

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS 13.409/2016 PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE CUOTAS 13.409/2016 PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

IMPLEMENTATION OF THE QUOTA LAW 13.409/2016 FOR PEOPLE WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY

Vanderlei Balbino da COSTA¹
Renata Magalhães NAVES²

RESUMO: O estudo resultou da investigação dos alunos com deficiência em 2019 que fizeram opção de matrícula pelas cotas via SISU. O problema de pesquisa foi: quais são os limites e desafios para implementar a Lei nº 13.409/2016 nas universidades públicas federais? Objetivos: discutir os limites que a lei de cotas vem enfrentando para garantir a inclusão dos alunos com deficiência; conhecer os desafios que o ensino superior terá pela frente para a promoção da inclusão; debater na universidade a lei de cotas para alunos com deficiência. A investigação foi qualitativa, ancorada nos pressupostos da análise do discurso. Resultados: há dúvidas dos estudantes com deficiência sobre quem são os beneficiários da Lei, uma vez que ela foi implantada em 2018. Considerações: necessidade de divulgar a lei junto aos gestores das universidades, estados, municípios, diretores de escolas e alunos com deficiência no ensino médio, considerando que a lei não contempla alunos que frequentaram escolas privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Lei de cotas. Alunos com deficiência.

RESUMEN: El estudio resultó de la investigación de los alumnos con discapacidad en 2019 que hicieron la opción de matrícula por las cuotas vía SISU. El problema de investigación fue: ¿cuáles son los límites y retos para implementar la Ley nº 13.409/2016 en las universidades públicas federales? Objetivos: discutir los límites que la ley de cuotas ha enfrentado para garantizar la inclusión de los alumnos con discapacidad; conocer los retos que la enseñanza superior tendrá que afrontar para la promoción de la inclusión; debatir en la universidad la ley de cuotas para alumnos con discapacidad. La investigación fue cualitativa, basada en los supuestos del análisis del discurso. Resultados: hay dudas de los estudiantes con discapacidad sobre quiénes son los beneficiarios de la Ley, una vez que se la implantó en 2018. Consideraciones: necesidad de divulgar la ley junto a los gestores de las universidades, estados, municipios, directores de escuelas y alumnos con discapacidad en la enseñanza media, considerando que la ley no contempla alumnos que frecuentaron escuelas privadas.

¹ Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí - GO - Brasil. Professor da Faculdade de Educação. Doutor em Educação Especial (UFSCar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1330-747X>. E-mail: vanderleibalbino@gmail.com

² Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF - Brasil. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia (UnB). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7423-1309>. E-mail: renatanavespsico@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza superior. Ley de cuotas. Alumnos con discapacidad.*

ABSTRACT: *The study resulted from the investigation of students with disabilities in 2019 who made the option of enrollment through quotas via SISU. The research problem was: what are the limits and challenges for implementing the Law n. 13.409/2016 in federal public universities? Objectives: to discuss the limits that the quota law has been facing to ensure the inclusion of students with disabilities; know the challenges facing higher education in promoting inclusion; debate at the university the quota law for students with disabilities. The investigation was qualitative, anchored in the assumptions of discourse analysis. Results: there are doubts of students with disabilities about who are the beneficiaries of the Law, since it was implemented in 2018. Considerations: need to disclose the law to the managers of universities, states, municipalities, school principals and students with disabilities in high school, considering that the law does not include students who attended private schools.*

KEYWORDS: *Higher education. Quota law. Students with disabilities.*

Notas Introdutórias

O processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum é relativamente recente. Só para exemplificar, data-se apenas dos anos de 1960 que o governo brasileiro resolve assumir a educação especial, antes mantida apenas pelas instituições filantrópicas sem fins lucrativos. De acordo com Jannuzzi (2004), na década de 60 do século XX, o Brasil passou de 200 para 800 instituições de educação especial.

No que concerne à educação especial no país, é profícuo assinalar que até os anos de 1990 vivemos o período da integração escolar, no qual os alunos com deficiência tinham que se adaptarem ao ensino, não cabendo ao sistema, à escola, e nem ao menos os professores a culpa pelo seu fracasso.

No adormecer do século XX, mais precisamente na década de 1990, borbulharam movimentos internacionais ao redor do planeta, cuja intenção em essência foi discutir a inclusão das pessoas excluídas no cenário educacional. Esses movimentos, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos, Jomtien (UNESCO, 1990) e a Conferência Internacional de Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994), dentre outros, passaram a debater alguns mecanismos visando incluir todas as pessoas, com e sem deficiência, nas escolas em todos os níveis.

