

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NOEMI NASCIMENTO ANSAY

**POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL (1990-2015)**

CURITIBA

2016



POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL (1990-2015)

Trabalho de Mari Suoheimo designer gráfica, que elaborou esta arte para o título da tese em
22 de janeiro de 2016.

NOEMI NASCIMENTO ANSAY

**POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL (1990-2015)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira.

CURITIBA

2016

Ansay, Noemi Nascimento

Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015) / Noemi Nascimento Ansay. – Curitiba, 2016.

219 f. : il.; graf., tab.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientadora: Laura Ceretta Moreira

1. Estudantes com deficiência. 2. Ensino superior - Chile. 3. Ensino superior – Brasil. I. Moreira, Laura Ceretta. II. Título.

CDD 371.90474



PARECER

Defesa de Tese de Noemi Nascimento Ansay para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira, Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes, Prof.^a Dr.^a Rose Meri Trojan, Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Guarinello, Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E NO CHILE (1990-2015)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Laura Ceretta Moreira		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Sueli de Fátima Fernandes		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Rose Meri Trojan		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Ana Cristina Guarinello		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Soraia Napoleão Freitas		aprovada

Curitiba, 25 de fevereiro de 2016.

Prof.^a. Dr.^a. Monica Ribeiro da Silva

Coordenadora do PPGE

Prof.^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

TERMO DE APROVAÇÃO

NOEMI NASCIMENTO ANSAY

POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL (1990-2015)

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora - Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira
Departamento de Planejamento e Administração Escolar - UFPR

Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas
Departamento de Educação Especial- UFSM

Prof^a. Ana Cristina Guarinello Barusso
Curso de Fonoaudiologia UTP/ PR

Prof^a. Sueli Fernandes
Curso de Letras-Libras UFPR

Prof^a. Dr^a. Rose Meri Trojan
Departamento de Planejamento e Administração Escolar - UFPR

Curitiba, 26 de fevereiro de 2016

Dedico esta tese aos estudantes universitários com deficiência, da graduação e da pós-graduação do Chile e do Brasil, em especial aos participantes desta pesquisa, estudantes da Universidade Federal do Paraná e da Universidade de Talca, por me desafiarem a acreditar que as mudanças são necessárias e possíveis.

AGRADECIMENTOS

*“El mundo parecía amenazante
hasta que suave
como pluma
clara,
o dulce como pétalo de azúcar,
de labio en labio
pasa
gracias
[...].”¹*

Pablo Neruda (1959)

Ao concluir esse trabalho, agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida, pela provisão e por seu amor constante por mim.

À minha orientadora, querida Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, pelo incentivo, orientações, profissionalismo, competência, dedicação, engajamento em prol dos estudantes com deficiência e por seu trabalho frente ao NAPNE desde 2006.

À querida Professora Doutora Moyra Paredes Castro, pelo acompanhamento, carinho, atenção e orientações. Sua participação foi fundamental em todo tempo em que estive no Chile.

Aos professores e gestores do Instituto de Investigação e Desenvolvimento Educacional (IIDE) e à Universidade de Talca (Utalca), no Chile, por acolherem meu projeto e cederem espaço para minha pesquisa de campo.

Ao Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e à Universidade Federal do Paraná, professores e gestores institucionais, por apoiarem e participarem da minha pesquisa.

Às Professoras Doutoras Rose Meri Trojan (UFPR), Sueli de Fátima Fernandes (UFPR), Nerli Nonato Ribeiro Mori (UEM) e Soraia Napoleão Freitas (UFSM) pelas contribuições e questionamentos feitos no exame de qualificação e por suas pesquisas, trajetórias profissionais que me impulsionam a ir em frente.

À Professora Doutora Ana Cristina Guarinello, por fazer parte deste mor e pelo incentivo.

Aos estudantes da Universidade de Talca e da Universidade Federal do Paraná e aos gestores institucionais entrevistados, minha eterna gratidão pela

¹ NERUDA, P. Oda a las gracias. In: **Navegações e regressos**. São Paulo: Coleção Ibero Americana, 2012.

disponibilidade e pelo esforço para participar, pela aprendizagem e pelas trocas realizadas. Com certeza, ganhei muitos amigos e interlocutores nesta jornada.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, em especial à Cinthia do Rocio Upitis Marloch.

Aos meus pais, Lucas e Hezir Nascimento, pelo incentivo, apoio, orações e seu amor incondicional, demonstrados de tantas maneiras. Não chegaria aqui sem vocês.

Ao meu esposo e amigo Samuel, companheiro de todas as horas, e a Nicolle, querida filha, que mesmo em face das minhas ausências e dificuldades, me amaram, me apoiaram e me ajudaram durante todo o tempo do estudo.

Aos meus amados irmãos, Heber e Priscilla, pela amizade, compartilhamento e todo apoio.

À Mari Suoheimo, Plácido Casarine, Oséias e Giselle Solyon, Beatriz Ansay, Roseni e Milton Ansay e todos os amados sobrinhos e sobrinhas, minha gratidão pelo apoio em todo tempo.

À minha *hermosa* família chilena. Vocês foram incríveis, me senti amada e cuidada todo tempo que passei em seu lindo país. Paula Ulloa Ramos, minha irmã chilena, não tenho palavras para agradecer, seu sorriso e seu abraço latino-americano me fortaleceram. Carmem Ramos Pando, *gracias por toda la vida*, você foi uma amiga e uma mãe. A Ana Ramos Pando, Vicente Ulloa Troncoso, Elizabeth Carolina, Pedro Ulloa, Pablo Ulloa, Tatiana Tejos, Rafer Rivera Gonzalez e Martín Rivera, minha gratidão e amor.

Ao amigo chileno, Francisco Amigo, agradeço por sua amizade e por me apresentar à UTALCA, além do presente literário *“Mi país inventado”*, de Isabel Allende, leitura obrigatória a quem deseja conhecer a alma chilena.

Aos amigos Adrianne Marreco, Héctor Barriga Espinoza, Léo Albornoz, Stephen Mooney, Daniel Ray, pelos momentos de amizade compartilhados no Chile.

Ao Senhor Sergio Caruman Jorquera, diretor do Departamento de Eva Medición y Registro Educacional (DEMRE), no Chile, sou grata por ter ab horário em sua agenda para me receber.

Às minhas queridas colegas do doutorado, com quem dividi momentos de alegria, desafios e inquietações. Em especial, a Diana Abreu, Gabriela Schneider, Aline Carissimi, Rosangela Seger, Denise Maria, Shirley Aparecida, Anne Goyos e Eliane Stroparo. Vocês são divas acadêmicas!!!

Aos professores do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná, UNESPAR, pela compreensão, amizade e incentivo durante todo tempo. Em especial Rosemyriam Cunha, Clara Piazzetta, Sheila Volpi, Mariana Arruda, Gislaine Vagetti, Marcia Menim, Eulide Jazzar, Pierângela Simões, Andressa Arndt, Lydio Roberto, Iara Iarema e Carlos Mosquera.

Aos meus amigos surdos, minha profunda admiração e gratidão. Rita Maestri, Bruno Ernsen e Silvia Andreis Witkoski, vocês tornaram a vida mais leve neste tempo.

Aos queridos irmãos do Grupo Familiar Elohim, que me acompanharam de perto e de longe, Carmem, Rojane, Suely, Viviane, Gustavo, Vanele, Demerval, Michele, João, Eunice, Kátia e Leandro. Vocês são maravilhosos.

Aos queridos amigos e amigas: Elio Freitas Junior, Mabel de Paula, Sandra Iabonka, Cristina Ducci, Luciana Lellis, Camila Gonçalves, Mayra Tavares, Gilberto de Souza, Gilka Borges Correia, Cacilda Chirinzane, Gina Siteo, Halimed Sarabtah, Elizete Freceiro, Vivian Boing, Fernando Dias, Prof^a Dr^a Tânia Baibich e Prof^o Dr^o Paulo Ross. Vocês moram em meu coração.

À Vera Lucia Barbosa, minha gratidão pela interlocução em todo o processo.

À CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo com a Bolsa Sanduíche no exterior.

“Aceitar as diferenças não significa
revestir o trabalho de docilidade
ou irracionalidade,
mas significa aprender
com a riqueza dos encontros
e interações entre as pessoas.
Aceitar as diferenças não comporta
a imposição unilateral da vontade
e nem da razão,
mas significa pôr em movimento o trabalho
do grupo que é sinérgico,
em favor de cada um”.

(ROSS, 2004, p. 205)

RESUMO

Chile e Brasil são países latino-americanos com trajetórias históricas, educacionais e políticas singulares. Ambos, no entanto, têm o desafio de garantir o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. Assim sendo, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar as políticas de acesso para estudantes com deficiência e sua implementação na Universidade de Talca (UTALCA), no Chile, e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Brasil, no período de 1990 a 2015. A pesquisa foi realizada a partir da metodologia da educação comparada, identificando diferenças e semelhanças, discutindo a atualidade e as perspectivas futuras para esses grupos de estudantes no ensino superior de ambos os países. Utilizamos as etapas descritas por Ferrer (2002): pré-descritiva, descritiva, interpretativa, da justaposição e comparativa. Para construção dos dados, além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos entrevistas semiestruturadas com 33 estudantes com deficiência e quatro gestores das duas universidades. Constatou-se, após a análise do contexto educacional, das políticas de financiamento e das políticas de acesso ao ensino superior no Chile e no Brasil que, apesar do aparato legal que garante os direitos educacionais das pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades, e dos avanços no ingresso, a maioria delas está excluída deste nível de ensino. As razões são complexas e estão relacionadas a análises conjunturais e a um ideário neoliberal que de acordo com as leis do mercado, acentuando e reproduzindo as desigualdades sociais. Nesta perspectiva meritocrática e mercadológica, pessoas com deficiência representam “gastos não retornáveis”; assim, a resistência à opressão e à dominação se dá por meio da sociedade civil organizada e seus coletivos, que precisam participar ativamente na formulação e implementação das políticas públicas e institucionais. Em relação às instituições pesquisadas, comprova-se que no caso da Utaica, no Chile, ainda não há uma política institucional para o atendimento dos estudantes com deficiência, e a quantidade de bolsas de estudo direcionadas para este público é pequena. Na UFPR houve um avanço nas políticas institucionais e governamentais, que possibilitaram a esse alunado maior acesso. Observa-se, com relação ao processo de acesso que na Universidade de Talca os estudantes ainda têm enfrentado dificuldades no que se refere às barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e de adaptação das provas. Já na UFPR há relatos com relação ao caráter burocrático e da documentação exigida para se participar das bancas de verificação. Destaca-se, por fim, que a construção de uma universidade inclusiva exige a formulação de políticas públicas e institucionais e a participação de todos por meio de ações que defendam o direito dos estudantes com deficiência neste nível de ensino.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência; Ensino superior no Chile; Ensino superior no Brasil; Políticas de acesso.

