade de participar de um ambiente tão estimulante. As discussões e atividades promovidas pelo grupo foram cruciais para a minha compreensão aprofundada dos temas. Agradeço por criar um espaço tão colaborativo e enriquecedor.

À banca examinadora, composta pelo Professor Leonardo Amâncio Santos Cabral e pela Professora Maria da Conceição dos Santos, minha gratidão pela avaliação rigorosa e pelos apontamentos valiosos fornecidos durante a qualificação e defesa da minha pesquisa. Suas contribuições foram essenciais para o aprimoramento do trabalho, e estou profundamente grata pela oportunidade enriquecedora de ser avaliada por vocês.

Aos meus colegas de mestrado por todo o carinho, compartilhamento e contribuições experimentados em conjunto.

Ao meu esposo Alex Lapenta e Silva e filhos Pedro Caserta Lapenta e Silva e Maria Caserta Lapenta e Silva. Seu apoio incondicional, paciência e compreensão foram pilares fundamentais ao longo deste percurso acadêmico. Sem vocês, esta conquista não seria possível.

Agradeço a todos por terem sido parte integrante e essencial desta jornada. Levo comigo não apenas conhecimento acadêmico, mas também memórias enriquecedoras de um período significativo da minha vida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SILVA, Camila Caserta Lapenta e. **Ações afirmativas para o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades públicas do Estado de São Paulo**. 2023. 132. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Bauru, 2023.

RESUMO

A partir da perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência, a questão do ingresso de estudantes com deficiência nas instituições de educação superior no contexto brasileiro tem sido objeto de ampla discussão. Apesar dos esforços em prol da implementação de políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência e do aumento de matrículas, quando comparados à população em geral, apenas 0,6% das matrículas no ensino superior correspondem a estudantes com deficiência. Assim, constata-se que, mesmo diante das políticas públicas promotoras da inclusão no ensino superior, esses números revelam-se insuficientes para alcançar uma representatividade significativa. Nesse contexto, o presente estudo investigou o acesso e as modalidades de ingresso das pessoas com deficiência por meio de Ações Afirmativas em quatro universidades públicas localizadas no Estado de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa de cunho teórico-exploratório, na qual os dados foram coletados nas seguintes instituições de ensino: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Assim, a presente pesquisa concentrou-se na análise de editais e manuais, com o propósito de investigar as Ações Afirmativas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) examinadas, visando compreender sua importância fundamental na ampliação do acesso a um direito detido pela população, em particular pelas pessoas com deficiência. Como considerações, ressalva-se caso tais medidas afirmativas não sejam implementadas de maneira abrangente e sujeitas a revisão constante pelos órgãos envolvidos, sem a concomitante execução de uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais desse grupo específico, a acessibilidade ao ensino superior para as pessoas com deficiência pode não garantir sua progressão acadêmica devido às barreiras que persistem.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Pessoa com deficiência; Universidade; Inclusão.

SILVA, Camila Caserta Lapenta e. **Affirmative actions for the admission of individuals with disabilities in public universities in the State of São Paulo.** 2023. 132p. Dissertation (Master's in Developmental and Learning Psychology) – UNESP, Bauru, 2023.

ABSTRACT

From the perspective of social inclusion for individuals with disabilities, the issue of the admission of students with disabilities to higher education institutions in the Brazilian context has been the subject of extensive discussion. Despite efforts to implement educational policies for people with disabilities and an increase in enrollments, only 0.6% of higher education enrollments correspond to students with disabilities when compared to the general population. Thus, it is evident that, even in the face of public policies promoting inclusion in higher education, these numbers are insufficient to achieve significant representation. In this context, the present study investigated the access and modes of admission for people with disabilities through Affirmative Actions in four public universities located in the State of São Paulo. It was a theoretical-exploratory research in which data were collected at the following educational institutions: São Paulo State University (Unesp), University of Campinas (Unicamp), Federal University of São Carlos (UFSCar), and Federal University of São Paulo (Unifesp). This research focused on the analysis of announcements and manuals, aiming to investigate the Affirmative Actions adopted by the Higher Education Institutions (HEIs) examined, seeking to understand their fundamental importance in expanding access to a right held by the population, particularly by people with disabilities. As considerations, it is emphasized that if such affirmative measures are not implemented comprehensively and subject to constant review by the relevant authorities, without the simultaneous execution of a public policy specifically addressing the educational needs of this specific group, accessibility to higher education for people with disabilities may not ensure their academic progression due to persistent barriers.

Keywords: Affirmative actions; Person with disabilities; University; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de produções	15
Quadro 2 – Atos equivalentes às Emendas Constitucionais	30
Quadro 3 – Marco Legal 2004 a 2010	31
Quadro 4 – Censo escolar do ensino superior 2018 Estado de São Paulo	47
Quadro 5 – Cenário geral de vagas	50
Quadro 6 – Discentes com deficiência ensino superior 2018 e 2019.....	52
Quadro 7 – Documentos das normas dos processos seletivos	72
Quadro 8 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos editais e manual do aluno – UNESP	76
Quadro 9 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas UNESP	83
Quadro 10 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com de deficiência UNESP.....	86
Quadro 11 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos Editais e Manual do aluno – Unicamp	86
Quadro 12 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas Unicamp	91
Quadro 13 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com de deficiência Unicamp.....	92
Quadro 14 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos Editais e Manual do aluno – UFSCar.....	93
Quadro 15 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas – UFSCar	102
Quadro 16 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com de deficiência UFSCar	104
Quadro 17 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos Editais e Manual do aluno – UNIFESP	106
Quadro 18 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas – UNIFESP	109
Quadro 19 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com de deficiência Unifesp.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do processo participativo e dialógico de construção da Política de Ações Afirmativas	62
Figura 2 – Portal de acessibilidade da UNIFESP.....	67
Figura 3 – Interlocução com o estatuto da pessoa com deficiência	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Ingressantes em Cursos de Graduação, segundo o Tipo de Reserva de Vagas (Brasil, 2018).....	48
Gráfico 2 – O perfil do aluno com deficiência no ensino superior do Estado de São Paulo por tipo de deficiência.....	49
Gráfico 3 – Número de matrículas em cursos de graduação – 2020	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABNT – Associação Brasileira de Normas

Técnicas AEE – Atendimento Educacional

Especializado ANC - Assembleia Nacional

Constituinte

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior CID – Classificação Internacional de Doenças

CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e

Saúde CDPD – Convenção sobre os Direitos da Pessoa com

Deficiência

CRM – Conselho Regional de

Medicina DF – Distrito Federal

EC – Emenda Constitucional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e

Inclusiva IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira FUB - Fundação Universidade de Brasília

LBI – Lei Brasileira de

Inclusão LDB - Lei de

Diretrizes e Bases MEC –

Ministério da Educação MPF

– Ministério Público Federal

NADis - Núcleo de Apoio ao Discente

OEA – Organização dos Estados

Americanos OMS – Organização

Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAPAAIS - Programa de Ação Afirmativa para Inclusão

Social PcD- Pessoa com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da

Educação PDI - Plano de Desenvolvimento

Institucional PLS – Projeto de Lei do Senado

PNDH – Programa Nacional de Direitos

Humanos PNAD - Nacional por Amostra de

Domicílios

PPNE - Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades

Especiais PROUNI -Programa Universidade Para Todos

SESu – Secretaria de Educação

Superior SISU – Sistema de

Seleção Unificada STJ – Superior

Tribunal de Justiça

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do

Norte UFSCar – Universidade Federal de São

Carlos

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande

Dourados UFMT – Universidade Federal de

Mato Grosso UFMS – Universidade Federal de

Mato Grosso do Sul UFPB – Universidade

Federal da Paraíba

UFR – Universidade Federal de

Rondonópolis UnB – Universidade de

Brasília

UTFPR – Universidade Tecnológica do Paraná

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA	21
2.1 Conceito de Pessoa com Deficiência	21
3 PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO.....	24
3.1 Histórico do processo de inclusão da Pessoa com Deficiência na educação antes da CF de 1988	24
3.2 Histórico do processo de inclusão da pessoa com deficiência após a CF de 1988.....	28
4 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	34
5 AÇÃO AFIRMATIVA	37
6 MÉTODO	44
6.1 Amostra investigada	45
7 ANÁLISE DOS DADOS.....	47
7.1 Censo Estado de São Paulo 2018, 2019 e 2020.....	47
7.2 Histórico das ações afirmativas: UNICAMP, UFSCar, UNIFESP e UNESP.....	52
7.2.1 UNICAMP	52
7.2.2 UFSCar	58
7.2.3 UNIFESP	62
7.2.4 UNESP	67
7.3 Relações entre a reserva de vagas nos editais de processos seletivos nas Universidades, as normativas institucionais e a legislação – caminhos percorridos na pesquisa.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as pesquisas têm discutido o ingresso de discentes com deficiência nas instituições de ensino superior (Cabral 2017, Ciantelli, 2015; Leite 2021; Machado, 2022; Martins, 2015) cuja abrangência está descrita no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo (BRASIL, 1996, p. 33).

De acordo com Censo da Educação Superior de 2021 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 63.404 mil estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais e a distância em instituições públicas e privadas possuem algum tipo de deficiência. É possível notar ainda que, no país, emergiu uma maior preocupação não só pelo acesso, mas também pela não evasão em cursos de nível superior por grupos socialmente desfavorecidos. Segundo o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 entre as pessoas com deficiência, apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução e a proporção de pessoas que concluíram o ensino superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência.

Apesar do aumento de matrículas e das políticas educacionais para pessoas com deficiência; se comparadas à população geral, apenas 0,6% das matrículas no ensino superior são de estudantes com deficiência. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2022 (IBGE, 2022) 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade do país (ou 8,9% desse grupo etário) tinham algum tipo de deficiência. Assim, mesmo com a promoção de políticas públicas que viabilizam a inclusão de pessoas com deficiência nas Universidades, como o Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009), o qual assegura o acesso ao sistema educacional em todos os níveis de ensino, tendo como fim a meta da participação em ambientes que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e social, Lei nº 13.145/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) esses números, apesar dos avanços, ainda se mostram pouco expressivos até o presente.

Neste sentido, surge o questionamento as Ações Afirmativas atuais, de ingresso à Universidade, para estudantes com deficiência são suficientes como políticas públicas de fomento ao acesso às Universidades públicas do estado de São Paulo? A avaliação das Ações Afirmativas atuais para o ingresso de estudantes com deficiência nas universidades públicas do estado de São Paulo é

um desafio complexo. A análise envolve diversos fatores, como a abrangência das políticas, as barreiras existentes, o suporte oferecido aos estudantes e a efetividade na promoção da inclusão.

Em relação Ações Afirmativas são suficientes como políticas públicas de fomento ao acesso, é crucial examinar a extensão e a especificidade dessas ações. Ainda, avaliar se tais políticas oferecem, de fato, proporcionam oportunidades igualitárias e superar as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência no acesso ao ensino superior é fundamental. Isso requer uma análise detalhada das práticas de implementação, dos recursos disponíveis e do monitoramento das matrículas ao longo do tempo.

Quanto ao problema de pesquisa proposto sobre os anunciados formais e garantidores de direitos de ingresso ao ensino superior para pessoas com deficiência e sua eficácia em ampliar o ingresso desses sujeitos, a investigação deve abordar aspectos legais, estruturais e práticos. Isso inclui examinar as políticas existentes, identificar possíveis lacunas na legislação, analisar as condições de acessibilidade nas instituições de ensino e avaliar os dados sobre o ingresso efetivo de estudantes com deficiência.

Vale ressaltar que o acesso ao sistema educacional busca garantir a todos os alunos desenvolver e concretizar as suas potencialidades, bem como se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito à cidadania, através de uma educação de qualidade, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008). Ademais, se faz necessário trazer a luz o conceito de inclusão. Segundo Freire (2008) o conceito de inclusão como sendo um movimento que abrange as dimensões educacional, social, cultural e política sob a égide de direitos à participação de todos os indivíduos naquilo que os diferencia dos outros. Essa participação pode e deve acontecer de forma consciente e responsável (FREIRE, 2008). A esse respeito, Leite, Moreira e Sartoreto (2013) afirmam que a efetivação da educação inclusiva incide nas discussões político-administrativas, econômicas, culturais e sociais garantidoras de uma pedagogia que considere a diversidade humana.

Conforme a vigente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência —, em seu Artigo 2º, considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Carrieri e Espíndola (2012 p. 5) apontam que a deficiência se configura como “uma desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social”. Em termos, legislativos, acompanhando a tendência mundial de ampliar o conceito, o Brasil

ratificou, em 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada, em 2006, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como forma de acompanhar essa nova tendência de compreensão sobre a deficiência. Além disso, os documentos gerados por essa convenção ampliam o entendimento a respeito da deficiência, propondo que essa deixe de ser uma questão médica e comece a ser vista como uma possibilidade de vida digna na condição humana. Além disso, nesse evento, as pessoas com deficiência optaram por esse termo, em detrimento de nomes como portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência, excepcionais e especiais.

Quanto à legislação sobre esse tema, o Brasil faz parte da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que, em seu Artigo 4º, item 5, trata sobre o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2010, p. 35).

O Ministério da Educação (MEC) divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a qual foi resultado de amplo debate sobre o tema. O documento demonstra a necessidade de reestruturação do sistema de ensino, objetivando, principalmente, reverter a lógica da exclusão. O acesso de pessoas com deficiência à Universidade é colocado pela primeira vez e garante o compromisso de a Educação Especial ter de atuar dentro do sistema superior de ensino. Logo, na Educação Superior, a Educação Especial é efetivada quando as ações promovem o acesso, a permanência e a participação desses estudantes.

Ademais, as ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para permitir a acessibilidade arquitetônica, as comunicações, os sistemas de informação, os materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados desde os processos seletivos até o desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008). Um importante marco nesse sentido foi a criação do programa Incluir – Acessibilidade na educação Superior (2005 a 2011), pelo MEC, com o objetivo possibilitar Ações Afirmativas para promover a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino (IFES), criando núcleos de acessibilidade que se comprometem com essas ações.

Em 17 de novembro de 2012, junto ao lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — o Viver sem Limites — o MEC universalizou as Ações Afirmativas de promoção da inclusão e permanência de estudantes com deficiência, revogando, através do decreto 7611/2012 (BRASIL, 2012), o decreto 6.571 (BRASIL, 2008), de 2008, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado. O Viver sem Limites deu condições, apoio e estímulo para a defesa dos

direitos da pessoa com deficiência, articulando diversas ações em educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, permitindo avanços para as pessoas com deficiência.

Além disso, em dezembro de 2012, a Câmara aprovou o relatório do Programa Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, que considera a possibilidade de os atendimentos educacionais acontecerem em classes ou escolas especiais somente quando o discente não apresentar condições de integrar o ensino regular. É importante reiterar que o programa Incluir teve como objetivo possibilitar Ações Afirmativas para promover a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino (IFES), criando núcleos de acessibilidade que se comprometem com essas ações.

Nesse âmbito, Segundo Campos (2009, p. 30):

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger essas minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

Desse modo, a sub-representação de minorias em instituições pode ser considerada um reflexo da discriminação que acontece no Brasil e, portanto, faz-se necessária a criação de incentivos, a fim de alcançar o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria em relação à população em geral, para que esses grupos, discriminados ao longo da história e vulneráveis, passem a acessar e a compor as diversas instituições da sociedade. Sobre isso ainda, a ação afirmativa é uma política de aplicação prática e tem sido viabilizada, variando o público a que se destina.

Ainda, ao considerar a sub-representação de minorias em instituições como reflexo da discriminação no Brasil, torna-se evidente a necessidade de implementar medidas que busquem equilibrar os percentuais desses grupos na relação com a população em geral. Nesse contexto, a ação afirmativa surge como uma política prática que tem sido adotada em diversos países, atualmente a inclusão e representatividade. A argumentação encontra eco na teoria de aprendizagem de Vigotski, conforme discutida por Soares e Catelli (2016), ao discorrer que a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares é uma estratégia poderosa para promover a aprendizagem.

É importante destacar a proposta apresentada a partir da teoria de aprendizagem de Vigotski (VIGOTSKI, 2021), consoante a qual, em conformidade com Soares e Catelli (2016), a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares é uma importante tentativa para promover a aprendizagem. Isso significa dizer que o meio em que estão inseridos influencia, de maneira

significativa, em sua formação. As Instituições de Ensino comuns se tornaram, dessa feita, os locais mais adequados para promover as situações de interação, as quais promovem a aprendizagem. Isso, porque as interações com colegas e professores podem contribuir para que o aluno com deficiência encontre novas soluções para problemas de seu cotidiano (SOARES; CATELLI, 2016).

Assim, quando há inclusão do discente com deficiência em escolas e Universidades, os educadores têm mais instrumentos para contribuir com o processo de internalização do conhecimento e com a evolução do ensino/aprendizagem. No que diz respeito a esse tema, Vigotski (1987) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção, imaginação e motivação) só é possível por meio do desenvolvimento cultural, independente da deficiência orgânica e propõe uma premissa que trouxe modificações para os preceitos da época, qual seja, que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1987, p. 869). O estudioso salienta a importância de levar em conta não somente as características negativas, ou só o que não se tem, mas também os caminhos percorridos e rompidos que levaram o sujeito a buscar compensar a deficiência, apresentando complexos caminhos indiretos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1987).

A deficiência se acentua na imposição de barreiras pela sociedade, que é regida por um padrão de normalidade. Essas barreiras vão muito além e não dizem respeito a conceitos de supercompensação¹, ou de mobilização de forças para a compensação do defeito, descrita por Vigotski (2021); mas estão atreladas a barreiras sociais que dificultam ou impedem o acesso a uma vida social que possibilite o desenvolvimento pleno. Segundo Vigotski (2021), o caminho para o aperfeiçoamento está na superação dos obstáculos. Por essa razão,

a educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas tendência psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são as que exatamente se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como força motriz. (VIGOTSKI, 2021, p. 67)

Apesar de o trecho tratar de crianças, ele descreve o processo que possibilita o desenvolvimento por intermédio da superação do defeito, que pode ser aplicado a aprendizes de outras

¹ Na teoria da compensação em “Problemas da Defectologia (VIGOTSKI, 2021), Vigotski difere da defectologia tradicional que entendia os problemas relativos as pessoas com algum “defeito” em uma perspectiva quantitativa propondo a ideia de um ensino reduzido e mais lento. Contudo, na perspectiva de Vigotski estas crianças apresentam um processo qualitativo distinto, peculiar (CUNHA, AYRES, MORAES, 2010), sendo o seu desenvolvimento um mecanismo social e apresentando meios culturais adequados abrir-se-ia o principal aspecto para compensar o defeito orgânico.

faixas etárias. Ou seja, mobilizando todas as forças psíquicas para a compensação ao utilizar as forças positivas ativas pela tarefa como meio de desenvolvimento.

Ainda, é importante que todos possam estar no círculo da coletividade educacional; em detrimento do círculo centrado somente na deficiência e sem a introdução na vida autêntica, que causa isolamento e acentua a separação (VIGOTSKI, 2021, p. 28). Estar no círculo da coletividade educacional também evita a ruptura com consequências sociais e de desenvolvimento no que confere a Pessoa com Deficiência”.

Diante da relevância da presença de estudantes com deficiência no Ensino Público, visto que são baixos os números de pessoas com deficiência no Ensino Superior, a presente pesquisa desenvolveu uma investigação para responder à seguinte indagação: as Ações Afirmativas atuais, de ingresso à Universidade, para estudantes com deficiência são suficientes como políticas públicas de fomento ao acesso às Universidades públicas do estado de São Paulo? Além disso, formulou-se, como problema de pesquisa, o que segue: os enunciados formais e garantidores de direitos de ingresso ao Ensino Superior para pessoas com deficiência estão ampliando o ingresso desses sujeitos?

Ao tentar responder a essas perguntas, este objetivo geral foi elaborado: investigar se as ações afirmativas de quatro Universidades públicas de São Paulo são efetivas para o ingresso de pessoas com deficiência. Ademais, estes objetivos específicos foram estruturados: a. avaliar as condições de acesso promovidas pela Universidade Unesp (Universidade Estadual de São Paulo), Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e Unifesp (Universidade Federal de São Paulo); b. investigar as formas de ingresso das pessoas com deficiência nas Universidades Unesp, Unicamp, UFSCar e Unifesp; c. descrever as políticas de acesso para os estudantes com deficiência; d. traçar um panorama de ingresso dos estudantes entre as Universidades públicas do Estado de São Paulo.

Salienta-se que as ações afirmativas não se limitam ao ingresso por sistema de cotas, mas abrangem políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes aos grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente (GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – UERJ). Todavia, ainda se fazem necessários estudos que investiguem as formas e a efetivação do acesso à educação superior de grupos minoritários para a promoção da participação na sociedade como uma das formas de alcance da igualdade material.

Para a realização deste trabalho foram selecionadas quatro Universidades públicas do Estado de São Paulo — Unesp, Unicamp, UFSCar e Unifesp. A escolha se deu por conveniência e pela facilidade do acesso às informações dessas Universidades e pela falta de trabalhos sobre esse tema em relação a essas instituições de ensino. Considera-se pertinente destacar ainda que, em 2019,

segundo dados do Censo do Ensino Superior do Estado de São Paulo, havia 15.615 pessoas com deficiência com algum vínculo com a graduação, ou seja, 0.47% do total (INEP, 2019).

Em razão da entrada em vigor da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 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, que alterou a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), a qual dispunha sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, Lei nº 13.145/2005 (Lei Brasileira de Inclusão), bem como por conta dos dados disponibilizados pelo Estado de São Paulo, escolheu-se, como recorte temporal de análise dos documentos das Universidades, os anos de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.

Este estudo se justifica por ser necessário fortalecer o debate pela manutenção e pela ampliação das políticas de fomento para o acesso à educação das pessoas com deficiência, visto que são considerados mecanismos essenciais para a problematização de igualdade material, inclusão social e ampliação da diversidade nas Universidades. Além disso, o acesso em conjunto com a qualidade da Educação Inclusiva precisa estar efetivado, isto é, modos e meios para a sua concretização devem ser possibilitados.

Para a construção do raciocínio teórico da pesquisa, chegou-se ao tema políticas de Ações Afirmativas para pessoas com deficiência nas Universidades. Historicamente, esse grupo não teve oportunidades que propiciassem acesso igualitário às Universidades, principalmente às Universidades públicas, que são consideradas as melhores do país e do mundo (Academia de Ciências do estado de São Paulo, 2013). Nesse sentido, buscou-se compreender como é realizado o acesso às vagas em Universidades públicas em relação às pessoas com deficiência inseridas nos manuais e editais de exames e vestibulares, e se as Ações Afirmativas estão inseridas nestes documentos, bem com, se são suficientes ou eficazes para projetar e resguardar os direitos das pessoas com deficiência nas Universidades.

Com o intuito de obter uma análise mais acurada sobre o tema das Ações Afirmativas nas Universidades relacionadas, mais precisamente com relação às ações e políticas voltadas às pessoas com deficiência, procurou-se compreender os avanços e as lacunas nos campos formais e materiais que possam fomentar futuras pesquisas e políticas públicas. Por isso, fez-se necessária uma organização e uma discussão que envolvessem outras produções científicas, mais especificamente, dissertações e teses.

Consoante a isso, para solidificar o objeto de pesquisa, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para o levantamento das pesquisas. Quanto a essa atividade, considera-se pertinente a demonstração dos levantamentos, para os quais, em busca avançada, usou-se os descritores: pessoas com deficiência; universidades; e ação afirmativa. A partir do recorte

temporal de 2012 a 2022.

O resultado da busca apresentou 43 produções englobando dissertações e teses, com os descritores pessoas com deficiência, ensino superior. Após o aprofundamento da leitura dos sumários, resumos e da introdução, foram selecionadas 8 pesquisas, sendo duas repetidas, que tratavam sobre o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior e que serviram como apoio para esta pesquisa.

Quadro 1 – Quantitativo de produções

Publicações totais	43
Mercado de trabalho	13
Concursos Públicos	06
Ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior	08
Outros temas	16

Fonte: Elaboração Própria.

Destaca-se, quanto à verificação da grande maioria dos achados, que as produções se referem ao mercado de trabalho e a concursos públicos; sendo 13 produções referentes ao mercado de trabalho e 6 referentes aos concursos públicos. Dessa busca, restaram 16 pesquisas de outros temas que não foram utilizadas, o que demonstra a necessidade de fomento para pesquisas com o tema “pessoas com deficiência nas Universidades”.

Explicita-se a partir de agora as pesquisas que demonstraram, de alguma forma, uma contribuição para este estudo. Costalonga (2019) traz em sua dissertação de mestrado uma pesquisa predominantemente documental, com a análise dos editais de 2017, 2018 e 2019. A investigação, a partir da Lei 13.409/2016, visa compreender, através das análises de editais de universidades pré-estabelecidas do centro-oeste brasileiro, os modelos discursivos e não discursivos circulantes a partir do dispositivo do sistema de reserva de vagas e tem como problema de pesquisa os modelos e as formas que promovem o acesso de pessoas com deficiência às Universidades. Os principais resultados desse estudo indicam que somente a partir de 2018 as Universidades do centro-oeste passaram a acatar o sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência, trazendo como principal parâmetro o modelo médico “como determinante no reconhecimento da condição de deficiência e consequente legitimação de seus direitos fundamentais” (COSTALONGA, 2019). Ainda, evidencia-se a redução do quantitativo de oferta de vagas em 2019 em decorrência de metodologia instituída pelo MEC. Como referencial teórico-metodológico, a pesquisa adota algumas contribuições de Michael Foucault, utilizando a arqueologia e a genealogia. O objetivo geral está delimitado como a análise dos editais de processos seletivos de Universidades federais do centro-oeste brasileiro, via SisU, no que tange ao

sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência, estabelecido pela Lei 13.409/2016.

Já Félix (2019) apresenta, a partir da entrada em vigor da Lei 13.409/2016, a necessidade da investigação do perfil socioeconômico dos primeiros discentes ingressantes através do Sisu, que utilizaram o perfil alvo da Lei no âmbito da UFRN. Para essa investigação, utilizou-se a pesquisa documental feita por intermédio de documentos e de publicações que tratassem sobre o tema e estivessem dispostos nas seguintes plataformas: sítio eletrônico da UFRN; sítio eletrônico da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; na CAENE; no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA); no Repositório institucional da UFRN; nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por se tratar de uma pesquisa mista, baseada em Crewell (2007), utilizou-se o questionário e a entrevista semiestruturada para a complementação das informações. Para a análise, o tratamento de análise de Bardin (2011) foi acionado. Importa dizer que esse estudo discorreu sobre a pessoa com deficiência no Brasil, trazendo o quadro de Universidades pioneiras em Ações Afirmativas no país, que, por iniciativa própria, implementaram ações afirmativas raciais, para indígenas e para estudantes provenientes de escolas públicas ou bolsistas em instituições privadas, sendo elas: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Na análise, em um quadro disposto nas páginas 28 e 29, aponta-se que os preceitos sobre Ações Afirmativas para pessoas com deficiência aparecem somente na UERJ e UENF. Nas demais Universidades, mesmo sendo pioneiras no tratamento do tema, não foram encontrados esses preceitos em seus descritivos.

Condição importante trazida na pesquisa é o levantamento das demandas educacionais, sendo descritos como relevantes os itens a seguir:

- o apoio educacional ofertado pela CAENE (pedagogas, assistentes sociais, psicólogas e fisioterapeuta);
- a tutoria acadêmica, a orientação e mobilidade, a atenção e o apoio dos serviços educacionais disponibilizados nos centros e nas unidades acadêmicas (Núcleo de Apoio ao Discente-NADis) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e a monitoria no Centro de Ciências da Saúde, por exemplo;
- a atuação do Laboratório de Acessibilidade e do Serviço de musicografia, Braile;
- e o Apoio à Inclusão (SEMBRAIN), da Escola de Música. (FELIX, 2019).

A oferta de auxílios e de recursos pedagógicos e financeiros também apareceram como aspecto facilitador da permanência dos discentes com deficiência; mas o desconhecimento dos auxílios/recursos se mostrou limitador. A pesquisa também aponta as falhas na troca de informações sobre ações para a inclusão. Esse aspecto merece maior atenção por parte das instituições, para que, além da disponibilidade das informações, possam alcançar os discentes com deficiência ou até mesmo os possíveis candidatos que queiram entrar na instituição. Por fim, concluiu-se, através das análises dos documentos e das vozes dos alunos, que a permanência tem sido efetivada na IES analisadas, especialmente por meio das ações dirigidas às pessoas com deficiência. As ações destacadas foram as “educacionais, financeiras, arquitetônicas e atitudinais, dentre outras dimensões da acessibilidade” (FELIX, 2019, p. 94). Quanto ao perfil socioeconômico dos discentes com deficiência ingressantes pelo Sisu, em 2018, a pesquisa apontou que a faixa de renda é de um salário mínimo e meio *per capita* e que os cursos oferecidos diuturnamente são fator desfavorável para a permanência, pois impedem a complementação de renda com a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Na leitura da tese de doutorado de Santos (2018), intitulada “Implementação da Lei de Cotas em três universidades federais mineiras”, observa-se que o autor traz no título da tese indícios do problema de pesquisa e demonstra a implementação da Lei de Cotas em três Universidades do estado de Minas Gerais. Essa é uma importante análise, já que investiga o processo de implementação da Lei de Cotas (12.711/2012). Salienta-se a esse respeito que a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) foi modificada pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016). Santos, 2018 utilizou três recursos metodológicos — a análise documental através da reflexão dos conceitos fundamentais; as entrevistas semiestruturadas com gestores que estavam ligados ao processo de implementação do programa de reserva de vagas instituído pela Lei de Cotas, sendo eles dirigentes das pró-reitorias de graduação e de assuntos comunitários e estudantis, ou equivalentes; e a aplicação de questionário aos estudantes.

