

**GT 11 – Política de Educação Superior****EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AS COTAS PARA PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA**Meirielen Aparecida Gomes Freitas<sup>1</sup>Robinson Moreira Tenório<sup>2</sup>**INTRODUÇÃO**

A equidade na educação passa pela inclusão dos alunos com deficiência em todas as etapas de ensino. A educação para pessoas com deficiência no Brasil com foco na educação superior ainda é recente, devido às dificuldades enfrentadas por essas pessoas na inclusão em sua escolarização no ensino básico e, conseqüentemente, a continuidade dos estudos no nível superior, bem como as barreiras existentes no acesso, ingresso, permanência e conclusão do curso nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Historicamente, as pessoas com deficiência foram rotuladas como incapazes de viverem em sociedade e, assim, não precisariam ou não teriam a capacidade de se desenvolver intelectualmente. Os primeiros registros sobre educação de pessoas com deficiência no Brasil são datados em meados do século XIX com a criação, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Instituto dos Surdos Mudos, atualmente, Instituto Nacional Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), respectivamente. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi e, em 1954, a Associação de

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bolsista do OBEDUC/CAPES.

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Coordenador da Linha de Política e Gestão da Educação do PPGE / UFAB, coordenador do Projeto “Determinantes da Equidade no Ensino Superior” financiado pelo Programa OBEDUC / CAPES.

Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, ambos com foco no atendimento das pessoas com deficiência intelectual (BRASIL, 2007).

Dentre algumas iniciativas de educação para as pessoas com deficiência, foram surgindo leis, como a Lei nº 4.024 de 1961 que dispunha sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamentaram, ainda que de forma insipiente e não equânime, a educação para essas pessoas. O estabelecimento desse ensino, ofertado por instituições específicas de educação especial, potencializou a segregação dessas pessoas com a argumentação de incapacidade de desenvolvimento junto ao restante da sociedade. Mas, a partir da década de 1970, sob pressão dos movimentos sociais, com vistas à promoção da humanidade e igualdade, como também do modelo mundial de produção e consumo, demandando por mais pessoas no mundo do trabalho, a disponibilização de acesso para as pessoas com deficiência na educação regular foi tomando outros rumos no Brasil.

Assim, em consonância com a mobilização internacional, a partir da Conferência Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, em Salamanca no ano de 1994, e em especial após as discussões que culminaram na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no ano de 1996, incluindo suas atualizações, o governobrasileiro passou a assegurar a inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, no ensino comum, garantindo a esses o atendimento educacional especializado. Além disso, consolida na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência nos serviços oferecidos à sociedade.

Dessa forma, com base na Constituição Federal Brasileira de 1988 e em conformidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto Nº 6.949/2009, os Estados Partes, dos quais o Brasil é signatário, deverão assegurar a provisão de adequações razoáveis, a fim de garantir a igualdade de condições no acesso ao ensino. Assim, algumas IES passaram a proporcionar o acesso e o atendimento diferenciado no dia do processo seletivo, de acordo com a necessidade individual do estudante como, por exemplo, a disponibilização de leitor, transcritor, prova ampliada, intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), sala acessível, bem como a reserva de vagas para os alunos com deficiência no processo seletivo e políticas internas de permanência e conclusão do curso, a fim de proporcionar-lhes equidade no ensino superior.

Dentro do panorama de políticas de acesso, percebe-se que as iniciativas das IES para a educação das pessoas com deficiência no ensino superior ainda são pequenas. No Mapa

das Ações Afirmativas no Brasil elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e divulgado no site do grupo, até o momento apenas 16 das 95 universidades públicas pesquisadas, entre estaduais e federais, possuem política de ação afirmativa em benefício das pessoas com deficiência no que se refere à reserva de vagas, por meio de cotas, bônus ou acréscimo de vagas, no processo seletivo. E, de acordo com pesquisa realizada pela Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas, da Universidade Federal do ABC – PROAP/UFABC revelou que em 2013, 14 dos 38 Institutos Federais analisados, possibilitam o ingresso dessas pessoas no ensino superior, por meio das cotas (GABRILLI, 2013).