ABSTRACT

Chile and Brazil are Latin American countries each with singular historical trajectories, as well as educational and individual policies. Both, however, have the challenge to ensure access for people with disabilities to higher education. Therefore, the general objective of this research is to investigate access policies for students with disabilities and their implementation at the University of Talca (UTALCA), in Chile, and at the Federal University of Paraná (UFPR), in Brazil. The survey was conducted in the light of comparative studies, identifying differences and similarities, discussing the present and the future prospects for this group of students, attending higher education in both countries. We used the steps of Ferrer (2002): pre descriptive, descriptive, interpretative, of juxtaposition and comparative. Therefore for data construction, beyond the literature and documentary research, there were conducted semi-structured interviews with 33 students with disabilities and four coordinators of the two universities. It was found after analyzing the educational policy, in the context of funding and access policies for higher education in Chile and Brazil, that despite the legal apparatus that ensures the educational rights of people with disabilities at all levels and modalities, and the advances concerning to admission, most of them are excluded from this level of education. The reasons are complex and they are related, in both countries, with the historical lack of policies and public funding destined for this target audience, besides the increase of a neoliberal ideology and the imposition of the rules of the market, which stressed and reproduced social exclusion. People with disabilities represent "non-returnable expenditures" for this meritocratic and market based perspective; thus the resistance to oppression and domination is performed through organized civil society and their collective, therefore have the need to participate actively in formulation and implementation of public and institutional policies. In relation of the institutions surveyed proves, that in the case of UTALCA in Chile, still has no institutional policy for the care of students with disabilities and the amount of scholarships targeted to this audience is undersized. In UFPR there was a breakthrough in institutional policies and government, which enabled, these students, a larger entry into higher education. It is observed about the join process that in the University of Talca the students still find architectural, communicational, attitudinal barriers and in the exams adaptation. In the UFPR there are reports about the bureaucratic character and documentation required to participate in the examination. Finally, it can be highlighted, that the construction of an inclusive university requires the formulation of public and institutional policies and the participation of all parties, through means of actions that defend the right of students with deficiencies in this level of education.

Keywords: Students with Disabilities; Higher Education in Chile; Higher Education in Brazil; Access Policies.

RESUMEN

Chile e Brasil son países latinoamericanos con trayectorias históricas, educativas e políticas singulares. Ambos tienen, sin embargo, el desafío, de garantizar el acceso de las personas con deficiencia a la enseñanza superior. Siendo así, el objetivo principal de esta investigación es analizar las políticas de acceso a la enseñanza superior para estudiantes con deficiencia en Chile y Brasil y su implementación en la Universidad de Talca (UTALCA), en Chile, y en la Universidad Federal de Paraná, en Brasil. La investigación fue realizada en base a estudios comparados, identificando diferencias y semejanzas, discutiendo la actualidad y las futuras perspectivas para este grupo de estudiantes de la enseñanza superior en ambos países. Utilizamos las etapas descritas por Ferrer (2002): pre-descriptiva, descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición y comparativa. Para la construcción de los datos, además de la investigación bibliográfica y documental, realizamos entrevistas semiestructuradas con 33 estudiantes con deficiencia y 4 gestores de las universidades investigadas. Se constató luego del análisis del contexto educacional, de las políticas de financiación y de las políticas de acceso a la enseñanza superior en Chile y en Brasil, que a pesar de que el aparato legal garantiza los derechos educacionales de las personas con deficiencia, en todos los niveles y modalidades y de los avances en el acceso de estos alumnos a la enseñanza superior, la mayoría de los alumnos están excluidos de este nivel de enseñanza. Los motivos son complejos y están relacionados a análisis coyunturales y a la ideología neoliberal, que actúa según las leyes de mercado, acentuando y reproduciendo las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva meritocrática y mercadológica, las personas con deficiencia representan “gastos no retornables”, así, la resistencia a la opresión y a la dominación se da a través de la sociedad civil organizada y sus colectivos, que necesitan participar activamente en la formulación e implementación de las políticas públicas e institucionales. En relación a las instituciones investigadas, se comprueba que en el caso de Utalca, en Chile, aún no existe una política institucional para la atención de estudiantes con deficiencia y que las becas de estudio para este público son pocas. En la UFPR hubo un avance en las políticas institucionales y gubernamentales, lo que posibilitó un mayor acceso de este alumnado. Se observa con respecto al proceso de acceso que en la Universidad de Talca los estudiantes todavía encuentran dificultades cuanto a las barreras arquitectónicas, de comunicación, de actitud y de la adaptación de las pruebas. En la UFPR hay relatos sobre el carácter burocrático y la documentación necesaria para participar en los exámenes de verificación. Finalmente se destaca, que la construcción de una universidad inclusiva exige la formulación de políticas públicas e institucionales y la participación de todos por medio de acciones que defiendan el derecho de los estudiantes con deficiencia en este nivel de enseñanza.

Palabras clave: Estudiantes con deficiencia; Enseñanza superior en Chile; Enseñanza superior en Brasil, Políticas de acceso.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PIRÂMIDE ETÁRIA DO CHILE	66
FIGURA 2 - PRODUTO INTERNO BRUTO – CHILE (1990 -2014).....	67
FIGURA 3 - PIB <i>PER CAPITA</i> - CHILE (1990-2014)	67
FIGURA 4 - ÍNDICE DE GINI – CHILE (1990 - 2011).....	68
FIGURA 5 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CHILE	76
FIGURA 6 - EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	77
FIGURA 7 - PIRÂMIDE ETÁRIA – BRASIL (2004-2013).....	89
FIGURA 8 - PRODUTO INTERNO BRUTO DO BRASIL (1990-2014)	89
FIGURA 9 - ÍNDICE DE GINI – BRASIL – (1992 – 2014).....	90
FIGURA 10 - PIB <i>PER CAPITA</i> – BRASIL- (1990-2014).....	90
FIGURA 11 - TAXA DE FREQUÊNCIA BRUTA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	92
FIGURA 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES POR REGIÃO	105
FIGURA 13 - UNIVERSIDADE DE TALCA.....	122
FIGURA 14 - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	142
FIGURA 15 - MAPA DO BRASIL.....	173
FIGURA 16 - TAXA DE CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO: BRASIL E CHILE	174
FIGURA 17 - PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB): CHILE E BRASIL (1990 - 2014).....	175
FIGURA 18 - PIB <i>PER CAPITA</i> - CHILE (1990-2014)	176
FIGURA 19 - ÍNDICE DE GINI: CHILE E BRASIL (1996 – 2012).....	176

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	124
QUADRO 2 -	RENDA FAMILIAR, FONTE DE RECURSOS FINANCEIROS E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	125
QUADRO 3 -	CURSOS E ANUIDADES POR ANO (PESOS CHILENOS E DÓLARES).....	127
QUADRO 4 -	TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/BÁSICA E MÉDIA	128
QUADRO 5 -	TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO	128
QUADRO 6 -	SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL/ENSINO MÉDIO	129
QUADRO 7 -	TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/BÁSICA E MÉDIA	132
QUADRO 8 -	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	146
QUADRO 9 -	RENDA FAMILIAR, FONTE DE RECURSOS FINANCEIROS E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	147
QUADRO 10 -	TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/FUNDAMENTAL E MÉDIA	151
QUADRO 11 -	ENSINO PÚBLICO OU PRIVADO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	152
QUADRO 12 -	SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE E REABILITAÇÃO DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL/ENSINO MÉDIO.....	153
QUADRO 13 -	TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/BÁSICA E MÉDIA	157

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RESULTADOS DO BRASIL NO PISA DE 2000 A 2012	93
TABELA 2 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	104
TABELA 3 - ESTIMATIVA DO INVESTIMENTO PÚBLICO DIRETO EM EDUCAÇÃO - BRASIL	108
TABELA 4 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL - 15 ANOS OU MAIS.....	111

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
ASOCH	<i>Asociación de Sordos de Chile</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
COUN	Conselho Universitário
CRUCH	Conselho de Reitores das Universidades do Chile
DF	Distrito Federal
DEMRE	<i>Departamento de evaluación, medición y registro educacional</i>
EAD	Educação a Distância
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
EUA	Estados Unidos da América
FECH	Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONADI	Fondo Nacional de la Discapacidad
FONIDE	Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación
FONAPI	Fondo de Proyectos Inclusivos
FUAS	Formulario Único de Acreditación Socioeconómica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNPAR	Fundação da Universidade Federal do Paraná
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Incluir	Programa de Acessibilidade à Educação Superior
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISBE	Instituto Superior Bilíngue de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINEDUC	Ministerio de Educación
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NuPE	Núcleo de Políticas Educacionais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	<i>Prueba de Aptitud Académica</i>
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PDC	Partido Democrata Cristão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDSE	Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROENE	Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
PROBEM	Programa de Benefícios Econômicos para a Manutenção dos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENADIS	<i>Servicio Nacional de la Discapacidad</i>