Ao roçar brevemente nossos olhos para as políticas públicas educacionais no país, a partir dos anos de 1990, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9394/96 (BRASIL, 1996), que instituiu um capítulo específico sobre a educação especial, garantindo aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento,

altas habilidades/superdotação a inclusão, preferencialmente, nas escolas comuns.

Ao descortinar o século XXI, no Brasil, Diretrizes Educacionais, Decretos Federais, Legislações Públicas, dentre outras, fizeram com que a educação especial, em uma perspectiva inclusiva, passasse a tomar novos rumos em direção à inclusão escolar de todas as pessoas.

Talvez uma das maiores dificuldades para o processo de escolarização que as pessoas com deficiências enfrentam para se sentir incluídas esteja no curso de formação inicial nas universidades. Isso pode ser evidenciado nos escritos de Costa (2014), ao acentuar que no contexto da formação inicial nas licenciaturas, hoje, um dos maiores desafios nas universidades é formar professores para atuar nas escolas quando nessas o público da educação especial se faz presente, estão matriculados, desejosos do saber, enfim, buscando sua inclusão.

É óbvio que em muitos cursos de graduação ainda não há em suas grades curriculares disciplinas de educação especial, embora já haja essa recomendação desde a publicação da Portaria Ministerial nº 1793 (MEC, 1994). Talvez esse preceito legal ainda não esteja efetivamente garantido porque no Brasil quando não há essa obrigatoriedade, reitores das universidades, secretários estaduais/municipais, diretores de escolas, dentre outros, não se sentem forçados a cumprir a legislação, uma vez que a mesma não tem força de lei.

O presente estudo, realizado em 2019 junto aos estudantes com deficiência no momento das matrículas, tem entre tantas metas demonstrar que há muitas insatisfações desses para com a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), uma vez que essa não contempla todo o público da educação especial.

São muitas as indagações sobre a Lei nº 13.409/2016 (lei de cotas) para as pessoas com deficiência no ensino superior. Neste sentido, o problema de pesquisa que sustentou esta investigação foi: quais são os limites, desafios e possibilidades para implementar a Lei de Cotas nº 13.409/2016 nas universidades públicas federais no país?

O estudo reflexivo ora em debate nas instituições de ensino superior tem a intenção de alcançar os seguintes objetivos: discutir, à luz das políticas educacionais, quais são os principais limites que a lei de cotas vem enfrentando para garantir a inclusão dos alunos com deficiência na universidade; conhecer os desafios que o ensino superior terá pela frente para a promoção da inclusão e permanência dos alunos com deficiência; debater com as diversas instâncias da universidade a lei de cotas para alunos com deficiência, procurando garantir a plena execução desse direito social.

Nossa opção nesta reflexão foi pela pesquisa qualitativa. Deste modo, nos apoiamos

em Lüdke e André (1986, p. 11), ao acentuarem que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Por se tratar de um estudo qualitativo, pautado nos discursos dos estudantes cotistas, o método utilizado foi a análise do discurso de linha francesa, fundamentado em autores como Orlandi (2005); Foucault (2006); Pêcheux (2006), dentre outros que analisam o discurso como efeito de sentido.

Quando da nossa inserção nos Núcleos de Acessibilidade, em especial analisando a legislação educacional, apoiamos em documentos oficiais que legitimam a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Frente ao exposto, lançamos mão da pesquisa documental, aqui entendida por Piana (2009, p. 122) ao assinalar que “a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser ‘fonte rica e estável de dados’: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

A partir de uma reflexão junto aos estudantes com deficiência que almejavam ingressar na universidade pelo sistema de cotas, optamos em identificar quais são os limites que estão presentes nas cotas, por meio dos discursos expressos no ato de suas matrículas no ensino superior.

É de fundamental importância ressaltar que os participantes do estudo foram alunos com deficiência que concorreram ao Edital Sisu 2019, manifestando interesse pelas vagas contempladas pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que passou a vigorar no ano de 2018.

No que se refere à análise do discurso, apoiamos em Orlandi (2005), ao afirmar que o discurso busca nas falas além daquilo que é dito, também o não dito, ou o dito nas entrelinhas.