Ainda em relação ao sistema de cotas nas IES, em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711 que estabeleceu a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES) para os alunos advindos da rede pública de ensino, deixando a critério da instituição o estabelecimento da distribuição das demais vagas, quanto às suas cotas e políticas próprias de ação afirmativa, que de certa forma dificulta a entrada desse público ao ensino superior.

Assim, acreditamos na importância de se discutir a relação entre equidade e deficiência, pois, para que as pessoas com deficiência consigam alcançar todos os níveis da educação precisamos respeitar as diversidades e atender as especificidades, a fim de que a inclusão delas nas IES possam provocar mudanças de conceitos e atitudes.

Diante disso, discutiremos neste texto, no contexto da equidade no ensino superior, a relevância das ações afirmativas que incluem as pessoas com deficiência, apresentaremos e analisaremos o panorama atual das cotas para as pessoas com deficiência nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil (IPES), mediante dados de acesso público do GEMAA/UERJ e dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

## **EQUIDADE: UM CAMINHO PARA A EFICÁCIA NA EDUCAÇÃO**

Educação de qualidade para todos é uma expressão que vemos com frequência em documentos internacionais e nacionais em relação aos direitos sociais, mas podemos questionar a eficácia desse modelo com propósito de uma educação igual para todos. Estudos e pesquisas realizadas nas últimas décadas têm demonstrado que uma parcela importante e expressiva da população formada por mulheres e pessoas com deficiência está pouco representada nos cursos superiores de maior prestígio social e econômico. Isso constitui um

reflexo dos problemas relacionados às desigualdades sociais existentes em nosso meio e do ensino ofertado na educação básica.

Como consequência de reflexões com enfoque mais humanista do direito de todos à educação, as quais reconhecem a diversidade e a reafirmação do valor da diferença das pessoas, a educação também não poderia ter caráter homogêneo. Essa diversidade faz emergir o conceito de equidade nas discussões para a construção e implementação de políticas educativas:

[...]cada unidade territorial, cada escola num caso singular – transforma os estabelecimentos de ensino em instancias que devem progredir para uma gestão autônoma assente no projecto educativo que melhor se adequa à singularidade do contexto em que se inserem.(DIONÍSIO, 2010, p. 312)

A perspectiva que suporta esta mudança na orientação política é a de reconhecimento das diferenças das pessoas e das instituições de ensino, considerando suas especificidades vinculadas ao contexto histórico, político, social e cultural onde estão inseridas.

Assim, o conceito de equidade na educação passa a ter várias interpretações, desde a ideia de equidade como característica fundamental da qualidade, até à concepção de equidade como condição para alcançar a qualidade (CUENCA, 2010). A primeira nos evidencia que a qualidade possui dependência na equidade e a segunda aponta a necessidade das ações de promoção da igualdade de oportunidades com base na diversidade dos sujeitos, como uma maneira para atingir a eficácia na educação. Mesmo diante de um termo polissêmico, há a concordância em que equidade e qualidade são categorias inseparáveis dentro das discussões sobre justiça social.

A equidade é um pilar na busca da justiça, pois, quando há imparcialidade nos acordos de uma sociedade, pode-se refletir melhor sobre as maneiras de possibilitar a outras pessoas os mesmos direitos, a considerar suas diferenças.

O que é então equidade? Essa ideia fundamental pode ser conformada de várias maneiras, mas em seu centro deve estar uma exigência de evitar vieses em nossas avaliações levando em conta os interesses e as preocupações dos outros também e, em particular, a necessidade de evitarmos ser influenciados por nossos respectivos interesses pelo próprio benefício, ou por nossas prioridades pessoais ou excentricidades ou preconceitos. Pode ser amplamente vista como uma exigência de imparcialidade. (SEN, 2011, p.84)

Ao reconhecer que todos têm direitos iguais incontestáveis às estruturas básicas da sociedade, as instituições educacionais não podem compactuar com formas de discriminação,

mas contribuir para o estabelecimento da igualdade equitativa de oportunidades em benefício dos menos favorecidos, como John Rawls (2003, p.60) expõe no segundo princípio de justiça:

As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença).