SESu	Secretaria de Educação Superior
SEMDA	<i>Servicio Médico y Dental de Alumnos</i>
SIES	Sistema de Informação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCG	Universidade Católica de Goiás
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USAID	<i>United States Agency for International</i>
USP	Universidade de São Paulo
UTALCA	Universidade de Talca

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
2	O ESTADO, A SOCIEDADE CIVIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CHILE E NO BRASIL	37
2.1	A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL.....	44
2.2	O REFLEXO DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS NACIONAIS DO CHILE E DO BRASIL DIRECIONADAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	54
3	POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CHILE	65
3.1	CONTEXTO EDUCACIONAL DO CHILE.....	65
3.2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CHILE.....	71
3.3	POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CHILE	77
3.4	POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CHILE.....	83
4	POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	88
4.1	CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL.....	88
4.2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	95
4.3	O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	106
4.4	POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	110
5	AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS, OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	118
5.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	118
5.2	UNIVERSIDADE DE TALCA.....	122
5.2.1	O perfil dos estudantes com deficiência da Universidade de Talca.....	123
5.2.2	Processo de seleção para o acesso ao ensino superior na Universidade de Talca/Chile.....	130
5.2.3	A normatização institucional pela via dos editais.....	133

5.2.4	Ações e encaminhamentos institucionais da Universidade de Talca.....	139
5.3	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	142
5.3.1	O perfil dos estudantes com deficiência da Universidade Federal do Paraná.....	144
5.3.2	Processo de seleção para o acesso ao ensino superior na Universidade Federal do Paraná.....	155
5.3.3	A normatização institucional pela via dos editais.....	158
5.3.4	Ações e encaminhamentos institucionais para o acesso de estudantes com deficiência no ensino superior.....	169
6	O ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CHILE E NO BRASIL.....	171
6.1	ESTUDO COMPARADO ENTRE OS CONTEXTOS EDUCACIONAIS CHILENO E BRASILEIRO.....	172
6.2	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	184
6.3	PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E DA SOCIEDADE CIVIL NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	187
7	CONCLUSÕES.....	193
	EPÍLOGO.....	201
	REFERÊNCIAS.....	204
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	223
	APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	225
	APÊNDICE 3 - FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO.....	232
	APÊNDICE 4 - GUÍA PARA LA ENTREVISTA.....	235
	ANEXO 1 - POPULAÇÃO RESIDENTE POR TIPO DE DEFICIÊNCIA SEGUNDO O SEXO E OS GRUPOS DE IDADE – 2010 – IBGE.....	239
	ANEXO 2 - PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS IDADE POR EXISTÊNCIA OU NÃO DE PELO MENOS UM TIPO DE DEFICIÊNCIA SEGUNDO O SEXO OU GRUPOS DE IDADE- 2010 – IBGE.....	240
	ANEXO 3 – MODELO DE ATESTADO DE FUNCIONALIDADE.....	241

1 INTRODUÇÃO

A presente tese apresenta um estudo comparado sobre as políticas de acesso ao ensino superior, para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil,² entre os anos de 1990 e 2015. Chile e Brasil são países latino-americanos com trajetórias históricas, educacionais e políticas singulares. Ambos, no entanto, têm o desafio de garantir o acesso, de pessoas com deficiência, no ensino superior. As políticas denominadas “inclusivas”, nacionais e internacionais, advertem para o direito desses sujeitos alcançarem todos os níveis de ensino, de forma a garantir sua formação pessoal e profissional, assim como impõem ações institucionais às universidades.

O interesse por esta temática relaciona-se à experiência da autora como docente, trabalhando por mais de vinte anos com pessoas com necessidades educacionais especiais³ (NEE), na educação básica e na educação superior. O estudo também buscou dar continuidade à pesquisa do mestrado, concluído em 2009 na Universidade Federal do Paraná (UFPR), cujo tema abordou a trajetória escolar de estudantes surdos no ensino superior e as políticas de acesso e permanência nesse nível. Cabe dizer que a investigação faz parte de um projeto interinstitucional entre a Universidade de Talca, no Chile e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE).⁴

Como a pesquisa envolvia as realidades chilena e brasileira, foi pleiteada uma bolsa sanduíche junto ao Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da CAPES, uma vez que a imersão cultural e o contato com os pesquisadores, estudantes e gestores universitários chilenos seria muito importante para investigar as políticas de acesso ao ensino superior. Tendo sido aprovada a solicitação, a pesquisadora passou quatro meses no Chile, de março a julho de 2014,

² Por uma questão metodológica e por ser a realidade diferente da nossa, ao longo do texto, os dados sobre o Chile serão apresentados primeiro.

³ A terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais” (NEE) é utilizada no campo educacional para um grupo amplo de pessoas, que envolve não somente pessoas com algum tipo de limitação física ou sensorial, mas também aquelas com dificuldades de aprendizagem e outras especificidades. Na Declaração de Salamanca (1994) o termo “pessoas com necessidades educativas especiais” foi utilizado para denominar a todas as crianças ou jovens que têm necessidades educacionais diferenciadas.

⁴ Um dos objetivos do projeto é promover a colaboração entre pesquisadores dos programas de pós-graduação dos países do Cone Sul e incentivar a mobilidade de estudantes e professores entre as universidades conveniadas.

sendo recebida na Universidade de Talca, pela Professora Doutora Moyra Castro Paredes.⁵

Pesquisar sobre o acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil constituiu-se um desafio, visto que esse alunado esteve alijado historicamente dessa possibilidade e que a formulação e implementação de políticas públicas para este público-alvo são recentes em ambos os países, pois datam do início dos anos de 1990. Compreende-se por políticas de acesso, aquelas direcionadas ao ingresso do estudante no ensino superior, sejam elas institucionais ou governamentais.

Utilizamos, nessa tese, a definição de pessoa com deficiência adotada na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 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).

Essa terminologia encontra-se alinhada à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (BRASIL, 2009).⁶

No caso do Chile, utilizaremos a terminologia “*discapacidad*”, o termo original em espanhol, nas citações de textos e traduções, compreendendo que a palavra “deficiência” se aproxima da definição adotada no Brasil⁷, mas engloba, em alguns

⁵ A Professora Doutora Moyra é a Coordenadora Acadêmica do Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIIDE). Durante os quatro meses passados no Chile, acompanhou e supervisionou a pesquisa de campo. Sua atenção e contribuição foram fundamentais para o processo, que envolveu mapeamento e entrevistas dos estudantes com deficiência e dos gestores institucionais.

⁶ Movimentos de pessoas com deficiência criticam o uso de eufemismos, tais como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”. Segundo eles, este tipo de categoria não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. Para o movimento, com a luta política não se busca ser “especial”, mas, sim, ser cidadão “Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Parte-se do princípio de que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. ‘Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana.’ (SELAU JÚNIOR, 2010, p. 15).

⁷ Aquela que tendo uma ou mais deficiências físicas, mentais, seja por causa psíquica ou intelectual, ou sensorial, de caráter temporal ou permanente ao interagir com as diversas barreiras presentes no seu entorno, vê impedida ou restringida sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais (CHILE, 2010, tradução nossa). *Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.* (CHILE, 2010).

casos, outras especificidades como doenças crônicas ou progressivas e doenças psiquiátricas. (FONADIS, 2006).

Cabe esclarecer que a utilização dessa terminologia - *discapacidad* (Chile) e deficiência (Brasil) - não a caracteriza como pejorativa, estigmatizadora, nem tenciona marcar a pessoa pelo que ela não tem. Mas considera a deficiência como uma complexa experiência multidimensional, que não se limita aos aspectos físico ou intelectual, mas abrange questões emocionais, socioeconômicas e culturais. A intenção é delimitar o público-alvo, ou seja, os estudantes que tenham deficiência visual, física, intelectual ou perda auditiva/surdez.

Com a finalidade de situar o estudo no campo das produções acadêmicas no Chile e no Brasil foi realizado um levantamento das pesquisas que tratam do tema, a partir do ano 2000.

Na pesquisa bibliográfica realizada em bases de dados chilenas, localizamos os trabalhos de Moulián (2002), que realizou uma discussão sobre as condicionantes históricas que levaram o Chile a construir políticas fortemente marcadas pelo neoliberalismo e o regime ditatorial do Chile e suas consequências para a sociedade; Contreras e Elacqua (2005) pesquisaram a respeito da qualidade e da equidade educacional no Chile e fizeram proposições para a realização de mudanças; Cox (2005) discutiu a questão das políticas educacionais do Chile nas últimas décadas do século XX e seu impacto para todos os níveis de ensino; Diaz (2005; 2009) analisou a reforma neoliberal da Educação Superior no Chile em 1981; HIGUERAS (2009) fez uma retomada histórica sobre a construção do direito à educação no Chile, discutindo o papel do Estado neoliberal neste processo; Bakovic (2008) discutiu a respeito das dimensões relevantes para a construção de políticas públicas direcionadas a pessoas com *discapacidad* no Chile. Castro (2012) descreveu o projeto da política educativa territorial no Chile (1950-2010) e discutiu a mudança de um Estado de Compromisso, anterior à ditadura, para um Estado Subsidiário e suas implicações em todos os níveis de ensino. Mönckeberg (2012) pesquisou a respeito da privatização das universidades chilenas e o negócio educacional no Chile. Lissi *et al* (2013) discutiram a inclusão de estudantes com *discapacidad* sensorial ou motora na educação superior, analisando os fundamentos e as adequações curriculares.

Encontramos, também, dados disponíveis para pesquisa nos sites institucionais do Ministério de Educação do Chile (MINEDUC), Instituto de Estatísticas do Chile (INE) e o site institucional da Universidade de Talca.

Quanto à investigação realizada no Brasil, utilizamos a base de dados do Portal de Periódicos da Capes, a base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 23^a a 36^a reuniões) no Grupo de Trabalho (GT) 11, de Política de Ensino Superior, e no GT 15, de Educação Especial, e a Revista Brasileira de Educação Especial. Encontramos treze teses de doutorado: Chacon (2001); Moreira (2004); De Blasi (2005); Alcoba (2008); Carico (2008); Morejón (2009); Rossetto (2009); Castro (2011); Guerreiro (2011); Oliveira (2011); Cabral (2013); Santos (2013) e Selau Júnior (2013).