As instituições participantes foram a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Viçosa, e os sujeitos participantes da etapa de questionário foram os estudantes dos cursos de medicina e de pedagogia desses IES. O autor justifica o recorte, pois medicina é o curso mais procurado e pedagogia é considerado de baixa demanda. Ele aponta em sua conclusão que a Lei de Cotas é um marco inaugural de inclusão que impulsionou a gestão universitária a se mobilizar em relação à operacionalização para destravar barreiras e obstáculos para a efetivação da inclusão.

Em direção semelhante, Guedes (2020) traz visão do seu problema de pesquisa já no título da dissertação “Institucionalização da política de cotas para estudantes com deficiência na educação superior na universidade federal de Mato Grosso do Sul”. A pesquisa propõe, à luz da aplicação da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), analisar a institucionalização da política de cotas para pessoas com

deficiência na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com recorte temporal de 2016 a 2018. O procedimento da pesquisa foi exploratório, bibliográfico e documental do tipo estudo de caso, com entrevista semiestruturada. Com *locus* na UFMS, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a institucionalização da política de cotas para estudantes com deficiência e contribuíram para a análise da presente pesquisa os processos seletivos de 2017 a 2018 das pessoas com deficiência na UFMS por meio da política de cotas, mostrando que os candidatos às vagas de pessoa com deficiência deviam atender a diversos requisitos, como a autodeclaração e a apresentação de laudo médico, que, depois de verificados, passam por uma banca de número ímpar composta por funcionários da instituição. As entrevistas com duas gestoras da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF) contribuíram para demonstrar como a política de cotas está institucionalizada na UFMS, pois, nelas, abordou-se a fase de implantação dessa política de ação afirmativa. A autora concluiu que a política ainda está na fase de implementação, pois considerou que, apesar do início e dos avanços promovidos pelos governos do presidente Luíz Inácio Lula da Silva e posteriormente da presidenta Dilma Vana Rousseff, essa institucionalização ainda não passou pelos três caminhos para a sua efetivação, quais sejam, a mobilização, a implementação e a institucionalização. Ela destaca, contudo, que a IES já passou pela mobilização. Por esse motivo, os alunos estão conseguindo ingressar na Universidade; porém há a necessidade de mais estudos após a completude das fases de institucionalização para verificação da permanência desses estudantes.

Chaiben (2019) traz em sua pesquisa aspectos de políticas públicas para a entrada de pessoas com deficiência² em cursos de nível superior. O estudo aponta a relação entre políticas públicas relacionadas às pessoas com deficiência e o ingresso desse público no ensino superior, mais precisamente na Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), e demonstra um crescente número de ingressos a partir de 2017, com a implementação da seleção por cotas; porém assinala um alto índice de evasão desses discentes. A pesquisa analisa os arquivos da UTFPR entre os anos de 1999 a 2019, com o objetivo geral de examinar as políticas públicas para os discentes com deficiência promovidas no ambiente universitário, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Por meio da investigação dos discentes com deficiência ingressantes pelo sistema de cotas e da relação das ações de inclusão que envolvem as pessoas com deficiência no ingresso no ensino superior, demonstrou-se que a possibilidade de momentos em que as “ações políticas e normativas em nível federal significaram mudanças no acolhimento de discentes com deficiência na Instituição” (CHAIBEN, 2019). O principal resultado indicou a promoção do ingresso de discentes com deficiência na Universidade em decorrência da implementação da Lei de Cotas na Universidade, bem como o desafio de reduzir o número de evasão que requer a implantação de ações que possibilitem a permanência dos alunos com deficiência.

A pesquisa de Nogueira (2012), a partir de estudo de caso, pretendeu identificar as dificuldades de acessibilidade frente aos desafios de promoção de alunos com deficiência no ensino superior, discorrendo sobre como tal ação é consequência do estabelecimento de ações afirmativas de correntes políticas instauradas por programas governamentais, como é o caso da Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O *locus* da pesquisa foi a Universidade de Sergipe (UFS), que, a partir do REUNI, instaurou a política de ação afirmativa (RESOLUÇÃO 80/2008 CONEPE). A partir do objetivo geral de analisar o processo de inclusão das pessoas com deficiência na UFS, estudos de caso de sujeitos — alunos com deficiência física — com matrícula ativa na graduação da UFS foram desenvolvidos. Na análise dos resultados de vestibulares, a pesquisa contribuiu demonstrando o aumento significativo de ingressos através das cotas a partir da sua instituição em 2010. O quadro 2, disposto na página 66, demonstra a aprovação em 2007 de 2 candidatos, saltando para 33 em 2010 e 53 em 2011 (NOGUEIRA, 2012). Apontou-se, nas considerações, que, apesar do aumento da aprovação e do acesso à graduação dos alunos com

² Adotou-se o termo em consonância com a legislação vigente. 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, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, sendo adotado nas legislações posteriores. A nomenclatura é decorrente da luta das pessoas com deficiência. O termo impedimento também segue a mesma lógica.

deficiência a partir das políticas de ação afirmativa institucionalizadas na UFS, essas políticas não foram efetivas em relação à quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Diante dos relatos das dificuldades expostas pelos participantes na entrevista semiestruturada, o estudo considerou a necessidade da implantação, dentro das universidades, de uma cultura inclusiva para alcançar maiores possibilidades de efetivar o processo de inclusão.

O levantamento das pesquisas extraído do banco de dados BDTD, entre abril e maio de 2022, contribuiu para demonstrar quais são os elementos que fomentam o aumento no número de acesso de discentes com deficiência nas instituições de ensino superior. Destacam-se, portanto, as Leis n. 12.711 de 2012 e 13.409/2016. Por fim, apesar do crescente número de dissertações e teses, a partir de 2012, ainda se constata uma escassez de pesquisas que abordem questões relativas às pessoas com deficiência no ensino superior, principalmente em Universidades estaduais que não sofrem necessariamente com a aplicação da Lei de Cotas.

Para essa pesquisa, na busca de compreender como é realizado o acesso às vagas em Universidades públicas em relação às pessoas com deficiência e se as Ações Afirmativas são suficientes ou eficazes para projetar essas pessoas com deficiência nas Universidades foi realizado análise crítica dos manuais e editais (2018 a 2023) das Universidades escolhidas por conveniência.

No capítulo 2 apresentamos um breve histórico que perpassa o conceito da pessoa com deficiência ao longo da história, trazendo no capítulo 3, o percurso histórico da inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino antes e após a Constituição federal de 1988.

O capítulo 4 traz tessituras sobre a democratização do ensino superior no Brasil, analisando seu histórico, lutas e entraves. Já no capítulo 5, para o entendimento das políticas públicas e as assimetrias sociais que requerem mecanismos que as eliminem a pesquisa apresenta as ações afirmativas, conceituando, demonstrando suas formas e seus objetivos. Seguimos, apresentando de forma mais específica as ações afirmativas dentro das universidades analisadas para compreensão dos caminhos percorridos e implantação para chegar até os momentos mais atuais.

Para análise dos resultados e discussão recorreu-se às categorias utilizadas por Silva e Martins (2018) para caracterizar a etapa de ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior: (1) critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência; (2) recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas; e (3) critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com deficiência (SILVA; MARTINS, 2018) e a análise dos manuais e editais utilizou-se do Mapa de Associação de Ideias de Spink (2010), que consiste em uma técnica de análise de discurso, a qual procura compreender as conexões e as associações entre as ideias presentes em um texto. Finalizamos com as considerações finais trazendo reflexões em relação as ações afirmativas demonstradas nos editais e manuais que direcionam as pessoa com deficiência suas lacunas quanto a

direitos que por vezes não são aplicados de forma institucionalizada e como pode afetar a promoção da democratização no ensino superior em especial ao que concerne a pessoa com deficiência.

2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Moisés e Stockmann (2020), as pessoas com deficiência têm uma história marcada por segregação e pela exclusão social por não se enquadrarem na ética vigente na sociedade em diferentes épocas, que levou, muitas vezes, a consequências como o abandono ou o extermínio. Na Idade Média, com o avanço do cristianismo, a igreja foi a responsável pela “salvação dos marginalizados” (grifo nosso), incluindo as pessoas com deficiência, as quais ficavam confinadas nas igrejas, ou em hospícios, pois “muitos chegaram a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações” (PESSOTTI, 1984). Nesse período, o imperativo era o de que os seres humanos eram todos filhos de Deus e constituídos de corpo e alma, dessa maneira, a sociedade não adotava uma postura imediatamente excludente em relação às pessoas com deficiência. Contudo, essa sociedade as relegava a um estado de marginalização significativo, permeado por crenças paradoxais. Na leitura de referências, Ciantelli (2015) acrescenta que indivíduos que manifestassem condições como epilepsia, surdez e/ou perturbações mentais eram associados a origens de natureza demonológica, que resultava em sua perseguição, assemelhada àquela dirigida às figuras das bruxas, colocando-as em situação de exclusão.

Com o surgimento do iluminismo e a valorização científica, os sujeitos com deficiência começaram a ser estudados. As pesquisas evidenciaram que as pessoas com deficiência eram capazes de aprender, porque tinham condição de exercitar a razão. Nesse período, apesar de já haver atendimento direcionado a essas pessoas, ele ainda era assistencialista e não tinha interesse formativo (MOISES; STOCKMANN, 2020). Apenas com a Revolução Industrial e o capitalismo passou-se a ter interesse na formação desse grupo, visto que a pessoa com deficiência era vista então como mão de obra e, para a sua qualificação, era necessário investir nos sistemas de ensino e escolarização. Consoante Pacheco e Alves (2007), porém, somente no século XX houve a inclusão da educação de pessoas com deficiência na política educacional brasileira, após as lutas de movimentos sociais.

2.1 Conceito de Pessoa com Deficiência

Antes de entender o conceito de Pessoa com Deficiência, é preciso saber do que se trata essa deficiência. Destaca-se, a esse respeito, que a visão de deficiência presente neste estudo é a de Vigotski, que considera que a deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos, isto é, às limitações orgânicas, como lesões cerebrais e malformações orgânicas (NUERNBERG, 2008). Nesse sentido, Vigotski considera dois tipos de deficiência: a primária, que consiste nos problemas de

ordem orgânica; e a secundária, que envolve as consequências psicossociais da deficiência. Para o estudioso, geralmente, a necessidade é fundamental e determinante de toda vida humana, a necessidade de viver em um meio histórico e social e de reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas pelo meio (VIGOTISKI, 2021, p. 93).

Quanto às limitações secundárias, essas são mediadas socialmente, visto que universo cultural está construído em função de um padrão de normalidade que cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência. Diante disso, Vigotski (2021) apresenta uma crítica às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência (NUERNBERG, 2008). O autor (1997) afirma que a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das oportunidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Assim, não são ofertadas condições para que elas superem as suas dificuldades e, por essa razão, a sociedade não acredita na capacidade de aprender desses sujeitos, que ficam condenados aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados como fatos consumados e independentes das suas condições educacionais.

No âmbito nacional, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, objetiva assegurar e promover a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência. Esses direitos são garantidos pela Constituição Federal de 1988, no qual, em seu Art. 2º, tem-se o seguinte:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Essa conceituação, segundo Martins, Leite e Ciantelli (2017), foi exposta anteriormente no Decreto nº 6.949/09, de 2009, o qual ratificou, no Brasil, os dispositivos da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Tal estatuto reitera que a deficiência não deve mais ser vista como algo intrínseco à pessoa; mas presente na e de responsabilidade da sociedade, a qual é a responsável por superar a deficiência por meio da eliminação das barreiras existentes no ambiente (barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nas comunicações e informações e nos transportes), além da criação de mecanismos e de recursos que possibilitem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade. Ao assumir essas premissas, portanto, defende-se um modelo social de deficiência que busca superar o modelo biomédico clínico da normalidade, respeitando a diversidade humana, independentemente das diferentes limitações funcionais existentes no indivíduo.

O Decreto nº. 5.296, de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nº. 10.048 e nº. 10.098,

definindo, em seu Artigo 5º, cinco categorias de deficiências, a física, auditiva, visual, mental e múltipla, trazendo uma visão biológica do sujeito, quais sejam:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;
- e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004).

Ademais, a terminologia *pessoas portadoras de deficiência* foi substituída pela denominação *pessoas com deficiência*, a partir da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência pela ONU. Nesse contexto, dentre os vários motivos para a escolha desse termo, buscou-se mostrar a deficiência com dignidade (GUERREIRO, 2011).

Deste modo, a nomenclatura *pessoa com deficiência* sugere uma abordagem que visa a apreensão do indivíduo a partir de sua essência humana, em detrimento de restringi-lo a um único prisma associado à condição de deficiência. Consequentemente, preconiza-se a utilização da expressão "pessoa com deficiência visual/física/intelectual/auditiva", entre outras possíveis, como uma maneira de priorizar a integralidade do sujeito, enfatizando sua identidade humana e, ao mesmo tempo, reconhecendo as suas particularidades como pessoa de direitos e deveres permeada pelo princípio da dignidade humana.

3 PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO

3.1 Histórico do processo de inclusão da Pessoa com Deficiência na educação antes da Constituição Federal de 1988

Do final do século XIX até as primeiras décadas do século seguinte, a educação brasileira era precária. A maioria dos trabalhadores do país eram escravizados e não tinham muitos dos seus direitos garantidos, e as pessoas da zona rural também tinham acesso limitado aos serviços de educação. Isso tudo influenciava na falta de investimento nessa área e, por isso, a maioria da população era analfabeta (KASSAR, 2011).

O início da formação das pessoas com deficiência no Brasil se deu quando o imperador Dom Pedro II criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, contemporaneamente nomeado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Em seguida, em 1857, foi criado o Instituto de Surdos-Mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas são consideradas as primeiras instituições da escolarização desse grupo e são referências na América Latina (MOISES; STOCKMANN, 2020).

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos das crianças com deficiência no período da República, criando instituições para elas. O interesse por essas pesquisas estava associado ao higienismo e à saúde pública e ganhou “maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência” (MENDES, 2010, p. 95). No século XX, diante da transformação econômica do país com a industrialização, houve um crescimento das cidades por conta da migração das pessoas das áreas rurais e um aumento significativo em relação ao número de matrículas nas escolas, em especial, dos menos privilegiados (KASSAR, 2011).

As melhorias nos sistemas educacionais dessa época tinham como ideal o movimento escolanovista, que pretendia superar o tradicionalismo, acreditando no poder da educação para reduzir as desigualdades sociais. Esse contexto oportunizou a entrada da vertente psicopedagógica das Pessoas com Deficiência na educação (MENDES, 2010). Nessa época, separar os alunos em normais e anormais era considerado algo benéfico para o processo educativo de todos; não obstante, tempos depois, essa divisão foi desconsiderada.

O marco da educação especial brasileira aconteceu em 1932, com a fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Moises e Stockmann (2020), que tratam desse momento, indicam que tal fundação foi instituída pela educadora Helena Antipoff, que também organizou cursos de formação

voltados à psicologia e à educação do estudante com deficiência em alguns estados brasileiros. No entanto, essa Sociedade seguia critérios de separação de acordo com testes de inteligência, sendo as classes D e E chamadas de classes especiais.

Nessa perspectiva, segundo Pacheco e Alves (2007), a distinção das classes especiais dentro das escolas comuns servia para garantir que as crianças sem deficiência não fossem, nas palavras de especialistas da época, prejudicadas em seu ensino, visto que as crianças com deficiência exigiam maior atenção do professor em seu processo de aprendizagem. Esse nivelamento conforme a capacidade intelectual dos alunos em classes para inseri-los no meio escolar, na verdade, os segregava e não permitia que fossem integrados ou incluídos.

Na época do Estado Novo (1937–1945), o descaso do governo com a educação das pessoas com deficiência fez com que o número de instituições especializadas aumentasse, tendendo para a privatização diante da falta de evolução dos serviços públicos — embora o setor público tivesse uma rede predominante. Essa situação foi agravada com a reforma de um sistema dual, no qual havia distinção entre escolas da elite e escolas da classe popular. Em seguida, na década de 1950, houve uma expansão na quantidade de estabelecimentos públicos e de escolas regulares para deficientes intelectuais devido à força do discurso sobre o direito da pessoa com deficiência de aprender, isso resultou na fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (MOISES; STOCKMANN, 2020).

A Associação e as instituições de Helena Antipoff pressionaram as decisões políticas da educação especial e foram contempladas com um financiamento da Lei nº. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1961 (KASSAR, 2011). Nesse período, de acordo com Mendes (2010), foram implantadas as classes especiais nas instituições públicas de ensino regular, justificadas pelo aumento do índice de reprovação e de evasão escolar, o que acarretou em um aumento das matrículas nas escolas públicas. Esse problema do fracasso escolar foi associado à deficiência e fez com que muitos alunos com baixo rendimento fossem encaminhados para os serviços de educação especial.

Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que aumenta o número de escolas especiais. A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children*, dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais (ROGALSKI, 2010).

Quando foi instaurada a Ditadura Militar, em 1964, período que tinha como objetivo a formação de um capital humano forte e preparado para a modernização para a guerra, a educação da pessoa com deficiência evidenciou a transição para o modelo médico educacional de ensino dentro da educação especial (MOISES; STOCKMANN, 2020). Nesse período, a LDB foi revisada e

reafirmada, em agosto de 1971, com a Lei nº. 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por intermédio da qual foi decretada a obrigatoriedade da escolarização para 8 anos, definindo a caracterização dos alunos de educação especial como aqueles que apresentassem deficiências físicas ou mentais, além dos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Portanto, a responsabilidade de atendimento às crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência foi atribuída à educação especial. Por esse motivo, houve um grande aumento na quantidade de classes especiais nas escolas estaduais e, anos depois, foi implantado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº. 72.425, de 3 de julho de 1973, do Ministério da Educação, que regulava e acompanhava a educação especial brasileira, tornando-se o primeiro órgão do Governo Federal responsável pela definição de sua política. Entretanto, esse atendimento reforçou o caráter assistencial em vez do educacional.

Em 1976, a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas) e o seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a qual era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas. Os cursos de formação de professores e os primeiros programas de pós-graduação na área da educação especial também foram implantados no final dos anos 1970. Nessa época, a Teoria do Capital Humano foi incorporada nos estados brasileiros e no Distrito federal, apresentando, como discurso, que a educação era um investimento para o desenvolvimento do país e dos recursos humanos na forma de futuros profissionais, uma vez que oferecer tratamento e educação a uma pessoa com deficiência poderia torná-la uma pessoa útil, isto é, capaz de contribuir economicamente para a sociedade (MENDES, 2010).

Em 1979, organizações de diferentes tipos de deficiência se reuniram para discutir e tratar, pela primeira vez, estratégias de luta por direitos. Desse modo, surgiu a Coalizão Pró- Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (JÚNIOR; MARTINS, 2010). Como um dos eixos centrais das discussões das organizações na década de 1970 e início de 1980 era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público; a partir da formação da Coalização, o grupo promoveu algumas reuniões e o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, nos dias 9 e 10 de agosto de 1980, em São Paulo (JÚNIOR; MARTINS, 2010).

Essas reuniões foram o primeiro passo para a organização nacional das pessoas com deficiência. Simultaneamente, ocorreram encontros e manifestações públicas regionais, como o 2º Congresso Brasileiro de Reintegração Social, em julho de 1980, em São Paulo. Já o 1º Encontro

Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu em Brasília de 22 a 25 de outubro de 1980 e teve como objetivo criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil.

Na década de 1980, muitas lutas sociais aconteceram em prol das pessoas com deficiência, as quais impulsionaram a prática da integração social. Assim, após o período sombrio vivido no Brasil durante a Ditadura Militar (1964 a 1985), o país inicia a sua redemocratização e, quanto a esse período, importa destacar neste estudo a promoção da Emenda Constitucional n.º. 26, de 27 de novembro de 1985, que atribuiu poderes constituintes aos membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e determinou a sua reunião, de modo unicameral, em Assembleia Nacional Constituinte (ANC), a partir de 1º de fevereiro de 1987. Segundo Júnior e Martins (2010),

As pessoas com deficiência participaram ativamente das discussões da ANC. Assuntos relacionados a esse grupo foram tratados na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social, que realizou oito audiências públicas, sendo três destinadas a discutir questões atinentes às pessoas com deficiência: a audiência do dia 27 de abril, ‘Deficientes Mentais; Alcoólatras; Deficientes Auditivos’; a do dia 30 de abril, ‘Deficientes Físicos; Ostomizados; Hansenianos; Talassêmicos’ e a do dia 4 de maio, ‘Deficientes Visuais; Hemofílicos; Negros’ (JÚNIOR; MARTINS, 2010, p. 63).

Assim, a Constituição Federal Brasileira de 1988, através da participação ativa das pessoas com deficiência, buscou a democratização da educação do Brasil. Um exemplo disso é a inserção da pessoa com deficiência em rede regular de ensino. No artigo 208, encontra-se o seguinte: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Além disso, o documento também garantiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em relação à educação superior, tratou-se de assegurar a inclusão de jovens e adultos com deficiência em nível secundário e superior, bem como em programa de treinamento.

Assim, reconheceu-se que classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças trazem inúmeros benefícios ao desenvolvimento das pessoas com deficiência e também para os que não são deficientes, visto que esses têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas (RODRIGUES; LIMA, 2017).

3.2 Histórico do processo de inclusão da pessoa com deficiência após a CF de 1988

A história frágil e recente da democracia da brasileira pode facilmente definir marcos históricos que tiveram fundamental importância na formação e na escolha dos valores que hoje

alicerçam as leis e direitos no Brasil. Por essa razão, considera-se que o período compreendido entre 1964 e 1985, em que o Brasil experimentou o horror de uma ditadura militar que violou direitos e a dignidade humana, deixou marcas indeléveis na sociedade brasileira.

Em relação a essa história e no que se refere a esta pesquisa, importa destacar que, em 15 de novembro de 1986, ocorreu a primeira eleição para o Congresso Nacional em que analfabetos puderam votar e, nesse dia, foi eleita a Assembleia Nacional Constituinte — ANC, como parte dos acordos de redemocratização do país. No dia 05 de outubro de 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal brasileira, batizada, à época, de Constituição Cidadã, em alusão à sua principal característica: a de garantir direitos e impedir discriminações.

A ANC foi amplamente influenciada pela traumatizante experiência do estado de exceção promovido pela ditadura militar (1964–1985). Assim, os direitos individuais, como a liberdade e a igualdade, ganharam força, tornando esse fato um importante acontecimento para o movimento das pessoas com deficiência, em decorrência, como era de se esperar, da comoção e da mobilização social diante da expectativa de uma nova Constituição após o período de 21 anos de repressão do Estado comandado por militares (LANNA; MARTINS, 2010).

Os movimentos organizados e a própria sociedade civil foram chamados a participar ativamente da construção daquela que viria ser a Constituição Brasileira através de ciclos de encontros reunidos sob o sugestivo nome de “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”³. Esses encontros foram realizados em diversas capitais pelo país, promovidos pelo Ministério da Cultura entre 1986 e 1987. As reuniões tiveram como uma de suas finalidades mobilizar o público interessado a participar das audiências públicas que tratavam das pessoas com deficiência destinadas a instruir os parlamentares constituintes.

³ Nomenclatura Portador de Deficiência era a adotada pelo Ministério da Cultura.

A pauta de interesses das pessoas com deficiência foi de atribuição da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, a qual, por sua vez, era vinculada à Comissão Temática da Ordem Social, responsável pela organização e realização de oito audiências públicas, sendo três destinadas a discutir questões atinentes às pessoas com deficiência: em 27 de abril, Deficientes Mentais; Alcoólatras; Deficientes Auditivos; em 30 de abril, Deficientes Físicos; Ostomizados; Hansenianos; Talassêmicos; e, no dia 4 de maio, Deficientes Visuais; Hemofílicos; Negros.

A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, em razão de suas prerrogativas garantidoras de direitos individuais e universais, traz diversas previsões quanto aos direitos das pessoas com deficiência, versando sobre sua saúde e proteção, integração social, reabilitação, educação, acessibilidade, a proibição da discriminação no trabalho, a reserva de percentual dos cargos públicos e a adoção de requisitos diferenciados para a aposentadoria. Essas prerrogativas estão dispostas nos seguintes artigos da Constituição: Art. 23, II; Art. 24, XIV; Art. 203, IV; Art. 208, III; Artigos 227, § 1º, II e 2º, e 244; Art. 7, XXXI; Art. 37, VIII; Art. 40, § 4º, I. (BRASIL, 1988).

Para a garantia dos direitos de alunos com deficiência ao acesso às instituições de ensino, tem-se a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual, em seu Artigo 8, inciso I, estabelece que é crime “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 1989).

A década de 1990 foi marcada por uma evolução das políticas relativas às pessoas com deficiência no mundo ocidental. No Brasil, o novo texto da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (BRASIL, 1996) assegurou o ensino de pessoas com deficiência, retomando elementos presentes na Constituição de 1988, ao reafirmar a necessidade de expandir o acesso desses sujeitos ao ensino comum, propondo que o ensino desse público ocorresse prioritariamente na rede regular (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

A Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, incorporada pelo Artigo 5º §3º da CF/88 e que, portanto, goza de status constitucional, traz o modelo social da deficiência, instituindo uma quebra de paradigma do modelo médico com seu caráter individual. O modelo social, adotado pela Convenção, aqui recepcionado nos termos de emenda constitucional, engloba a inclusão como a integração da pessoa com deficiência de forma plena e efetiva na sociedade.

A importância dessa análise histórica, além demonstrar a sedimentação desse tipo de política no ordenamento jurídico constitucional, é de extrema relevância para a comprovação e a análise das normas garantidoras estabelecidas na Convenção. Essas normas estão aqui recepcionadas como Emendas Constitucionais que impedem retrocessos, como o decreto nº. 10.502/2020⁴, que incentiva a criação de escolas especiais para atender pessoas com deficiência, e não de forma complementar, como instituído na CF/88, na LDB/ 1996 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). Tais normativas se pautam no preceito de que a Educação é para todos, contrariando o sistema de educação brasileiro que só tem um tipo de ensino, o ensino regular, e não admite escolas ou turmas especiais para a educação formal.

Após a promulgação da Emenda Constitucional 45/2004, instituindo o rito dos tratados de direitos humanos aprovados por 3/5 das duas as casas legislativas que compõem o Congresso Nacional, em dois turnos, esses tratados, que serão explicitados no Quadro 1, se incorporam ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de Emendas Constitucionais⁵. Nesse sentido, em se tratando de Direitos Humanos, os seguintes atos são equivalentes às EC no ordenamento jurídico brasileiro e todos são referentes às pessoas com deficiência:

Quadro 2 – Atos equivalentes às Emendas Constitucionais

ATOS	EMENTAS
Decreto Legislativo nº 186, de 9.7.2008 Publicado no DOU de 10.7.2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.949, de 25.8.2009 Publicado no DOU de 25.8.2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

⁴ Por ordem do STF, tal decreto está suspenso.

⁵ Doravante, EC

Decreto Legislativo nº 261, de 25.11.2015 Publicado no DOU de 26.11.2015.	Aprova o texto do Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso as Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, concluído no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), celebrado em Marraqueche, em 28 de junho de 2013.
Decreto nº 9.522, de 8.10.2018 Publicado no DOU de 9.10.2018	Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso as Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013.

Elaborado própria

Fonte: Brasil, 2008, 2009, 2015, 2018.

É oportuno mencionar que a Convenção e o seu Protocolo Facultativo, epigrafados no Quadro 2 retratam o mais importante instrumento de proteção dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência no sistema universal. Em razão dessa incorporação no ordenamento jurídico interno, esse tem status constitucional, o que propicia a esse instrumento a máxima proteção e a garantia previstas para o ordenamento jurídico. Ainda, é mister destacar que, com a ascensão ao poder do governo progressista do PT (Partido dos Trabalhadores), se intensificam as iniciativas de promoção da defesa dos Direitos Humanos no Brasil e, de maneira especial, dos direitos das pessoas com deficiência.

Quadro 3 – Marco Legal 2004 a 2010

2004: Estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade arquitetônica e urbanística, de transportes, na informação e comunicação e ajudas técnicas – resultado de debates, propostas, sistematizações e consultas públicas (coordenação SDH)

2005: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), meio legal de comunicação e expressão, é incluída como disciplina curricular; simultaneamente, é prevista e certificada a formação de professores e instrutores e garantida a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; dados do Censo Educação Superior/2008 (INEP/MEC) demonstram que a disciplina de Libras foi ofertada em 7.614 cursos superiores; foram formados também 2.401 docentes para o ensino da Libras e já existe um total de 2.725 intérpretes à disposição de alunos surdos ou com deficiência auditiva (coordenação MEC)

2006: Garantido à pessoa com deficiência visual usuária de cão-guia o direito de ingressar e permanecer com o animal em todos os locais públicos ou privados de uso coletivo (coordenação SDH)

2007: Regulamentada a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios; o Brasil é o primeiro país do ocidente a reconhecer essa ação como violação de Direitos Humanos; foi instituída a Comissão Interministerial de Avaliação dos requerimentos de indenização; 4.389 pessoas já foram beneficiadas com a pensão, de dezembro de 2007 a dezembro de 2009 (coordenação DH)

2008: Ratificados os textos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A Convenção, que cuida dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dos cidadãos com deficiência, passa a ser o primeiro tratado internacional de direitos humanos ratificado com equivalência constitucional, nos termos da Emenda Constitucional 45/2004 (coordenação SDH).