Esta justiça como equidade não propõe a eliminação das diferenças, mas se coloca como uma forma de articulá-las, a fim de amenizar as desigualdades. Um sistema educacional de qualidade precisar ter compromisso com a equidade, o respeito à diversidade humana, em que os sujeitos são reconhecidos pela sua heterogeneidade, quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outros. Assim, destaca não a igualdade de direitos de forma homogênea, mas a igualdade de oportunidades conforme a característica e necessidade de cada sujeito ou grupo social de que faz parte. Segundo Sposati (2010, p.1), obter essa equidade “exige a disposição de reconhecer o direito de cada um em ter reconhecidas suas necessidades. O direito em ter diferenças reconhecidas é que constitui a equidade”.

Assim, o não reconhecimento e provimento dessas necessidades caracteriza uma sociedade injusta. Pereira (2013, p.68) afirma que a necessidade humana “é algo que todos possuem pelo mero fato de serem seres humanos. A condição compartilhada gera necessidades compartilhadas e torna-se desafiador imaginar que seja justa uma sociedade que não possibilite a todos o seu suprimento”. Desta maneira, focar no reconhecimento dessas necessidades é fundamental para a elaboração das políticas educativas, especialmente no que concerne às barreiras que as mulheres e pessoas com deficiência enfrentam para a inclusão efetiva, uma vez que a sociedade ainda prioriza as características dos homens sem deficiência como o padrão do sujeito universal.

Nesta perspectiva de acolhimento das necessidades, as necessidades das pessoas com deficiência compõem um desafio para a justiça, por causa da singularidade de suas demandas, a depender do seu grau de interdependência e de acessibilidade da sociedade. Por isso, a importância da equidade na universalização da educação e nas políticas de ação afirmativa deve pôr em relevo não apenas a ampliação do acesso, mas a permanência e os resultados que corroborem para a eficácia educacional.

A presença da equidade na ampliação da quantidade e da qualidade da educação superior, a partir da implementação das políticas de ação afirmativa, constitui um meio para

que as pessoas com deficiência tenham acesso a um bem público, ou seja, a um direito social. Dessa forma, destacam-se as responsabilidades que as IES possuem:

[...] relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação como sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade. (SOBRINHO, 2013, p. 110)

Assim como os demais cidadãos, as pessoas com deficiência têm o direito a uma educação que efetivamente as proporcione a formação humana integral, o conhecimento e o desenvolvimento da capacitação profissional, a fim de usufruírem de forma equânime das ofertas da sociedade. Desta forma, à medida que mais cidadãos têm acesso aos bens públicos de qualidade, a sociedade enriquece (SOBRINHO, 2013, p. 114).

## **A DEFICIÊNCIA: REFLEXÃO ACERCA DE SEUS CONCEITOS E REPERCUSSÃO PARA A INCLUSÃO**

Para enriquecer as discussões em torno da equidade no ensino superior e da inclusão dos alunos com deficiência nas IES, a partir das políticas de ação afirmativa, acreditamos ser importante evidenciar a complexidade do conceito de deficiência sob dois aspectos, biomédico e social, e sua relação com a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

O modelo biomédico da deficiência visto como uma desvantagem biológica de um corpo com lesão que provoca incapacidades aos sujeitos justificou, por um longo período, sua segregação e exclusão de direitos iguais dos demais cidadãos. Mas, sem desconsiderar a preocupação com o diagnóstico, tratamento, reabilitação e cuidado do corpo com lesão dados pela medicina, os estudos sobre a deficiência tomaram outras dimensões em meados do século passado dentro do campo da medicina e do campo social, ambos impulsionados pelas discussões e pela pressão social de pessoas com deficiência, grupos organizados e da Organização Mundial da Saúde para a construção da Classificação Internacional de Funcionalidades, Deficiência e Saúde – CIF, encerrada em 2001. Esses estudos provocaram impactos políticos e éticos na mudança de perspectiva sobre a deficiência entre os documentos:

[...] passou-se de deficiência como consequência de doenças (ICIDH) para deficiência como pertencente aos domínios de saúde (CIF). Os domínios de saúde são descritos pela CIF com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, não somente das doenças ou de suas consequências. (DINIZ, 2012, p. 46-47)

Essa visão holística das pessoas com deficiência guiou a construção de um conceito biopsicossocial, definindo a deficiência como impedimentos intelectuais, sensoriais ou físicos que dificultam o gozo dos seus direitos de cidadão, como postulado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, da Organização das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil no Decreto Nº 6.949/2009, em que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Diante desse conceito, a deficiência passa a ser vista como consequência e não como causa das barreiras existentes na sociedade, as quais dificultam o exercício da cidadania por parte da pessoa com impedimentos sensoriais, intelectuais e físicos. Conforme DINIZ (2012, p. 24):

Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o modelo social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava a deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.

As discussões para a inclusão efetiva das pessoas com deficiência vão além da eliminação das barreiras, pois também fazem emergir as necessidades específicas do corpo com impedimentos e a igualdade de oportunidades, trazendo à tona as discussões sobre igualdade equitativa de oportunidades, por meio das políticas de ação afirmativa.

## **AÇÃO AFIRMATIVA: DESAFIOS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

As políticas de ação afirmativa na educação podem ser compreendidas de várias maneiras, desde a provisão de adequações para a realização do processo de seleção, acréscimo de vagas, cotas ou bônus para o ingresso no ensino superior à ações que visem a permanência e conclusão do curso. Mesmo diante dessa diversidade, as iniciativas de promoção das ações afirmativas nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IEPS) são recentes como descreve Feres Junior (2008, p. 43):

As Ipes estaduais foram pioneiras na implantação de programas de ação afirmativa no país. Já em 2002, sete destes programas foram criados. No ano seguinte, outros cinco surgiram, todos em Ipes estaduais. Foi só em 2004 que duas universidades federais aderiram a essa tendência.

As cotas, bônus ou acréscimo de vagas objetivam dar oportunidade de educação superior a uma população que historicamente foi preterida dos processos de seleção das IES, em virtude dos impedimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou múltiplos. Por muito tempo as pessoas com deficiência foram excluídas dos processos educacionais, conseqüentemente, a educação superior não era nem cogitada perante as dificuldades enfrentadas na educação básica, assim a defesa da ação afirmativa em favor dessas pessoas baseada na justiça social se postula.

Em relação ao sistema de reserva de vagas nas IES, em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a lei 12.711 que dispõe sobre a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por curso e turno, para os estudantes oriundos do ensino médio realizado em sua totalidade em escolas públicas. Dentro deste percentual, deverão ser reservados 50% (cinquenta por cento) das vagas para aqueles com baixo nível socioeconômico (NSE), de renda per capita de até um salário-mínimo e meio. E a outra metade das vagas será preenchida por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção desta população residente na Unidade da Federação onde a IFES esteja instalada, embasada nos dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Não sendo mencionada na lei a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, apenas deixando a cargo da IFES instituir sua própria política de ação afirmativa para outros beneficiários, colocou-se em aberto mais um novo desafio para as pessoas com deficiência: a ampliação do acesso por meio de cotas.

Os argumentos que mais se aplicam como justificações das políticas afirmativas são aqueles centrados nos conceitos de diversidade e de justiça social (FERES JUNIOR, 2008). Assim, considerar a diferença impõe-se como medida necessária para a execução de políticas de inclusão, enquanto que, ao atender a um parâmetro de sujeito universal, pode-se cometer graves equívocos. As políticas de ação afirmativa para as pessoas com deficiência, devem ir além de possibilitar a pessoa com deficiência chegar fisicamente às IES, justificando a garantia de oportunidade no ingresso, com o estabelecimento de cotas e adequações das



provas, como também precisam ter condição de atendimento, ter estratégia pedagógica, dentre outros aspectos relacionados à inclusão.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A pesquisa de abordagem quantitativa foi conduzida em bases de dados de acesso público do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa Universidade do Estado do Rio de Janeiro - GEMAA/UERJ, disponíveis nos sites do INEP do GEMAA, respectivamente.