Constatamos que dos treze trabalhos, dez relacionavam-se de forma direta às políticas inclusivas nas universidades brasileiras: Chacon (2001) pesquisou cursos de graduação de 33 universidades brasileiras; Moreira (2004) investigou as políticas e ações institucionais da UFPR; Alcoba (2008) e Carico (2009) pesquisaram a inclusão de estudantes com deficiência na Universidade de Campinas (UNICAMP); Morejón (2009) investigou o acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul; Rossetto (2009) discutiu a trajetória de estudantes com deficiência no ensino superior, identificando as características e necessidades do ambiente acadêmico. Neste caso, o contexto de referência era a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Castro (2011) investigou 13 universidades públicas brasileiras e concluiu que a educação superior que pretenda atender a todos os alunos precisa de investimentos, materiais adequados, qualificação docente, adequação arquitetônica e investimentos que combatam o preconceito e atitudes inadequadas; Guerreiro (2011) estudou o nível de satisfação dos estudantes com deficiência, matriculados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Oliveira (2011) pesquisou as políticas de inclusão na UNIMONTES e Selau Júnior (2013) fez uma análise sobre a inclusão de estudantes cegos na universidade, a partir do referencial teórico de Lev Semenovitch Vygotsky.

Duas das teses retrataram trabalhos com outros países. Cabral (2013) discutiu a questão da orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência, a partir de perspectivas internacionais; e Santos (2013), discutiu, em sua tese, as políticas de acesso e permanência de estudantes com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas. Em relação a trabalhos sobre a temática em outros países das Américas encontramos apenas a tese de De Blasi (2005), que investigou as reformas do ensino superior no México, Brasil e Chile,

mas não discutiu a questão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Quanto às dissertações de mestrado, foram localizados onze trabalhos no Portal de Periódicos das Capes, dos seguintes autores: Araújo (2005) realizou um estudo comparado sobre as políticas de financiamento e a descentralização da oferta do ensino entre o Brasil e o Chile. Fortes (2005) discutiu a inclusão da pessoa com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a partir da percepção dos próprios acadêmicos. Goveia (2005) tratou da desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior público e ao privado, a partir de reformas educacionais. Pellegrine (2006) investigou ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no Rio Grande do Sul. Perini (2006) discutiu questões sobre a educação especial e constatou que não há inclusão no ensino superior, pois a luta era desigual e perversa, e os sujeitos da pesquisa contavam apenas com seus familiares para auxiliar em suas especificidades. Drezza (2007) pesquisou sobre a inclusão no ensino superior e fez um relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo, entre os anos de 2004 e 2006. Oliveira (2007) discutiu as concepções de deficiência e as representações sociais dos professores de Educação Física no estado da Bahia. Ansay (2009) investigou a trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior. Duarte (2009) analisou a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de Educação Física em Juiz de Fora. Melo (2011) investigou questões relacionadas à acessibilidade curricular e física de um estudante cego no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e Reis (2011) discutiu o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão nas instituições federais de ensino superior e afirmou que 60% delas não atendiam aos quesitos de atendimento e acessibilidade a pessoas com NEE.

Dos onze trabalhos analisados, nove relacionaram-se à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e somente dois trabalhos discutiram a educação no Chile. Araújo (2005), que discutiu a questão da descentralização da oferta e financiamento educacional, e Goveia (2009), que investigou os ensinos superiores público e privado no Brasil e no Chile. Nenhuma das dissertações, no entanto, se relacionava diretamente à questão do acesso de estudantes com deficiência às universidades.

Quanto aos trabalhos nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), encontramos doze artigos relacionados ao tema nos grupos de trabalho 11 e 15. O período analisado compreendeu da 23ª à 36ª reuniões. No GT 11, que tratou da Política de Ensino Superior, localizamos sete trabalhos com temáticas próximas ao objeto pesquisado, mas apenas dois focalizaram a questão do acesso e da permanência no ensino superior, os de Silva (2011) e Bonetti (2004). Já no GT 15 encontramos cinco pesquisas. As primeiras a discutir a questão neste GT foram as de Moreira e de Almeida (2005).

Na Revista Brasileira de Educação Especial encontramos oito artigos. Quatro deles tratavam da questão do estudante surdo no ensino superior (MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007; CRUZ; DIAS, 2009; FRANCO, 2009; LACERDA; GURGEL, 2011), dois discutiam a questão da inclusão desse alunado nas universidades (DUARTE *et al*, 2013; FONSECA; OMOTE, 2013) e dois enfatizavam o aspecto da acessibilidade (LAMÔNICA, 2008, e SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Como se constatou nesse levantamento de teses, dissertações e artigos em bases de dados brasileiras, várias pesquisas vêm discutindo a questão de estudantes com deficiência no ensino superior. Nenhuma, porém, fez um estudo comparado entre a realidade brasileira e a de outro país da América Latina. Pesquisas que investiguem o ingresso desse alunado ao ensino superior são fundamentais para a construção de um arcabouço teórico e de um processo de reflexão para as políticas institucionais e governamentais.

Outra importante fonte de análise para essa tese são os documentos das políticas internacionais para pessoas com deficiência. O marco legal teve início na década de 1970, com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), e seguiu com outros documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (ONU, 1990); Declaração de Salamanca, (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Essas cartas de intenções, acordos e agendas internacionais influenciaram, de forma significativa, os documentos legais nacionais desenvolvidos no Chile e no

Brasil. Encontramos, em ambos, documentos⁸ que se referem ao acesso de estudantes com deficiência no ensino superior, de forma direta e indireta, e que serão analisados ao longo da tese.

Tanto no Chile como no Brasil, a educação constitui-se um direito de todas as pessoas. A Constituição do Chile (2010) afirma em seu artigo nº 10: “A Educação tem por objeto o pleno desenvolvimento da pessoa nas distintas etapas da sua vida.”⁹ Também a Constituição brasileira (1988) proclama: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Art. 205).

Além disso, políticas voltadas para estudantes com deficiência, nos dois países, garantem sua transversalidade em todos os níveis e modalidades de ensino. No Chile, a Lei Geral da Educação (BOLETÍN Nº 4970-04) e no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996).

Segundo Soares (2004), a conquista de direitos sociais como educação, saúde e habitação foi marcada por lutas de trabalhadores a partir dos séculos XIX e XX. Já a luta pelo direito das pessoas com deficiência começou depois da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), com movimentos de integração escolar, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA), e impulsionada por declarações internacionais de direitos humanos, de direitos do deficiente e de movimentos da sociedade civil.

Sabemos que os “direitos”, *a priori*, não são dados, mas conquistados a partir de tensionamentos constantes entre o Estado e a sociedade civil. Movimentos pelos direitos humanos de pessoas com deficiência, de estudantes, de pais, de professores, de pesquisadores e de outros grupos são fundamentais no desequilíbrio de forças e na resistência por uma educação que, de fato, se constitua como um direito de todas as pessoas.

No caso da chamada educação inclusiva para estudantes com deficiência, existe uma discussão com posições controversas, Mendes (2010) afirma que o debate da inclusão é um fenômeno de retórica, importado de outros países desenvolvidos e que não encontra sustentação histórica no Brasil. No entanto, compreendemos que as demandas por uma educação inclusiva são legítimas, mesmo que muitas práticas

⁸ Ley Nº 19.284, para la integración social de las personas con discapacidad (1994); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), entre outros.

⁹ Constitución en Chile (2010) afirma no Artículo 10: La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

ditas “inclusivas” sejam excludentes, por não atenderem as especificidades dos grupos envolvidos. As consequências de uma educação excludente e do isolamento dos estudantes com deficiência no ensino regular não mostraram avanços no seu processo de escolarização; pelo contrário, levaram estes à segregação em institutos e escolas especiais¹⁰, promovendo poucas oportunidades de uma inclusão efetiva na sociedade. Discutir políticas de acesso para estudantes com deficiência no ensino superior está inserido num movimento de análise mais amplo que trata, de forma geral, da exclusão dos estudantes neste nível de ensino.

Kolb e Zainko (2004) advertiram para a perversidade da exclusão social no ensino superior e evidenciaram o tema da democratização do acesso e o papel da implantação de políticas que atendam a esta demanda:

Num primeiro momento a exclusão ocorre quando a universidade não democratiza as formas de acesso e não implanta políticas de apoio para viabilizar a permanência do estudante na instituição superior. E num segundo momento quando ela se omite de exercer suas funções institucionais e exercer suas responsabilidades sociais. (KOLB; ZAINKO, 2004, p.81).

A exclusão social é visível nesse nível de ensino, pois só uma pequena parcela da população tem acesso. No caso de estudantes com deficiência, a questão é ainda mais gritante, pois além das questões de cunho social, há as especificidades, limitações desses sujeitos que, muitas vezes, não têm acesso ao conhecimento como os demais.

No Chile, houve uma expansão do ensino universitário. De acordo com o Serviço de Informação da Educação Superior (SIES), em 1983 o total de matrículas foi de 172.995 estudantes e, em 2011, de 1.015.150, e estes dados mostram um aumento de 586,9% no período, de acordo com o Ministério da Educação (MINEDUC, 2012). Quanto ao número de estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior, de acordo com o Serviço Nacional de pessoas com *discapacidad* (SENADIS, 2013, sem p.): “[...] só um a cada quinze estudantes com deficiência consegue ingressar na Educação Superior.”¹¹

No Brasil foi realizada uma análise dos dados dos censos do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

¹⁰ Nos referimos aqui às escolas especiais de cunho assistencialista, sem uma proposta pedagógica séria e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem.