2009 – Decreto nº 6.980: A Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência sucede a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Com a estrutura maior e com o novo status, o órgão gestor federal de coordenação e articulação das ações de promoção, defesa e garantia de direitos humanos desse conjunto de 24,5 milhões de brasileiros tem mais alcance, interlocução e capacidade de dar respostas às novas demandas do segmento.

2010: Estabelecidas normas para o pagamento da indenização por dano moral às pessoas que adquiriram deficiência física decorrente do uso da Talidomida. A assinatura do Decreto contou com o apoio do Poder Legislativo e foi resultado de uma grande articulação política da assessoria parlamentar da Casa Civil e da Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR). O Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) ficará responsável pela operacionalização do pagamento da indenização.

Elaboração própria

Fonte: Júnior e Martins, 2020.

Os quadros dois e três demonstram os avanços na garantia dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência. Pontua-se que esses não seriam possíveis sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada, que se mantém com atenção para o seu papel de cobrar do Estado brasileiro o cumprimento de sua responsabilidade. Ainda, esse trabalho incansável de sensibilização dos poderes públicos para as questões enfrentadas por esse público tem sido

fundamental para os progressos alcançados até o momento, apesar dos desafios que precisam ser superados.

Para Cabral (2018), a evolução baseia-se numa abordagem abrangente que incluiu a análise da legislação vigente, os programas governamentais, as políticas e relatórios nacionais e internacionais. Além disso, houve uma aproximação e diálogo transdisciplinar com a produção científica, permitindo o estímulo de discussões sobre o reconhecimento das diferenças e identidades no contexto nacional. Isso se torna especialmente relevante para o acesso ao Ensino Superior brasileiro, em que esses fatores são ressignificados e discutidos para maior inclusão e equidade.

Assim, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como a "Constituição Cidadã", representou um marco importante para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Após a promulgação dessa Constituição, houve vários avanços significativos em relação aos direitos e inclusão das pessoas com deficiência. Alguns dos principais avanços incluem:

1. Igualdade e Não Discriminação: A Constituição de 1988 estabeleceu o princípio da igualdade e não discriminação como um direito fundamental. Isso impede a discriminação com base na deficiência e estabelece a base para uma série de políticas e leis antidiscriminação.

2. Criação do CONADE: Em 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), um órgão consultivo do governo brasileiro. O CONADE desempenha um papel fundamental na formulação de políticas e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

3. Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991): Esta lei estabeleceu a obrigatoriedade de empresas com 100 ou mais funcionários contratarem pessoas com deficiência em uma proporção que varia de acordo com o número total de empregados. Essa legislação visa promover a inclusão no mercado de trabalho.

4. Lei nº 12.711/2012, modificada pela Lei nº 13.409/2016, também conhecida como Lei de Cotas: Refere-se a um conjunto de políticas de ação afirmativa que visa promover a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público federal e institutos federais no Brasil. Essa lei busca garantir que as instituições de ensino superior federais e institutos federais tenham em suas turmas uma proporção de estudantes com deficiência, de modo a assegurar a diversidade e a equidade no acesso à educação superior.

5. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015): Também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), este estatuto é um marco importante na proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Ele reforça a proibição da discriminação, define responsabilidades do Estado e da sociedade, e aborda questões como acessibilidade, educação inclusiva e reabilitação.

6. Acessibilidade: Houve uma maior conscientização sobre a importância da acessibilidade em locais públicos e privados. A legislação estabelece requisitos de acessibilidade em edificações, transportes, comunicações e informação.

7. Educação Inclusiva: A Constituição de 1988 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência promovem a inclusão de pessoas com deficiência na educação. Políticas e ações foram implementadas para garantir o acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares.

8. Políticas de Saúde: Houve um foco crescente na promoção da saúde e no atendimento médico adequado para pessoas com deficiência. Isso inclui a oferta de serviços de reabilitação e tratamentos específicos.

9. Apoio Social e Benefícios: O governo brasileiro oferece benefícios sociais e assistenciais para pessoas com deficiência, visando a melhorar sua qualidade de vida e proporcionar o acesso a serviços essenciais.

Esses avanços na legislação e políticas públicas após a Constituição Federal de 1988 demonstram o compromisso do Brasil em promover a inclusão e proteger os direitos das pessoas com deficiência, fortalecendo sua participação ativa na sociedade. No entanto, desafios ainda existem em termos de implementação e garantia efetiva desses direitos.

O direito da pessoa com deficiência na educação superior é fundamentado em princípios de igualdade, inclusão e acessibilidade. No contexto educacional, a inclusão visa proporcionar oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento para todos.

4 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com Barros (2021), sinteticamente, o processo de democratização da educação no Brasil aconteceu após vários movimentos e discussões, visando um novo conceito educacional voltado para a autonomia, à liberdade de pensamento e de expressão e ao acesso universal. Além disso, segundo o autor, sempre houve a preocupação de não desqualificar o ensino, permeando a temática das políticas públicas e do Estado de Direito, bem como refletindo as várias ordens que envolvem a sociedade e buscando, por essa via, o acesso, a permanência, a aprendizagem, a autonomia, a liberdade e o desenvolvimento da nação.

Os governantes se viram obrigados a alterar a legislação, visto que tinham que cumprir o disposto na Carta Magna em relação a todos os níveis de ensino. Nessa tarefa, Darcy Ribeiro foi o precursor, articulador e legislador responsável por conduzir as discussões que deram origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que levou oito anos para ser publicada e seria um marco para a educação brasileira. A aprovação da LDB tinha em seu âmbito não só o acesso à educação em todos os níveis, mas também a sua interiorização, isto é, a educação levada também ao interior do país e aos locais mais distantes, onde ainda era um benefício acessível a poucos. Nesse mesmo espírito, em seu Art. 207, a Constituição expõe a autonomia das funções atribuídas às Universidades, que devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com liberdade didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (BRASIL, 1988).

Barros (2021) assinala que algumas transformações aconteceram no governo Fernando Henrique Cardoso e foram consideradas à luz de dois marcos importantes. O primeiro foi a Lei nº. 9.131/1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE); o outro foi a promulgação da *nova* LDB, aprovada depois de oito anos de debates no Congresso Nacional, a qual definiu e regularizou a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.

Ainda sobre esse tema, a LDB autoriza a descentralização mediante a redistribuição das competências entre as instâncias, ou seja, a descentralização pode ser a alocação geográfica do exercício e controle do poder e pode ser amplamente definida como um processo político- social dinâmico que almeja mudanças significativas na governança (descentralização política) e na administração (descentralização administrativa) do sistema educacional. Dessa forma, a União ficou, pois, com o encargo do ensino superior público e privado (regulação, avaliação e supervisão), ou seja, a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior (BRASIL, 1996); e os Estados e Municípios se responsabilizaram pelos ensinos infantil,

fundamental e médio.

Dito de outro modo, a partir dos termos dos Artigos 16 e 20 da LDB, é possível concluir que, no Brasil, a educação superior está organizada em três sistemas: o federal, o estadual e o municipal, cada um com a própria estrutura de financiamento e funcionamento (BARROS, 2021). Esse é também considerado um importante momento para a educação no país.

O sistema federal está constituído pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mantidas pela União, pelas Universidades, pelos centros universitários e faculdades particulares. A LDB possibilitou diversificar a oferta de cursos superiores que até então só previa licenciaturas e bacharelados, criando os cursos sequenciais e aboliu o currículo mínimo, dando lugar às Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, as modificações trazidas pela LDB viabilizaram o acesso ao ensino superior, não só pela abertura, mas também graças aos programas sociais fomentados pelo primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) (BARROS, 2021).

A educação passou, portanto, a ser encarada como promotora do desenvolvimento e requisito para o ingresso na competitividade internacional. O ensino superior se expandiu rapidamente em todo o mundo, e também nas regiões mais pobres — embora o número de vagas ainda seja insuficiente. Essa pressão pela qualificação e a competitividade mundial, de certa forma, tiveram efeitos sobre a educação, como a insuficiência de recursos orçamentários destinados às IES públicas, a expansão do mercado de escolas privadas e a heterogeneidade e as diferenças entre as IES (ARAGÃO; BERTAGNA, 2012).

Nesse cenário, houve ainda o fomento à educação superior com o objetivo de promover a ampliação das instituições de ensino superior com finalidade lucrativa, a partir de políticas públicas voltadas ao aumento de vagas e matrículas de cursos nas instituições federais e da diversidade no oferecimento do ensino (presencial e a distância). Por isso, constata-se que a LDB trouxe contribuições para um aumento significativo do número de matrículas no ensino superior (MANCEBO; VALE; MARTINS 2015).

Como parte desse quadro, a Medida Provisória nº. 213/2004 criou, e a Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, institucionalizou o PROUNI. O programa destinou-se a conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, às pessoas com deficiência, aos autodeclarados afrodescendentes, aos indígenas e aos professores da escola básica pública (para se especializarem) dentro de instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e em sequenciais de formação específica. No primeiro semestre de 2012, o PROUNI completou oito anos de funcionamento, alcançando a marca de um milhão de bolsas concedidas e de 553 mil novas inscrições para as suas 195 mil bolsas disponíveis (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012).

Apesar desse panorama, o Ensino Superior no Brasil continua sendo para poucos,

Os fatos geradores dessa dificuldade de acesso à educação superior residem na baixa qualidade do ensino fundamental e médio, a cultura familiar e a desigualdade social. A educação básica de qualidade é direcionada a estudantes das classes média e alta, pois são administradas por instituições privadas culminando, em sua grande maioria, no ingresso em instituições públicas que conceitualmente seriam melhores, porém sem qualquer pagamento pelo estudante. Na contramão, os estudantes mais pobres estudam em escolas públicas no ensino fundamental e médio, em consequência, poucos deles ingressam em instituições públicas no ensino superior em razão justamente da baixa qualidade de ensino a qual tiveram acesso até então (BARROS, 2021, p. 48).

A concentração de estudantes com maior renda nas Universidades públicas é consequência dessa inversão educacional. O que significa dizer que a educação superior no Brasil ainda precisa crescer e que o acesso a esse nível de ensino dependerá de políticas públicas que promovam a inclusão social, prezando pela qualidade, que deve ser uma preocupação desde os ensinos fundamental e médio públicos.

A ampliação de programas sociais e ações afirmativas como a Lei 12.711/2012 alterada pela Lei 13.409/2016 , PROUNI e o FIES são medidas de atuação para a inversão deste cenário de desigualdade e dificuldades de acesso no ensino superior, contribuindo para aumentar o número de matrículas e democratizar o ensino superior.

A partir destas medidas, o ensino superior passou a estar ao alcance das classes menos privilegiadas, porém outras políticas inclusivas devem ser fomentadas com a finalidade de ampliar a inclusão da pessoa com deficiência, bem como assegurar o seu acesso e a sua permanência no ambiente educacional.

5 AÇÃO AFIRMATIVA

Por todo o mundo, em meio à constituição das sociedades pós-Revolução Industrial e, em especial, após a Segunda Guerra Mundial, alguns grupos tiveram ceifada a participação da vida plena garantida pelo Estado. Diante das atrocidades cometidas nas Guerras, portanto, emergiu a necessidade de mecanismos de Preservação de Direitos. Uma das maneiras de se colocar em prática esses mecanismos protetivos, pois, encontra-se nas Ações Afirmativas.

Depois da constituição da ONU (Organização das Nações Unidas) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, reconhecida como marco universal em defesa e justificação das Ações Afirmativas, começa a desenvolver-se o *Direito Internacional dos Direitos Humanos*, mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção (PIOVEZAN, 2005). A Declaração de 1948 é o principal documento nesse sentido e tem como ênfase diversos Direitos Humanos universais, indivisíveis e interdependentes visando assegurar a igualdade de direitos e a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação. Assim, os Direitos Humanos, que haviam sido compreendidos e positivados em 1948, são usados como suporte fundante em defesa da igualdade, dignidade humana e inclusão, sendo reivindicados e conjugados em direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

A Declaração de 1948 confere lastro axiológico à unidade de Direito Internacional que se desenvolve a partir desse marco, dando ênfase à importância da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos (PIOVESAN, 2005). Nesse sentido e de acordo com a análise realizada, o processo de universalização dos direitos humanos tem possibilitado a criação de um sistema global de proteção desses direitos, constituído por tratados internacionais, que espelham a consciência ética predominante na contemporaneidade, a qual é partilhada entre as Nações. Esses instrumentos tratados refletem um consenso internacional em relação a temas essenciais dos direitos humanos, estabelecendo parâmetros mínimos para a sua proteção.

Nesse prisma, diferentes cenários oportunizaram que as Ações Afirmativas assumam formas diversas, como ações voluntárias, ou de caráter obrigatório, através de ações governamentais, ou de ações privadas, como produção legislativa e como decisões judiciais. O público alvo é, naturalmente, variável, já que os grupos minoritários e vulneráveis se alteram conforme a localização e o tempo, mas é possível identificar as minorias étnicas, raciais, as mulheres e as pessoas com deficiência como grupos focais de ação afirmativa.

Segundo Almeida (2015), “ações afirmativas como conhecemos são medidas institucionais que têm como objetivo promover a igualdade. São arranjos institucionais desenhados para reduzir as vantagens produzidas pelo sistema”. Ainda, as Ações Afirmativas assumem função de proteção, para

que, nas relações opositivas que surgem na vida cotidiana, os direitos fundamentais não sejam violados. Essa função de proteção transmuta-se em diversas funções a fim de garantir que uma igualdade material seja atingida.

Somadas a esse conceito, as Ações Afirmativas estão ligadas às funções do Estado e a suas relações com a sociedade, materializando o direito formal positivado. Ou seja, “na ação estatal afirmativa, o Estado e os destinatários da obrigação – entes públicos ou privados – deverão cumprir as ações positivas a dar efetividade a esses novos direitos” (KIM; TOMMASIELLO, 2018, p. 281).

Pensamos que as ações afirmativas, sejam elas para discriminar positivamente, quando presente o fundamento histórico-normativo de déficit de cidadania, não abrangem apenas o direito fundamental à igualdade, que podemos denominar de “direito-fundamento” da ação afirmativa. Elas também vão importar em direitos sociais, com fundamento na desigualdade e na hipossuficiente, que qualificado pelos aspectos históricos a que nos ferimos, exigirão não apenas ações positivas a serem realizadas pelo Estado, mas também, muitas vezes, por instituições privadas, não só para garantir a igualdade substancial sob o prisma dos direitos individuais, mas também dos transindividuais (KIM; TOMMASIELLO, 2018, p. 281.)

Nesse contexto, havendo restrição de direitos fundamentais, se aplique Ações Afirmativas através de políticas públicas precisas e proporcionais às restrições de tais direitos no limite da real necessidade.

Nos Estados Unidos, que haviam assumido o protagonismo mundial após a guerra, importa destacar que seguiram representando a vanguarda do estado do bem-estar social, em grande parte, também, por conta do contexto social da década de 1960, em que o debate sobre os Direitos Civis nesse país estava efervescente principalmente em razão da segregação racial. Dessa forma, os movimentos negros, apoiados por liberais e progressistas, se uniram em defesa dos direitos civis. É nessa conjuntura que lá emerge a ideia de ação afirmativa, postulando a garantia (pelo Estado) de preceitos e de ações que garantam a melhoria de condições de vida para a população negra, além da derrocada de leis segregacionistas (MOEHLECKE, 2002).

A partir da experiência americana, outros países, como a Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba e a região da Europa Ocidental passaram a ter experiências semelhantes (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Madruga, as ações afirmativas se pautam dos direitos humanos imbricado na valorização e dignidade humana como valor intrínseco do ser humano (MADRUGA, 2016, p.61). Para a pessoa com deficiência as ações afirmativas devem estar permeadas na busca da superação de desvantagens e obstáculos dos mais diversos, bem como promover a condição dos mesmos exercícios de direitos, mesmo que para isso disponibilize condições de tratamento

diferenciado e/ou garantias e direitos específicos.

Desta forma, a conceitualização da ação afirmativa é complexa, exatamente por tratar de temas amplos que abarcam diversas políticas e pelo fato de a própria nomenclatura ter sido adotada de diferentes formas como: ações voluntárias, ou de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação (MOEHLECKE, 2002).

Desse embasamento advém o raciocínio de que a ação afirmativa pode não possuir forma rígida, mas é necessariamente maleável, o que permite a sua aplicação (sempre com a finalidade de garantir a igualdade, ou, pelo menos, o tratamento isonômico) nas mais diversas situações sociais e históricas. Em outras palavras, para cada contexto, para cada grupo vulnerável e para cada problema observável, é possível que se desenvolva uma ação afirmativa com potencial para ser efetiva.

Feres Júnior *et al.* (2018) explicitam que a “Ação afirmativa é todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 13). Isso quer dizer que as ações afirmativas objetivam promover ações destinadas a grupos ou indivíduos que sofreram, sofrem ou poderão sofrer discriminação. Assim, quando positiva, a ação afirmativa é garantidora e/ou promotora de medidas concretas para reparar ou garantir direitos.

Diante da afirmação desse autor parece correto inferir que a ação afirmativa pode ser realizada pelo ente público, ou por indivíduos e/ou empresas, podendo ser voluntária ou obrigatória e determinada pela lei ordinária, pela Constituição e até mesmo por decisões judiciais. Com o objetivo de viabilizar a construção ou a realização de direitos, a ação afirmativa visa possibilitar, por exemplo, que recursos cheguem até a um grupo vulnerável, ou minoritário, induzindo a afirmação de direitos. Gomes, Joaquim Barbosa, conceitua as Ações Afirmativas como políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2001).

Como pano de fundo, a ação afirmativa estabelece a possibilidade de todas as pessoas poderem participar da vida coletiva de forma plena, isto é, podendo exercer direitos e tendo preservadas as garantias individuais e coletivas como elementos necessários à vida, ultrapassando o cerne formal e deixando de ser um princípio jurídico da Lei para se tornar uma concretização material a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. As Ações Afirmativas, pois, são medidas concretas e pressupõem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e

reconhecimento cultural e histórico (FERES JÚNIOR, *et al.* 2018).

Essas medidas podem ser incrementadas de diferentes maneiras. As mais utilizadas nas políticas de Ações Afirmativas são, segundo Feres Júnior *et al.* (2018),

incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundo de estímulos; bolsas de estudo; empréstimos e preferências em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitárias (GEMAA, 2018).

No âmbito público, as Ações Afirmativas constituem o arcabouço das políticas públicas que são compreendidas como o conjunto de medidas que o Estado procura executar para um determinado campo de atividades sociais. Uma esfera que problematiza a ação afirmativa é a ideologia liberal, que tem como componentes o individualismo, a liberdade, ou seja, o direito à liberdade privada, direito à igualdade e direito à democracia. A esse respeito, destaca-se que a igualdade da qual trata a doutrina liberal clássica não abrange o campo das condições materiais. Assim, constata-se uma sobreposição da liberdade sobre a igualdade.

A propósito disso, Rousseau (2017, p. 61) explica a origem da sociedade civil com o primeiro indivíduo que cerca um terreno e declara: “Isto é meu”. O autor vê, na propriedade privada, a origem da desigualdade entre os homens. Mesmo esse autor, sendo considerado o mais igualitário entre os liberais, reafirma que a aplicação do princípio da igualdade não necessariamente significa o extermínio das desigualdades sociais.

Piovesan (2008, p. 888) destaca as diferenças entre as três concepções de igualdade:

a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios).

Em que pese a formalidade e a positividade de leis garantidoras da igualdade, a materialidade da lei se torna garantidora de tal princípio nas ações concretas. Para que haja, então, igualdade de condições e de direitos, é preciso pensar em questões de equidade para além da igualdade formal. Quer dizer, para garantir o direito de igualdade, é necessário que haja a discriminação positiva com caráter redistributivo e restaurador na busca pela correção de discriminações sofridas ao longo da história.

Nesse prisma, se faz necessária a diferenciação entre discriminação positiva e discriminação negativa. A discriminação positiva é entendida como aquela que tem como fim a promoção de um

maior bem-estar do grupo discriminado; e a discriminação negativa é aquela que contribui para a miséria e ruína desse grupo (CASTEL, 2008).

Gomes (2001) alerta que, em dois casos, a discriminação positiva pode ser admitida, no caso de características específicas para a atividade a ser exercida, por exemplo, guardas femininas para presídios femininos; ou na busca por correção de situações de desigualdade construídas historicamente. Nesse segundo caso, acontece a aplicação das chamadas ações afirmativas, pois essa discriminação positiva tem caráter redistributivo e restaurador no que se refere a situações de desfavorecimento causadas por injustiças ao longo da história.

Observa-se que, a partir da década de 1990, a comunidade internacional intensifica a produção de diversas declarações internacionais fundamentadas no princípio de *Educação para Todos*. Assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enfatiza que as necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com deficiência requerem atenção especial (CIANTELLI, 2015). Para isso, haveria, portanto, a prerrogativa de medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação da pessoa com deficiência.

A Declaração de Salamanca, de 1994, ao entender a educação como um direito de todas as pessoas, independentemente das condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, emocionais e linguísticas, compreende que todos os indivíduos devem ser integrados ao sistema educacional. Assim, passa-se a adotar princípios, práticas e políticas inclusivas no sistema educacional (NOZU; SILVA; ANACHE; 2018).

Em 1998, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, em seu Artigo 3º, discorre sobre a igualdade de acesso a esse nível de Ensino, reiterando a importância do acesso ao Ensino Superior e pontuando a necessidade de facilitar ativamente o acesso a membros de grupos específicos, como os portadores de necessidades especiais, que era a terminologia utilizada à época. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 institucionalizou os Direitos Humanos no Brasil e consagrou como escopo a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Assim, em seu Artigo 3º, incisos I, III e IV, traz os seguintes preceitos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
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.

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a aplicação das ações afirmativas se intensificou nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, nos governos

de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011- 2016). Esse fato tem como ponto principal a redemocratização do país, já que alguns movimentos sociais, principalmente o movimento negro, começaram a se mobilizar e a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero e etnia, por meio da adoção de medidas específicas para a solução de impasses concernentes a essas questões, como as ações afirmativas (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Ações Afirmativas são políticas ou medidas específicas adotadas por governos, instituições ou organizações com o objetivo de corrigir desigualdades históricas, promover a inclusão social e combater a discriminação sistemática enfrentada por grupos marginalizados e minorias. Essas políticas visam criar condições mais equitativas e oportunidades iguais para pessoas que, historicamente, foram vítimas de discriminação, preconceito ou exclusão com base em características como raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência, origem socioeconômica, entre outras.

As ações afirmativas podem adotar diversas formas, como:

1. Cotas em universidades e instituições de ensino: Reservar vagas para estudantes de grupos historicamente sub-representados, buscando aumentar a diversidade e a inclusão nos ambientes acadêmicos;
2. Reserva de vagas em concursos públicos e processos seletivos: Estabelecer um percentual de vagas destinado a candidatos de determinados grupos, a fim de ampliar a representatividade e combater a discriminação no setor público e privado;
3. Programas de acesso a emprego e treinamento: Implementar políticas que facilitem o acesso de minorias a oportunidades de emprego, estágios ou programas de capacitação profissional;
4. Promoção da igualdade salarial: Adotar medidas para garantir a equiparação salarial entre homens e mulheres que desempenham funções semelhantes;
5. Incentivos para empresas inclusivas: Oferecer incentivos fiscais ou outras vantagens para empresas que promovem a diversidade e a inclusão em seus quadros de funcionários e em suas práticas internas;
6. Promoção da representatividade política: Estimular a participação de grupos minoritários na política, seja por meio de cotas para as candidaturas ou por medidas que facilitem o acesso a cargos eletivos;
7. Programas de apoio a comunidades marginalizadas: Investir em projetos e políticas que visem melhorar as condições de vida de comunidades em situação de vulnerabilidade social e econômica.

O objetivo das Ações Afirmativas é promover a justiça social, ampliar as oportunidades e assegurar que todos os indivíduos tenham igualdade de acesso aos direitos e benefícios da sociedade, contribuindo para uma maior equidade e diversidade em diversas esferas da vida. É importante ressaltar que essas políticas são, ou devem ser, temporárias e têm como meta eliminar as desigualdades históricas, de forma a alcançar uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

6 MÉTODO

O presente estudo se configura como uma abordagem educacional, sendo uma pesquisa de natureza documental, que propõe uma análise relativa ao acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior em Universidades públicas, estabelecidas no Estado de São Paulo, tendo como base indicadores educacionais de referência Nacional e Estadual. Esta investigação tem como público-alvo os operadores de políticas públicas inclusivas, os núcleos de acessibilidade das Universidades, educadores em geral, e a quem mais possa interessar o tema. Este estudo elegeu métodos mistos, denominados de qualitativos e quantitativos, porque, segundo Creswell (2007, p. 211), “cada vez mais esse tipo de pesquisa tem se expandido nas ciências humanas e sociais que demandam análise mais complexas na tentativa de responder à necessidade de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo”. Logo, por se tratar de uma pesquisa no campo das políticas públicas, visando subsidiar reflexões sobre o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior por meio dos ordenamentos jurídicos e sociais, em que os dados foram coletados, analisados e organizados a partir de uma pesquisa documental. Segundo Gil (2002, p. 45),

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

Os documentos analisados podem ser amplos, incluindo materiais escritos, como jornais, revistas, obras literárias e científicas, além de materiais estatísticos e elementos iconográficos. Patton (2002) adiciona a essa lista publicações oficiais, relatórios, diários pessoais, memorandos, correspondência e informações capturadas que possam registrar e preservar o contexto explorado. Para Gil (2002), uma das vantagens básicas da pesquisa documental é não exigir o contato com os sujeitos da pesquisa, visto que, em muitos casos, esse contato é difícil, ou até mesmo impossível, e a análise dos dados coletados permite ao pesquisador estudar pessoas ou lugares aos quais não tem, por motivos diversos, acesso físico.

Assim, para pesquisa foram analisados um repertório amplo e variado de editais e manuais oficiais de quatro Universidades Públicas de São Paulo, sendo elas: Unesp, Unicamp, UFSCar e Unifesp. A escolha do número de IES se deu por conveniência, sendo a escolha por duas universidades Estaduais e duas Federais. Os dados foram coletados nos próprios sítios eletrônicos das instituições alvo da pesquisa. Utilizou-se ainda o Mapa de Associação de Ideias, de Spink (2010), que consiste em uma técnica de análise de discurso, a qual procura compreender as conexões e as

associações entre as ideias presentes em um texto.

Esse conjunto de dados foi composto, por exemplo, por editais de seleção das instituições; manuais de seleção, quanto disponibilizados, de cada Universidade e informações e comunicados oficiais relativos aos exames/vestibulares contidos no sítio eletrônico das Universidades e no sítio eletrônico do INEP, com as diretrizes dos exames/vestibulares ENEM; leis estaduais e federais, que tratavam de políticas afirmativas; além de um amplo referencial bibliográfico.

A pesquisa também se configura como quantitativa, posto que esse tipo de estudo lida com fatos, ou seja, tudo aquilo que pode se tornar objetivo através de observação sistemática, evento bem especificado, delimitado e mensurável (MARTINS; BICUDO, 1989). A finalidade de tal procedimento foi identificar aspectos, como a quantidade de estudantes beneficiários de ações afirmativas no processo de seleção das Universidades voltados para esses estudantes, nomenclaturas utilizadas nos manuais e editais.

Por meio dos websites de cada instituição escolhida para a pesquisa, foi realizado consultas aos sistemas de ingresso referente aos anos de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023. Para acessar as páginas de informações das instituições, foi empregado palavras-chave, combinando "ingresso" com o nome de cada instituição em uma plataforma de busca, como demonstrado a seguir: Ingresso Unesp; Ingresso Unicamp; Ingresso UFSCar; Ingresso Unifesp.

Para a Unesp, as páginas virtuais analisadas foram vestibular.unesp.br e vunesp.com.br.

Quanto à Unicamp, a página analisada foi a comvest.unicamp.br, que disponibiliza as principais formas de ingresso.

No que se refere ao processo de admissão na UFSCar, é imperativo que os candidatos participem das provas do ENEM. A UFSCar faz uso dos resultados desse exame como critério de seleção para admitir estudantes por meio do SISU. Essas informações foram obtidas a partir da página virtual prograd.ufscar.br., prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/cursos-presenciais-sisu/anos-anteriores e pela página gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. De maneira semelhante, a UNIFESP adota o ENEM e o SISU como seus métodos de seleção para ingresso, assim a página gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem também foi consultada, assim como o site da Instituição: ingresso.unifesp.br/formas-de-ingresso/misto.

Durante a organização e a análise dos dados, foram coletadas informações sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência, quantidade de vagas presenciais preenchidas para candidatos por ampla concorrência e pelas políticas de Ações Afirmativas; percentual de reserva de vagas para as

Ações Afirmativas do ano de 2018 ao ano de 2020⁶, visto que, no ano de 2015, foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, análise dos editais e manuais de 2018 a 2023.