Conforme dados do INEP (Gráfico 1), no ano de 2003 nas IES privadas havia 2.492 matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência e nas IPES 659, atingindo um total de 3.151, e, em 2012 esse número passou para 17.687 nas IES privadas e para 8.102 nas IPES, sendo registrado um acréscimo de 718% nas matrículas, em IES públicas e privadas. Mesmo diante deste acréscimo, verificou-se que o número de matrículas das pessoas com deficiência nas IES em relação ao total geral de matrículas nos cursos de graduação, não cresceu na mesma proporção de 0,07% para 0,36%.

No ano de 2012 foram registradas 25.789 matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de graduação no Brasil, sendo 68,6% nas IES privadas e 31,4 nas IPES. Desse total de estudantes, é possível verificar (Gráfico 2) que a deficiência física e a baixa visão atingem juntas 51,8% das matrículas, seguidos pelos alunos com deficiência auditiva com 23,3%, os estudantes com cegueira e surdez com o percentual de 14 e 6,4, respectivamente, e as deficiências múltipla, mental e surdocegueira somam os 4,5% restantes. As matrículas aconteceram em sua maioria nas IES privadas, condizente com o número de vagas ofertadas nestas Instituições, superior a seis vezes o número de vagas nas IPES, porém a proporção entre as vagas ofertadas e as matrículas de estudantes com deficiência é maior nas IPES com 1,33%, enquanto que nas IES privadas apresenta um percentual de 0,44 (Gráfico 3). Mesmo diante de uma proporção maior comparada às IES privadas, as pessoas com deficiência enfrentam dificuldades de acesso às IPES.

De acordo com o Mapa de Ação Afirmativa do GEMAA/UERJ em 2012, das 95 universidades brasileiras pesquisadas, apenas 16 dispunha de cotas para pessoas com deficiência, quantidade pequena diante dos 23,9% da população brasileira que se autodeclarou

no censo<sup>3</sup> em 2010 ter algum tipo de deficiência (BRASIL, 2012). Nas informações coletadas no site do referido grupo de estudos não foi possível investigar a proporção das vagas para pessoas com deficiência em relação ao total de vagas ofertadas pelas universidades públicas brasileiras, como também as vagas disponibilizadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ainda em relação às universidades, pesquisadas pelo GEMAA, que possuem ação afirmativa de ingresso para pessoas com deficiência (Tabela 1); a região Norte exibe o maior percentual entre as regiões do Brasil com 33,3%, ou seja, cinco das 15 universidades. A região Nordeste apresenta-se com 14,3%, das 28 universidades, apenas quatro possuem cotas, percentual pequeno, principalmente, por esta ser a região com a maior taxa de prevalência de pessoas com deficiência entre as regiões brasileiras, em torno de 26,6%, assim como, a menor taxa de pessoas com deficiência que completaram o ensino superior do país com 4,0% diante dos 6,7% de média nacional (BRASIL, 2012).

A região Centro-Oeste, mesmo com 14,3%, em número absoluto representa a região com menor possibilidade de ingresso por meio das cotas, pois, tem apenas uma entre as sete universidades. Marcante é a situação do Sudeste que, mesmo sendo a região mais populosa e com suas 26 universidades públicas, apenas três possuem ação afirmativa de acesso para as pessoas com deficiência, percentualmente isto equivale a 11,5 das universidades. A região Sul também se equipara às regiões anteriores com reserva de vagas em três de suas 19, ou seja, 15,8%, das universidades públicas da região.