¹¹ *Solo uno de cada quince estudiantes con discapacidad logra acceder a la Educación Superior.*

Teixeira (MEC/INEP), de 2003 e de 2011, sobre os estudantes matriculados na graduação no Brasil. Encontrou-se uma evolução importante nos números de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, pois estes passaram de 5.078, para 23.250, respectivamente. Isso significou um aumento na participação que foi de 0,13%, em 2003, para 0,34%, em 2011, considerando ainda que, neste mesmo período, houve um aumento de 73,4% no total de estudantes matriculados, que passaram de 3.887.022 para 6.739.689. (MEC/INEP, 2012).

Esses dados mostram um avanço significativo no número de estudantes brasileiros, com ou sem deficiência, que ingressaram no ensino superior na última década. As razões, no caso da ampliação do número de matrículas dos estudantes com deficiência, podem estar relacionadas a diferentes fatores: por ser a primeira geração depois da Constituição de 1988, que garantia a educação como direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a efetivação de políticas afirmativas nas universidades públicas com sistemas de cotas ou de vagas suplementares, políticas educacionais voltadas a esse alunado, oportunidades de mercado para a rede privada, maior acessibilidade nos processos seletivos entre outras.

Apesar do crescimento significativo, observado nos dados estatísticos, quanto ao ingresso desse alunado no ensino superior no Chile e no Brasil, este número é insuficiente diante do percentual das pessoas excluídas desse nível de ensino. Esta é a razão pela qual as políticas de acesso são fundamentais no processo de democratização do ensino superior e na construção de novas perspectivas que assegurem, às pessoas com deficiência, os direitos à educação.

Outra questão a ser considerada é o atendimento dos estudantes com deficiência por instituições educacionais privadas. Nesse sentido, por meio de um processo denominado de publicização, o serviço, outrora de caráter público, passaria a ser ofertado na dimensão do “público não estatal”, ou terceiro setor, em que a participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil responderia por tal demanda. Já foi constatado que no Brasil um maior número de estudantes com deficiência está matriculado nas instituições de ensino privado. Dados do Censo de 2010 (IBGE) mostram que dos 23.250 estudantes com deficiência que ingressaram no ensino, 16.719 (71,91%) estavam matriculados em instituições privadas e 6.531 (28%), em instituições públicas. Estes dados revelam a necessidade de políticas de acesso às universidades públicas, para esse alunado. Por isso, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar as políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com

deficiência no Chile e no Brasil e sua implementação na Universidade de Talca (UTALCA), no Chile, e na Universidade Federal do Paraná, no Brasil, entre 1990 e 2015.

Os objetivos específicos são:

- a) investigar as concepções de direito à educação no ensino superior, de pessoas com deficiência no Chile e no Brasil, tomando como referência as políticas públicas implantadas a partir dos anos de 1990;
- b) examinar as políticas de acesso ao ensino superior direcionadas a estudantes com deficiência no Chile e no Brasil, identificando semelhanças e diferenças;
- c) analisar as políticas e ações institucionais direcionadas ao acesso de estudantes com deficiência na Universidade de Talca (Chile) e na Universidade Federal do Paraná (Brasil).
- d) Investigar a participação dos estudantes com deficiência e da sociedade civil na formulação e implementação das políticas de acesso

Os objetivos acima visam responder aos seguintes questionamentos:

Em que contexto as políticas de acesso ao ensino superior foram formuladas e implementadas no Chile e no Brasil a partir de 1990?

Em que medida essas políticas garantem o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior na Universidade de Talca (Chile) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR)?

Como hipótese preliminar apontou-se que, tanto no ensino superior do Chile como do Brasil, já existem políticas governamentais e institucionais que estabelecem o direito ao acesso dos alunos com deficiência, mas que são insuficientes na prática, mantendo a exclusão neste nível de ensino. Outra hipótese correlata é a de que a sociedade civil e os movimentos sociais desempenham um importante papel na formulação e implementação das políticas de acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência.

Esta pesquisa foi realizada a partir da metodologia dos estudos comparados, identificando diferenças e semelhanças, discutindo a atualidade e as perspectivas futuras para esse grupo de estudantes no ensino superior de ambos os países. O princípio balizador dessa investigação é o “reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro” (FRANCO, 1992, p. 14). A partir de processos comparativos é possível estabelecer relações fundamentais para organização e integração de informações de

realidades distintas e separadas, buscando encontrar pontos comuns e divergentes que levem à percepção mais adequada de si mesmo.

Utilizamos as fases descritas por Ferrer (2002) para nortear a pesquisa. Segundo este autor, os estudos comparados devem ser constituídos por várias fases. A pré-descritiva, onde se estabelece o marco teórico, o problema de pesquisa, as hipóteses e se delimita o objeto de pesquisa. A fase descritiva, onde são selecionadas as fontes de informação que serão empregadas e se apresentam os dados de cada uma das áreas de estudo separadamente. As fontes de informação selecionadas para o estudo da realidade brasileira são dados do Ministério da Educação (MEC); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); documentos legais e estatísticos, governamentais e institucionais, dados das entrevistas com estudantes com deficiência da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e de gestores institucionais da mesma universidade. E no Chile, de forma similar, as fontes de informação são dados do Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) e do Instituto Nacional de Estatísticas do Chile (INE); a legislação e dados estatísticos governamentais e institucionais e os dados das entrevistas com estudantes com deficiência da Universidade de Talca e com os gestores institucionais. Depois vem a fase interpretativa, cujo objetivo é explicar os dados, descritos anteriormente, realizando uma análise explicativa, considerando o contexto de cada país.

A fase seguinte é a da justaposição, onde se confrontam os dados das duas realidades pesquisadas, em nosso caso, as do Chile e do Brasil. Na fase comparativa se verifica a validade ou o rechaço das hipóteses levantadas, sendo possível, segundo o autor, tecer algumas generalizações, ainda que sejam provisórias.

Elencamos abaixo os procedimentos para investigação dessa pesquisa:

- a) levantamento de dados do sistema educativo brasileiro (INEP; Ministério da Educação) e chileno (Ministério de Educação; MINEDUC).
- b) pesquisa documental: legislação educacional do ensino superior dos países pesquisados; dados estatísticos dos órgãos governamentais.
- c) pesquisa empírica por meio de entrevista com estudantes deficientes que ingressaram ao ensino superior e estão matriculados nas universidades pesquisadas; entrevista com gestores das instituições pesquisadas que trabalham nos processos de seleção das universidades.
- d) justaposição, comparação, análise das informações de ambos os países

pesquisados: Chile e Brasil.

Em linhas gerais, o delineamento deste estudo está constituído conforme segue. O primeiro capítulo, denominado “O Estado, a Sociedade Civil e o direito à educação da pessoa com deficiência”, faz um cotejamento entre as concepções de Estado e de sociedade civil, investigando os marcos legais estabelecidos historicamente no que tange o direito à educação superior e às demandas dos sujeitos e movimentos sociais para o acesso de pessoas deficientes nesse nível de ensino. São utilizados, como referência teórica, os trabalhos de Bobbio (1987; 2012), Poulantzas (2000), Gentile (2007), D’Auria (2012), Carnoy (1987), entre outros autores, buscando-se construir a concepção de Estado que norteará as análises políticas. Também são discutidas as questões da educação de pessoas com deficiência no contexto da globalização e da educação especial no Chile e no Brasil.

O segundo e o terceiro capítulos discutem as políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. Como pano de fundo, foram investigados o contexto educacional, a educação superior, o financiamento educacional e as políticas de acesso para pessoas com deficiência nesses países. Neste sentido, os estudos comparados sugerem a análise dos temas de cada país separadamente, situando seu contexto, para que sejam compreendidas as especificidades.

O quarto capítulo apresenta o levantamento de todas as políticas institucionais das universidades envolvidas: normativas, editais, regulamentos, identificando os grupos envolvidos nesse processo. Outra análise realizada nesse capítulo refere-se à implementação das políticas, ou seja, de que forma as políticas são interpretadas e recriadas dentro das universidades pesquisadas. Para construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 33 estudantes com deficiência (27 da UFPR e 6 da UTALCA) e gestores institucionais das duas instituições. A análise do conteúdo das respostas das entrevistas tem como principais referenciais os estudos de Bardin (1979) e Minayo (2003).

O quinto capítulo é o estudo comparado propriamente dito, onde os dados das duas realidades são justapostos para análise, buscando-se os pontos de aproximação e diferenças entre as distintas realidades.

Finalmente são apresentadas as conclusões da investigação, destacando as políticas de acesso para os estudantes com deficiência no ensino superior no Chile

e Brasil. Nessa direção, estão levantados as dificuldades, as perspectivas e os desafios para a inclusão nesse nível de ensino.

2 O ESTADO, A SOCIEDADE CIVIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CHILE E NO BRASIL

*Os direitos do homem,
por mais fundamentais que sejam,
são direitos históricos, ou seja,
nascidos em certas circunstâncias,
caracterizadas por lutas em defesa
de novas liberdades contra velhos poderes,
e nascidos de modo gradual,
não todos de uma vez
e nem de uma vez por todas.
(BOBBIO, 1992, p.9)*

Na sociedade contemporânea ocidental, o endosso para efetivação dos direitos educacionais se dá no âmbito do chamado “Estado de direito”, onde a primazia da lei sustenta o princípio da legalidade. Esse tipo de Estado prevê a defesa dos direitos dos cidadãos, com base em valores fundamentais da pessoa humana. (DALLARI, 1998).

Ao se considerar que a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência ocorre na relação do Estado com a sociedade civil, é fundamental que se discuta o papel desse Estado na formulação e implementação de políticas educacionais. Conforme afirma Carnoy (1987), a discussão sobre as mudanças educacionais precisa necessariamente passar por uma discussão sobre o papel do Estado, pois:

[...] desde que o poder se expressa, pelo menos em parte, através do sistema político de uma sociedade, qualquer tentativa de desenvolver um modelo de mudança educacional deve ter atrás de si uma cuidadosa reflexão e uma teoria sobre o funcionamento do governo, o que chamamos uma “teoria do Estado”. (CARNOY, 1987, p. 19).