6.1 Amostra investigada

A pesquisa foi conduzida primordialmente nas plataformas on-line de quatro Universidades públicas do Estado de São Paulo, sendo elas: Unesp, Unicamp, UFSCar e Unifesp; bem como em plataformas como Inep e a Base de Dados do Estado de São Paulo.

6.2 Instrumentos

Foram utilizados para as Universidades Estaduais Unesp e Unicamp os editais e manuais dos exames/vestibulares da Unesp, disponibilizados na site Vunesp.br dos anos de 2018 a 2023 e editais e manuais dos exames/vestibulares da Unicamp, disponibilizados no site comvest.unicamp.br dos anos de 2018 a 2023.

Para as Universidades Federais UFSCar e Unifesp, foram consultados os editais de abertura dos vestibulares 2018 a 2023, disponibilizados no site prograd.ufscar.br em relação a UFSCar e ingresso.unifesp.br em relação a Unifesp. Além dos editais ENEM disponibilizados no site INEP - gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem.

⁶ O lapso temporal de 2018 a 2020 foi escolhido, pois foram os dados disponíveis na base de dados da pessoa com deficiência no Estado de São Paulo disponibilizado até a data da pesquisa.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Para a contextualização desta análise da igualdade material, ou seja, do alcance social de efetivação da igualdade de acesso aos bens fundamentais, como educação e renda, se faz necessário perscrutar os números de matrículas de pessoas com deficiência para o que interessa a esta pesquisa. Piovesan (2008) indica que uma das características das ações afirmativas é fomentar a transformação social, criando uma nova realidade. Nesse sentido, seria o acesso à Universidade, garantido por normas e preceitos, o suficiente para garantir essa transformação social?

7.1 Censo Estado de São Paulo 2018, 2019 e 2020.

Veja-se o levantamento de algumas informações extraídas da base de dados dos direitos das pessoas com deficiência do Estado de São Paulo em parceria com a Fundação Instituto de Pesquisa — FIPE. A plataforma disponibiliza dados censitários e informações sobre as pessoas com deficiência nas áreas de educação, saúde, emprego e renda, desenvolvimento social e outras, sendo os últimos disponíveis até a data deste estudo, os anos de 2018 e 2019. Para a presente pesquisa, os dados referentes à educação serão analisados.

Quadro 4 – Censo escolar do ensino superior 2018 e 2019 Estado de São Paulo

Matrículas	alunos com deficiência	porcentagem de matrículas alunos com deficiência
3.188.811	14.408	0.45%
3.336.004	15.615	0.47%

Fonte: INEP.⁷

Em 2018, constata-se que 14.408 ingressantes tiveram acesso à educação superior, o que equivale a 0,45% do total geral de ingressantes. Se for analisada a média nacional correspondente aos ingressantes por reserva de vagas, o número de pessoas com deficiência corresponde a 1,2% das reservas de vagas.

Em 2019, o número de alunos com deficiência foi de 15.615, representando 0,47% do total de ingressantes.

⁷ Organização FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

<https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/dadosCensoEducacaoBasicaAluno2019.php>. Acesso em: 23/08/2022

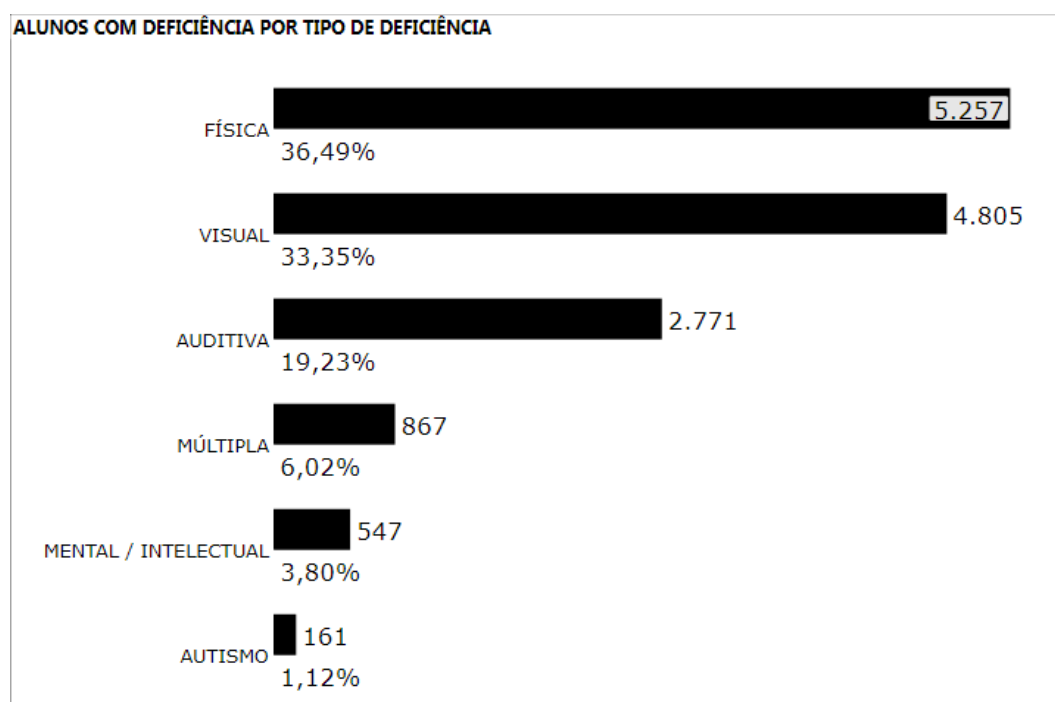
Gráfico 1 – Número de Ingressantes em Cursos de Graduação, segundo o Tipo de Reserva de Vagas (Brasil, 2018)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior, 2018

Assim, 48,8% dos ingressantes tiveram acesso à educação superior por meio de programa destinado a estudantes procedentes de escola pública; 27,1% por programa étnico; 21,0% por programa social ou de renda familiar; 1,9% por outros programas; e 1,2% por programa destinado a pessoas com deficiência.

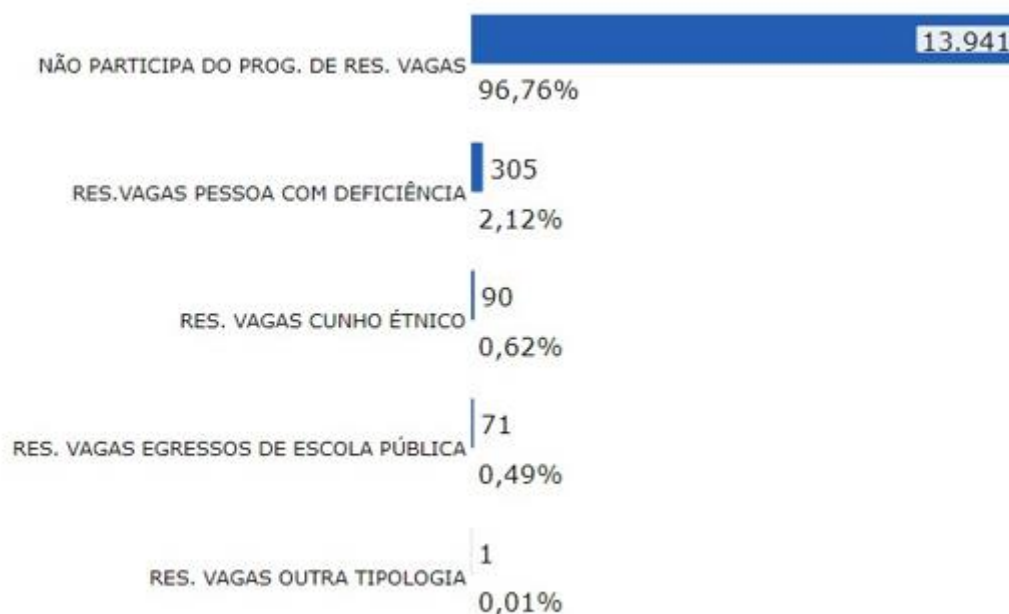
Gráfico 2 – O perfil do aluno com deficiência no ensino superior do Estado de São Paulo por tipo de deficiência



Fonte: INEP - Organização FIBE Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2018.

O quadro a seguir demonstra a representação dos discentes com deficiência no cenário geral de reserva de vagas:

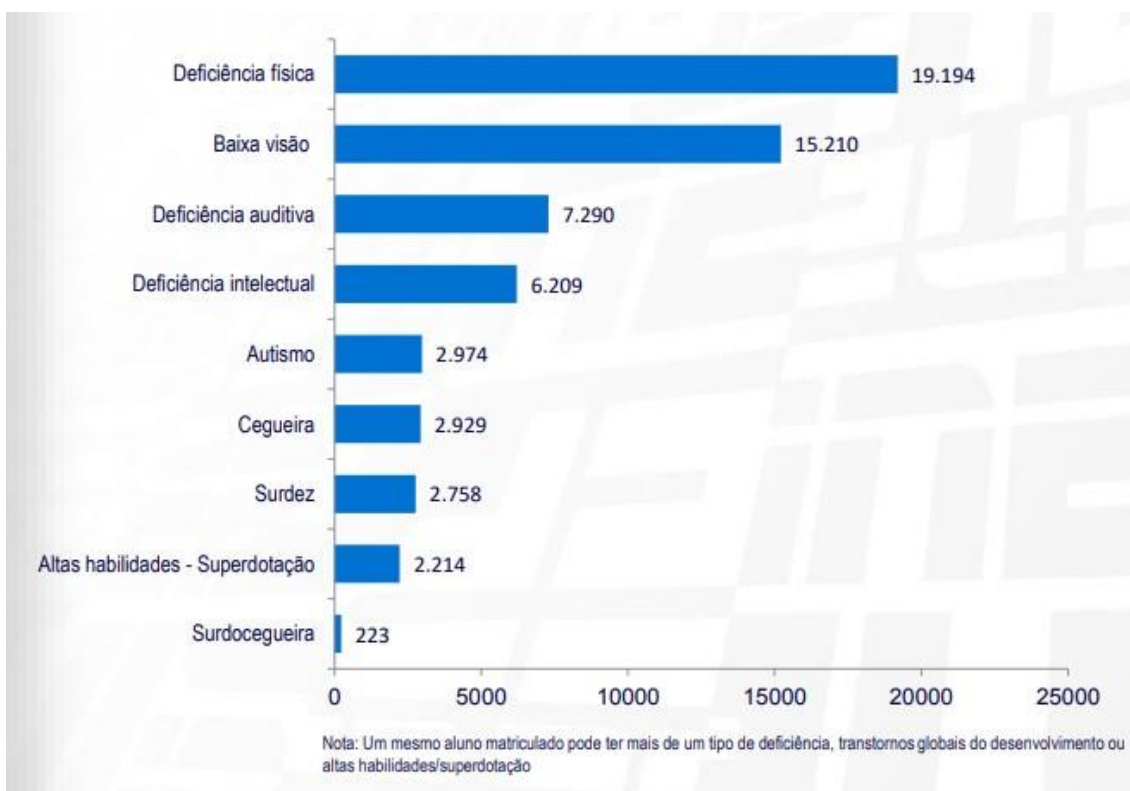
Gráfico 3 – Cenário geral de vagas: Alunos com deficiência por programa de reserva de vagas – Deficiência selecionada: todas – Modalidade de ensino: todos – Situação do vínculo selecionado: todos – tipo de IES selecionado: todos.



Fonte: INEP, 2018.

Observa-se que o percentual de ingressos para vagas para pessoas com deficiência nas IES do Estado de São Paulo, no ano de 2018, é de 2,12% do total das vagas gerais para os concorrentes que possuem algum tipo de deficiência; 96,76% dos discentes com algum tipo de deficiência ingressaram sem a participação do programa de reserva de vagas. Esse número é expressivo e necessita de mais investigações acerca da escolha por ingressar não utilizando a reserva de vaga.

Em 2019, das 15.615 pessoas com deficiência que ingressaram no ensino superior, não participaram de programa de reserva de vagas 15.012, totalizando 96,14% e 404 ingressantes foram por reserva de vagas para pessoas com deficiência, totalizando 2,59%.

Gráfico 4 – Número de matrículas em cursos de graduação – 2020

Fonte: INEP, 2020

Em 2018, o número de discentes com deficiência no ensino superior nas instituições do Estado de São Paulo totalizou 14.408 mil matrículas. Em 2019, o número total de discentes com deficiência no ensino superior foi de 15.615 mil. Isso significa uma variação de 1.207 discentes, representando um aumento de 8,38%.

Quadro 5 – Discentes com deficiência ensino superior 2018 e 2019

IES	Discente com deficiência ensino superior matriculados 2018	Discente com deficiência ensino superior matriculados 2019	Variação discente com deficiência 2018x2019 (FA)	Variação discente com deficiência 2018x2019 (FR)
UNIFESP	73	98	25	34,25%
UFSCar	92	61	-31	-33,70%
UNICAMP	31	38	7	22,58%
UNESP	121	106	-15	-12,40%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP - Organização FIBE Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.

FA – frequência

absoluta

FR- frequência relativa

O quadro demonstra as variações de número de discentes ingressantes nas IES com variações para mais e para menos no número entre 2018 e 2019. Essa variação pode indicar reflexo de ações afirmativas promovidas pelas IES.

Ao tratar de Ações Afirmativas para pessoas com deficiência nas Universidades, em específico neste tópico, é necessário destacar alguns aspectos da trajetória das Ações Afirmativas que visam a transformação social de grupos estabelecidos como historicamente prejudicados no contexto das IES selecionadas.

7.2 Histórico das ações afirmativas: UNICAMP, UFSCar, UNIFESP e UNESP

Trataremos da implementação das ações afirmativas nas instituições de ensino superior brasileiro, UNICAMP, UFSCar, UNIFESP e UNESP, para isso é imperativo realizar uma profunda reflexão sobre o percurso histórico dessas políticas inclusivas. As ações afirmativas, concebidas como estratégias para mitigar as desigualdades históricas e promover a diversidade, moldaram significativamente o panorama acadêmico e social do país. Neste contexto, exploraremos as origens, os desafios e os avanços alcançados por essas instituições de ensino na promoção da equidade e representatividade, destacando como essas medidas têm impactado não apenas o ambiente universitário, mas também a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

7.2.1 UNICAMP

Voltado para a inclusão social dos candidatos, a Unicamp⁸ cria um processo próprio de seleção para o acesso desses candidatos. A prova de ingresso na IES era realizada, portanto, em conjunto com outras instituições de ensino superior do Estado de São Paulo, incluindo a USP e a Unesp, através do vestibular da FUVEST. Segundo Tessler (2006)⁹, um grupo de docentes da Unicamp, desde 1985, se preocupa com o vestibular, principalmente devido aos efeitos causados no ensino médio. Essas discussões geraram um ofício, no qual o professor emérito da Unicamp, Rubem Alves, já falecido, teceu pesadas críticas ao modelo de vestibular então adotado:

[...] eram quatro os vícios dos vestibulares [...]: 1. A sua evidente injustiça social. Em termos práticos a verdadeira primeira fase era decidida por motivos econômicos. Candidatos de famílias de recursos econômicos reduzidos estavam, de início, reprovados. Não tinham nem o recurso para frequentar as melhores escolas particulares, nem o tempo livre para se dedicar ao estudo, e nem o dinheiro para pagar os cursinhos... 2. Seus efeitos deformadores sobre toda a educação de primeiro e segundo graus. Em termos práticos, os professores anônimos, preparadores dos exames vestibulares, passaram a ser aqueles que ditam os conteúdos curriculares das nossas escolas, porque tudo se orienta no sentido de se tem a ver com o vestibular ou não. A ideia de educar pelo prazer de educar, a alegria da descoberta, o cultivo da curiosidade livre tudo isso se destrói quando a única coisa que importa é passar no vestibular. 3. A deformação do espírito científico, que depende da capacidade de fazer perguntas, mais que da habilidade de dar respostas, que convive com a dúvida, a possibilidade de muitas alternativas que se abrem, sem nenhuma certeza... O espírito científico é um espírito de aventura, frente ao mar aberto: mas toda a filosofia embutida nos exames vestibulares se orienta no sentido oposto. 4. A sua inutilidade. Nunca se fez uma pesquisa e nem sei se adiantaria [...] para se testar o quanto sobrou, depois de seis meses, na cabeça dos alunos que conseguiram passar nos exames vestibulares. [...] o tipo de conhecimento exigido pelos vestibulares tem pouca coisa a ver com a formação humana e científica de uma pessoa (TESSLER, 2006, p. 8 *apud* ALVES, 1986, p. 7).

Diante disso, uma comissão com o propósito de criar um modelo e um formato de vestibular próprios, que, de alguma forma, avançasse em relação ao anterior, foi formada. A partir disso, foi elaborado um perfil de aluno desejado e um tipo de prova capaz de selecionar candidatos com esse perfil, independentemente de parâmetros socioeconômicos. O modelo de vestibular adotado, com duas fases discursivas e uma redação, valendo metade da pontuação da primeira fase, teve um efeito considerável com o passar do tempo (TESSLER, 2006). Dessa maneira, foi possível equilibrar a proporção de egressos da escola pública entre inscritos e entre matriculados, o que representou um avanço em relação à situação anterior.

Na Unicamp, mesmo antes da adoção do PAAIS, Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social, que visa bonificar estudantes que cursaram o Ensino Fundamental e/ou Médio na rede pública de ensino e, por isso, distanciam-se dos vestibulares, que são excludentes; tinha-se, a partir dos anos

⁸ Universidade Estadual de Campinas.

⁹ Texto preparado para a mesa redonda “Experiências brasileiras: construção de alternativas II”, no Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação, Universidade Federal de Minas Gerais, 22 a 24 de novembro de 2006.

2000, um programa de isenção da taxa de inscrição em número igual ao número de vagas, usando critérios socioeconômicos para a seleção dos beneficiários, pois a isenção é entendida como outro aspecto relevante para a inclusão social. Assim, cerca de 30 isentos eram matriculados a cada ano nos diferentes cursos. No de 2003, o número de isenções dobrou. Como resultado, o vestibular atingiu a casa de cerca de 200 isentos matriculados em 2005 e em 2006 (TESSLER, 2006).

Em 2004, foi criado o PAAIS, que foi o primeiro programa de ação afirmativa sem cotas que estimulou o ingresso de estudantes da rede pública na Unicamp, bem como a diversidade étnica e cultural. Para os inscritos, são dados pontos a mais na nota final do vestibular, quando são alunos que fizeram ensino médio integral em escolas da rede pública brasileira de ensino (mantidas pela administração municipal, estadual ou federal) ou quando são candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas (OLIVEIRA, 2014).

Dito de outro modo, o Conselho Universitário decidiu atribuir bônus aos candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas e um bônus a mais aos que, dentro desse grupo, se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, seguindo a classificação adotada pelo IBGE. Desse modo, combinou-se o potencial para um melhor desempenho acadêmico com o incentivo à diversidade dentro da Universidade. As justificativas para o PAAIS são diferentes das usadas na maior parte das discussões no Brasil, pois a participação no PAAIS não acontece de forma automática, devendo o candidato declarar a intenção no ato da inscrição. Juntamente com a bonificação de pontos para egressos de escolas públicas, o programa de isenção da taxa de inscrição foi estendido em duas direções (TESSLER, 2006).

Além disso, de forma a atingir uma parcela maior da população carente, foi criada uma nova modalidade de isenções para egressos de escolas públicas candidatos a vagas em licenciaturas noturnas. Isso visou estimular o vínculo entre a escola e a Universidade públicas, buscando trazer uma formação de qualidade também aos professores com vínculos com as escolas públicas.

Importa ainda destacar que o PAAIS não é um programa de cotas, visto que não há cotas étnicas ou sociais e que não há vaga reservada para ninguém. O PAAIS reconhece que, apesar de o vestibular determinar o potencial de cada estudante para o ensino superior, alguma informação pode ser obtida a partir de dados da vida pregressa do candidato. A Unicamp parte da ideia de que um programa de inclusão social com efeito sobre a demanda, mas não sobre os ingressantes, teria efeito prático nulo. No ano de 2005, egressos de escolas públicas foram 34,1% dos matriculados na Universidade, o recorde histórico do Vestibular Nacional, quase 3 pontos percentuais acima da demanda.

Vale salientar que, com o advento do PAAIS, o perfil de renda familiar declarado no questionário socioeconômico aplicado quando da inscrição no vestibular é claramente diferente entre

os egressos de escolas públicas e de particulares. Como resultado do programa, o percentual de egressos de escola pública e de pretos, pardos e indígenas entre os matriculados atingiu os maiores índices da história. Três semestres após a adoção do programa, os beneficiados pelo PAAIS apresentam uma evolução de desempenho acadêmico superior aos demais em 95% dos cursos.

Em 56% dos cursos, o CR¹⁰ médio dos beneficiados pelo PAAIS foi maior que o dos demais. O percentual de 21 alunos com CR acima de 0,5 foi maior entre os beneficiados pelo PAAIS em 80% dos cursos. O PAAIS, portanto, evidencia que uma Universidade pode conceber de forma autônoma um programa de ação afirmativa sem cotas, com resultados acadêmicos e sociais muito satisfatórios.

Atualmente, o sucesso do PAAIS se deve, também, ao vestibular que a UNICAMP aplica há 20 anos. Isso, porque as provas têm uma ênfase em leitura, raciocínio e expressão em lugar de conhecimento enciclopédico memorizado. Mesmo antes do PAAIS, o vestibular não modificava de forma significativa o percentual de autodeclarados pretos, pardos e indígenas ou de egressos de escola pública entre inscritos e matriculados (TESSLER, 2006).

Em relação às pessoas com deficiência, em 1994, aconteceu, de forma pioneira, o exame vestibular respeitando a possibilidade das pessoas com deficiência, que contou ainda com um atendimento voltado a essas pessoas. A partir do fomento gerado pelas ações relacionadas ao direito das pessoas com deficiência e pelos resultados positivos adquiridos com as políticas implantadas, em 1997, instaurou-se a Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais¹¹ – Copes da Unicamp. A Comissão, centrada no Gabinete do Reitor, foi estabelecida pelas portarias GR 79/97 e 80/97, DO 7/6/1997 e reformulada pela Portaria GR-238 de 22/09/1998. As principais ações foram voltadas para a quebra de barreiras arquitetônicas, como a instalação de guias rebaixadas e a elaboração de demarcações de solo nos estacionamentos. Ademais, houve a exigência das normas de acessibilidade nas construções.

Em 2002, foi implantado o Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central (LAB), com fomento recursos do projeto de infraestrutura aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com o intuito de atender aos alunos com deficiência visual. Os objetivos do LAB são:

- Apoiar o atendimento educacional especializado no ensino superior;
- Orientar os usuários nas pesquisas bibliográficas e na padronização de trabalhos científicos;
- Localizar e obter documentos interna e externamente;
- Interagir com docentes das unidades que tenham alunos com deficiência para negociar a elaboração de materiais, adequações, acompanhamento do curso ou adaptação de

¹⁰ Coeficiente de Rendimento (CR) é o índice que mede o desempenho acadêmico do estudante ao longo de seu curso. É calculado ao fim de cada período letivo e influencia na matrícula em disciplinas e na classificação na turma (UNICAMP, 2023).

¹¹ Nomenclatura utilizada à época.

provas;

- Capacitar os seus usuários quanto ao uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) disponíveis, especialmente as tecnologias assistivas;
- Promover acessibilidade aos usuários do Sistema de Bibliotecas da Unicamp, oferecendo amplo acesso às fontes de informação e pesquisa;
- Dar cumprimento à legislação pertinente ao acesso à informação;
- Disponibilizar os equipamentos aos usuários para estudos, pesquisa e lazer;
- Promover apoio didático, conforme necessidades específicas e a disponibilidade de equipamentos e recursos humanos;
- Proporcionar um ambiente adequado aos usuários com deficiência e aos pesquisadores em inclusão e acessibilidade;
- Estimular e disseminar o uso de novas ferramentas de apoio;
- Interagir com as bibliotecas do SBU e demais instâncias da Universidade, subsidiando e propondo ações inclusivas;
- Propor oficinas temáticas em inclusão e acessibilidade aos servidores, alunos e docentes da Universidade e ao público externo;
- Divulgar serviços, metodologias e produtos para as comunidades interna e externa;
- Incentivar a autonomia e a independência acadêmica dos usuários;
- Produzir material acessível;
- Contribuir para a produção científica e as práticas em acessibilidade;
- Fomentar, divulgar e praticar a filosofia inclusiva.

Aos dezoito (18) dias de julho de 2019, nos termos da Resolução GR nº 015/2019 (UNICAMP, 2019), de 03 de abril de 2019, instituiu-se a Comissão Assessora de Acessibilidade da Diretoria Executiva de Direitos Humanos da Unicamp (DeDH), visando oferecer condições de acessibilidade e de permanência à comunidade acadêmica e aos usuários dos serviços oferecidos pela Unicamp. A Resolução assume como tarefa estabelecer uma Política de Acessibilidade ancorada nas premissas do Desenho Universal e se estrutura em oito Eixos Temáticos: Acessibilidade: Inclusão e Permanência; Infraestrutura Acessível; Garantia de Acessibilidade Pedagógica e Curricular para as atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão; Acessibilidade Comunicacional e Informacional; Catalogação das Informações sobre Acessibilidade; o Ensino, a Pesquisa e a Inovação em Acessibilidade; A Extensão sobre/com Acessibilidade; Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade.

A Resolução GR nº 30/2022 (UNICAMP, 2022), de 27 de julho de 2022¹², dispõe sobre o Vestibular Unicamp 2023 para vagas de Graduação e orienta que o candidato com deficiência, ou em condições que exijam recursos específicos para realizar as provas do Vestibular 2023, deve informar as suas necessidades no Formulário de Inscrição. A documentação necessária para a solicitação e as formas de atendimento estão descritas no Anexo VIII. Essas disposições a respeito das pessoas com deficiência no edital dizem respeito à forma de acesso do candidato para a realização da prova. Para a realização da prova, os candidatos com deficiência também terão à sua disposição o seguinte:

§13 Os candidatos com deficiência ou em condições que exijam recursos específicos poderão ser atendidos, a partir de critérios definidos pela Comvest, das seguintes formas: a. Através de caderno de questões com letra ampliada; b. Com auxílio para transcrição; c. Com maior tempo para a realização da prova, tempo este estabelecido de acordo com critérios neuropsicológicos, até o limite de 1 hora adicional ao tempo regular; d. Com direito a leitor para realizar a leitura da prova, transcrever a redação mediante ditado do vestibulando e conferir a transcrição para a folha de resposta; e. Através de outros recursos, a depender da necessidade comprovada (UNICAMP, 2022).

Para isso, o candidato precisa seguir o que está disposto no Artigo 1º da Resolução:

Art. 1º O candidato com deficiência ou em condições que exijam recursos específicos para realizar as provas deverá informar suas necessidades no campo específico do Formulário de Inscrição e anexar os documentos relacionados nos incisos I e II. I - Relatório Oficial, que deverá seguir obrigatoriamente o formulário disponível na página da Comvest. Esse documento deverá: a. Ser emitido com data de 2021 ou 2022, por um especialista na área; b. Conter a descrição da deficiência e o Código Internacional de Doenças (CID) ou Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), referente à deficiência ou à condição específica devidamente detalhada e justificada pelo profissional; c. Conter a indicação das condições especiais necessárias para a realização da prova devidamente justificada pelo profissional; d. Ser preenchido com letra legível, pelo especialista na área, e conter sua assinatura e carimbo, com o respectivo registro no CRM e/ou no conselho de classe, sob pena de ser considerado documento inválido. II - Declaração(ões) da(s) Escola(s) onde o candidato cursou as três séries do Ensino Médio, atestando que o mesmo usufruiu de recursos específicos para a realização de provas. Na(s) declaração(ões), é preciso constar quais foram esses recursos ou uma justificativa, caso o candidato não os tenha utilizado (UNICAMP, 2022).

O documento não trata sobre a reserva de vagas, visto que as Ações Afirmativas desse tipo, nesta instituição de ensino, são voltadas ao público autodeclarado negro e pardo. Assim, a IES disponibiliza as seguintes formas de ingresso aos candidatos: ENEM; Olimpíadas; Cotas; Vestibular Indígena; PROFIS – Programa de Formação Interdisciplinar Superior; Bônus na nota (vinculado ao PAAIS). Na Universidade, existem 2 vestibulares (Vestibular Unicamp e Vestibular Indígena) e 2 editais (ENEM-Unicamp e Vagas Olímpicas). Apesar da previsão de disponibilidade

¹² Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/07/Resolucao-30-2022_Vestibular-Unicamp-2023.pdf

de recursos para a realização de algumas das formas de ingresso para pessoas com deficiência, a IES não traz previsão de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Ainda, a Lei 13.409/2016 não se aplica a IES por se tratar de uma Universidade estadual.

7.2.2 UFSCar

A Universidade Federal de São Carlos, fundada em 1968, é a primeira instituição federal a ser instalada no interior de São Paulo. O campus foi inaugurado no dia 13 de março de 1970, com infraestrutura acadêmica e operacional de 10 professores, 20 técnicos administrativos e um grupo de curadores da Universidade para atender aos 100 alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências e bacharelado em Engenharia de Materiais. No presente, a Universidade possui quatro campi localizados nas cidades de São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino, ofertando 75 cursos e somando 13.111 alunos (RUF, 2019).