Outro fator a ser considerado é o tipo de universidade por categoria administrativa em cada região, que estabelece cotas para as pessoas com deficiência (Gráfico 4), nas regiões Norte e Nordeste, nota-se um certo equilíbrio entre o número de universidades estaduais e federais que possuem cotas no processo seletivo. Observamos que, todavia, nas regiões Centro-oeste e Sudeste não há universidade federal com esta política e na região Sul nenhuma universidade estadual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos dados analisados, não podemos mensurar quais as políticas ou ações têm proporcionado mais mudanças em relação à ampliação do acesso ao ensino superior pelas pessoas com deficiência, mas temos a percepção de que as políticas de ação afirmativa têm

---

<sup>3</sup> Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência, publicado pela SDH-PR/SNPD, 2012.

influenciado, desde a inclusão dessas pessoas no ensino básico regular com garantias de atendimento educacional especial, com todas as dificuldades ainda encontradas (como a descontinuidade do atendimento, e a falta de capacitação de recursos humanos, entre outras) à institucionalização de cotas de acesso e incentivos fiscais, no caso das IES privadas.

As ações afirmativas na educação são processos de promoção da equidade e da igualdade de oportunidade, partindo do princípio de que as pessoas são diferentes, faz-se necessário compreender que ao atender igualmente os desiguais favorecerá a permanência das desigualdades. As instituições de ensino não podem ignorar o fato de que as pessoas são diferentes e precisam de atendimento também diferente. Reafirmamos o reconhecimento da diversidade humana como uma condição basilar da justiça social, assim, o acesso à escolarização de qualidade abre caminho para a formação profissional e possibilita atuar como cidadão consciente e participativo nos diversos contextos sociais.

São muitos os desafios que persistem na luta pela inclusão das pessoas com deficiência, dentre esses está a chamada questão da interdependência, ou seja, o reconhecimento da dependência como condição inerente à diversidade humana, em que todas as pessoas foram ou serão dependentes em algum momento de suas vidas (KITTAI apud DINIZ, 2012). Deste modo, algumas pessoas com deficiência precisam da garantia do direito ao cuidado, para além do atendimento dado pela instituição de ensino em relação à aprendizagem e acessibilidade. Portanto, a entrada de mais pessoas com deficiência nas IES poderá ser um fator de estimulação das discussões na academia acerca das especificidades dessa população e as suas estratégias de inclusão. Assim, a política de cotas para as pessoas com deficiência pode ser considerada como uma ferramenta no enfrentamento de sua exclusão histórica na participação plena da sociedade como os demais cidadãos.

Diante disso, deixamos aqui em aberto para novas discussões uma questão, relacionada a implementação da Lei Federal nº 12.711 pelas IFES, a qual impõe reserva de metade das vagas para alunos egressos do ensino médio em escola pública, dentro desta prioriza-se os alunos pretos, pardos, indígenas e de NSE baixo, não sendo incluída a reserva para as pessoas com deficiência, então será que as IFES irão formular suas políticas de reserva de vagas, retirando da livre concorrência cotas para essas pessoas? Acreditamos que está posto mais um desafio para as pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) acesso em 05/04/2014 às 16h09min.
- \_\_\_\_\_. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) acesso em 05/04/2014 às 15h23min.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 05/04/2014 às 15h11min.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> acesso em 26/04/2014 às 10h47min.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.949/2009. 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. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument) acesso em 15/01/2014.
- \_\_\_\_\_. Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).
- CUENCA, R. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- DIONÍSIO, B. O Paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, vol. XX, 2010, p. 305-316.
- FERES JÚNIOR, J. Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião. Sinais Sociais. Rio de Janeiro. v.3 nº8, p. 38-77 set-dez. 2008. Disponível em: [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/sescrj\\_artigo\\_2008\\_JFeresJunior.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/sescrj_artigo_2008_JFeresJunior.pdf) acesso em 24/04/2014 às 00h28min.
- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA do Instituto de Estudos Sociais e Políticos – IESP. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas> acesso em 03/04/2014 às 23h00.

PEREIRA, L. B. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. 170 f. (Mestrado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOBRINHO, J. D. Educação Superior: Bem Público, Equidade e Democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 107-126 mar. 2013.

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

<http://www.maragabrilli.com.br/federal/noticias/2122-relacao-de-cotas> acesso em 20/04/2014 às 01h48min.