Ao lançar mão da análise do discurso presente nas falas dos alunos com deficiência no ato das matrículas, ou mesmo no decorrer do processo seletivo, recorreremos a Pêcheux (2006) e Foucault (2006), ao observarem que devemos compreender o discurso como produção social. Produção social aqui entendida nos discursos dos acadêmicos da Universidade, quando os mesmos expressam “suas insatisfações sobre a Lei nº 13.409/2016, que não contempla todo o público da educação especial”.

Reflexões teóricas

A construção de uma sociedade livre só pode ocorrer mediante alguns valores sociais, culturais e humanos. Nesse sentido, a nosso ver, a escola/espço onde se dissemina o saber, precisa acolher as diferenças. Neste sentido, Jitsumori e Backes (2010, p. 156) acentuam que

“A escola, entendida como um espaço/tempo em que circulam diferentes sujeitos, pode tanto legitimar identidades, quanto desautorizar, discriminar e estereotipar identidades”. Frente ao exposto, partilhamos da tese de que este tempo-espaço constituído dentro da escola precisa cada vez mais contemplar as diferenças, valorizando-as como legítimas.

O acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras pelas Pessoas com Deficiência (PcD) é uma conquista recente nas políticas públicas educacionais no país, alavancada após anos com significativas dificuldades de enfrentamento por esse público em busca de escolarização, não só no ensino superior como na rede básica de ensino.

As PcD, atualmente, têm seu acesso aos cursos de graduação garantido pela Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016). A referida Lei também é respaldada pelos Decretos n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999); e o Decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

Assim como as PcD, as pessoas pardas, pretas, indígenas, bem como as oriundas de escolas públicas, têm sua reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) garantidas por meio da Lei de cotas. Em relação à quantidade de vagas reservadas às pessoas nas IFES, provenientes de escolas públicas, assim dispõe o artigo 1° da Lei n° 12.711/2012:

Art. 1° As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Já em relação às vagas reservadas nas IFES às PcD, bem como aos pretos, pardos e indígenas, a Lei n° 13.409 assim prevê em seu artigo 3°:

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

Ao se referir às Pessoas com Deficiência (PcD), o Decreto n° 3.298/1999 assim prevê em seu artigo 3°, inciso I, que deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou

função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). Em relação à acessibilidade das PcD, bem como às suas condições de igualdade e direitos de cidadania garantidos, o Decreto nº 5.296/2004 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 1º, “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004); destina “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

E para que as pessoas com direito de vagas sejam selecionadas no processo seletivo das IFES, o Ministério da Educação (MEC), em 2010, institui o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), que é informatizado e gerenciado por meio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC, 2012).

Nesta perspectiva, a sociedade brasileira é convocada a enfrentar diversos desafios, dentre eles, o de poder promover a inclusão escolar de indígenas, negros, quilombolas e pessoas com deficiência nos vários níveis do ensino comum.

A universidade – espaço e tempo de legitimação das diferenças – não pode ocultar, reduzir e rejeitar a construção das identidades. Falamos em identidades porque elas não são únicas, prontas e acabadas. Partindo desse pressuposto, Bhabha (1998, p. 85), acentua que “[...] A identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade”. A defesa dessa tese é também observada por Hall (1999, p. 12-13), ao acentuar que:

Na contemporaneidade, o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração Móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Esses apontamentos propiciam reflexões de que não há identidade única. Ela, a identidade, é construída diante das relações e das experiências que adquirimos coletivamente.

Ao se referir à inclusão e permanência dos alunos com deficiência na universidade, estamos frente a alguns problemas educacionais, como: Os alunos com deficiência, considerando sua trajetória socioeconômica, reúnem condições para ingressar no ensino superior? A preparação na educação básica, que receberam na escola pública, os habilitam a incluir e permanecer na universidade? Os professores que os formaram no ensino fundamental e médio tiveram em seus cursos de formação disciplinas de educação especial que os

preparassem para incluí-los na escola comum? Essa tríplice indagação nos leva a fazer outra reflexão de que, sem as cotas, o acesso dos alunos com deficiência no ensino superior será mais difícil, uma vez que há a concorrência com os demais, em especial, quando as disputas são com alunos do ensino privado.

No contexto educacional brasileiro, marcado por exclusões entre os que têm e os (des)possuídos, há dificuldades para se (re)conhecer as diferenças. Essas dificuldades por sua vez também recaem quando a intenção é a construção das nossas identidades nos diversos espaços educativos. Isso pode ser observado nos escritos de Silva (2000, p.81), ao enunciar que “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre nós e eles”. Essa separação, como diz Silva, supõe uma forte relação de poder, entre os que estão dentro e os que ainda estão de fora.