Em consonância com a comunidade nacional e internacional no que tange às Ações Afirmativas direcionadas à pessoa com deficiência, a IES é pioneira na articulação para a constituição de políticas de ação afirmativa. Ademais, é vanguarda na oferta curso para suprir a demanda por qualificação para profissionais de educação especial, pois, em 1977, a IES passou a oferecer o curso de especialização em educação especial para professores da região. Esse curso deu origem, em 1990, ao Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), que se transpôs no que é hoje o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs).

Segundo Lima *et al.* (2020), em 1996, a Biblioteca Comunitária (BCo) da UFSCar, em parceria com o PPGEEs e com os universitários com deficiência visual, fundou o Programa de atendimento a grupos especiais de usuários: deficientes visuais (PROVER), com o objetivo de promover o acesso à informação ao usuário deficiente visual sem restrição quanto ao lugar no qual esteja disponibilizada essa informação. Nesse contexto, em 2004, houve um marco de decisão na UFSCar que definiu, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o estabelecimento de uma política de ação afirmativa. Quanto à formação administrativa, as primeiras políticas de ações afirmativas, advindas do Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar, foram compostas por um grupo gestor nomeado pela Reitoria, o qual era formado

por docentes, discentes e servidores técnico-administrativos de setores administrativos e acadêmicos.

Consoante a avaliação dos dez anos de implantação das políticas de ações afirmativas da UFSCar, elaborada pela Comissão de Avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas e pelo Programa de Ações Afirmativas, responsável pela avaliação decenal (2007-2017), a Universidade saiu à frente na aplicação de ações afirmativas, pois instituiu diretrizes antes mesmo da promulgação da Lei Federal 12.711 (BRASIL, 2012), de 29 de agosto de 2012, a qual trata da reserva de vagas como política pública nacional no âmbito das Instituições Federais de Ensino no Brasil. Note-se que, desde a implantação do PDI, em 2004, abriu-se uma frente para a instalação da Comissão de Ações Afirmativas (UFSCar, 2005), que, em 2007, determina o ingresso por Reserva de Vagas e pelo Programa de Ações Afirmativas na UFSCar, por meio da Portaria GR nº 695 (UFSCAR, 2007), de 06 de junho.

O ingresso dos candidatos por Reserva de Vagas e pelo Programa de Ações Afirmativas oferece reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, assim como para estudantes negros e indígenas igualmente vindos de escolas públicas. Com o Programa de Ações Afirmativas, abrem-se três elementos significativos ganham destaque:

- Concepções estruturantes do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar;
- Impacto do Programa das Ações Afirmativas para a vida acadêmica na e para a UFSCar;
- Propostas de avaliação permanente do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.

A partir desses marcos, os diálogos com a comunidade acadêmica foram se estabelecendo. A esse respeito, destaca-se que a própria natureza das ações afirmativas e as demandas administrativas da instituição, bem como as metas abarcavam trabalhos direcionados aos seguintes públicos:

- a) Indígena;
- b) Estudantes da área rural participantes de programas de Reforma Agrária, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);
- c) Estudantes intercambistas através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G);
- d) Refugiados.

Em busca de equidade, a UFSCar também foi promotora de Ações Afirmativas voltadas a pessoas com deficiência:

Em relação às ações e políticas de inclusão voltadas para pessoas com deficiência, na UFSCar, destacam-se duas iniciativas institucionais históricas. A primeira delas, iniciada em 1996, ligada à Biblioteca Comunitária da UFSCar – São Carlos é o PROVER – Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários: Deficientes Visuais. Este Programa utiliza softwares específicos e novas tecnologias para facilitar o acesso a todo tipo de informação, buscando eliminar barreiras pedagógicas e integrar a pessoa com deficiência visual ao ambiente acadêmico e à sociedade. O segundo teve início em 2008 na UFSCar, é o Incluir – Núcleo de Acessibilidade, projeto governamental que se propõe a desenvolver ações que consolidem este Núcleo como referência e apoio às ações de Educação Especial nesta Universidade. O Núcleo traz um conjunto de propostas e ações a fim de dar suporte aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na UFSCar. Tal suporte diz respeito à eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais; apoio acadêmico para o acesso e à permanência na Universidade, bem como, acesso à informação; sensibilização de servidores técnico-administrativos e docentes bem como estudantes para a garantia de direitos à educação para todos; divulgação, na cidade e região onde a Universidade está inserida, acerca das possibilidades que a UFSCar oferece de ingresso e permanência no ensino superior de pessoas público alvo da Educação Especial; articulação com os demais programas da Universidade (UFSCAR, 2016, p. 06)

No bojo da Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos (2016), foram suscitados diversos princípios norteadores que sustentarão as Ações. Dentre esses, neste estudo, destacam-se dois princípios, os quais atingem diretamente as pessoas com deficiência:

- Compromisso com o combate de todas as formas de discriminação, preconceitos, e violências étnica, racial, socioeconômica, por identidade de gênero, por orientação sexual, contra a mulher, contra pessoas com deficiência, garantindo-se o respeito aos direitos legais, bem como à valorização de identidades próprias, tendo em vista a construção e consolidação de uma sociedade democrática e participativa;
- Reconhecimento de que injustiças históricas perpetradas em nosso país têm levado a desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior e a permanência no mesmo e de que políticas públicas e institucionais de ações afirmativas, são meio para reparação de tais injustiças (UFSCAR, 2016, p. 67)

A partir da análise do documento disponibilizado na avaliação dos dez anos de implantação da política de ação afirmativa da UFSCar, observou-se, entretanto, a ausência de informações relacionadas às políticas voltadas para as pessoas com deficiência no que diz respeito aos mecanismos de acesso à UFSCar:

- De 2008 a 2010, o sistema de reserva de vagas disponibilizará 20% de vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual da reserva de vagas, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas;
- De 2011 a 2013, o sistema disponibilizará 40% das vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas;
- De 2014 a 2016, o sistema disponibilizará 50% das vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas;

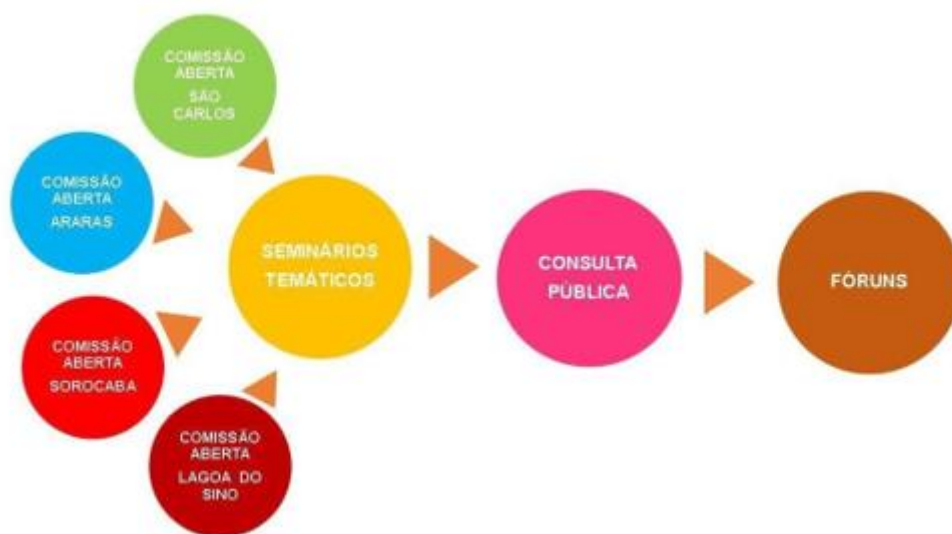
- Em 2017, quando se completam 10 anos do início da implantação do sistema de reserva de vagas, os colegiados superiores apreciarão, mediante a avaliação, a necessidade de sua continuidade, extensão ou a sua extinção. (UFSCAR, 2017, p. 11).

Em razão da dificuldade de sistematização dos dados obtidos no censo feito em 2015 a partir da autodeclaração dos estudantes com deficiência, foi instituída a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), composta por três coordenadorias: Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CRE); Coordenadoria de Diversidade e Gênero (CoDG); Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH). Essa última é a responsável por questões inerentes aos servidores e estudantes com deficiência (Lima *et al.*, 2020).

Com a criação da SAADE, por meio da análise das Políticas de Ações Afirmativas, Diversidade, Equidade da Universidade federal de São Carlos (2016), percebeu-se que era necessário construir essa política de forma participativa e descentralizada de modo a promover as ações respeitando as especificidades de cada localidade. Nesse sentido, foram criadas as Comissões alocadas em cada campi e promovidos três seminários temáticos para o primeiro semestre de 2016, prevendo ainda uma consulta pública, que ocorreu depois das discussões dos seminários. Esse processo resultou na construção de diretrizes gerais e específicas para a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar.

No segundo semestre de 2016, aconteceu o Fórum Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar. O objetivo do Fórum era dar uma devolutiva pública ao processo de construção da Política, bem como debater perspectivas para a concretização dessa Política no cotidiano da Universidade (UFSCAR, 2016). Um documento disponibiliza graficamente as formas de estruturação das etapas do processo participativo e dialógico de construção da Política de Ações Afirmativas (Figura 1):

Figura 1 – Etapas do processo participativo e dialógico de construção da Política de Ações Afirmativas



Fonte: UFSCAR (2016)

No item 5.3 do documento da Política de Ações Afirmativas Diversidade, Equidade da Universidade Federal de São Carlos, verificam-se elementos indicados como promotores de ações e reflexões cujo objetivo seja garantir a inclusão e a acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, de mobilidade, comunicacional e digital) a servidores e estudantes e à comunidade em geral.

Por toda a estruturação das etapas na busca de uma sociedade mais inclusiva e pautada pelo pleno desenvolvimento das pessoas, percebe-se que a UFSCar, em seu percurso, assumiu a responsabilidade de materializar a Política de Ação Afirmativa Diversidade, Equidade, sendo palco de reprodução das lutas dos movimentos, em destaque da pessoa com deficiência, e é nesta concretização de direitos historicamente suprimidos e que afetam diretamente o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo é que este estudo tece a relação entre Ação Afirmativa e desenvolvimento humano, que pode determinar a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

7.2.3 UNIFESP

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) foi criada através da Lei nº 8.957 (BRASIL, 1994), transformando a Escola Paulista de Medicina, uma das mais importantes instituições de ensino médico do país, em Universidade, dando início a um grande processo de expansão. A partir de 2006, novos cursos de graduação e novos campi foram criados e a Universidade,

que atuava até então especificamente na área da saúde, passou a abranger diversas áreas de conhecimento. Nesse mesmo ano, o primeiro campus da expansão, na Baixada Santista, iniciou as atividades com cursos de Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional (PINTO, 2015).

Em 2007, ano de maior expansão da Universidade, três novos *campi* iniciaram atividades, em Campus Diadema, com os cursos de Farmácia/Bioquímica, Ciências Biológicas, Ciências Químicas e Farmacêuticas, Química e Engenharia Química; Campus Guarulhos, com cursos na área de humanidades, como História, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Letras e História da Arte; e o Campus São José dos Campos, com o curso de Ciências da Computação. Atualmente, esse campus oferece também os cursos de Matemática Computacional e Ciência e Tecnologia (PINTO, 2015).

No segundo semestre de 2010, a Universidade inaugurou o prédio da administração central, transferindo para lá todas as atividades da Reitoria e dos órgãos assessores, bem como as Pró-Reitorias, que ficavam no Campus São Paulo. O último campus da expansão, Osasco, foi inaugurado em 2011 e conta com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais. Nesse mesmo ano, as atividades da Unidade de Extensão Santo Amaro, vinculada ao Campus São Paulo, foram iniciadas (PINTO, 2015).

Segundo Pinto (2015), a Universidade deu um grande salto em um período de nove anos, de 2006 a 2014, passando de 5 cursos de graduação do Campus São Paulo (Medicina, Enfermagem, Ciências Biológicas, Fonoaudiologia e Tecnologia Oftálmica), para os 79 cursos distribuídos em 6 *campi*. O número de alunos matriculados por ano letivo subiu de 1336, em 2005, para 11.164 em 2014.

Diante desse crescimento, a Universidade deixou de ser uma instituição elitizada e chegou até regiões periféricas. Por essa razão, foi necessário cumprir o Programa Nacional de Assistência Estudantil e tornou-se cada vez mais relevante a definição das políticas que visam a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para que encontrem condições de não só chegar a uma Universidade pública de qualidade, mas também de concluir um curso de forma satisfatória. Isso, porque, com uma maior oportunidade de acesso ao ensino superior, há um aumento na demanda por auxílios e subsídios que tenham como finalidade a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) ficou responsável, até 2016, por gerir os recursos advindos do programa Incluir. Uma das ações promovidas pela PRAE era a de identificar os ingressantes com deficiência e encaminhá-los aos Núcleos de Apoio aos Estudantes (NAEs). Essas ações tinham como objetivo entender as necessidades específicas dos estudantes para uma compreensão e uma condução que permitissem a construção de ações que suprissem demandas, além

de responder a necessidades mais amplas, que atendessem particularidades e exigências educacionais mais específicas de estudantes e usuários com deficiência.

É possível observar, em informações disponibilizadas pela IES em seu sítio eletrônico, que uma das ações de grande importância promovida pela PRAE foi o Seminário “UNIFESP para todos”, no qual o debate central foi uma política inclusiva mais efetiva para além do atendimento de demandas pontuais, que contasse com uma predisposição ao acolhimento e pressupusesse uma universalização dos espaços, das informações, dos acessos (UNIFESP, 2017)

Na UNIFESP, o setor responsável pelas políticas de Ações Afirmativas é a Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência, uma das várias coordenadorias que compõem a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. A seguir, pode-se visualizar algumas de suas atribuições:

I. Contribuir para o cumprimento das deliberações do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES no que tange ao desenvolvimento de políticas da Unifesp, bem como ações e planos federais nas áreas de Ações Afirmativas e de Permanência; II. Criar mecanismos de acesso e aproveitamento da formação acadêmica aos estudantes que se apresentem em condições de vulnerabilidade socioeconômica, bem como elaborar programas específicos para as demandas e os perfis sócio acadêmicos existentes; III. Elaborar, promover e fomentar a política de assistência estudantil, que compreende, entre outros, a concessão de auxílios e fomento à criação de infraestrutura referente à moradia, alimentação, creche e transporte; IV. Realizar o acompanhamento, elaborar estudos e ações de permanência e desempenho acadêmico, identificando e intervindo nas situações de evasão e abandono (UNIFESP, 2014, p. 4).

Dentre as responsabilidades da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UNIFESP está a divisão dos auxílios financeiros para estudantes com necessidades socioeconômicas. Desse modo, faz parte de suas atribuições o estabelecimento da interface com as outras pró-reitorias da instituição, buscando a excelência acadêmica, a formulação de políticas de apoio aos estudantes, a deliberação sobre o planejamento orçamentário para os exercícios posteriores, a promoção de políticas e programas de apoio à permanência do estudante, como de moradia, transporte, alimentação e saúde, a promoção de programas culturais, de esporte e lazer, além de políticas de apoio pedagógico e social aos estudantes. Ainda, espera-se que se faça o acompanhamento e a proposição de medidas de aprimoramento para as políticas de permanência e de ações afirmativas da Universidade (SILVA, 2019).

Em ações realizadas na gestão de 2010–2012, no âmbito da assistência estudantil, foi criado o Programa de Auxílio Permanência: PAPE, que é uma política de assistência estudantil da Universidade, a qual visa produzir melhores condições de acesso, permanência e aproveitamento pleno da formação acadêmica para os estudantes de graduação. O PAPE procura oferecer um conjunto de auxílios (moradia, alimentação, transporte e creche) destinados aos estudantes que se apresentam em situação de vulnerabilidade social e econômica (PINTO, 2015).

Esses movimentos de construção e implantação de políticas de preservação de direitos, através

de garantias de acesso e permanência de estudantes com deficiência, são relevantes para o entendimento da forma como essas políticas de ação afirmativa se constituem no tempo e espaço e como elas irão, por meio de sua formalização, se concretizar em possibilidades de inserção da pessoa com deficiência na sociedade. A esse respeito ainda, em 2018, o Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo – CONSU instituiu a política de Acessibilidade e Inclusão na UNIFESP através da Resolução 164/2018. Essa resolução trata da criação de Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão (CTAI), bem como dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) a serem implantados nos *campi*. Essa estrutura foi consolidada como parte constituinte da Rede de Acessibilidade e Inclusão da IES.

As orientações para as ações são articuladas em 5 eixos descritos no Artigo 3º da Resolução nº 164/2018, que dispõe o seguinte: “Art. 3º. As ações desta Política se orientarão segundo cinco eixos: I – Acesso e permanência; II – Tecnologia Assistiva; III – Formação e acessibilidade pedagógica; IV – Comunicação e Mobilização; V – Serviços e Infraestrutura” (UNIFESP, 2018).

O artigo 4º dessa Resolução utiliza os verbos ampliar e promover para tratar das condições de acesso às diversas atividades, adotando meios flexíveis, como acolher, reconhecer e valorizar as diferenças, assim como ser sensível às especificidades de modo a possibilitar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e com altas habilidades/superdotação. Percebe-se, pelos dispositivos da Resolução 164/2018, que houve uma mobilização e uma articulação, que se configuram na Resolução, apoiando-se em bases como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em seus artigos 205 e 206; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), entre outros decretos, programas, regulamentações, estatutos e leis descritas nas considerações.

Esses caminhos são impulsionados no Brasil, principalmente, a partir da eleição do governo Lula e da implantação de uma agenda social para o país. Nesse tempo, o Brasil foi exaltado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), especificamente em 2009, por coordenar medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas com essas preocupações e foi considerado um dos países mais inclusivos das Américas. A OEA reconheceu, naquele momento, que poucos países foram capazes de superar a ação de um modelo médico e religioso pautado em ações reabilitatórias e assistencialistas. Esse movimento, no que concerne a esta pesquisa, fomenta na IES uma estruturação formal da sua política de acessibilidade.

No âmbito da pós-graduação da UNIFESP, em 2021, o Conselho de Pós-Graduação e Pesquisa (CPGPq) aprovou a criação do Escritório de Ações Afirmativas (EAF), da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (ProPGPq). Trata-se da unificação de esforços empreendidos pela ProPGPq, ao longo dos últimos anos, a fim de contribuir para a garantia da igualdade de oportunidades e de tratamento a pesquisadores e pós-graduandos da instituição. Nesse período,

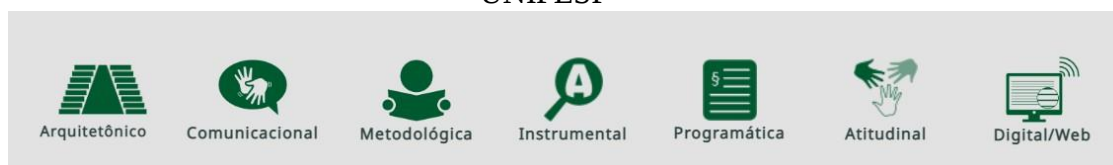
destacou-se o desenvolvimento do Grupo de Trabalho para a discussão da política de cotas na pós-graduação. Tal política determinou a obrigatoriedade de editais que possibilitassem a destinação de vagas a negros (as), indígenas e pessoas com deficiência. Foram concebidos também um núcleo de representantes dos campi, bem como núcleos ligados à temática do EAF, somando, aproximadamente, 14 pessoas, que cuidavam da garantia da pluralidade de pensamento e de ação relativamente a essas questões. Assim, a Universidade buscou garantir um diálogo que já existia em outros espaços da UNIFESP, como na graduação e na extensão (CARNAÚBA, 2021).

Ainda, em consulta ao sítio eletrônico da IES, é possível verificar seu design inclusivo, como um exemplo da importância de uma política de acessibilidade e de inclusão para além de reserva de vagas. O Portal assinala a relevância de ações desenvolvidas diante da formação técnica e cidadã dos universitários, dentre eles, os que possuem deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação (UNIFESP, 2020). Nesse sentido, o Portal de Acessibilidade prevê ações de:

Colaboração interna e externa para contribuir com a inclusão no ensino superior dentro e fora da Unifesp; proporcionar visibilidade às ações realizadas pela Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão (CTAI) e pelos Núcleos de

Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Unifesp e ainda fomentar parcerias interinstitucional, nacional e internacional, para o desenvolvimento de ações práticas e de pesquisas que contribuam na inclusão no ensino superior (UNIFESP, 2020).

Figura 2 – Portal de acessibilidade da UNIFESP



Fonte: UNIFESP, 2020.

No caso do Portal de Acessibilidade da UNIFESP, foram utilizados dois métodos de avaliação, o *Codesign* e o método do *Design Science Research*.

Sendo que o primeiro se trata de um processo de design participativo e colaborativo que ajuda a mediar as interações projetuais entre os diferentes pesquisadores e áreas de conhecimento. De forma complementar, o segundo orientou a projetar/desenvolver o artefato (estrutura web/comunidade). Para tanto, todos os envolvidos tiveram a oportunidade de colaborar no processo de sistematização dos objetivos; na definição das áreas de conhecimento (relacionadas à deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação) contempladas para a seleção/desenvolvimento de cursos e recursos; na definição da tecnologia e do layout empregado na interface e na organização do sistema avaliativo (UNIFESP, 2020).

Esse tipo de ação aberta e colaborativa aplicada ao Portal, que reúne diversas áreas técnicas, com sistema avaliativo para o acompanhamento das ações empregadas no seu escopo, parece uma ação

de grande importância para a inclusão social nas Universidades no que se refere a pessoas com deficiência e pode contribuir para a inclusão. Por essa razão, é necessário um maior acompanhamento das avaliações para um entendimento mais apurado dos efeitos de efetivação desse tipo de ação.

7.2.4 UNESP

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) foi criada pela Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (SÃO PAULO, 1976), e nasce da fusão de diversos Institutos de ensino superior espalhados pelo Estado de São Paulo, estabelecendo-se com natureza de administração pública, indireta e descentralizada, como autarquia de regime especial. Por isso, tem autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

A primeira sede da UNESP foi estabelecida de forma provisória na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, mais precisamente nas dependências da CESP. Somente após a elaboração do Estatuto de 1977, teve uma sede instituída em São Paulo. A UNESP é constituída de Unidades Universitárias e Unidades Complementares integradas em Campus Universitários e Unidades integradas em Campus Experimentais.

Os seguintes são *campi* Universitários: 1. Araçatuba; 2. Araraquara; 3. Assis; 4. Bauru; 5. Botucatu; 6. Dracena; 7. Franca; 8. Guaratinguetá; 9. Ilha Solteira; 10. Jaboticabal; 11. Litoral Paulista; 12. Marília; 13. Presidente Prudente; 14. Rio Claro; 15. São José dos Campos; 16. São José do Rio Preto; 17. São Paulo; 18. Sorocaba; 19. Tupã.

Do campo da confecção e de aplicação de políticas voltadas para as pessoas com deficiência e das análises do histórico disponibilizado no Relatório da Comissão Permanente de Acessibilidade da Universidade, se extrai que somente em 2011 a IES, através da Portaria 850 de 09 de dezembro de 2011 (UNESP, 2019), formou a Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP, com o objetivo de implantar e discutir ações vinculadas ao Programa do PDI-2009, denominado “Ampliação e Diversificação do Acesso à Universidade” (COPEA, 2019, p. 01). As atribuições da Comissão eram:

Realizar amplo diagnóstico das condições, das ações implementadas e das demandas existentes na Universidade, relacionadas com os diversos aspectos da acessibilidade e preparação de um plano de ação para consecução dos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (COPEA, 2019, p. 01).

Em 2014, através de dados fornecidos pela Vunesp, constata-se que a IES começa o mapeamento dos alunos que se auto declararam como pessoa com deficiência. Nesse contexto, passam a conhecer quem e quantos são esses alunos. A partir de sua constituição, a Comissão começa a identificar os desafios para quebrar barreiras na instituição para a efetivação da acessibilidade dos

usuários. Para tanto, é necessário o mapeamento das barreiras físicas, de mobiliários e equipamentos indispensáveis para atender às normativas legais.

Em uma análise crítica, apesar de a IES ter uma produção científica de seus mestrandos e doutorandos, bem como de professores dedicados à área de inclusão social, no que diz respeito à efetivação das políticas para um maior acesso e a permanência das pessoas com deficiência, pouco se caminhou na constituição de uma política de acessibilidade e na materialização dessa política na Universidade. Esse fato resultou em inúmeros questionamentos por parte do Ministério Público do Estado de São Paulo, que foi motivado por alunos surdos da graduação e da pós-graduação. Diante dessas identificações, feitas principalmente por meio da ouvidoria geral da UNESP, em 2017, houve a necessidade de recomposição da Comissão Permanente de

Acessibilidade, que se deu através da Portaria 206/2017 (UNESP, 2017), com o intuito de padronizar os atendimentos de alunos e candidatos identificados como pessoas com deficiência. Entre 2018 e 2019, diversas ações fomentadas pelo programa “Melhoria da Acessibilidade na Unesp” foram realizadas, em especial, algumas voltadas aos alunos com surdez, como a contratação de tradutores/intérpretes de LIBRAS e de uma empresa especializada, denominada EDUCALIBRAS, a qual foi destinada inicialmente a três alunos surdos do campus de Araraquara (COPEA, 2019, p. 7). A partir da reestruturação da Comissão Permanente de Acessibilidade, ações nas unidades de Marília, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Tupã, Ourinhos, Ilha Solteira e Botucatu foram registradas, como o acompanhamento de 31 alunos surdos extraclasse no Campus de Marília, entre outras ações.

Em 2020, após um amplo debate com a comunidade acadêmica, aprovou-se a Portaria 69/2020 (UNESP, 2020), que definiu que cabe a cada unidade elaborar um plano de metas e ações, com vigência de quatro anos. Não se pretende aqui adentrar os conceitos de políticas públicas, que seria um campo de investigação à parte; porém, ao analisar o percurso da aplicação de Ações Afirmativas dentro da Universidade, alguns apontamentos são pertinentes. Em 18 de agosto de 2020, cria-se a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão – (CPAI) que disciplina a composição e o funcionamento das Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão (CLAIs) nas Unidades Universitárias, tendo como finalidade atuação consultiva, executiva e ativa das demandas da IES relacionadas com os diversos aspectos da acessibilidade, diagnosticando as condições e as ações implementadas e preparando planos de ação para consecução de políticas, práticas e culturas que promovam a acessibilidade e a inclusão de todos os atores que integram a comunidade universitária, ou seja, discentes, docentes, técnico-administrativos e, também, a comunidade externa.

Um dos aspectos desta organização é conhecer os alunos, sobretudo, os alunos com

necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiência. Assim, é importante o Censo feito pela UNESP, em 2021, que traz dados quantitativos de diferentes categorias que constam no Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP, tendo como objetivo geral levantar dados para propor e viabilizar políticas direcionadas a diversos segmentos da comunidade interna, como servidores técnico-administrativos e docentes, assim como discentes da graduação e da pós-graduação, mas também identificar as lacunas nas fontes de informação utilizadas (UNESP, 2021).

Segundo o documento, dentre todos os docentes da universidade, uma pequena parcela (1,89%) possui algum tipo de deficiência. A deficiência física é a mais comum, responsável por 1,09% do total, seguida de baixa visão (0,55%), deficiência auditiva (0,16%), múltipla (0,06%) e surdocegueira (0,03%). Destaca-se também que em todas as deficiências identificadas, o percentual de homens é igual ou superior ao das mulheres.

Os técnicos administrativos que declaram alguma deficiência são 1,94%. A deficiência física corresponde a 0,83% dessas pessoas, seguida de baixa visão (0,68%) e deficiência auditiva (0,30%). As categorias de deficiência múltipla (0,06%), intelectual (0,04%) e surdocegueira (0,02%) são compostas apenas por homens (UNESP, 2021).

Os discentes que autodeclaram alguma deficiência correspondem a 0,73% do total de estudantes matriculados na UNESP. Em relação ao total de discentes que declaram deficiências, 36,75% são mulheres e 63,25% são homens. As categorias de deficiências são as mesmas utilizadas pelo censo escolar. As altas habilidades/superdotação apresentam as maiores concentrações em ambos os sexos, representando 0,40% do total, cabe destacar que esta não é uma deficiência e sim uma especificidade relacionada à aprendizagem. O autismo (transtorno global do desenvolvimento) tem a maior porcentagem entre os homens (0,19%), seguida pela deficiência física (0,16%). Já em relação às mulheres, as categorias mais frequentes são as altas habilidades/superdotação, a deficiência física e auditiva, que representam, respectivamente, 0,10% e 0,09% do total das discentes.

Segundo os dados disponíveis, 41 dos 14.151 discentes de pós-graduação (0,29%) possuem alguma deficiência (visual, auditiva ou física). Este levantamento teve como fonte as solicitações de recursos especiais, como por exemplo, intérprete de libras e acesso a sala de aula no andar térreo (UNESP, 2021, p. 8-10).

O Censo feito pela UNESP é instrumento fundamental, contudo essas ações, as quais são requisitos, tanto formais, como materiais de políticas de ações afirmativas também requerem mais análises no que diz respeito aos entraves que se estabelecem para a efetivação das políticas públicas, já que se observa uma lentidão na confecção e na aplicação de ações que promovam políticas de ações afirmativas. O Censo de 2021 traz diversas informações da comunidade acadêmica da Universidade, o que indica quão tardio é esse levantamento e como é preciso ter atenção à pedagogia da hegemonia, que serve para “a desvalorização da igualdade e consolidação da liberdade individual como valor moral radical” (MESQUITA, 2018, p. 24).