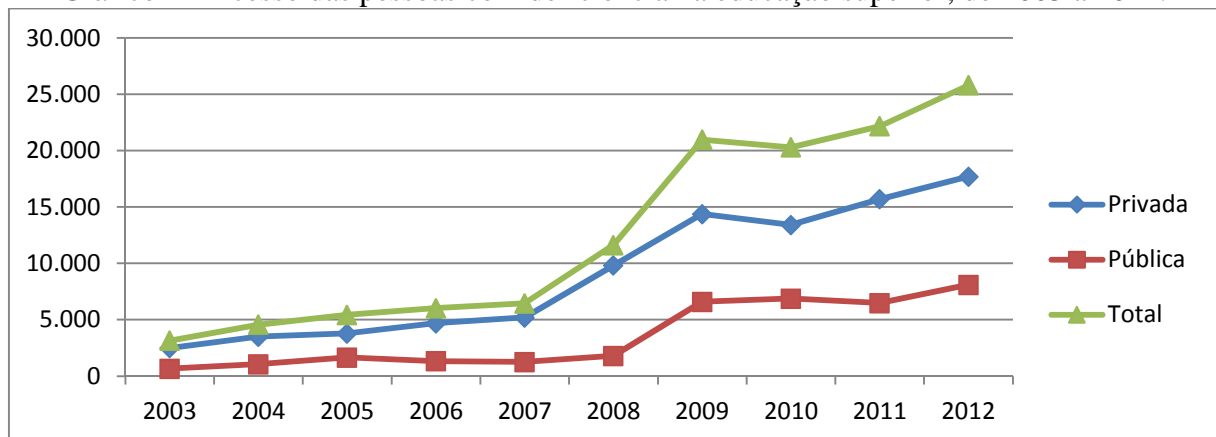
UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 15/01/2014.

RAWLS, J. Justiça com equidade: uma reformulação. Org. Erin Kelly; trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SEN, A. A ideia de justiça; Trad. Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

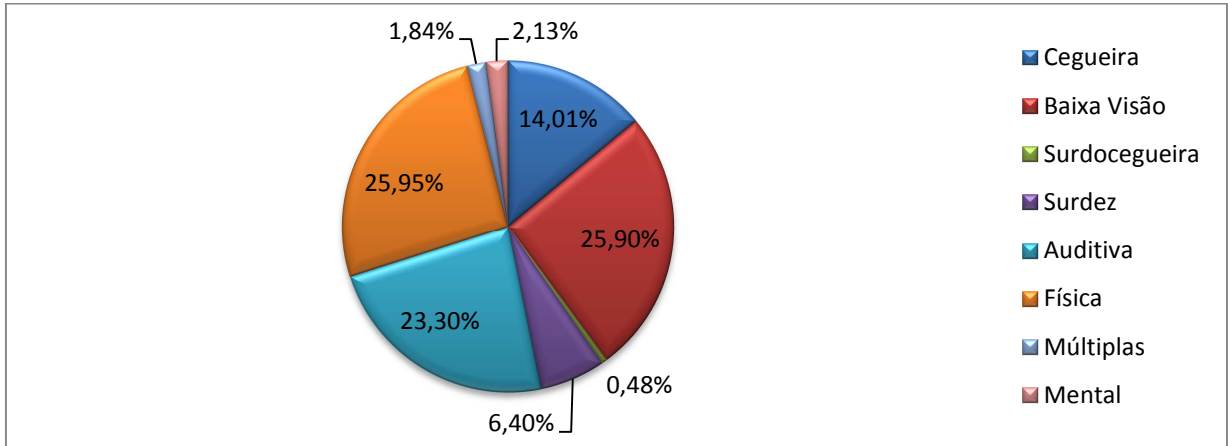
## GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Acesso das pessoas com deficiência na educação superior, de 2003 a 2012.