O uso da palavra “Estado” para designar uma forma de ordenamento político é moderno, visto que a discussão sobre o seu surgimento é complexa no campo dos estudos do Direito, da História, da Antropologia e da Sociologia, por se tratar de matéria interdisciplinar. A questão sobre se o Estado sempre existiu, pensando em sociedades primitivas onde havia ordenamentos de convivência, ou se é uma construção histórica, que surge a partir de certo ordenamento político organizado do poder, é um tema que demanda ampla discussão.

Uma das correntes da história do pensamento político diz que a existência de um Estado pressupõe a delimitação de um território com um poder instalado, que tome decisões e dê comandos para todos que ali vivem e onde a maioria desses habitantes cumpra e obedeça aos ordenamentos, dentro de certos limites. Nesta perspectiva:

O Estado, entendido como um ordenamento político de uma comunidade, nasceu na dissolução da comunidade primitiva fundada a partir de laços de parentesco; a partir daí, surge o Estado que constitui-se, segundo alguns historiadores, no início da era moderna, onde se dá a passagem da idade primitiva para a idade civil. (BOBBIO, 2012, p.73).

Percebe-se que, ao longo da história, a própria concepção de Estado se modificou. Com o declínio do feudalismo, surge o Estado Absolutista, por volta do século XVI, onde todo o aparato burocrático, militar, jurídico e impositivo se concentrava no monarca, que detinha poderes absolutos. Em seguida, surge o denominado Estado Constitucional Liberal Clássico, que tem como marco a Revolução Inglesa de 1688, que limitava o poder do monarca, garantindo algumas liberdades individuais (religião, comércio, família), mas não direitos políticos - o sufrágio universal não era considerado confiável. Além disso, para garantir as liberdades individuais, esta forma de Estado utilizou técnicas jurídicas, criando uma constituição escrita e declarações de direitos (SILVA, 2009).

Nesta perspectiva liberal constituiu-se um Estado Mínimo, caracterizado como não intervencionista, onde o direito individual se sobrepunha ao da coletividade, responsabilizando cada indivíduo por sua condição econômica, sem considerar o contexto histórico e social. Carvalho Filho (2008) destaca que este regime permitiu o crescimento da injustiça social, sendo evidente que este ideário liberal só era viável àqueles que já possuíam riquezas e exploravam o proletariado. “Além disso, a burguesia, agora enriquecida, tratava de lutar pela preservação do *status* de vantagem e riqueza, ainda que à custa dos excluídos sociais.” (CARVALHO FILHO, 2008, p. 3).

Bobbio (1998) afirma que, filosoficamente, o Estado Liberal é a “doutrina dos direitos do homem elaborada pela escola do direito natural (ou jusnaturalista)¹² (BOBBIO, 1998, p. 11). De acordo com este posicionamento, o Estado é limitado e seus limites são estabelecidos quanto aos poderes e funções. Assim, neste Estado

¹² O Jusnaturalismo é uma doutrina segundo a qual existe e pode ser conhecido um “direito natural” (*ius naturale*), ou seja, um sistema de normas de conduta intersubjetiva diverso do sistema constituído pelas normas fixadas pelo Estado (direito positivo) (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1997, p. 655).

denominado de mínimo, o Estado tem limites que seguem os pressupostos da doutrina liberal. Opondo-se a esta perspectiva, existe aquela que acredita em um Estado Máximo, com uma intervenção nas questões relacionadas à economia, com o objetivo de manter uma suposta “harmonia” na sociedade. (CARVALHO FILHO, 2008).

Já o denominado Estado Democrático Representativo, começa a partir da limitação do Estado operada por meios constitucionais, onde a presença da sociedade civil exige seus direitos por meio dos movimentos feministas e de trabalhadores, a partir do século XIX. Também, neste período, começa um movimento para ampliação do sufrágio universal e uma maior participação das massas. Já no século XX, o sufrágio universal foi estabelecido para os homens e, posteriormente, para as mulheres. (D'AURIA, 2012).

Para D'Auria (2012) o Estado Democrático Representativo é o modelo vigente hoje nas sociedades ocidentais. Suas características são: legitimidade dos governantes baseada no sufrágio universal; periodicidade das eleições plurais e competitivas; ampla liberdade de imprensa e de expressão e ampla liberdade de associação política (reconhecimento legal dos partidos). De acordo com esta orientação as pessoas agora são cidadãs, têm direitos privados, civis e políticos.

Outra explicação para a origem do Estado é aquela desenvolvida por Engels, que parte da teoria marxiana para explicar a constituição do Estado como um instrumento de dominação de classes. Assim, o Estado teria nascido da dissolução de uma sociedade baseada em vínculos familiares para uma sociedade civilizada. A partir do nascimento da propriedade privada, começa a divisão do trabalho e a divisão da sociedade em classes, e “[...] com a divisão da sociedade em classes, nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente é a de manter o domínio de uma classe sobre a outra, recorrendo, inclusive, à força” (BOBBIO, 1987, p. 74).

Desta maneira, quando falamos do Estado, nos referimos a lutas pelo poder, às forças presentes na formulação, implementação e execução de políticas educacionais. Poulantzas (2000) destaca a relação de forças na luta de classes e afirma:

O Estado é compreendido como condensação de uma relação: O Estado, sua política, suas formas, suas estruturas, traduzem, portanto, os interesses da classe dominante, não de modo mecânico, mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento. (2000, p. 132).

Assim, a concepção que referencia as análises nesta pesquisa é de um Estado que não age de forma neutra e, tampouco, reflete apenas interesses de uma única classe. O Estado expressa, de forma concentrada, os embates entre as classes dominantes e dominadas. “As contradições de classes constituem o Estado, presentes em sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política estatal é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado.” (POULANTZAS, 2000, p. 135).

Nesse Estado nada é dado *a priori*, tudo é negociado, é tensionado e está em constante embate. A formulação e a execução de normas jurídicas, leis, decretos, a escrita do texto legal sofrem, desta maneira, o atravessamento de diferentes interesses, diferentes grupos, classes ou frações de classes.

Já a sociedade civil pode ser definida como “um outro complementar” do Estado, ou seja, “um conjunto de forças sociais que alimentam e retroalimentam o sistema político: sociedade civil (entorno) e sistema político interagem, intercambiando fluxos de influência: demandas ou apoios (*inputs*) e respostas (*outputs*).”¹³ (D’AURIA, 2012, p. 78). Neste processo, que se assemelha a “um cabo de guerra”, há um tensionamento. De um lado, a sociedade civil e seus representantes, que buscam ganhar respaldo do aparato estatal, e do outro, o Estado e seus representantes, que atendem positiva, parcial ou negativamente às solicitações.

Entende-se que a sociedade civil e o Estado constituem uma relação dialética e complexa. Assim, “[...] sociedade e Estado atuam como dois momentos necessários, separados, porém contíguos, distintos, todavia interdependentes, no sistema social em sua complexidade e em sua articulação interna” (BOBBIO, 2012, p. 52). Para exemplificar a própria contraditoriedade e a complexidade deste fenômeno Bobbio, exemplifica:

Estes dois processos representam bem as duas figuras do cidadão participante e do cidadão protegido que estão em conflito entre si, às vezes na mesma pessoa: do cidadão protegido que através da participação ativa exige sempre maior proteção do Estado e através da exigência de proteção reforça aquele mesmo Estado do qual gostaria de se assenhorar e que, ao contrário, acaba por se tornar seu patrão. (BOBBIO, 2012, p. 51-52).

¹³ [...] sino como el conjunto de fuerzas sociales que alimentan y realimentan al sistema político: sociedad civil (entorno) y sistema político interactúan intercambiando flujos de influencia: demandas o apoyos (*inputs*) y respuestas (*outputs*).

Da mesma forma que a sociedade reivindica, cada vez mais, seus direitos, a mesma também parece não admitir que isto seja possível fora do Estado, ao menos como o conhecemos no mundo ocidental. Se a sociedade, os movimentos sociais, os cidadãos reivindicam é porque admitem que este Estado detenha um poder que o faz agir a favor de uns em demérito de outros. De qualquer maneira, dentro do que conhecemos por sociedade, os embates e lutas travadas nesta “arena de disputas” mostram as tendências e pontos de conflito neste jogo de poder, determinando a pauta de discussões ou de silenciamentos do Estado frente às demandas sociais.

É nessa relação entre o Estado e a sociedade civil que podemos discutir a questão dos direitos dos cidadãos, entre eles o da educação das pessoas com deficiência. Bobbio (2004) argumenta que o direito do cidadão é um fenômeno social, construído historicamente, mas também problematiza que as “boas intenções”, refletidas em declarações e documentos legais, nem sempre se efetivam no plano real. Assim, o debate sobre os direitos do homem não mostra, necessariamente, o progresso moral de uma determinada sociedade, visto que palavras podem ser vazias por não se traduzirem em ações. As demandas são crescentes, as pretensões aumentam e a satisfação plena dos cidadãos se torna, a cada dia, mais difícil. Para Bobbio, a criação e, até mesmo, a multiplicação de documentos que levantam a bandeira dos direitos humanos estão relacionadas a três processos:

- a) porque aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela;
- b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem;
- c) porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente etc. (2004, p. 32).

O primeiro processo se relaciona à passagem dos direitos de liberdade (religiosa, de opinião, de imprensa e outros), que nasceram contra o “super poder do Estado” (BOBBIO, 2004, p. 35), para direitos políticos e sociais que exigem, na prática, não somente documentos legais, mas a intervenção direta do Estado para o seu cumprimento.

No segundo processo, há uma ampliação do direito que, inicialmente, era orientado a um indivíduo e passa a voltar-se para grupos, como as minorias étnicas, religiosas e a família. Além disso, os direitos foram ampliados também para sujeitos diferentes dos homens, como no caso dos animais e da natureza. Bobbio (2004)

chama a atenção para o fato de que as palavras de ordem como “respeito” e “dignidade”, utilizadas para justificar os direitos dos homens, hoje são utilizadas também para defender, por exemplo, as causas ecológicas e os animais.