Vale salientar que, nos editais da IES de 2018, 2019 e 2020, em relação às reservas de vaga, tratada no Artigo 6º, não há previsão de reserva para pessoas com deficiência. Ademais, por se tratar de uma Universidade estadual, a UNESP não se enquadra na égide da reserva de vagas da Lei 13.409/2016.

A UNESP em sua recente história tem desenvolvido ações em direção ao debate e promoção

de políticas afirmativas (reserva de vagas e cotas) como também o combate à validação da violência e todas as formas de discriminação, usando como base os direitos humanos.

Em 2021 foi criada uma assessoria para lidar com todas as diversidades na UNESP, este local foi denominado: Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI), ligada à vice-reitoria.

7.3 Relações entre a reserva de vagas nos editais de processos seletivos nas Universidades, as normativas institucionais e a legislação – caminhos percorridos na pesquisa

Ao analisar as normativas institucionais para a reserva de vagas em processos seletivos das Universidades Unesp, Unicamp, UFSCar e UNIFESP, algumas diferenciações foram consideradas relevantes para a análise:

As Universidades Unesp e Unicamp são entidades autárquicas estaduais de regime especial, na forma do Artigo 4º da Lei Federal nº. 5.540 (BRASIL, 1968), de 28 de novembro de 1968. Ainda que mantidas pelo Estado, elas operam com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. Como possuem autonomia para definirem as suas políticas e gestão, regem-se por Estatuto e por Regimento Geral próprios. As Universidades UFSCar e UNIFESP são instituições federais¹³ mantidas principalmente por recursos federais, sendo regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC) e com autonomia para definir as suas políticas e gestão. Além disso, contam com um sistema de avaliação e regulação do MEC.

Através dos websites de cada Instituição selecionada para a pesquisa, os sistemas de ingresso foram consultados. Para chegar às páginas de informações das Instituições, foram utilizadas as palavras-chave: *ingresso* juntamente com o *nome* de cada *instituição* em uma plataforma de busca. Conforme o exposto a seguir:

- Ingresso Unesp
- Ingresso Unicamp
- Ingresso UFSCar
- Ingresso Unifesp

Para a Unesp, as páginas virtuais analisadas foram *vestibular.unesp.br* e *vunesp.com.br*. As informações disponibilizadas nessas páginas indicam que a Unesp adota, para o ingresso de seus alunos, principalmente, o sistema Vestibular, mas também possui outras duas formas de ingresso, que são o Unesp-ENEM e o processo seletivo de Olimpíadas Científicas.

Quanto à Unicamp, a página analisada foi a *comvest.unicamp.br*, que disponibiliza as

¹³ Adotou-se a expressão instituições federais assim como disposto na Lei nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012)

principais formas de ingresso. A IES distribui o processo de seleção em Vestibular, ENEM- Unicamp, Vestibular Indígena e Olimpíadas Científicas.

Em relação ao procedimento adotado para ingresso na UFSCar, é necessário que os candidatos se submetam às provas do ENEM. Os resultados desse exame são utilizados pela UFSCar para selecionar os estudantes ingressantes por meio do SISU. As informações foram consultadas na página virtual *prograd.ufscar.br*. A UNIFESP também promove a sua forma de ingresso através das provas ENEM e SISU.

O quadro a seguir apresenta os documentos encontrados pela pesquisa, organizados em ordem cronológica de publicação e incluindo os principais dados empíricos:

Quadro 6 – Documentos das normas dos processos seletivos

Documento	Universidade	Página virtual	Ano
Manual do Candidato e RESOLUÇÃO UNESP Nº 54, DE 05 DE JULHO DE 2017	Unesp	vestibular.unesp.br vunesp.com.br sistemas.unesp.br/legislação-web	2018
Manual do Candidato e RESOLUÇÃO UNESP e RESOLUÇÃO UNESP Nº 41, DE 10 DE JULHO DE 2018	Unesp	vestibular.unesp.br vunesp.com.br sistemas.unesp.br/legislacao-web	2019
Manual do Candidato e RESOLUÇÃO UNESP Nº 48, DE 27 DE JUNHO DE 2019	Unesp	vestibular.unesp.br vunesp.com.br sistemas.unesp.br/legislacao-web	2020
Manual do Candidato e RESOLUÇÃO UNESP Nº 51, DE 28 DE AGOSTO DE 2020.	Unesp	vestibular.unesp.br vunesp.com.br sistemas.unesp.br/legislacao-web	2021

Manual do Candidato e RESOLUÇÃO	Unesp	vestibular.unesp.br vunesp.com.br	2022
UNESP Nº 40 DE 26 DE AGOSTO DE 2021		sistemas.unesp.br/legislacao-web	2022
Manual do Candidato e RESOLUÇÃO UNESP	Unesp	vestibular.unesp.br vunesp.com.br sistemas.unesp.br/legislacao-web	2023
Manual do Candidato e edital VU 2018	Unicamp	unicamp.br comvest.unicamp.br	2018
Manual do Candidato e edital VU 2019	Unicamp	unicamp.br comvest.unicamp.br	2019
Manual do Candidato e edital VU 2020	Unicamp	unicamp.br comvest.unicamp.br	2020
Manual do Candidato e edital VU 2021	Unicamp	unicamp.br comvest.unicamp.br	2021
Manual do Candidato e edital VU 2022	Unicamp	unicamp.br comvest.unicamp.br	2022
Manual do Candidato e Resolução GR nº. 30/2022, de 27/07/2022	Unicamp	unicamp.br comvest.unicamp.br	2023
Edital enem 2018, Edital_ing_ufscar2018r	UFSCar	ufscar.br prograd.ufscar.br	2018
Edital enem 2019, Edital_ingpres2019_ufscar_pbl	UFSCar	ufscar.br prograd.ufscar.br	2019
Edital enem 2020, EditalProGrad_019_SiSU_2020	UFSCar	ufscar.br prograd.ufscar.br	2020
Edital nº 28 e nº 29 de 2021, EditalProGrad009_SiSU_2021.	UFSCar	ufscar.br prograd.ufscar.br	2021

Edital nº 33 de 2022, EditalProGrad009_SiSU_2021	UFSCar	ufscar.br prograd.ufscar.br	2022
Edital nº34 de,	UFSCar	ufscar.br prograd.ufscar.br	2023
	Unifesp	unifesp.br ingresso.unifesp.br	2018
	Unifesp	unifesp.br	2019
		ingresso.unifesp.br	
	Unifesp	unifesp.br ingresso.unifesp.br	2020
	Unifesp	unifesp.br ingresso.unifesp.br	2021
	Unifesp	unifesp.br ingresso.unifesp.br	2022
	Unifesp	unifesp.br ingresso.unifesp.br	2023

Fonte: Elaboração própria.

O quadro organizado por número do edital e manual, universidade, site e ano de referência demonstrando e organizando a documentação que foi analisada e será discutida no próximo tópico

7.4 Resultados e discussão

Na leitura dos documentos levantados nos websites, os enunciados que tratavam sobre o ingresso dos candidatos com deficiência foram realçados com a ferramenta de destaque da plataforma *Mendeley*. Como instrumento de análise e de produção de sentidos, utilizou-se a abordagem teórica-metodológica proposta por Spink (2010). Essa abordagem busca compreender a construção de sentidos em textos e discursos.

Para Spink (2010), os sentidos não são fixos e objetivos, mas construídos socialmente em um processo de interação entre sujeitos que compartilham conhecimentos e experiências. Por essa razão, a compreensão de um texto ou de um discurso não é determinada apenas pelo conteúdo linguístico, mas também pelas circunstâncias e pelos contextos em que ele é produzido e recebido. Essa abordagem se baseia, pois, na ideia de que os sentidos são construídos a partir de elementos linguísticos, culturais e sociais, os quais estão presentes no discurso. Esses elementos incluem a escolha de palavras, a estruturação de frases e parágrafos, as referências culturais e históricas, os estereótipos e os preconceitos.

A proposta de sentidos de Spink (2010) também destaca a importância das diferentes

perspectivas e posições sociais dos sujeitos envolvidos na produção e recepção do discurso. Segundo a autora, essas perspectivas influenciam a forma como os sentidos são construídos e interpretados e, por isso, é necessário considerá-las na análise dos discursos.

Uma das contribuições mais importantes da abordagem da proposta de sentidos de Spink (2010) é o seu enfoque na compreensão dos processos de construção de sentidos em contextos específicos. Isso significa que a análise dos discursos deve levar em conta não apenas o texto em si, mas também as condições em que ele é produzido e recebido. Essa perspectiva tem implicações significativas para a análise de discursos em diferentes áreas, como a política, a dos meios de comunicação, da publicidade e a das relações interpessoais. Ao considerar os diferentes elementos que influenciam a construção de sentidos em cada contexto, é possível compreender melhor como os discursos são utilizados para transmitir ideias, valores e interesses.

No entanto, a abordagem da proposta de sentidos de Spink (2010) também apresenta algumas limitações. Uma delas é a dificuldade em determinar quais elementos são mais relevantes para a construção de sentidos em cada contexto. A análise dos discursos pode também ser influenciada pela subjetividade do pesquisador, que pode ter as suas próprias perspectivas e posicionamentos.

Apesar dessas limitações, a ênfase dessa abordagem na análise dos processos de construção de sentidos em contextos específicos permite um entendimento mais complexo e contextualizado dos discursos, o que pode contribuir para uma reflexão crítica sobre a comunicação e os seus efeitos na sociedade. Dessarte, o exame dos enunciados dos documentos das instituições de ensino superior que ditam as regras para o ingresso permitiu que fossem apontadas as propostas apresentadas por essas instituições em relação aos candidatos com deficiência em seus processos de seleção.

Na organização dos enunciados referentes a manuais e editais, recorreu-se às categorias utilizadas por Silva e Martins (2018) para caracterizar a etapa de ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior: (1) critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência; (2) recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas; e (3) critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com deficiência (SILVA; MARTINS, 2018). Essas categorias foram selecionadas a partir do disposto no Aviso Circular nº. 277/1996 (BRASIL, 1996), que traz ajustes em três momentos distintos do processo de seleção para a viabilização do acesso das pessoas com deficiência a educação superior:

— Na elaboração do edital, deve-se expressar com clareza os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova. Ademais, os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular devem ser evidenciados;

— No momento dos exames vestibulares, devem ser providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e uma forma adequada para a obtenção de respostas pelo vestibulando deve ser organizada;

— No momento da correção das provas, será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência¹⁴, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996).

Utilizou-se ainda o Mapa de Associação de Ideias de Spink (2010), que consiste em uma técnica de análise de discurso, a qual procura compreender as conexões e as associações entre as ideias presentes em um texto. Esse Mapa de Associação de Ideias parte da premissa de que as ideias dispostas em um texto não estão isoladas umas das outras, mas estão relacionadas por meio de associações e conexões, as quais podem ser explícitas, como em palavras ou expressões que indicam relações de causa e efeito, ou implícitas, como em ideias que são inferidas a partir de outras. Apresenta-se a seguir, portanto, os Mapas juntamente com os enunciados dos manuais e editais Unesp 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.

¹⁴O Aviso Circular 277/1996 utiliza-se portador de deficiência, pois era a nomenclatura utilizada à época. Sendo a mudança para pessoa com deficiência utilizada a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas, recepcionada no Brasil com status de Emenda Constitucional – Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Quadro 7 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos editais e manual do aluno – UNESP

Enunciados dos Manuais UNESP	Enunciados dos Editais UNESP
Inscrição para candidatos com deficiência (2018) - Candidato que necessite de condições especiais para realização das provas deverá, além de se inscrever pela internet e declarar a sua necessidade na ficha de inscrição, enviar pelo correio, em um único envelope postado até 10 de outubro de 2017, laudo emitido por médico identificado pelo nome e o seu número de registro profissional, que descreva com precisão a natureza, o tipo e o grau da deficiência, bem como as condições necessárias para a realização das provas. Havendo necessidade de provas em tamanho ampliado, o candidato deverá indicar o grau de ampliação. As provas são impressas em cores, portanto, o candidato daltônico, ou seja, que tenha falta de sensibilidade de percepção de determinadas cores deverá, também, seguir os mesmos procedimentos iniciais. O atendimento ficará sujeito à razoabilidade do pedido e à análise de viabilidade operacional. Escrever no envelope: Vestibular Unesp 2018 Provas Especiais Rua Dona Germaine Burchard, 515 Água Branca 05002-062 - São Paulo, SP. A ausência dessas informações implica aceitação pelo candidato de realizar as provas em condições idênticas às dos demais candidatos. (2019 – 2020 -2021)- Inscrição para candidatos com deficiência - Candidato que necessite de condições especiais para realização das provas deverá, além de se inscrever pela internet e declarar a sua necessidade na ficha de inscrição deverá encaminhar, por correio, até 09 de outubro de 2018, os seguintes documentos:	RESOLUÇÃO UNESP Nº 54, DE 05 DE JULHO DE 2017 - Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2018 e dá outras providências Não há menção em relação ao ingresso da pessoa com deficiência RESOLUÇÃO UNESP Nº 41, DE 10 DE JULHO DE 2018 - Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2019 Não há menção em relação ao ingresso da pessoa com deficiência RESOLUÇÃO UNESP Nº 48, DE 27 DE JUNHO DE 2019 - Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2020 e dá outras providências. Não há menção em relação ao ingresso da pessoa com deficiência RESOLUÇÃO UNESP Nº 51, DE 28 DE AGOSTO DE 2020 - Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2021 e dá outras providências. Não há menção em relação ao ingresso da pessoa com deficiência RESOLUÇÃO UNESP Nº 40 DE 26 DE AGOSTO DE 2021 - Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2022 e dá outras providências

I. Laudo detalhado, contendo datas, desenvolvimento e evolução da condição solicitada que deverá ser emitido por um especialista na área. O Laudo deverá estar em papel timbrado e ter a emissão inferior a 01 (um) ano da data da prova, conter a descrição da doença e o Código Internacional de Doenças (CID) ou a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) referente à doença ou à condição específica e indicação das condições especiais necessárias para a realização da prova devidamente fundamentada pelos profissionais. Nos casos específicos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Dislexia o laudo deverá seguir o procedimento abaixo:

1. No caso de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: laudo formulado por uma equipe formada por um psicólogo ou pedagogo com especialização em psicopedagogia e um médico psiquiatra ou neurologista; 2. No caso de Dislexia: laudo formulado por uma equipe formada por neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo. II. Declaração da escola onde o candidato cursou o ensino médio atestando que usufruiu de recursos específicos ou uma justificativa, no caso de o candidato não ter usufruído de recursos específicos no ensino médio. (2019) – inscrição para candidatos com deficiência – idem (2018)

Observações:

- Endereço da VUNESP para envio: Rua Dona Germaine Burchard, 515, Água Branca, São Paulo, SP, CEP 05002-062. Anotar no envelope: Vestibular UNESP 2019 (Provas Especiais);

- O candidato que não enviar os documentos discriminados nos incisos I e II ou que tiver sua solicitação de condição especial indeferida, deverá realizar as provas nas mesmas condições dos demais candidatos.

- O candidato que tiver deferidas as solicitações dos recursos deverá, obrigatoriamente, utilizá-los na realização das provas, havendo a dispensa dos benefícios solicitados fará a prova em condições idêntica aos demais.

2020 – Inscrição para candidatos com deficiência – idem (2018 -2019) Procedimento para envio do(s) laudo(s) de forma digital: Após a finalização do preenchimento da ficha de inscrição, acessar novamente a Área do Candidato, selecionar o link “Envio de Documentos” e realizar o envio dos documentos por meio digital (upload). Os documentos selecionados para envio deverão ser digitalizados com tamanho de até 500 kB e em uma das seguintes

Não há menção em relação ao ingresso da pessoa com deficiência

RESOLUÇÃO UNESP Nº 24, DE 10 DE

AGOSTO DE 2022 - Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2023 e dá outras providências.

Não há menção em relação ao ingresso da pessoa com deficiência

extensões: “pdf” ou “png” ou “jpg” ou “jpeg”. Não serão avaliados os documentos ilegíveis e/ou com rasuras ou proveniente de arquivo corrompido. Atenção: - O candidato que não enviar os documentos discriminados nos incisos I e II ou que tiver sua solicitação de condição especial indeferida, deverá realizar as provas nas mesmas condições dos demais candidatos.

- O candidato que tiver deferidas as solicitações dos recursos deverá, obrigatoriamente, utilizá-los na realização das provas, havendo a dispensa dos benefícios solicitados fará a prova em condições idêntica aos demais.

2021- Condição Especial

- Precisa de condição especial para a realização da prova: Indique “Sim” ou “Não”.

- Tipo de Condição Especial: Se indicar “Sim” na pergunta anterior, deve selecionar a sua necessidade e responder as demais perguntas:

- Tamanho da Fonte: Se sua condição for usar provas com caracteres ampliados, deve indicar, obrigatoriamente, o tamanho da fonte dentre as disponíveis: 16, 20, 24 e 28.

- Observações da Condição Especial: Descreva de forma reduzida as características de suas necessidades. Para que se mantenha a igualdade de condições, somente serão atendidas as solicitações acompanhadas da devida comprovação. O candidato, além de se inscrever e declarar a sua necessidade no formulário, deverá disponibilizar no site da Fundação VUNESP, por meio digital (upload), até 30 de novembro de 2020, os seguintes documentos: (idem 2018, 2019 e 2020)

Procedimento para envio do(s) laudo(s) de forma digital: Após a finalização do preenchimento da ficha de inscrição, acessar novamente a Área do Candidato, selecionar o link “Envio de Documentos”

e realizar o envio dos documentos por meio digital (upload). Os documentos selecionados para envio deverão ser digitalizados com tamanho de até 500 kB e em uma das seguintes extensões: “pdf” ou “png” ou “jpg” ou “jpeg”. Não serão avaliados os documentos ilegíveis e/ou com rasuras ou proveniente de arquivo corrompido. Atenção:

- O candidato que não enviar os documentos discriminados nos itens I e II ou que tiver sua solicitação de condição especial indeferida, deverá realizar as provas nas mesmas condições dos demais candidatos.

- O candidato que tiver deferidas as solicitações dos recursos deverá, obrigatoriamente, utilizá-los na realização das provas, havendo a dispensa dos

benefícios solicitados fará a prova em condições idêntica aos demais.

2022 - 2023 - Deficiência

- É deficiente: Indique “Sou deficiente” ou “Não sou deficiente”.
- CID (Classificação Internacional de Doença): Se indicar “Sou deficiente” na pergunta anterior, deve indicar o código do CID. Essa classificação deve ser feita por um profissional da área de saúde.
- Tipo de deficiência: Se indicar “Sou deficiente” deve selecionar uma das opções: Física, Auditiva, Visual, Mental ou Múltipla (combinação de 2 ou mais). Condição Especial
- Precisa de condição especial para a realização da prova: Indique “Sim” ou “Não”.
- Tipo de Condição Especial: Se indicar “Sim” na pergunta anterior, deve selecionar a sua necessidade e responder as demais perguntas:
- Tamanho da Fonte: Se sua condição for usar provas com caracteres ampliados, deve indicar, obrigatoriamente, o tamanho da fonte dentre as disponíveis: 16, 20, 24 e 28.
- Observações da Condição Especial: Descreva de forma reduzida as características de suas necessidades.

Para que se mantenha a igualdade de condições, somente serão atendidas as solicitações acompanhadas da devida comprovação. O candidato, além de se inscrever e declarar a sua necessidade no formulário, deverá disponibilizar no site da Fundação VUNESP, por meio digital (upload), até 08 de outubro de 2021, os seguintes documentos: (idem 2018, 2019, 2020 e 2021)

Procedimento para envio do(s) laudo(s) de forma digital: (idem 2018, 2019, 2020 e 2021) Atenção:

- O candidato que não enviar os documentos discriminados nos itens I e II ou que tiver sua solicitação de condição especial indeferida, deverá realizar as provas nas mesmas condições dos demais candidatos.
- O candidato que tiver deferidas as solicitações dos recursos deverá, obrigatoriamente, utilizá-los na realização das provas; havendo a dispensa dos benefícios solicitados.

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Os Manuais UNESP 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 apresentaram critérios específicos para a inscrição dos candidatos, bem como recursos e adaptações para a realização das provas por candidatos com deficiência. No que se refere aos critérios de inscrição dos candidatos, a UNESP determinou que o processo de inscrição ocorresse exclusivamente pela internet, no site da Fundação Vunesp, responsável pela organização do concurso. Os candidatos deveriam preencher o formulário de inscrição e pagar a taxa de inscrição dentro do prazo estipulado pelo edital. As informações de inscrição trazem os requisitos necessários para a realização da prova de vestibular. Ressalta-se que a UNESP não possui reserva de vagas para pessoas com deficiência. Por esse motivo, não há necessidade de comprovação desse quesito para a inscrição, somente para a realização da prova em condição especial.

Os Manuais de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 trazem a responsabilidade para o candidato de declarar a sua necessidade, juntamente com laudo emitido por médico, que deve ser identificado por nome e número de registro profissional, o qual descreva com precisão a natureza, o tipo e o grau da deficiência, bem como as condições necessárias para a realização das provas. A ausência dessas informações implica aceitação pelo candidato de realizar as provas em condições idênticas às dos demais candidatos.

Nota-se que a responsabilidade de pedido e comprovação da condição especial para a realização da prova de vestibular é inteiramente do candidato. A comprovação também é complexa, já que especifica que a condição deve ter laudo de um profissional e ser declarada por instituição educacional.

A esse respeito, ainda importa notar que, de 2018 a 2020, os manuais abrem o campo: Inscrição para candidatos com deficiência. Em 2021, o enunciado muda para Condição Especial e, em 2022 e 2023, para Deficiência. Ainda, em 2021, 2022 e 2023, os enunciados Condição Especial abrem o espaço para perguntas fechadas e abertas para a identificação da condição de realização da prova, conforme disposto no artigo 30, inciso II, da Lei 13.146/2015

Tanto os manuais quanto os editais não deixam claro o prazo de deferimento da realização da prova em condição especial, nem quais recursos serão disponibilizados.

Figura 3 – Interlocução com o estatuto da pessoa com deficiência



Fonte: Vunesp

Os manuais UNESP encontrados no site Vunesp disponibilizam três medidas de formato, sendo: PDF (*Portable Document Format*); suporte voz falada; e Libras, em conformidade com a Lei nº. 13.146/2015, Artigo 30, VII, que dispõe sobre as medidas a serem adotadas nos processos seletivos para o ingresso e a permanência nos cursos oferecidos pelas

instituições de ensino superior: “[...] VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras” (BRASIL, 2015). Na divulgação das Resoluções dos concursos de vestibulares da UNESP não há a disponibilização das traduções em Libras, explicitando o descumprimento da imposição estabelecida no Art. 30, VII, da Lei nº. 13.146/2015, restringindo o acesso dos candidatos surdos a essas informações.

Quadro 8 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas UNESP

Enunciados dos Manuais Unesp	Enunciados dos Editais Unesp
2018 - Candidato que necessite de condições especiais para realização das provas deverá, além de se inscrever pela internet e declarar a sua necessidade na ficha de inscrição, enviar pelo correio, em um único envelope postado até 10 de outubro de 2017, laudo emitido por médico identificado pelo nome e o seu número de registro profissional, que descreva com precisão a natureza, o tipo e o grau da deficiência, bem como as condições necessárias para a realização das provas. Havendo necessidade de provas em tamanho ampliado, o candidato deverá indicar o grau de ampliação. As provas são impressas em cores, portanto, o candidato daltônico, ou seja, que tenha falta de sensibilidade de percepção de determinadas cores deverá, também, seguir os mesmos procedimentos iniciais. O atendimento ficará sujeito à razoabilidade do pedido e à análise de viabilidade operacional. (2019 – 2020)- Inscrição para candidatos com deficiência - Candidato que necessite de condições especiais para realização das provas deverá, além de se inscrever pela internet e declarar a sua necessidade na ficha de inscrição, deverá encaminhar, por correio, até 09 de outubro de 2018, os seguintes documentos: I. Laudo detalhado, contendo datas, desenvolvimento e evolução da condição solicitada que deverá ser emitido por um especialista na área. O Laudo deverá estar em papel timbrado e ter a emissão inferior a 01 (um) ano da data da prova, conter a descrição da doença e o Código Internacional de Doenças (CID) ou a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) referente à doença ou à condição específica e indicação das condições especiais necessárias para a realização da prova devidamente fundamentada pelos profissionais. Nos casos específicos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Dislexia o laudo deverá seguir o procedimento abaixo: 1. No caso de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: laudo formulado por uma equipe formada por um psicólogo ou pedagogo com especialização em psicopedagogia e um médico psiquiatra ou neurologista; 2. No caso de Dislexia: laudo formulado por uma equipe formada	Não há menção

por neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo. II. Declaração da escola onde o candidato cursou o ensino médio atestando que usufruiu de recursos específicos ou uma justificativa, no caso de o candidato não ter usufruído de recursos específicos no ensino médio. 2019, 2020, 2021 e 2022 - O candidato que não enviar os documentos discriminados nos itens I e II ou que tiver sua solicitação de condição especial indeferida, deverá realizar as provas nas mesmas condições dos demais candidatos. - O candidato que tiver deferidas as solicitações dos recursos deverá, obrigatoriamente, utilizá-los na realização das provas, havendo a dispensa dos benefícios solicitados fará a prova em condições idêntica aos demais. 2021-2022 - 2023 - Condição Especial - Precisa de condição especial para a realização da prova: Indique “Sim” ou “Não”. - Tipo de Condição Especial: Se indicar “Sim” na pergunta anterior, deve selecionar a sua necessidade e responder as demais perguntas: - Tamanho da Fonte: Se sua condição for usar provas com caracteres ampliados, deve indicar, obrigatoriamente, o tamanho da fonte dentre as disponíveis: 16, 20, 24 e 28. Observações da Condição Especial: Descreva de forma reduzida as características de suas necessidades.	
--	--

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Os enunciados que se referem aos recursos e às adaptações para a realização da prova em 2018, 2019 e 2020 incubem os candidatos com deficiência de declararem a sua necessidade para a realização da prova na ficha de inscrição (não disponível nos manuais). Esses enunciados são modificados nos manuais de 2021, 2022 e 2023, quando passam a apresentar perguntas fechadas e uma declaração descritiva. Os recursos são mencionados apenas se a condição for em relação à prova com caracteres ampliados.

Os manuais (2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) atendem ao descrito no Artigo 30, II, da Lei nº. 13.146/2015, pois disponibilizam “[...] formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação” (BRASIL, 2015).

Quadro 9 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com de deficiência UNESP

Enunciados dos Manuais Unesp	Enunciados dos Editais Unesp
Não há menção	Não há menção

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Referente às disponibilidades, dilação e adoção de medidas que assegurem o direito à igualdade de oportunidades, os manuais não especificam prazos nem os critérios de avaliação para a concessão do direito já assegurado para a realização da prova. Não há também menção em relação a quais os critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação serão adotados, como indica o inciso VI, do Art. 30 da Lei nº. 13146/2015 (BRASIL, 2015). Os critérios de correção das provas não são mencionados e, por isso, ficam os mesmos os padrões estabelecidos pela UNESP para a avaliação do conhecimento e de competências necessárias para a aprovação no concurso para todos os candidatos, independentemente da sua condição,

Ressalta-se que essas medidas são importantes para garantir a inclusão e a equidade no acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência, assegurando que todos os candidatos tenham as mesmas oportunidades de participar e de competir em igualdade de condições. À vista disso, engendra-se a necessidade de revisão constante dos manuais e editais no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, a fim de garantir os direitos de acesso, participação, permanência e formação do público-alvo da Educação Especial no ensino superior (CABRAL, 2017).

A seguir a análise será feita nos manuais e editais da Unicamp.

Quadro 10 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos Editais e Manual do aluno – Unicamp

Enunciados dos Manuais Unicamp	Enunciados dos Editais Unicamp
--------------------------------	--------------------------------

Idem Editais	Resolução GR-044/2017, de 27/07/2017 (Vestibular 2018 – 2019 – 2020-2022-2023) Artigo 5º – O candidato com deficiência ou em condições que exijam recursos específicos para realizar as provas deverá informar no campo específico da ficha de inscrição suas necessidades e anexar os documentos relacionados nos incisos I e II.
	I) Relatório Oficial, conforme formulário disponível na página da Comvest, que deverá: - Conter datas, desenvolvimento, evolução da doença e/ ou deficiência; - Ser emitido, no máximo, com data de 2017, por um especialista na área; - Conter a descrição da deficiência e o Código Internacional de Doenças (CID) ou Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), referente à deficiência ou à condição específica devidamente detalhada e fundamentada pelo profissional; - Conter a indicação das condições especiais necessárias para a realização da prova devidamente fundamentada pelos profissionais; - Ser preenchido com letra legível, pelo especialista na área, e conter sua assinatura e carimbo, com o respectivo registro no CRM e/ou no conselho de classe, sob pena de ser considerado documento inválido. II) Declaração(ões) da(s) Escola(s) onde o candidato cursou as três séries do ensino médio atestando que o mesmo usufruiu de recursos específicos para a realização de provas, indicando quais foram esses recursos, ou apresentando uma justificativa, caso o candidato não os tenha utilizado. § 1º - A Comvest poderá, a seu critério, realizar as diligências necessárias à verificação da veracidade das declarações apresentadas. - As informações sobre as condições que motivam a solicitação de atendimento especializado deverão ser exatas e fidedignas no sistema de inscrição, sob pena de responsabilidade por crime contra a fé pública e de ser o candidato eliminado do VU 2018. - A solicitação do candidato será analisada e deferida/indeferida por uma subcomissão especial da Comvest, composta por especialistas. - O candidato que não anexar os documentos discriminados nos incisos I e II ou que tiver sua solicitação de condições especiais

indeferida pela Comvest deverá realizar as provas nas mesmas condições dos demais candidatos. - As provas para os candidatos com deficiência ou em condições que exijam recursos específicos e que tiveram a solicitação deferida serão realizadas em Campinas, Ribeirão Preto e São Paulo. - Nos casos que a subcomissão considerar necessário, o candidato que for aprovado para a 2ª fase deverá realizar, em Campinas, avaliação por equipe multiprofissional e interdisciplinar após a 2ª fase, antes da divulgação do resultado do VU -2018 - A critério da equipe, o candidato poderá ser desclassificado se os recursos específicos solicitados não forem considerados pertinentes.