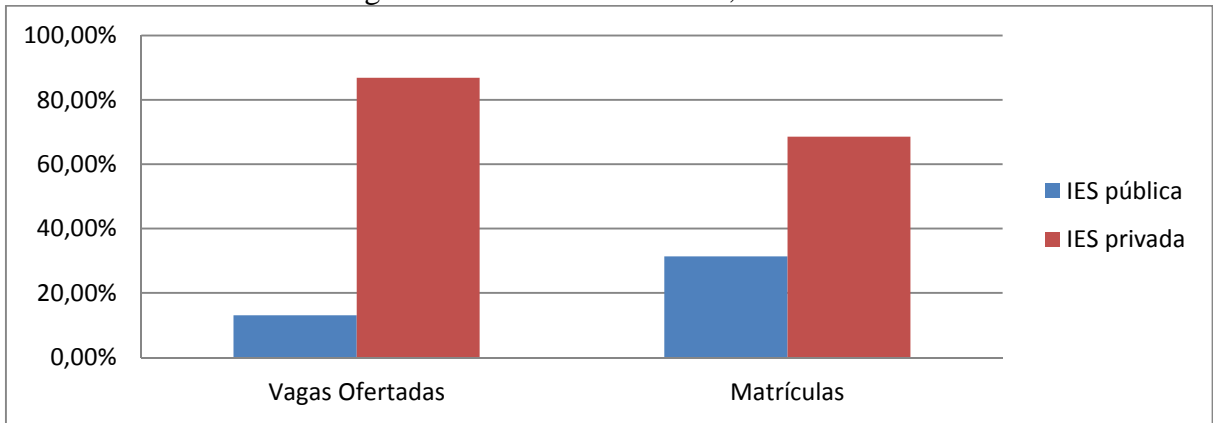
Fonte: Sinopses Estatísticas - INEP/MEC

Gráfico 2 - Percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de deficiência no ano de 2012.



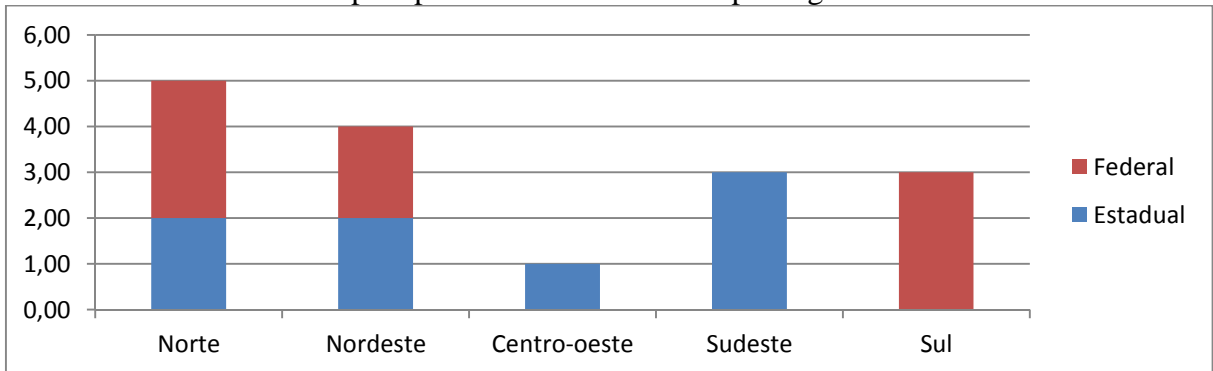
Fonte: Sinopses Estatísticas - MEC/INEP

Gráfico 3 - Vagas totais ofertadas em relação às matrículas de estudantes com deficiência, por categoria administrativa das IES, ano de 2012.



Fonte: Sinopses Estatísticas - MEC/INEP

Gráfico 4 - Quantidade de Universidades públicas Estaduais e Federais com cotas de acesso para pessoas com deficiência por região.



Fonte: GEMAA, 2014.

Tabela 1 - Quantidade de Universidades públicas com cotas de acesso para pessoas com deficiência por região.

<b>Região</b>	<b>Universidade com cotas para pessoas com deficiência</b>	<b>Total de universidades na região</b>	<b>Percentual de universidades com cotas para pessoas com deficiência</b>
<b>Norte</b>	5	15	33,3%
<b>Nordeste</b>	4	28	14,3%
<b>Centro-oeste</b>	1	7	14,3%
<b>Sudeste</b>	3	26	11,5%
<b>Sul</b>	3	19	15,8%
<b>Total</b>	16	95	16,8%

Fonte: GEMAA, 2014.