Em um mundo marcado por exclusões sociais, pensamos não ser possível construir nossas identidades sem o acesso ao conhecimento científico e o saber elaborado. Obviamente que os saberes experienciais são importantes, porém precisam ser compartilhados (TARDIF, 2002). Nas universidades, defendemos as cotas porque há pessoas que tiveram ao longo de séculos seus direitos usurpados, considerando que há no meio educacional dois problemas: social e pedagógico. Nesse sentido, Silva (2000, p. 96), afirma que:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Essa premissa nos faz pensar que a escola é um lugar ladeado de conflitos, porém, propício à consolidação e respeito às diferenças.

Em relação à adoção das cotas para alunos com deficiência no ensino superior, o processo de inclusão e permanência esbarra, hoje, em uma questão crucial, a que se refere o preconceito dos colegas não cotistas. Mas, por que em plena era da informação, do mundo globalizado, sem fronteiras, ligado por redes, isso ainda acontece no sistema educacional? Na nossa concepção, isso ocorre porque a sociedade brasileira ainda não aprendeu a conviver, de forma harmônica, com a diversidade e, por conseguinte, (re)conhecer as diferenças na pluralidade.

Ao se referir à cultura dentro dos diferentes espaços educativos, formais e não formais, pensamos ser relevante mencionar a questão das cotas. Essa questão por sua vez ainda gera conflitos entre os que são favoráveis ou contrários à sua execução nas universidades. Em se tratando da aquisição da cultura, pensamos ser relevante acentuar que ela, a cultura da qual falamos não é, não pode ser e jamais poderá ser um sistema pronto, rígido, fechado e previsível. Ela, a cultura, não poderá ser uma dimensão transmitida e/ou transferida de forma hereditária. Falamos isso nos apoiando em Hall (2003, p. 136), ao pontuar que “A cultura é todo um conjunto não só de práticas, nem apenas a soma descritiva dos costumes e culturas populares das sociedades, [...] Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas”. Essa observação nos faz pensar que a universidade, *locus* onde se dissemina saberes, constitui um espaço no qual negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência buscam sua emancipação.

Na emblemática questão das cotas nas universidades ainda somos “obrigados” a conviver com discursos conflituosos, uma vez que há aqueles que se posicionam favoráveis e aqueles que são contra, sob o falso argumento de que todos são iguais. Nesse cenário conflituoso de relações pensamos ser necessário acentuar que o discurso de igualdade é no mínimo distorcido, considerando que nossa sociedade é plural, heterogênea e, por conseguinte, excluída de direitos sociais. Diante desse argumento, somos levados a afirmar que não há possibilidade de o sujeito conquistar suas identidades se a eles, esses sujeitos, não forem dados à oportunidade de acesso e permanência nos diferentes espaços educativos. Nessa dubiedade de posições, Hall (1999, p. 13), assinala que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificados ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma como das estórias sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu.

A constituição das cotas presentes no ensino superior há duas décadas ainda gera conflitos. Esse discurso, por sua vez, não é harmonioso, porque nele está imbricada uma relação de poder. Poder aqui entendido por Silva (2000, p. 81), ao acentuar que:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de

marcara diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes.

Queremos dizer com isso que em uma sociedade composta por (des)iguais, as relações conflituosas só trazem prejuízos sociais aos (des)favorecidos.

É relevante acentuar que estamos completando duas décadas do século XXI. Nestes anos, tivemos aprovadas muitas legislações públicas que amparam o ingresso dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Neste novo século, talvez o grande desafio não seja apenas o de garantir o ingresso dos estudantes com deficiência na universidade. A nosso ver, o maior desafio é fazer com que os órgãos públicos possam legitimar essa permanência com qualidade nas instâncias superiores, considerando que este acesso é uma questão de cidadania.

Negar o direito às cotas no ensino superior público e discutir igualdade entre negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência é negar a existência de estereótipos e estigmas atribuídos a essas pessoas durante séculos. Frente ao exposto, Magalhães e Cardoso (2010, p. 60), assinalam que “pensar a identidade da pessoa com deficiência é uma tarefa árdua e marcada pelo conflito. Aliás, a construção das identidades sempre envolve conflito”. Conflito porque ainda está impregnado no imaginário de alguns que instituir direitos, garantir reparações sociais àqueles estigmatizados, respeitar as diferenças, significa privilégios.