- O Coordenador Executivo da Comvest indicará o presidente para a equipe multiprofissional interdisciplinar, que poderá compô-la com até quatro especialistas.

- O Relatório Oficial terá validade somente para as provas do VU 2018. - Os relatórios (do profissional) e a Declaração da Escola encaminhados para a Comvest deverão ser originais ou cópias autenticadas e postados até o último dia de inscrição. Esses documentos também deverão ser enviados, em PDF, através do formulário de inscrição. § - Poderão ser enviados relatórios e exames complementares, desde que datados a partir do ano de 2017.

- O envio de relatórios e exames complementares não substitui o relatório oficial, cujo modelo está disponível na página da Comvest, junto com a ficha de inscrição. § 12º - O candidato cuja solicitação seja considerada inválida ou indeferida poderá interpor recurso no prazo de até 2 dias úteis após a publicação no dia 9 de outubro de 2017, vedada a juntada de documentos.

2019- Poderão ser enviados relatórios e exames complementares, desde que datados a partir do ano de 2018.

O envio de relatórios e exames complementares não substitui o Relatório Oficial, cujo modelo está disponível na página da Comvest, junto com o Formulário de Inscrição.

2019 – Art. 14 .. I. Relatório Oficial, que deverá seguir obrigatoriamente o formulário disponível na página da Comvest. Esse documento deverá: a) ser emitido com data de 2018, por um especialista na área;

2020 - §10- Poderão ser enviados relatórios e exames complementares, desde que datados a partir do ano de 2019. 2021 - Poderão ser enviados

	relatórios e exames complementares, desde que datados a partir do ano de 2020. 2022 - Artigo 14 - O candidato com deficiência ou em condições que exijam recursos específicos para realizar as provas deverá informar suas necessidades no campo específico do Formulário de Inscrição e anexar os documentos relacionados nos incisos I e II. I – Relatório Oficial, que deverá seguir obrigatoriamente o formulário disponível na página da Comvest. Esse documento deverá: a) ser emitido com data de 2020 ou 2021, por um especialista na área; 2023 - Poderão ser enviados relatórios e exames complementares, desde que datados a partir do ano de 2022. O envio de relatórios e exames complementares não substitui o relatório oficial, cujo modelo está disponível na página da Comvest. O candidato cuja solicitação seja considerada inválida ou indeferida poderá interpor recurso no prazo de até quarenta e oito horas após a publicação no dia 5 de outubro de 2022, vedada a juntada de documentos.
--	---

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Nos enunciados das inscrições dos vestibulares da Unicamp dispostos nos editais em relação às pessoas com deficiência, apresenta-se a necessidade de comprovação da deficiência e solicita-se a indicação das condições especiais para a realização da prova (2019, 2020, 2021, 2022, 2023). Esses enunciados não trazem reserva de vagas para pessoas com deficiência; mas sim uma série de requisitos para que o candidato possa ter o direito à realização da prova em condição especial. Nota-se que o direito assegurado de um ensino educacional inclusivo disposto no Art. 28, I da Lei nº. 14.146/2015 (BRASIL, 2015), da forma disponibilizada nos editais e manuais, passa a ser de responsabilidade das pessoas com deficiência, as quais necessitam comprar sua condição para obtenção de recursos de acessibilidade para a realização da prova. Ainda, verifica-se uma maior preocupação em fiscalizar aqueles que indicam a necessidade de adequação do que demonstrar quais os aparatos de acessibilidade já disponíveis e que serão disponibilizados para que o beneficiário saiba qual requerer.

É necessário haver, por parte da redação, a textualização dos editais e manuais, bem como uma maior compreensão de que o impedimento não está na pessoa. Nesse sentido, Silva e Martins (2018) apontam que as diferenças servem para demonstrar a escassez dos espaços sociais produzidos genericamente. O que quer dizer que é preciso providenciar diretrizes que respeitam as diferenças culturais, sociais e individuais, para que todos possam ter acesso à educação superior.

Em cada edital, é possível ainda constatar que, para cada ano referenciado, há uma data

específica para a validade e envio dos laudos. Além disso, pode haver, após a aprovação na 2ª fase do vestibular, uma avaliação por equipe multiprofissional e interdisciplinar, que pode implicar na desclassificação do candidato, nos casos em que os recursos específicos solicitados pelos editais não forem considerados pertinentes. Essa avaliação, entretanto, não é especificada nos documentos, nem quais os critérios devem ser adotados quanto à relação deficiência- acessibilidade para a realização da prova. Entende-se também que não foi possível apontar o prazo para o deferimento dos recursos e as adaptações requeridas pelos candidatos em nenhum dos editais e manuais analisados.

Essa situação enfatiza a relevância de uma regulamentação institucionalizada a fim de garantir maior segurança e prevenir a fadiga de acesso. Essa última pode colocar a pessoa com deficiência em uma posição em que ela é obrigada a atuar como advogada de seus próprios direitos, tendo como base uma estrutura normativa. Tal fadiga é consequência da acumulação de exigências retóricas relativas ao acesso, o que torna a busca por acessibilidade exaustiva (KONRAD, 2021).

Quadro 11 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas Unicamp

Enunciados dos Manuais Unicamp	Enunciados dos Editais Unicamp
Idem Editais	(Vestibular 2018 – 2019 – 2020 -2022 - 2023) - - Os candidatos com deficiência ou condições que exijam recursos específicos poderão ser atendidos, a partir de critérios definidos pela Comvest, da seguinte forma: I - prova com letra ampliada; II - auxílio para transcrição; III - maior tempo para a realização da prova, tempo este estabelecido de acordo com critérios neuropsicológicos, até o limite de 1 hora adicional ao tempo regular; IV - direito de ter um leitor à sua disposição para realizar a leitura da prova para o candidato, transcrever a redação mediante ditado do vestibulando e conferir a transcrição para a folha de resposta; V – outros recursos, a depender da necessidade comprovada. - O candidato que necessitar de tempo adicional de até 20% ao tempo regulamentar em cada dia de realização do Exame, deverá declarar e comprovar no processo de inscrição, através do Relatório Oficial, ser pessoa com deficiência ou ter outra condição especial. 2019 – 2020 – 2021 - 2022 - 2023 – Os candidatos que tiverem deferidas as solicitações dos recursos descritos nos incisos I, II e IV do parágrafo 13º deverão, obrigatoriamente, utilizá-los na realização das provas, não podendo dispensá-los ou ter acesso ao exame em condições não especiais.

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Atendendo às sugestões dispostas no Aviso Circular nº. 277/1996, a Unicamp disponibiliza adaptações e recursos razoáveis que possam facilitar o acesso das pessoas com deficiência. Em relação ao tempo disponibilizado de até 1 hora adicional ao tempo regular, a normativa sugere a ampliação de tempo de acordo com o grau de comprometimento do candidato. Por esse motivo, esse critério de tempo, sem avaliação da necessidade, pode colocar o candidato em desvantagem.

O Artigo 30, inciso V traz uma disposição em relação à dilação de tempo, sendo:

“V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade” (BRASIL, 2015).

Nota-se que, o dispositivo da Lei não limita o tempo; diferente do disposto no edital que traz a limitação de uma hora e até 20% em relação ao tempo ao tempo regular, estando condicionado à demanda apresentada pelo candidato. Essa limitação descarta o disposto na legislação epígrafa, podendo causar prejuízo ao candidato. Por fim, os editais e manuais não trazem com clareza como será a resposta e qual será o prazo para o deferimento dos requerimentos apresentados pelos candidatos.

Quadro 12 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com deficiência Unicamp

Enunciados dos Manuais Unicamp	Enunciados dos Editais Unicamp
Não há	Não há

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Tanto os manuais como os editais da Unicamp não citam bancas especiais para a correção de provas dos candidatos com deficiência, não acatando a sugestão do Aviso Circular nº. 277/1996, que propõe a instalação de Bancas Especiais, contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato (BRASIL, 1996). Tal ausência pode acarretar descompasso na promoção de igualdade de oportunidades entre os candidatos, já que se baseará em critérios gerais, os quais, muitas vezes, não contemplam a especificidade da deficiência.

A seguir a análise será feita nos manuais e editais da UFSCar.

Quadro 13 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos Editais e Manual do aluno – UFSCar

Enunciados Edital	Enunciados INEP/ENEM
2018 – 2019 – 2020 – CONDIÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PcD) II - VAGAS RESERVADAS NOS TERMOS DA LEI Nº 12.711/2012, ALTERADA PELA LEI Nº 13.409/2016 - GRUPO 1D: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, 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; -GRUPO 2D: 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; - GRUPO 3D: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; GRUPO 4D: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e, i) para todos os efeitos desta resolução, fica configurado como GRUPO 5 o referente aos “demais candidatos”, ou seja, candidatos não se enquadrarem em nenhum dos grupos descritos nos itens a até h do item 4.1 deste edital, ou ainda que não optarem por concorrer às vagas destinadas a essas modalidades a que se refere a Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016; restando a estes candidatos as vagas resultantes da sobra aferida após os cálculos efetuados na forma da legislação. - 2019-2020- Para os fins do disposto no item 4.1, o percentual referente às pessoas com deficiência, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, considerará a Linha de Corte do Grupo de Washington, em consonância com o disposto no art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência e em observância ao estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 1.117, de 1º de novembro de 2018, publicada no DOU de 05/11/2018.	2018 -1 ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia. ATENDIMENTO ESPECÍFICO: para gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica. -Solicitar o auxílio de acessibilidade de que necessita, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeo prova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, leitor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. O participante que solicitar Atendimento Especializado para cegueira, surdocegueira, baixa visão e/ou visão monocular poderá utilizar material próprio: máquina Perkins, reglete, punção, sorobã ou cubarítmico, caneta de ponta grossa, assinador, régua, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária e tábuas de apoio. O material será vistoriado pelo aplicador. -Disponer de documento legível que comprove a condição que motiva a solicitação de Atendimento Especializado, para ser considerado válido para análise, no qual devem conter: a) nome completo do participante; b) diagnóstico com a descrição da condição que motivou a solicitação e o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID 10). Os casos específicos serão tratados conforme item c) assinatura e identificação do profissional competente, com respectivo registro no Conselho Regional de Medicina (CRM), registro do Ministério da Saúde (RMS) ou registro de órgão competente. d) formatação em PDF, PNG ou JPG, com o tamanho máximo de 2MB. O participante com transtorno global do desenvolvimento (dislexia, discalculia e déficit de atenção) poderá apresentar declaração ou parecer,

CONDIÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PcD)

[...]Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam as alíneas b,d,f e h

[...]A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico

Somente poderão concorrer às vagas reservadas

Podem concorrer às vagas, pessoas que apresentem deficiência(s) que exija(m) atendimento educacional especializado, mediante a disponibilização de recursos humanos, materiais e/ou uso de dispositivos e tecnologias assistivas para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao conhecimento no processo ensino aprendizagem.

[...] Documentos comprobatório exigidos por deficiência

ANEXO XIV -

CONCEITOS RELATIVOS À CONDIÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Serão consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadrem no no art. 2º da Lei nº 13.146/2015 e nas categorias discriminadas no art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 5.296/2004, no § 1º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista), e as contempladas pelo enunciado da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ), observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da

Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Nos termos desse edital, com base nos documentos legais expressos nesse edital, são características de cada deficiência, as descritas a seguir:

Pessoa com Deficiência Física:

Pessoa com alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º).

Pessoa Surda ou com Deficiência Auditiva:

Pessoa com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º) Pessoa com Deficiência Visual:

- Pessoa com cegueira, na qual a acuidade visual é

com seu nome completo, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar, com a descrição do transtorno, a identificação da entidade e do profissional declarante.

-Não serão aceitos documentos apresentados fora do Sistema de Inscrição, mesmo que estejam em conformidade, e fora do período (das 10h do dia 7 de maio de 2018 às 23h59 do dia 18 de maio de 2018, pelo horário de Brasília-DF).

7.3 Se o documento ou a declaração/parecer que motivou a solicitação de Atendimento Especializado forem aceitos, o participante terá direito ao tempo adicional de 60 minutos em cada dia de realização do Exame, desde que o solicite no ato de inscrição, de acordo com o disposto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e na Súmula nº 377, do Superior Tribunal de Justiça.

2021- 2022-2023 DOS ATENDIMENTOS

O Inep, nos termos da legislação, assegurará o(s) recurso(s) de acessibilidade e/ou tratamento pelo nome social para participantes que requeiram desde que comprovem a necessidade.

- O participante que necessitar de atendimento especializado deverá, no ato da inscrição:

-Informar a(s) condição(ões) que motiva(m) a sua solicitação: baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, transtorno do espectro autista, discalculia, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica.

- O participante que solicitar atendimento para cegueira, surdocegueira, baixa visão, visão monocular e/ou outra condição específica e tiver sua solicitação confirmada pelo Inep poderá ser acompanhado por cão-guia e utilizar material próprio: máquina de escrever em braille, lâmina overlay, reglete, punção, sorobã ou cubaritmo, caneta de ponta grossa, tiposcópio, assinador, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária, tábuas de apoio, multiplano, plano inclinado, medidor de glicose e bomba de insulina. Os recursos serão vistoriados pelo chefe de sala, exceto o cão-guia, o medidor de glicose e a bomba de insulina.

- O participante que solicitar atendimento para

igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com deficiência auditiva, surdez ou surdocegueira poderá melhor correção óptica; a baixa visão, que significa indicar o uso do aparelho auditivo ou implante acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com coclear na inscrição. Os recursos não serão vistoria a melhor correção óptica; os casos nos quais a - O participante que solicitar atendimento para somatória da medida do campo visual em ambos os transtorno do espectro autista e tiver sua solicitação olhos for igual ou menor que 60° ; ou a ocorrência confirmada pelo Inep poderá utilizar caneta simultânea de quaisquer das condições anteriores; transparente com tinta colorida para proceder (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º) marcações em seu caderno de questões, exclusivamente. O cartão-resposta deverá obrigatoriamente ser preenchido com caneta transparente de tinta preta

- Para efeitos deste edital e com base na Constituição Federal de 1988 (art. 37, VIII), na Lei n. 8.112/1990 (art. 5º, § 2º), no Decreto n. 3.298/1999 (arts. 3º, 4º, III, e 37), que orientaram a Súmula nº 377 (Terceira Seção, em 22.4.2009 DJe 5.5.2009, ed. 355), os candidatos com visão monocular têm direito de concorrer às vagas reservadas às pessoas com deficiência. Sobre a visão monocular, considera-se que o candidato nessa condição padece de deficiência visual univalente, comprometedora das noções de profundidade e distância e implica limitação superior à deficiência parcial que afete os dois olhos.

Pessoa com Deficiência Intelectual ou Mental:

Pessoa com 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 comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º)

Pessoa com Surdocegueira:

Pessoa com deficiência única que apresenta características peculiares como graves perdas auditiva e visual, levando quem a possui a ter formas específicas de comunicação para ter acesso a lazer, educação, trabalho e vida social. Não há necessariamente uma perda total dos dois sentidos. A surdocegueira pode ser identificada como sendo de vários tipos: cegueira congênita e surdez adquirida; surdez congênita e cegueira adquirida; cegueira e surdez congênitas; cegueira e surdez adquiridas; baixa visão com surdez congênita; baixa visão com surdez adquirida (MEC/SEESP, 2010).

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela com síndrome clínica caracterizada na forma do seguinte:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses

restritos e fixos.

A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Lei nº 12.764/2012, art. 1º) Pessoa com Deficiência múltipla: Associação de duas ou mais deficiências (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º).

NÃO ELEGIBILIDADE:

QUEM NÃO PODERÁ CONCORRER AO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS (PcD)?

a) pessoa com transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (CID 10 - F81): Transtorno específico de leitura (F810); Transtorno específico da soletração (F811); Transtorno específico da habilidade em aritmética (F812); Transtorno misto de habilidades escolares (F813); Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares (F818); Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares (F819); b) pessoa com dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificadas em outra parte (CID 10 - R48): Dislexia e alexia (R48.0); Agnosia (R48.1); Apraxia (R48.2); Outras disfunções simbólicas e as não especificadas (R48.8); c) pessoa com transtornos hipercinéticos (CID 10 - F90): Distúrbios da atividade e da atenção: Síndrome de déficit da atenção com hiperatividade; Transtorno de déficit da atenção com hiperatividade; Transtorno de hiperatividade e déficit da atenção (F90.0); Transtorno hipercinético de conduta: Transtorno hipercinético associado a transtorno de conduta (F90.1); Outros transtornos hipercinéticos (F90.8); Transtorno hipercinético não especificado: Reação hipercinética da infância ou da adolescência; Síndrome hipercinética (F90.9); d) pessoa com transtornos mentais e comportamentais (F00 - F99): a) Transtornos mentais orgânicos, inclusive os sintomáticos (F00 - F09); Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa (F10 - F19); Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes (F20 - F29); Transtornos do humor [afetivos] (F30 - F39); Transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o "stress" e transtornos somatoformes (F40 - F48); Síndromes comportamentais associadas a disfunções fisiológicas e a fatores físicos (F50 - F59); Transtornos da personalidade e do comportamento do adulto (F60 - F69); Transtornos do desenvolvimento psicológico (F80 - F89); Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência (F90 - F98); Transtorno mental não

especificado (F99 - F99); e) pessoa com deformidades estéticas e/ou deficiências sensoriais que não configurem impedimento e/ou restrição para seu desempenho no processo ensino-aprendizagem que requeiram atendimento especializado; f) pessoa com mobilidade reduzida, aqueles que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenham, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º); e g) pessoas que cursaram parcial ou completamente o Ensino Médio em instituições privadas de ensino.

2023 - II - VAGAS RESERVADAS NOS TERMOS DA LEI Nº 12.711/2012, ALTERADA PELA LEI Nº 13.409/2016

Pessoas com deficiências (grupo 1-D, 2-D, 3-D ou 4-D, a depender dos critérios);

Grupo 1-D Constituído por pessoas candidatas que: compõem o Grupo 1; e comprovem ter alguma deficiência.

Grupo 2-D Constituído por pessoas candidatas que: compõem o Grupo 2; e comprovem ter alguma deficiência.

Grupo 3-D Constituído por pessoas candidatas que: compõem o Grupo 3; e comprovem ter alguma deficiência.

Grupo 4-D Constituído por pessoas candidatas que: compõem o Grupo 4; comprovem ter alguma deficiência.

5.3 – A pessoa com deficiência na perspectiva biopsicossocial, aquela que, conforme a Lei Brasileira de Inclusão e demais normativas vigentes que compõem a legislação brasileira, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas: a) No âmbito da UFSCar, com base na Resolução CoG nº 381, de 18 de novembro de 2021, o cálculo de distribuição do sistema de reserva de vagas prevê, em todos os cursos de graduação, ao menos uma vaga para pessoas com deficiência que tenham realizado os três anos do ensino médio integralmente em instituições públicas da rede regular de ensino no sistema educacional brasileiro.

2023 - COMISSÃO INSTITUCIONAL DE VERIFICAÇÃO DE ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (CVDD): CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS (GRUPOS 1D, 2D, 3D E 4D)
VI - PROCEDIMENTO DE VERIFICAÇÃO DOCUMENTAL PARA PESSOAS CANDIDATAS INSCRITAS NAS MODALIDADES DE CONCORRÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

VERIFICAÇÃO INSTITUCIONAL DE ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA APRESENTAÇÃO DO PEDIDO DE REVISÃO DO RESULTADO DA VERIFICAÇÃO DE ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
---	--

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Em relação ao enunciado INEP/ENEM, a UFSCar e a UNIFESP, por serem Universidades federais seguem as mesmas diretrizes. Por essa razão, a análise será feita conjuntamente em relação a esse edital; mas de modo separado em relação aos enunciados dos manuais e editais das Universidades.

Nos editais da UFSCar e UNIFESP, percebe-se que, a partir das definições e critérios fundamentados, principalmente na Lei nº. 13.409/2016 (BRASIL, 2016), para a delimitação do perfil que se enquadra na reserva de vagas para a pessoa com deficiência, os editais se dividem em relação às explicações e determinações para as inscrições:

- Reserva de vagas nos termos da Lei nº. 12.711/2012, alterada pela Lei nº. 13.409/2016 (BRASIL, 2016);
- Condição de pessoa com deficiência;
- Procedimento de verificação para candidatos inscritos nas modalidades de concorrência para pessoas com deficiência;
- Conceitos relativos à condição de pessoa com deficiência.

Dessa maneira, os editais trazem especificações quanto aos critérios para o preenchimento da reserva de vagas, bem como a comprovação das condições necessárias para a realização da prova no momento da inscrição do candidato. Nota-se que a requisição e a

comprovação, tanto das condições para a requisição das condições para a realização da prova, quanto para a concorrência na reserva de vagas não são garantidas, posto que os documentos passarão por uma banca especializada para o deferimento do atendimento, o que traz incerteza para o candidato no que se refere a se a requisição será deferida ou não.

Considera-se importante apontar o que traz o anexo XIV, g, isto é: se a pessoa com deficiência tiver cursado parcial ou completamente o ensino médio em instituições privadas de ensino, ela estará excluída da condição de reserva de vagas. Nesse ponto, o enunciado traz o conflito de direitos entre a reserva de vagas para pessoa com deficiência e reserva de vagas socioeconômico. Fato que explicita que, no debate entre direitos, a reserva de vagas com caráter socioeconômico se sobressai em relação à da pessoa com deficiência.

Por fim, no edital 2023, há mudanças de layout das disposições em relação à reserva de vagas da pessoa com deficiência. Por exemplo, não há a descrição das deficiências como nos anos anteriores, que utilizavam o termo genérico “alguma deficiência”. Ademais, não foi encontrado o anexo com conceitos relativos à condição de pessoa com deficiência como nos anos precedentes.

No ano de 2023 o edital ° ProGrad nº 20, de 08/11/2022, referente ao vestibular/exame de ingresso para 2023, é disponibilizado com descrição audiovisual -- acessível com tradução em Língua Brasileira de Sinais, o que não se verificou nos anos anteriores.

Quadro 14 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas – UFSCar

Enunciados Manuais	Enunciados INEP/ENEM
Não encontrado	2018 – ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia. ATENDIMENTO ESPECÍFICO: para gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica. Solicitar o auxílio de acessibilidade de que necessita, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, tradutorintérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeoprova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), art. 2º da Lei nº 13.146/2015 e nas categorias discriminadas no art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 5.296/2004, no § 1º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista), e as contempladas pelo enunciado da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ), observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Nos termos desse edital, com base nos documentos legais expressos nesse edital, são características de cada deficiência, as descritas a seguir: Pessoa com Deficiência Física: Pessoa com alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º). Pessoa Surda ou com Deficiência Auditiva: Pessoa com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º,

	§1º) Pessoa com Deficiência Visual: - O participante que solicitar atendimento para deficiência auditiva, surdez ou surdocegueira poderá indicar o uso do aparelho auditivo ou implante coclear na inscrição. Os recursos não serão vistoria - O participante que solicitar atendimento para transtorno do espectro autista e tiver sua solicitação confirmada pelo Inep poderá utilizar caneta transparente com tinta colorida para proceder marcações em seu caderno de questões, exclusivamente. O cartão-resposta deverá obrigatoriamente ser preenchido com caneta transparente de tinta preta - Pessoa com cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º) - Para efeitos deste edital e com base na Constituição Federal de 1988 (art. 37, VIII), na Lei n. 8.112/1990 (art. 5º, § 2º), no Decreto n. 3.298/1999 (arts. 3º, 4º, III, e 37), que orientaram a Súmula nº 377 (Terceira Seção, em 22.4.2009 DJe 5.5.2009, ed. 355), os candidatos com visão monocular têm direito de concorrer às vagas reservadas às pessoas com deficiência. Sobre a visão monocular, considera-se que o candidato nessa condição padece de deficiência visual univalente, comprometedora das noções de profundidade e distância e implica limitação superior à deficiência parcial que afete os dois olhos. Pessoa com Deficiência Intelectual ou Mental: Pessoa com 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 comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º) Pessoa com Surdocegueira: Pessoa com deficiência única que apresenta características peculiares como graves perdas auditiva e visual, levando quem a possui a ter formas específicas de comunicação para ter acesso a lazer, educação, trabalho e vida social. Não há necessariamente uma perda total dos dois sentidos. A surdocegueira pode ser identificada como sendo de vários tipos: cegueira congênita e surdez adquirida; surdez congênita e cegueira adquirida; cegueira e surdez congênitas; cegueira e surdez
--	---

	adquiridas; baixa visão com surdez congênita; baixa visão com surdez adquirida (MEC/SEESP, 2010). Pessoa com Transtorno do Espectro Autista É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela com síndrome clínica caracterizada na forma do seguinte: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Lei nº 12.764/2012, art. 1º) Pessoa com Deficiência múltipla: Associação de duas ou mais deficiências (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, §1º). 2019 - O participante que enviou documento comprobatório, declaração ou parecer, nas edições do Enem 2017 e 2018 e foi aprovado, não precisará anexar nova documentação caso a solicitação de atendimento seja a mesma desses anos. 2020- ausência de informações 2021 – 2022 - 2023 Dos Atendimentos [...]O Inep, nos termos da legislação, assegurará o(s) recurso(s) de acessibilidade e/ou tratamento pelo nome social para participantes que requeiram desde que comprovem a necessidade[...]O participante com transtorno funcional específico (dislexia, discalculia e déficit de atenção) poderá anexar declaração ou parecer, com seu nome completo, com a descrição do transtorno, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar e com a identificação da entidade e do profissional declarante.
--	--

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Nos editais da UFSCar não há disposições sobre os recursos e adaptações razoáveis para a realização da prova. Essas informações são encontradas apenas nos editais INEP/ENEM.

Quadro 15 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com de deficiência UFSCar

Enunciados Manuais	Enunciados INEP/ENEM
Não encontrado	2018 – 2019 - Na correção da redação do participante surdo ou com deficiência auditiva, serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Na correção da redação do participante com dislexia, serão adotados mecanismos de avaliação que considerem as características linguísticas desse transtorno específico 2020 - 2021 - 2022 – 2023 - Na correção da redação do participante com surdez, deficiência auditiva, surdocegueira e/ou com transtorno do espectro autista, com o documento, a declaração ou o parecer que motivou a solicitação de atendimento especializado aprovado, serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com suas singularidades linguísticas no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, em conformidade com o inciso VI do art. 30 da Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Na correção da redação do participante com dislexia, com o documento, a declaração ou o parecer que motivou a solicitação de atendimento especializado aprovado, serão adotados mecanismos de avaliação que considerem as características linguísticas desse transtorno específico.

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Consoante os enunciados ENEM/INEP, a pessoa com deficiência passa por processos e bancas especiais para a análise da comprovação da deficiência. Esse procedimento deixa clara a excepcionalidade da acessibilidade. Em outros termos, existe um universo homogêneo de estruturas de acesso para as pessoas que não necessitam de recursos acessíveis, o qual as pessoas com deficiência só conseguem acessar, para requerer a acessibilidade, se primeiro acessarem procedimentos mais complexos. Nesse sentido, constata-se que é preciso comprovar a necessidade para acessar. Isso significa dizer que a política de acesso ainda não está institucionalizada como um acesso para todos, pois a pessoa com deficiência precisa, antes de acessar esses recursos, apresentar uma comprovação que legitime o seu acesso.

Verifica-se também a mudança de terminologia nos enunciados de 2018 e 2019 que utilizam

a expressão “deficiência auditiva” e que, em 2020, 2021, 2022 e 2023, usam o termo “participante com surdez”. Nesses últimos editais (2020 a 2023) ainda há os mecanismos de avaliação para a surdez, deficiência auditiva, surdocegueira e/ou com transtorno do espectro autista.