Já no terceiro processo, existe uma passagem do homem, considerado de forma genérica, para o homem singular, que é considerado em suas especificidades, de acordo com sexo, idade, condições físicas. Assim, valorizam-se as diferenças, “a mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente; o doente temporário, do doente crônico; o doente mental, dos outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes etc.” (BOBBIO, 2004, p. 34). Os documentos legais revelam estas mudanças. Parte-se, inicialmente, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), para declarações específicas dos direitos das mulheres, das crianças, dos idosos, dos deficientes e outros. E os direitos proclamados por declarações mundiais se estendem também a sujeitos não humanos, como os animais, na Declaração dos Direitos dos Animais (UNESCO, 1978), e das águas, na Declaração Universal dos Direitos da Água (ONU, 1992), entre outras.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a educação nem sempre foi considerada como um direito para todos. Sabe-se que durante séculos a escolarização restringia-se à classe dominante, às elites e às pessoas sem nenhum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial (CUNHA, 1986; OLIVEIRA, 1995; RUBIO, 1998; FÁVERO, 2006; MICHELOTTO, 2006). Avanços podem ser constatados a partir das últimas décadas do século XX. Vive-se, no entanto, em constante batalha em favor do direito à educação pública, gratuita e autônoma no Chile, no Brasil e em muitos países do mundo.

Na América Latina constata-se uma expansão na cobertura educacional nas últimas décadas, inclusive para grupos que anteriormente foram totalmente excluídos; no entanto, ainda se está longe de uma educação de qualidade para todos. Para Gentile (2013) isto se relaciona às condições de vida das pessoas, aos recursos materiais escassos de que as famílias dispõem e às formas de segregação que se produzem e se reproduzem socialmente, ou seja, a questão é determinada pela classe social, pelo gênero e aspectos étnicos ou raciais. Cunha (2012) corrobora esse pensamento, dizendo que apesar das reformas educacionais, empreendidas desde os anos de 1990, com o impulso da chamada globalização, os resultados não surtiram o efeito desejado, justamente porque estas reformas foram feitas a partir de um ideário

neoliberal, deixando de lado as singularidades e especificidades dos países latino-americanos.

Este ideário neoliberal segundo Gentile (2013) usa um aparato jurídico para impor medidas provisórias, decretos que beneficiam o mercado; assim, transferem as responsabilidades antes estatais para instituições privadas; fecham canais de participação da comunidade; usam os recursos públicos de forma irresponsável e corrupta; desprezam as entidades representativas; [...] estas são algumas das penosas marcas das reformas que fazem da democracia uma farsa, um pastiche autoritário e repressivo.¹⁴

As mudanças globais, no campo educacional, geram novas alternativas que reproduzem e acentuam as desigualdades na própria sociedade. Em função disso, se impõe a questão sobre como resistir a esta avalanche neoliberal e à mercantilização da educação. Ball (2012) ousa afirmar que a soma destas mudanças globais sugere “o início do fim da educação pública, em sua(s) forma(s) de bem-estar”. “Um conjunto de novas relações desfocadas e de “interesses” no âmbito da política e da educação serão delineados.” (BALL, 2012, p. 24).

O problema, então, se configura na medida em que a Educação não é considerada como um bem público, ao qual todos têm direito, mas sim um bem de consumo, onde os “clientes” compram o produto de acordo com sua capacidade de aquisição. Dessa forma, a questão do direito à educação se impõe como uma prioridade no processo de debate, formulação e colocação em prática das políticas públicas educacionais.

Este cenário mundial remete aos aspectos econômicos, políticos e culturais de cada país, suas singularidades e aos fatores históricos que são determinantes em uma análise conjuntural. No caso do Chile e do Brasil, países estudados nessa investigação, a Educação é considerada um direito de todos. No Chile, a Constituição (1980), em seu artigo 10, que trata do direito à Educação, afirma: “A educação tem por objeto o pleno desenvolvimento da pessoa nas distintas etapas da sua vida.”¹⁵ No Brasil, a Educação como direito está assegurada na Constituição de 1988, no art. 205 que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família...”

¹⁴ *Son algunas de las penosas marcas de reformas que hacen de la democracia una farsa, un pastiche autoritario y opresivo.*

¹⁵ *“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”.*

Compreende-se que este direito à educação não é um ato de benevolência, benesse, favor ou concessão do Estado e, sim, seu dever, uma vez que existe um compromisso constitucional. Este “dever” faz parte de suas atribuições, enquanto instituição responsável pela organização e pelo controle social. No entanto, é sabido que este processo não ocorre de forma neutra, mas atravessado por interesses políticos, dentro de um sistema também político que abrange uma estrutura burocrática formada por Estado, partidos políticos e a sociedade civil. (D’AURIA, 2012).

Nas declarações e documentos legais que afirmam o direito dos diferentes grupos que compõem nossa sociedade, parece óbvio afirmar que as crianças devem ser protegidas, que as mulheres não devem ser violentadas, que pessoas negras não devem sofrer preconceito e violência, que pessoas com deficiência têm direito à educação em todos os níveis e modalidades. Mas o que ocorre, de fato, não é isto. Basta olhar as estatísticas para comprovar.¹⁶ Nesse sentido, Oliveira (1995, p. 166) nos alerta: “Mesmo quando tais declarações tornam-se ‘letra morta’, o fato de serem reconhecidas na lei cria a possibilidade de luta pela sua efetivação”.

Assim, em um Estado de direito, pretende-se que os direitos sejam assegurados, e quando não o forem, precisarão ser exigidos, correndo o risco de que sem esta ação, os mesmos fiquem no limbo do esquecimento. Bobbio (2011, p. 37) afirma que “não há democracia sem opinião pública, sem a formação de um público que reivindique o direito de ser informado sobre as decisões que se tomam em favor do interesse coletivo e de expressar livremente suas críticas”.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL

Segue agora uma exposição de como se configurou a constituição do direito da pessoa com deficiência no Chile e no Brasil, a partir da relação entre Estado e Sociedade Civil, considerando o período da instalação de um Estado Ditatorial no Chile, a partir dos anos de 1970, e no Brasil, a partir de 1960. O período histórico

¹⁶ Mais de 60 mil pessoas são assassinadas por ano no país e há um forte viés de cor e condição social nessas mortes, “numa proporção 135% maior do que os não-negros. Enquanto a taxa de homicídios de negros é de 36,5 por 100 mil habitantes, no caso de brancos, a relação é de 15,5 por 100 mil habitantes” (CERQUEIRA *apud* BELCHIOR, 2013)

selecionado é um recorte que visa configurar as consequências da ausência de políticas públicas para este alunado e o surgimento de um sistema educacional paralelo, por meio de escolas de cunho assistencialista e filantrópico. Também será discutida a importância da sociedade civil organizada, presente e atuante, na efetivação do direito desse alunado.

No caso do Chile, observam-se diferentes correlações de forças entre o Estado e a Sociedade Civil. O golpe de Estado, em 1973, foi realizado pelas Forças Armadas, com o apoio do Partido Nacional e de setores da Democracia Cristã, do Governo dos Estados Unidos, da Agência Central de Inteligência (CIA) e de uma parcela da sociedade civil, formada por uma burguesia, que estava descontente com o governo do presidente socialista Salvador Allende da Unidade Popular. Este foi substituído por um Estado Ditatorial, comandado pelo General Augusto Pinochet, interrompendo o projeto de um Estado republicano iniciado em 1810. (MOULIÁN, 2002; HIGUERAS, 2009).

Segundo Higuera (2009), esse Estado Ditatorial tem algumas características: dissolução do Congresso Nacional, proibição de partidos políticos, intervenção nas organizações sociais e assimilação de um estado de sítio em situação de guerra, além da repressão, organizada pelos organismos de segurança, a qualquer forma de expressão popular contrária àquele governo. Entre 1973 e 1990, o Chile viveu uma das mais sangrentas ditaduras da América do Sul, com um total de vítimas oficiais de 40.280 pessoas, sendo que destas, 3.225 mortos ou desaparecidos. (AFP, 2011)¹⁷.

Neste período, o Chile viveu o que segundo Higuera (2009) foi “a morte da versão chilena de Estado de Bem-estar e com ele sua responsabilidade protagonista e o desenvolvimento educativo.”¹⁸ O conceito de educação pública começa a desmoronar nesta nova conjuntura política, havendo uma valorização da educação privada. O Estado já não é mais considerado como benfeitor e sim como subsidiário. A nova perspectiva adotada é de uma economia neoliberal, o Estado tem um papel secundário na tomada de decisões; passivo, se auto restringe às leis do mercado. (DÍAZ, 2005).

Assim, os anos de 1980 são marcados pela influência do neoliberalismo e o Estado assume um papel subsidiário na educação. Reduzindo seu aparato estatal,

¹⁷ Agence France- Presse.

¹⁸ “*la muerte de la versión chilena del Estado de Bienestar y con él su responsabilidad protagonista y el desarrollo educativo*”. (HIGUERAS, 2009, p. 83).

escancara as portas para o ensino privado e delega a responsabilidade principal da Educação aos pais dos estudantes. Nessa década há um retrocesso das matrículas em escolas públicas de 16,9% (1982 a 1990), gerando um crescimento do sistema subvencionado (com o financiamento do Estado) de 12,7% e do sistema privado, de 2,1%. Estas mudanças provocam uma segmentação e a segregação de estudantes, e o sistema privado cria mecanismos para selecionar os melhores alunos (COX, 2005). Este Estado, denominado subsidiário, se estabeleceu com práticas de vigilância, repressão e controles, mesmo que oficialmente defendesse as liberdades individuais e da propriedade.

Em 1989, começam as reformas constitucionais, que intentam promover mudanças na “Constituição autoritária e neoliberal de 1980. O poder instituído pelo povo passa a substituir a Junta Militar” (HIGUERAS, 2009, p. 86). No entanto, foi uma política de consensos e não de ruptura, as reformas mantiveram a defesa das liberdades individuais e do livre mercado. A partir de 1990, tem início um período de transição para um Estado Democrático com as eleições de Patricio Aylwin Azócar. Para Molián e Higuera (2002; 2009) as reformas, desde então, são paliativas e pouco mudaram os rumos do país em uma direção que considere a Educação como bem público.