Um dos marcos mais significantes da educação especial no Brasil foi a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que em seu art. 28 destaca que é incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as necessidades de adotar práticas pedagógicas inclusivas de formação inicial e continuada de professores, bem como ofertar formação para o atendimento educacional especializado, visando manter com qualidade os estudantes com deficiência nas escolas comuns em todos os níveis.

Considerando os referenciais aqui apontados, como Declarações, Conferências, Resoluções, Diretrizes, Decretos e bibliografias que discutem essa instigante temática, ora em evidência no sistema educacional brasileiro, partilhamos da tese de que as cotas para alunos com deficiência nas universidades se configuram como uma necessidade premente, uma vez que as disputas nos meios acadêmicos são desleais, envolvendo o público da educação especial com deficiência, alunos considerados normais e alunos do ensino privado, que são, via de regra, melhor assistidos nas escolas, que oferecem maior suporte.

Ao longo dessas reflexões e vivência nos Núcleos de Acessibilidade, a defesa pelas cotas nas universidades não é apenas porque os alunos com deficiência têm impedimento

físico, intelectual, visual, auditivo, dentre outros. Nossa posição favorável às cotas se refere à (de)formação inicial nas licenciaturas. Neste sentido, Heredero (2010) acentua que um dos limites que muito contribui para dificultar o acesso dos alunos com deficiência nas universidades são as barreiras pedagógicas presentes, em especial, quando o currículo não é adaptado às diferentes necessidades educativas especiais e no planejamento homogêneo que não respeita as diferenças no ensino superior.

Ao se referir às políticas de ação afirmativa na universidade, em especial, quando queremos promover a inclusão e permanência dos alunos com deficiência, nos deparamos com alguns limites, como: a lei de cotas não contempla vários transtornos; não contempla também pessoas surdas com índice inferior a 40 decibéis; pessoas com visão monocular; pessoas que cursaram parcial ou integralmente o ensino médio em instituições privadas. Desse modo, pensamos que algumas medidas políticas inclusivas precisam ser tomadas diante da necessidade de criar acréscimos e reservas de vagas, cotas adicionais, concessão de bônus, uma vez que a intenção é incluir e manter com qualidade a presença desses novos sujeitos sociais nos cursos de graduação.

É óbvio que no Brasil, o processo de escolarização no ensino superior é muito desigual. Quando nos referimos à inclusão dos alunos com deficiência, essa distância torna-se mais alargada, considerando que nossa formação inicial é precarizada. Neste sentido, pensamos ser necessário discutir conceitos de justiça social e respeito às diferenças na diversidade. Frente a essa assertiva, Feres Júnior (2008), citado por Oliveira (2011, p. 38), ressalta que “assegurar o direito a diferença na universidade é ensinar a incluir e, se a instituição não tomar para si essa tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão em suas formas mais sutis e mais selvagens”.

Ao discorrer sobre a legislação que ampara o ingresso das pessoas com deficiência na universidade por meio das cotas, apoiamos nos Decretos nº 3.298/1999; Decreto nº 5.296/2004; Decreto nº 6.949/2009, que estabelecem quem são as pessoas com deficiência, nomeando-as como física, visual, auditiva, intelectual e transtorno do espectro autista. De acordo com esse conjunto de leis, alunos que comprovam essas limitações estão garantidos para ingressarem nas universidades usando as cotas.

Em seus discursos, um dos limites expressos pelos alunos com deficiência nas universidades, quando da utilização da Lei de cotas nº 13.409/2016, é o fato de se restringir apenas para algumas deficiências. “Isso ficou evidenciado nos depoimentos dos alunos com visão monocular, que não são amparados pela respectiva lei”. A nosso ver, a publicação desta lei criou dúvida entendimento, uma vez que nos concursos públicos deficiência monocular é

considerada como deficiência, porém, nos processos seletivos das universidades não há este amparo legal.