Os enunciados de 2018 e 2019 descrevem o instituído no Decreto nº. 5.626/2005, VI e VII. Enquanto os enunciados INEP/ENEM de 2020, 2021, 2022 e 2023 seguem o estabelecido na Lei nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), Artigo 30, inciso VI quanto à adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa. Tais parâmetros e critérios trazidos pelas legislações citadas visam utilizar mecanismos para sanar ou pelo menos minimizar diretrizes subjetivas de avaliação, como ocorrido em enunciados INEP/ENEM descritos por Silva e Martins (2018) que analisaram aqueles presentes nos documentos entre 2011 e 2015, nos quais não havia providências segundo o determinado no Decreto nº 5.626/2005, VI e VII, que permitia que a correção subjetiva de avaliadores sem formação específica “[...] pode acarretar mensurações incoerentes e classificações inadequadas dos níveis de competência linguísticas dos surdos no português

escrito em virtude de singularidades a serem consideradas” (BRASIL, 2015).

Em relação aos editais da UFSCar, as diretrizes e os critérios são trazidos apenas no que diz respeito à concorrência de vagas no critério reserva de vagas. Para as demais diretrizes e critérios, o candidato deve analisar os editais INEP/ENEM.

Da mesma forma ocorre com a Unifesp, desta forma, os quadros Unifesp já foram analisados conjuntamente com os quadros UFSCar contidos nos editais INEP/ENEM.

Quadro 16 – Mapa de critérios para a inscrição dos candidatos com deficiência nos Editais e Manual do aluno – UNIFESP

Enunciados Edital	Enunciados INEP/ENEM
RESERVA DE VAGA [...] Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o item 13 deste Edital serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, Decreto nº 3298/99, 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 (ano de 2010); [...]O enquadramento do candidato com deficiência, em consonância com o Decreto nº 3298/99, dar-se-á mediante apresentação, no ato de matrícula, dos documentos constantes no Anexo 1 deste Edital;	2018 -1 ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia. ATENDIMENTO ESPECÍFICO: para gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica. -Solicitar o auxílio de acessibilidade de que necessita, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeo prova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, leitor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. O participante que solicitar Atendimento Especializado para cegueira, surdocegueira, baixa visão e/ou visão monocular poderá utilizar material próprio: máquina Perkins, reglete, punção, sorobã ou cubarítimo, caneta de ponta grossa, assinador, régua, óculos especiais, lupa, telêlupa, luminária e tábuas de apoio. O material será vistoriado pelo aplicador. -Dispor de documento legível que comprove a condição que motiva a solicitação de Atendimento Especializado, para ser considerado válido para análise, no qual devem conter: a) nome completo do participante; b) diagnóstico com a descrição da condição que motivou a solicitação e o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID 10). Os casos específicos serão tratados conforme item c) assinatura e identificação do profissional competente, com respectivo registro no Conselho Regional de Medicina (CRM), registro do Ministério da Saúde (RMS) ou registro de órgão competente. d) formatação em PDF, PNG ou JPG, com o tamanho máximo de 2MB. O participante com transtorno global do desenvolvimento (dislexia, discalculia e déficit de atenção) poderá apresentar declaração ou parecer, com seu nome

	completo, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar, com a descrição do transtorno, a identificação da entidade e do profissional declarante. -Não serão aceitos documentos apresentados fora do Sistema de Inscrição, mesmo que estejam em conformidade, e fora do período (das 10h do dia 7 de maio de 2018 às 23h59 do dia 18 de maio de 2018, pelo horário de Brasília-DF). Se o documento ou a declaração/parecer que motivou a solicitação de Atendimento Especializado forem aceitos, o participante terá direito ao tempo adicional de 60 minutos em cada dia de realização do Exame, desde que o solicite no ato de inscrição, de acordo com o disposto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e na Súmula nº 377, do Superior Tribunal de Justiça. 2021- 2022 - 2023 DOS ATENDIMENTOS O Inep, nos termos da legislação, assegurará o(s) recurso(s) de acessibilidade e/ou tratamento pelo nome social para participantes que requeiram desde que comprovem a necessidade. - O participante que necessitar de atendimento especializado deverá, no ato da inscrição: -Informar a(s) condição(ões) que motiva(m) a sua solicitação: baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, transtorno do espectro autista, discalculia, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica. - O participante que solicitar atendimento para cegueira, surdocegueira, baixa visão, visão monocular e/ou outra condição específica e tiver sua solicitação confirmada pelo Inep poderá ser acompanhado por cão-guia e utilizar material próprio: máquina de escrever em braile, lâmina overlay, reglete, punção, sorobã ou cubaritmio, caneta de ponta grossa, tiposcópio, assinador, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária, tábuas de apoio, multiplano, plano inclinado, medidor de glicose e bomba de insulina. Os recursos serão vistoriados pelo chefe
--	---

	de sala, exceto o cão-guia, o medidor de glicose e a bomba de insulina. - O participante que solicitar atendimento para deficiência auditiva, surdez ou surdocegueira poderá indicar o uso do aparelho auditivo ou implante coclear na inscrição. Os recursos não serão vistoria - O participante que solicitar atendimento para transtorno do espectro autista e tiver sua solicitação confirmada pelo Inep poderá utilizar caneta transparente com tinta colorida para proceder marcações em seu caderno de questões, exclusivamente. O cartão-resposta deverá obrigatoriamente ser preenchido com caneta transparente de tinta preta
--	--

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Quadro 17 – Mapa de recursos e adaptações razoáveis disponibilizados para a realização das provas – UNIFESP

Enunciados Manuais	Enunciados INEP/ENEM
	2018 – ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia. ATENDIMENTO ESPECÍFICO: para gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica. Solicitar o auxílio de acessibilidade de que necessita, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, tradutorintérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeo prova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, ledor, transcritor, leitura labial,

	tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. 7.2.2.1 O participante que solicitar Atendimento Especializado para cegueira, surdocegueira, baixa visão e/ou visão monocular poderá utilizar material próprio: máquina Perkins, reglete, punção, sorobã ou cubarítimo, caneta de ponta grossa, assinador, régua, óculos especiais, lupa, telelupa, luminária e tábuas de apoio. O material será vistoriado pelo aplicador. 7.2.3 Dispor de documento legível que comprove a condição que motiva a solicitação de Atendimento Especializado, para ser considerado válido para análise, no qual devem conter: a) nome completo do participante; b) diagnóstico com a descrição da condição que motivou a solicitação e o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID 10). Os casos específicos serão tratados conforme item 7.2.3.1; c) assinatura e identificação do profissional competente, com respectivo registro no Conselho Regional de Medicina (CRM), registro do Ministério da Saúde (RMS) ou registro de órgão competente. d) formatação emPDF, PNG ou JPG, com o tamanho máximo de 2MB. 7.2.3.1 O participante com transtorno global do desenvolvimento (dislexia, discalculia e déficit de atenção) poderá apresentar declaração ou parecer, com seu nome completo, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar, com a descrição do transtorno, a identificação da entidade e do profissional declarante. 2019 - O participante que enviou documento comprobatório, declaração ou parecer, nas edições do Enem 2017 e 2018 e foi aprovado, não precisará anexar nova documentação caso a solicitação de atendimento seja a mesma desses anos. 2021 – 2022 - 2023 Dos Atendimentos [...]O Inep, nos termos da legislação, assegurará o(s) recurso(s) de acessibilidade e/ou tratamento pelo nome social para participantes que requeiram desde que comprovem a necessidade[...]O participante com transtorno funcional específico (dislexia, discalculia e déficit de atenção) poderá anexar declaração ou parecer, com seu nome completo, com a descrição do transtorno, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar e com a identificação
--	--

	da entidade e do profissional declarante.
	2020- ausência de informações

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Quadro 18 – Mapa de critérios adotados para a correção das provas dos candidatos com deficiência Unifesp

Enunciados Manuais	Enunciados INEP/ENEM
	2021 - 2022 - 2023 - Na correção da redação do participante com surdez, deficiência auditiva, surdocegueira e/ou com transtorno do espectro autista, com o documento, a declaração ou o parecer que motivou a solicitação de atendimento especializado aprovado, serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com suas singularidades linguísticas no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, em conformidade com o inciso VI do art. 30 da Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Na correção da redação do participante com dislexia, com o documento, a declaração ou o parecer que motivou a solicitação de atendimento especializado aprovado, serão adotados mecanismos de avaliação que considerem as características linguísticas desse transtorno específico.

Fonte: Silva e Martins, 2018.

Os quadros Unifesp foram analisados conjuntamente com a UFSCar, por esse motivo aqui eles são meramente ilustrativos.

Em relação aos Mapas das Universidades, salientamos o alerta de Machado (2022) sobre a textualização dos documentos sejam eles, editais ou manuais, que informam o candidato sobre todos os requisitos que ele deve seguir para a concorrência de uma vaga na Universidade:

Além de serem a notificação inicial sobre a seleção de ingresso e de constituírem a norma disciplinadora de todo o processo, são também o primeiro contato que o candidato tem com a instituição. Nesse sentido, é extremamente importante que esses documentos sejam simples, de leitura fácil e de execução objetiva. Isso garante à instituição que os estudantes não se distanciem justamente por não compreenderem sequer como deve ocorrer as etapas de ingresso. Fala-se, neste caso, em acessibilidade informacional (MACHADO, 2022, p. 63)

A educação superior desempenha um papel crucial na formação de cidadãos e no avanço do conhecimento. Assim, os mapas apontam, para que as Universidades cumpram plenamente esse papel, é essencial, em especial em seus editais e manuais, demonstrem aplicação de direitos que acolham a diversidade em todas as suas formas, incluindo raça, gênero, origem étnica, orientação sexual, habilidades e deficiências. Ainda, ressalta a importância das universidades desempenharem plenamente seu papel nesse contexto, destacando a necessidade de políticas inclusivas em seus editais e manuais dando ênfase na aplicação de direitos que acolham a diversidade em todas as suas formas, como raça, gênero, origem, origens, orientação sexual, habilidades e deficiências, é apontada como essencial.

Cabral (2018) caminha nesta mesma lógica advertindo:

“ações afirmativas, ainda que sejam reconhecidamente importantes, parecem não ser suficientes para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro, uma vez que a cultura universitária precisa estar disposta a ressignificar-se nesse processo, construindo oportunidades em que se reconheça as diferenças e a pluralidade de identidades” (CABRAL, 2018, p. 23).

A citação de Cabral (2018) acrescenta uma perspectiva valiosa, alertando que as ações afirmativas, embora importantes, podem não ser suficientes para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Destaca-se a necessidade de uma mudança cultural nas universidades, ressignificando-se para construir oportunidades que reconheçam as diferenças e a pluralidade de identidades. Isso sugere que o desafio vai além de simplesmente implementar políticas de inclusão, envolvendo uma transformação mais profunda na cultura acadêmica para realmente acolher a diversidade.

Segundo Martin, Leite e Ciantelli (2017), o baixo número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior pode ser atribuído à fragilidade do desempenho dos vestibulandos nessas provas, à falta de conhecimento e à conformidade com as diretrizes que regem a acessibilidade nos exames vestibulares, bem como às limitações de acessibilidade para a realização dos exames, resultando em adaptações estruturais, metodológicas e/ou comunicacionais muitas vezes escassas.

A relação entre o baixo número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior e o desempenho dos vestibulandos é um tópico importante que tem sido abordado na literatura acadêmica e discutido por pesquisadores como Martin, Leite e Ciantelli em seu estudo de

2017. Essa questão levanta considerações relevantes sobre a lógica subjacente ao acesso inclusivo ao ensino superior.

De acordo com Martin, Leite e Ciantelli (2017), o baixo número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior pode, de fato, ser atribuído, em parte, à fragilidade do desempenho dos vestibulandos com deficiência. Essa afirmação aponta para uma realidade desafiadora que enfrentam muitos estudantes com deficiência que desejam ingressar no ensino superior. A fragilidade do desempenho pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo a falta de recursos, apoio e adaptações necessárias para que esses estudantes tenham condições de competir em igualdade de condições com seus pares.

Assim, através dos editais e manuais que foram demonstrados nos mapas salienta-se que as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de criar ambientes que acomodem as necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Isso implica em fornecer apoio acadêmico adequado, adaptações razoáveis, ambientes acessíveis, em especial nas formas de ingresso, mas também em programas de permanência e de conscientização para toda a comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os editais e manuais são ferramentas fundamentais garantidoras e informacionais dos processos positivados que são utilizados no ingresso dos candidatos em vagas nas Universidades. Nota-se que existem diferenças entre as Universidades federais e estaduais, principalmente, em relação à reserva de vagas instituída por Lei, a qual as Universidades federais são obrigadas a seguir. Assim, com base nos enunciados dos editais e manuais, respaldados nas legislações vigentes, em especial pela Lei 13.146/2015 e Lei 13.409/2016, foi possível investigar o acesso e as formas de ingresso das pessoas com deficiência através de ações afirmativas na Unesp, Unicamp, UFSCar e Unifesp.

As políticas de ação afirmativa, em especial, as contidas nos editais e manuais, em que estão os dispositivos comunicacionais das regras do processo que o candidato terá que percorrer para concorrer à vaga em uma Universidade, devem ser pautadas na promoção da igualdade de oportunidades e na redução da discriminação, fornecendo apoio direcionado a grupos sub-representações, incluindo indivíduos com deficiência.

Nesse sentido, foi possível apontar, sob o enfoque dos manuais e editais no âmbito das Universidades investigadas, as Ações Afirmativas para o ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior. Percebeu-se, que para a inclusão da pessoa com deficiência nas Universidades, os fatores podem variar dependendo de como as medidas específicas são implementadas, bem como do contexto local, do nível de apoio de várias partes interessadas. Por isso, esta pesquisa propõe que é necessário proceder mais pesquisas, em especial, de acompanhamento, entrevistas com pessoas com deficiência para a verificação de fatores que podem influenciar na escolha da IES e no ingresso que levam à Universidade.

No entanto, foi possível verificar que, para a concretização dos direitos da pessoa com deficiência, são necessárias medidas que informem as demandas e que providenciem recursos e adaptações razoáveis para desobstruir as barreiras. A pesquisa compreende que essas demandas devem ser atendidas para que as pessoas com deficiência estejam em igualdade de condições quando da realização dos vestibulares/exames.

Nas IES estaduais investigadas — Unesp e Unicamp —, foi possível verificar que a reserva de vagas para pessoas com deficiência não foi ainda aplicada como política institucional. Os enunciados dos editais e manuais da Unesp e Unicamp não trazem clareza sobre o deferimento e os prazos dos formulários de requerimento de acessibilidade, bem como com relação à tecnologia

assistiva, como apontam os mapas 2 e 5. Esse fato foi verificado também em Silva e Martins (2018), que indicam que o “cartão de confirmação não indica deferimento do pedido de atendimento em virtude da condição especial declarada pelo candidato”

Além disso, nas duas Universidades estaduais, não há clareza nos editais e manuais analisados no que diz respeito às bancas examinadoras com formação especializada para a avaliação dos vestibulares dos candidatos com deficiência (mapas 3 e 6). No site da Vunesp, responsável pela aplicação dos exames de vestibular da Unesp, os editais ficam disponíveis em PDF, Libras e voz falada.

Em relação as IES UFSCar e Unifesp, os editais ficam a cargo do INEP, que estabelece as normas dos processos seletivos das IES. Por esse motivo, nas duas IES há uniformidade nos requisitos e normas. As duas IES, por serem federais, cumprem o estabelecido na Lei 13.409/2016, ou seja, possuem reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Em relação aos editais disponibilizados pela UFSCar, antes de 2023, aponta-se que esses não possuíam textos alternativos em Libras e voz falada, assim como determina o Artigo 30, inciso VII, da LBI (BRASIL, 2015).

Nos manuais e editais analisados, não foi possível verificar a dimensão produzida na realidade que possam configurar um impedimento em relação à adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

É relevante salientar que é essencial adotar uma abordagem mais abrangente, a qual contemple todas as dimensões da inclusão acadêmica das pessoas com deficiência. Isso implica criar ambientes acessíveis, tanto física, quanto pedagogicamente, que atendam às necessidades individuais. A inclusão acadêmica não se limita ao acesso inicial, mas contempla também a permanência e o sucesso dessas pessoas no ensino superior. Para garantir uma inclusão efetiva, portanto, é preciso desenvolver políticas de suporte e de acompanhamento contínuo ao longo de toda a trajetória do aluno com deficiência.

Ao considerar a inclusão acadêmica das pessoas com deficiência no ensino superior, é importante reconhecer a sua diversidade, bem como as suas habilidades e necessidades específicas. A valorização da diversidade enriquece o ambiente acadêmico e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com os direitos humanos.

Logo, promover a inclusão acadêmica requer um esforço relevante. No Brasil, embora as Ações Afirmativas tenham sido reconhecidas como uma importante iniciativa, a sua efetividade para garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior tem sido questionada. Parece que apenas implementar políticas específicas não é o suficiente, pois a cultura universitária precisa passar por uma ressignificação substantiva. É fundamental que as instituições de ensino superior estejam dispostas a promover uma transformação, criando um ambiente inclusivo que reconheça e valorize as diferenças e a pluralidade de identidades.

Ao invés de limitar-se às Ações Afirmativas, é crucial que as Universidades adotem uma abordagem mais abrangente, incluindo a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, que podem dificultar o acesso e a participação dos estudantes com deficiência. Isso implica na disponibilização de infraestruturas de acessibilidade, como rampas, elevadores, recursos de tecnologia assistiva e materiais adaptados, para que a aprendizagem seja inclusiva.

É possível ainda observar que essas barreiras podem ter início no âmbito jurídico-normativo. Compreende-se que, não obstante haja leis e políticas que abordam os direitos das pessoas com deficiência de acordo com uma visão biopsicossocial, as próprias normas são responsáveis por causar fadiga de acesso ao contribuir para a perpetuação de abordagens individualizantes e biologizantes em relação à deficiência. Essas tensões tendem a criar uma situação contraditória durante a formulação e a implementação dos editais e manuais de inscrição para o processo seletivo.

Além disso, são necessários incrementos orçamentários destinados a programas de sensibilização e de formação para docentes, funcionários e estudantes, para que todos possam compreender a importância da inclusão e da diversidade no ambiente acadêmico. Isso pode contribuir para a construção de uma cultura universitária mais inclusiva, na qual todos são valorizados.

Assim, a ressignificação da cultura universitária também requer uma atenção especial às políticas de avaliação de currículos, estendendo-se essas prerrogativas, para que estejam claras nos editais e manuais dos vestibulares das IES. Esse movimento deve se dar no sentido de possibilitar e demonstrar ao candidato que as metodologias de ensino e as avaliações são adaptadas para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência, respeitando as suas particularidades e as necessidades específicas.

Em síntese, mesmo que as ações afirmativas sejam um primeiro passo importante, a promoção da inclusão no ensino superior brasileiro exige uma transformação mais profunda da cultura universitária. A valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças são

fundamentais para construir oportunidades significativas para todos os estudantes, garantindo que a educação superior seja verdadeiramente acessível e inclusiva.

Ainda, salientando o exposto anteriormente, as providências destinadas especificamente à promoção do acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, importa compreender que não se pode restringir a sua inclusão acadêmica à provisão do sistema de reserva de vagas, visto que essa, por si só, não consente necessariamente no reconhecimento das diferenças no âmbito educacional e na esfera dos direitos humanos.

Esta pesquisa teve como foco os editais e manuais, a partir dos quais investigou as Ações Afirmativas das IES analisadas, para entender o seu papel de extrema relevância ao expandir o acesso a um direito detido pela população, em especial as pessoas com deficiência; porém, se essas ações afirmativas não forem viabilizadas integralmente de modo que estejam em constante reformulação pelos entes envolvidos e sem a implementação de uma política pública direcionada a suprir as demandas educativas de um grupo específico, o acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência pode não abarcar a ascensão acadêmica em virtude dos impedimentos postos pelas barreiras.

Antecipa-se que a presente pesquisa possuiu a função não apenas de sinalizar um modelo estabelecido ou de abordar uma entre várias trajetórias alternativas, mas também de conceber uma sugestão e de estimular uma oportunidade propícia para um período de contemplação, instigando sujeitos e instituições de ensino superior a alcançarem uma conscientização mais aguçada a respeito das Ações Afirmativas em relação ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior e dos possíveis desdobramentos decorrentes de suas dinâmicas operacionais. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para o rompimento do modelo de normalidade que está evidente nas Universidades para a efetivação de Universidades funcionais a partir do estabelecimento de políticas institucionais de inclusão.

Espera-se que a presente pesquisa, contribua de forma a orientar os editais e manuais no sentido de transformar, aplicar e promover a cultura universitária inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. Autonomia universitária e ações afirmativas. **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais** (recurso eletrônico), Belo Horizonte, v. 9, n. 31, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dspace.xmlui/bitstream/item/20563/PDIexibepdf.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ARAGÃO, J. E. de O. S.; BERTAGNA, R. H. Políticas públicas de avaliação do ensino superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 1-12 ago.-dez., 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Roberta Lins Estevam de. **O direito à acessibilidade no ensino superior privado como medida assecuratória da efetividade do princípio da igualdade**: garantias legais e distinção entre promoção e facilitação. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Sistema de Seleção Unificada. Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. MEC. **Nota Técnica nº 08**, de 20 de abril de 2011. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. DOU - Imprensa Nacional. [Internet].

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o

atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de novembro de 1968.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera as Leis nos 12.816, de 5 de junho de 2013, que dispõe sobre o Conselho Nacional de Justiça, e 12.855, de 2 de setembro de 2013, que dispõe sobre a política de controle de natalidade de cães e gatos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.957**, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL; MEC; **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. [Online]. Brasília Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso: 21 maio 2022.

BRASIL; MEC; **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. [Online]. Brasília

BRASIL. **Decreto nº 186**, de 09 de julho de 2008. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: DECRETO nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília :

Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista De Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371–387, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3826>.

CAMPOS, A. O. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista do Centro de Educação**, v. 34, n. 1, p. 65-76, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117112634005.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

CARNAÚBA, V.. **Criado escritório de ações afirmativas da ProPq**. Universidade Federal de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/5406-criado-escritorio-de-aco-es-afirmativas-da-propgq>. Acesso em: 30 maio 2021.

CARRIERI, S.; ESPÍNDOLA, C. M. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. **Repositório Institucional** – UFSC, 2012.

CASTEL, R. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC., 2008.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na universidade**: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

COSTALONGA, L. R. C. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste brasileiro**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

CUNHA, N.V. S, AYRES, N., MORAES, B. **A teoria da compensação em Adler e Vigotski**. Revista eletrônica arma da crítica. Dezembro, 2010.

CHAIBEN, G. H. **Políticas públicas para discentes com deficiência**: a UTFPR. 2019. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 12, p. 3–21, 2012. DOI: 10.22633/rpge.v0i12.9325. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>. Acesso em: 28 jul. 2023.

DIAS, M. S. L. (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

DUVERGER, M. **Ciência política**: Teoria e método. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

FÉLIX, L. M. Q. **Estudantes cotistas com deficiência na universidade**: perfil educacional e socioeconômico. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FREIRE, S. Um Olhar Sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, n. 16, v. 1, p. 5-20, 2008.

FERREIRA, P. A. **Gestão de políticas públicas**: uma proposta de modelo processual de análise. Lavras: UFLA, 2011. 2

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, A. M. **Institucionalização da Política de Cotas para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCAR. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional Brasileiro. *Revista de informação legislativ*, v. 38, n. 151, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>. Acesso em: 18 abril 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior (2015 - 2019)**. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-daeducacao-superior/questionarios-e-manuais>. Acesso em: 14 set. 2021.

JANUÁRIO, G. de O. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. e019035, 2019.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C. (compiladores). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KASSAR, M. de C. M. 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.

KIM, R. P.; TOMMASIELLO, F. C. A produção acadêmica jurídica sobre as ações afirmativas no Brasil (2013 a 2016): teses e dissertações sob a ótica dos direitos humanos e fundamentais. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 19, p. 276-297, 2018.

KONRAD, A. M. Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. **College English**, v. 83, n. 3, p. 179-199, 2021.

LANNA Júnior, MARTINS, M. C. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, A. H. de; JUÁREZ, M. V. V.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F. de. Pessoas com Deficiência na Educação Superior: o caso UFSCar. In: SÁ, A. C. M.; DALLA DÉA, V. H. S. (Orgs.). **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior**: Reflexões e ações em universidades brasileiras. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

LEITE, L. P.; MOREIRA, L. B.; SARTORETO, S. E. O. M.. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educ. rev.**, v. 29, n. 1, p. 63-92, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100005>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., v. 15, n. 57, p. 511-524 dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MACHADO, J. M. **O direito de ingresso das pessoas com deficiências na Educação Superior**: atos e agentes administrativos em tela. Dissertação (Mestrado em educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. D.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira De Educação**, v. 20, n. 60, p.31–50, 2015.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2015.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: EDUC: Moraes, 1989.

MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, Esp., p. 15-23 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/176151>.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.

MOISES, R. R.; STOCKMANN, D. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America HistELA**, v.3, p.1-17, mai. 2020.

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

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004

NOGUEIRA, S. A. C. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física**: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade universitária Professor José Aloisio Campos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

NOZU, W. C. S; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 105- 113, 2018

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, E. C. **PAAIS**: programa de ação afirmativa e inclusão. UNICAMP, 2014. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/penses/wp-content/uploads/2016/03/PAAIS-.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, Dez 2008.

PINTO, Flávia Patrícia. **Políticas de permanência**: estudo multicaso das universidades federais do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas e Organizações Públicas da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

PRESTES, E. M. da T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação**. v. 21, n. 21, p. 199-218, 2012.

RUF – Ranking Universitário Folha. Como é feito o Ranking Universitário Folha, 2019.

RICHARD, P. K.; TOMMASIELLO, F. C. A produção acadêmica jurídica sobre as ações afirmativas no Brasil (2013 a 2016): teses e dissertações sob a ótica dos direitos humanos e fundamentais. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 19, n. 8, p. 276 – 297, Jan./Abr. 2018.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, nº 12, p. 2-4, 2010

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação**, Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v3i5.234432>

ROUSSEAU, J. J., 1712-1778. A origem das desigualdades entre os homens; tradução Ciro Mioranza – São Paulo: La fonte, 2017.

SANTOS, A. C. N; **Acessibilidade da pessoa com deficiência física**: o caso da Universidade Federal de Sergipe - Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. São Cristóvão, 2012

SANTOS, A. P. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÁ, A. C. M. **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior**: Reflexões e ações em universidades brasileiras. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

SÃO PAULO. **Lei nº 952**, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 30 de janeiro de 1976.

SILVA, G. H. G. da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 9, n. 173, p. 184-270, 2019.

SILVA, R. C. D. da; MARTINS, S. E. S. de O. Exame Vestibular: providências relativas à inclusão de candidatos com deficiências. **Revista De Políticas Públicas**, v. 22, n. 2, 1047–1071, 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v22n2p1047-1071>

SOARES, E. M. S. CATELLI, f. (orgs.) **Refletindo sobre educação**: contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem. Caxias do Sul: Educs, 2016.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPINK, M. J. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais 2013.

TESSLER, L. R. **Ação afirmativa sem cotas**: o programa de ação afirmativa e inclusão social da unicamp. Campinas: Unicamp, 2006.

UNESP. **PORTARIA - nº 206**, de 07 de junho de 2017. Dispõe sobre a composição da Comissão Permanente de Inclusão e de Acessibilidade da Unesp e dá outras providências. UNESP, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/portaria-unesp-206-2017--comissao-permanente-de-inclusao-e-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 10 de agosto 2021.

UNESP. **Relatório da Comissão Permanente de Acessibilidade da Unesp**, Agosto de 2017/Agosto de 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/relatorio_acessibilidade_025%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/relatorio_acessibilidade_025%20(7).pdf). Acesso em: 13 ago. 2022.

UNESP. **PORTARIA - nº 69**, de 12 de fevereiro de 2020. Institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- Unesp. 2020.

UFSCar. **Conselho de Graduação. Resolução n.º 695/2007**, de 06 de junho de 2007. São Carlos: UFSCar, 2007

UFSCAR. **Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, 2016.

UNICAMP. **Glossário da DAC**. Campinas, SP, 2023. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/portal/vida-academica/graduacao/matrícula/matrícula-em-disciplinas/glossario-da-dac>. Acesso em: 05 ago. 2023.

UNICAMP. Deliberação CONSU-A-004/2019, de 26 de março de 2019. Institui a Diretoria Executiva de Direitos Humanos. UNICAMP. Edital Vestibular Unicamp, 2019.

UNICAMP. Deliberação CONSU-A-015/2019, de 03 de abril de 2019, Institui a Comissão Assessora de Acessibilidade da Diretoria Executiva de Direitos Humanos da Unicamp, 2019.

UNICAMP. Deliberação COMVEST -030/2022, de 27 de julho de 2022, Dispõe sobre o Vestibular Unicamp 2023. Unicamp, 2022.

UNIFESP. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório de gestão 2010/2013**. São Paulo, 2013.

UNIFESP. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório de gestão 2013**. São Paulo, 2014.

UNIFESP. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório de gestão 2014**. São Paulo, 2015.

UNIFESP. Conselho Universitário. **Resolução nº 75 de 2012**. Estabelece as normas de funcionamento, gerenciamento e utilização dos restaurantes universitários da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2012.

UNIFESP. **RESOLUÇÃO nº 164**, de 14 de novembro de 2018. Dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de São Paulo. UNIFESP, 2018.

UNIFESP. **Portal de acessibilidade da UNIFESP**. 2020. Disponível em: <https://acessibilidade.unifesp.br/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987. VIGOTSKI, L. S.

Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. pp. 73-95.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, L. S., LURIA, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990.