Em se tratando das pessoas com deficiência auditiva, a Lei nº 13.409/2016, apoiando nos Decretos nº 3.298/1999 e nº 5.296/2004, assinala que só pode ingressar por meio de cotas alunos surdos com perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. “Os alunos, embora surdos, mas que não se encaixam neste padrão estabelecido pela lei, alegam que a mesma é muito limitada, não amparando todas as pessoas surdas. Ao se referir à Lei 13.409/2016, os alunos demonstraram muitas insatisfações, uma vez que embora sendo caracterizados como alunos público da educação especial, não são considerados portadores de direito desta lei”. (BRASIL, 2016)

“Em seus discursos no ato das matrículas, os alunos com deficiência provenientes das instituições privadas criticaram a respectiva lei, alegando que a mesma os discrimina por não terem cursado ensino médio na escola pública” (BRASIL, 2016). Em nossa análise, ficou vivenciado que, para os alunos, isso se configura um dos mais graves limites que a legislação precisa superar, uma vez que não respeita o livre direito de ir e vir.

No contexto das ações afirmativas nas universidades, em especial quando nos referimos às cotas, reservas de vagas, cotas adicionais, concessão de bônus, etc., o grande desafio é convencer as pessoas com alguns transtornos que não têm direito de ingressarem por meio das cotas, Lei nº 13.409/2016, assinalando que não são amparados os 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).

Ao nos referirmos às Universidades, lócus onde atuamos, registramos uma grande incidência de alunos com dislexia, alexia, agnosia e apraxia, os quais não têm direito às cotas. Talvez, um dos grandes desafios que iremos enfrentar nos próximos anos seja a insatisfação desses alunos com essas limitações, uma vez que não sabemos se é pela (des)informação, ou ainda não publicização da lei pelas instituições educacionais, que as pessoas não sabem quem são os reais beneficiários da lei.

Não temos dúvidas em afirmar que os programas de ação afirmativa vêm contribuindo para facilitar o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, assim como tem aumentado o número de acesso dos estudantes com deficiência nas

universidades por meio das cotas, considerando que os mecanismos institucionais têm lutado para que essas possibilidades se efetivem. É de fundamental importância ressaltar que com a publicação da Lei de Cotas nº 13.409/2016, em vigor a partir do ano de 2018, o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou de forma considerável, uma vez que com a legislação, os estudantes com deficiência passam a ter legitimado este direito.

Enquanto membros dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas universidades, nosso desafio é disseminar, divulgar e publicizar aos estudantes com deficiência que existe este direito legitimado na legislação educacional.

Outro grande desafio que acreditamos enfrentar nesta tarefa é o de deixar claro aos estudantes que apenas deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltiplas e autismo são consideradas pela Lei nº 13.409/2016 como deficiência. A Lei de Cotas 13.409/2016 desconsidera a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), quando não ampara o público da educação especial, composto pelos transtornos funcionais específicos: “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros”.

A defesa pelas cotas nas universidades não ocorre apenas pela compensação/reparação de direitos. Defendemos as cotas nas universidades porque negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência ao longo de séculos foram, são e estão sendo estigmatizados. Estigma aqui entendido nos escritos de Goffman (1988, p. 13), ao acentuar que “estigma é um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social, que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa. O indivíduo estigmatizado é visto como defeituoso fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais, [...]”. Posto isso, pensamos ser difícil construir nossas identidades em uma sociedade que erroneamente nos rotulam como iguais.

Diante dessa premissa, Goffman (1988) aponta três ideias essenciais que legitimam a construção das identidades e não da identidade: a) a unicidade do indivíduo como uma marca positiva ou de apoio à identidade; b) Muitos fatos da vida de um sujeito são idênticos aos de outros sujeitos, mas, ao mesmo tempo, cada sujeito tem um conjunto de fatos únicos relacionados à sua vida e que, portanto, servem para diferenciá-lo positivamente dos demais; c) Existe algo na essência do indivíduo que o diferencia dos outros.

Essas afirmações propiciam reflexões acerca da universidade como um espaço no qual temos a possibilidade de construirmos nossas identidades, a partir do momento que respeitamos as diferenças.

Considerações finais

São muitas as reflexões que poderão ser feitas nessa pesquisa. No entanto, pensamos que os alunos com deficiência ainda convivem com processos excludentes, considerando que até o ano de 2012 este número não chegou a 1% das matrículas desses novos sujeitos sociais nas universidades. Essa baixa proporção no ensino superior põe em questão uma dúvida indagação: o problema está na qualidade da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), ou na formação inicial dos professores na educação superior que não vem dando conta de incluir esses alunos com deficiência nos diversos níveis do ensino? A questão que ora não quer calar é: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - (BRASIL, 2010) revela que 24,6% da população se auto declara com deficiência. Logo, por que há tão poucos matriculados no ensino superior?

É óbvio que já avançamos em direção à inclusão escolar dos alunos com deficiência. Todavia, em relação ao ensino superior, há muito o que fazer, pois os dados revelam o baixo índice de matrículas desses nas universidades. Frente ao exposto, Freitas e Baqueiro (2014, p. 10) acentuam que “o caminho em direção a uma educação inclusiva no ensino superior é um desafio ainda a ser superado”. As autoras ainda destacam a importância de que possamos respeitar as diferenças na diversidade humana. Nesse sentido, assinalam que

Atender igualmente as pessoas favorecerá a permanência das desigualdades. Considerar as diferenças impõe como medida necessária para a execução de políticas de inclusão, o que implica em mudanças de paradigmas e conseqüentemente uma reorganização das práticas educacionais (FREITAS; BAQUEIRO, 2014, p. 10).

Sabemos que há muito o que fazer para que os estudantes com deficiência possam acessar o ensino superior em maior número. Todavia, se considerarmos a Lei de Cotas nº 13.409/2016, que entrou em vigor em 2018, é possível certificar estes avanços em relação às políticas de inclusão no ensino superior.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2013) revelam que, em 2012, 7.305.977 estudantes realizaram matrículas no ensino superior. Desse total de estudantes, 29.034 se declararam com algum tipo de deficiência (cegos, deficientes visuais, surdos, auditivos, surdocegos, deficientes físicos, deficientes múltiplos, intelectuais, autistas, Síndrome de Asperger, dentre outras deficiências).

Talvez não saibamos ainda como proliferar no ensino médio que a Lei de Cotas nº 13.409/2016 só contempla alunos que cursaram o ensino médio nas instituições públicas. A problemática recorrente, a nosso ver, é a de que boa parte dos alunos com deficiência optam

em cursar o ensino médio em escolas da rede privada. Isso pode ser um dos maiores desafios que os coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade vão encontrar nos próximos anos, considerando que a referida legislação não ampara nenhum aluno (com e sem deficiência) que frequentou o ensino médio em escolas particulares.

Ao considerar a educação como um direito de cidadania, pensamos que o respeito às diferenças humanas na diversidade se configura como uma condição basilar na promoção da justiça social. Até porque o acesso, a inclusão e a permanência na universidade precisa ser garantido para todos, não importando, portanto, se esses são ou não alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Casa Civil**, Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 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. **Casa Civil**, Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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. **Casa Civil**, Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto n. 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. **Casa Civil**, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Casa Civil**, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 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. **Casa Civil**, Brasília, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, INEP, 2013.

BRASIL. **Ministério do Planejamento**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

COSTA, Vanderlei Balbino da; DENARI, Fátima Elisabeth. Concepção docente sobre adequação curricular na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação**, v. 9, n. 1, p. 26-36, 2014. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6854>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, dez. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes; BAQUEIRO, Dícíola Figueiredo Andrade. Políticas públicas e as pessoas com deficiência no ensino superior no contexto brasileiro. *In: VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste*, 6 a 8 de dezembro de 2014, Salvador, Brasil: Anais Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Salvador, BA, 2014. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/politicas-publicas-e-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior-no-contexto-brasileiro>. Disponível em: 20 jul. 2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. 10 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em debate: trajetória, limites e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 711-715, dez. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11968>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum: Education*, v. 32 n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 07 nov. 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JITSUMORI, Carlos Igor de O; BACKES, José Licínio. A escola, um espaço/tempo de diferentes identidades: identidades legitimadas, contestadas, marcadas, subvertidas. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 12, n. 1, p. 155-166, nov. 2010. Disponível em: <http://189.108.239.212/ojs/index.php/quaestio/article/view/197>. Acesso em: 28 jan. 2020.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.45-61, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 763-777, dez. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11911>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MEC. **Portaria n. 1793**, de dezembro de 1994. O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n. 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando: - a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; - a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994. MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MEC. **Portaria normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. MEC, 2012. Disponível em: <http://www.sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. Orientadora: Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2876>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PIANA, Maria Cristina. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. In: PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.119-

166.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

Como referenciar este artigo

COSTA, Vanderlei Balbino, NAVES, Renata Magalhães. A implementação da Lei de Cotas 13.409/2016 para pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 966-982, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13511>

Submetido em: 11/10/2019

Revisões requeridas: 20/11/2019

Aprovado em: 28/12/2019

Publicado em: 30/04/2020