No início do século XXI, em 2006, mobilizações estudantis, ficaram famosas pelo mundo. A “Revolta dos Pinguins¹⁹”, protagonizada por estudantes secundaristas, foi notícia internacional. A pauta de reivindicações era: gratuidade do exame de seleção para universidade (PSU); passe escolar grátis, melhoria e aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias em mau estado em muitas escolas, entre outras (ZIBAS, 2008). De maio a julho de 2006, estudantes ocuparam escolas, realizaram assembleias e organizaram passeatas, forçando o governo a constituir um Conselho Assessor Presidencial para a Qualidade da Educação. Além disso, houve uma ampliação dos debates por meio de assembleias, sindicatos e da sociedade civil como um todo.

As manifestações de estudantes, greves de docentes e de outros sindicatos continuaram cobrando mudanças na Educação no Chile. Na última manifestação, realizada em maio de 2015, milhares de manifestantes mostraram descontentamento com a reforma educacional que está em andamento no atual governo da presidenta

¹⁹ Chamados desta forma devido ao uniforme ao estilo do início do século. (ZIBAS, 2008).

Michelle Bachelet. Uma das principais reivindicações é a gratuidade no ensino superior para os estudantes. (AFP, 2015).

No caso das pessoas com deficiência no Chile, o atual presidente da Fundação Nacional dos Deficientes do Chile (Fundación Nacional dos *Discapacitados* – Chile, FND), Alejandro Hernández (2014), faz uma retomada histórica e afirma; “As pessoas com deficiência não começam a ser visíveis no Chile a partir de 1978”²⁰, como muitas vezes quer fazer crer o Teletón, instituição que arrecada milhões de pesos chilenos por ano, utilizando estratégias de marketing, artistas e personalidades, e a mídia televisiva.

Para Hernández (2014) os movimentos nacionais pelo direito de pessoas com deficiência tiveram um grande impulso na década de 1970, sustentados por um forte protagonismo desses sujeitos. A Associação Chilena de Lesionados (*Asociación Chilena de Lisiados - ASOCHILI*) atuou nas décadas de 1960 e 1970, cobrando da Presidência da República, ministros e parlamentares²¹ uma legislação que contemplasse os direitos das pessoas com deficiência, o que aconteceu com a promulgação da Lei nº 17.238 (CHILE, 1969) que permitia a importação de veículos adaptados para pessoas com deficiência, com taxas diferenciadas. A associação também promoveu marchas pelas ruas de Santiago, com o objetivo de sensibilizar a sociedade chilena. Era um tempo de mudanças paradigmáticas, onde pessoas com deficiência não aceitavam mais o isolamento, ou um modelo baseado somente na perspectiva médica. Esses coletivos desejavam integrar-se à sociedade, ao mundo do trabalho e acadêmico. Neste período “a ASOCHILI chegou a ter milhares de associados de norte a sul do país e sua tarefa era transformar a exclusão de seus integrantes, em uma efetiva integração.” (HERNÁNDEZ, 2014, p. 1).

Entrementes, cabe destacar que o golpe militar de 1973, afetou estas associações. Hernández (2014) relata que a sede da ASOCHILI, foi desocupada por militares e os dirigentes, destituídos e substituídos por “dirigentes de confiança”, por considerarem que a associação era uma “organização muito estratégica”²² (2014, p.1).

Trata-se de uma etapa extremamente obscura para pessoas com deficiência e suas famílias, em um contexto, onde o Estado elimina seu investimento no social, gerando um sistema de benefícios assistenciais extremamente

²⁰ *Las personas con discapacidad no comienzan a ser visibles en Chile a partir de 1978.*

²¹ Especialmente en la época de los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende. (HERNANDEZ, 2014),

²² [...] “organización muy estratégica” (HERNANDEZ, 2014)

limitados. Posso afirmar, com absoluto conhecimento de causa, que durante a ditadura, as pessoas com deficiência começam a viver em um ambiente de isolamento e de vulnerabilidade extrema, e a pobreza e o desemprego as atinge com maior força. [...] as pessoas com deficiência existiam, lutaram, escreveram suas leis (inclusive a atual) e sofreram perseguição política e execuções (no Chile foram executadas pessoas com muletas e em cadeira de roda) depois do golpe militar de 1973. (HERNÁNDEZ, 2014, p. 1, tradução nossa).²³

Assim, constata-se que em um Estado ditatorial, a participação civil é coibida, reprimida, negada e substituída por grupos e vozes que se alinham a esta concepção de Estado. No que diz respeito a pessoas com deficiência, que já têm uma história marcada pelo preconceito e pela negação de direitos, a realidade se torna ainda mais cruel e complexa no Chile.

Essa conjuntura governamental favorece o surgimento e o crescimento de organizações não governamentais (ONGs), fundações e campanhas para arrecadar fundos solidários para pessoas com deficiência, ou seja, na ausência de um Estado social e de políticas públicas direcionadas a este público, estas iniciativas se tornam “tábua” de salvação, que gera dependência e está baseada em uma perspectiva assistencialista e de caridade. A pessoa com deficiência não é considerada como um sujeito de direitos, emancipado, mas um sujeito merecedor de “compaixão”. Um exemplo é a Campanha Teletón, no Chile, cujo marketing se baseia em frases de efeito como “Unir o Chile”, “Dar esperança”, “Eles não se rendem, tampouco nós” entre outras.²⁴ Em 1978 começou esta campanha que, ao longo de 37 anos, tem arrecadado fundos para subsidiar a ausência de políticas públicas efetivas para pessoas com deficiência.

Com o retorno da democracia em 1990, foi retomado o trabalho para construção de um anteprojeto para a Lei de Integração Social das Pessoas com Deficiência (*Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidades*), cuja elaboração contou com a participação de pessoas com deficiência de acordo com Hernández (2014). E em 1994, no governo de Patricio Aylwin Azócar, foi promulgado

²³ *Se trata de una etapa extremadamente oscura para personas con discapacidad y sus familias, en un contexto a saber, donde el Estado elimina su inversión en lo social, generando un sistema de beneficios asistenciales extremadamente acotados. Puedo señalar, con absoluto conocimiento de causa, que durante la dictadura, las personas con discapacidad comienzan a vivir entorno al aislamiento y vulnerabilidad más extrema, y que la pobreza y el desempleo los golpea con mayor fuerza. [...] que las personas con discapacidad existían, lucharon, escribieron sus leyes (incluida la actual) y también, sufrieron persecución política y ejecuciones (en Chile se ejecutó personas con muletas y en silla de ruedas) tras el golpe militar de 1973. (HERNÁNDEZ, 2014, p. 1)*

²⁴ http://www.radiosanignacio.cl/Noticia/autor/teleton_2112

o primeiro marco legal para pessoas com deficiência no Chile, a Lei nº 19.284 (Lei nº 20.422) e estabelecido o primeiro Fundo Nacional para Deficiência (*Fondo Nacional de Discapacidad - Fonadis*), que atualmente é o Serviço Nacional de Deficiência (*Servicio Nacional de la Discapacidad - Senadis*), além disso, esta lei prevê a participação social das organizações de e para pessoas com deficiência na gestão das políticas públicas.

No período pós-ditadura, o desafio chileno em prol de um Estado Democrático e de uma educação para todos é imenso, visto que o modelo neoliberal e a meritocracia tiveram e têm uma grande influência nas instâncias governamentais e também em alguns setores conservadores da sociedade chilena.²⁵

Assim como o Chile, o Brasil também viveu sob um Estado Ditatorial, onde um golpe civil-militar foi desencadeado em março de 1964. O golpe foi articulado entre militares e empresários e contou com o apoio das classes dominantes, do Governo dos Estados Unidos e do partido político da União Democrática Nacional (UDN). A chamada “Revolução de 1964” destituiu, por meio de um golpe, o então presidente João Goulart e levou ao poder o General Castello Branco. De acordo com Germano (2008, p. 315):

O golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional, cujas palavras-chave eram segurança e desenvolvimento, portanto, o lema ordem e progresso agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo.

Segundo o Relatório Final da Comissão da Verdade (2014), entre mortos e desaparecidos estão 434 pessoas (191 assassinadas, 210 tidas como desaparecidas e 33 desaparecidas) e, pelo menos, 1.843 pessoas que foram torturadas, mas a comissão reconhece que o número é, certamente, maior. (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014).

Quanto às consequências do regime militar para o campo educacional brasileiro, Saviani (2008) afirma que houve uma vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, ou seja, por meio de empresários ligados aos

²⁵ Durante o governo Pinochet, quem deu os rumos da economia no Chile foram os chamados Chicago Boys, grupo de economistas chilenos que havia sido treinado pela Universidade de Chicago ou pela Universidade Católica de Chile e que desempenharam um papel fundamental na implantação do neoliberalismo no Chile. (ZERO, 2014)

Institutos de Estudos Políticos e Sociais em articulação com colaboradores americanos, acordos de financiamento e planejamento foram firmados com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Assim, a partir de 1965, de acordo com o autor, teve início uma concepção produtivista de educação, incorporando “[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”. (SAVIANI, 2008, p. 297).

Além disso, houve um favorecimento à privatização do ensino e o Estado foi diminuindo suas responsabilidades com o ensino público e gratuito. A Constituição de 1967, outorgada durante o regime militar, previu a desvinculação das verbas do orçamento que a União, os estados e municípios eram obrigados destinar à Educação. Em 1969, por meio da Emenda Constitucional nº 1, foi restabelecida a vinculação de 20% das verbas, mas apenas para os municípios. Concomitante à diminuição de recursos, houve o incentivo à iniciativa privada na Constituição de 1969, por meio do § 2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.”

No caso da educação de pessoas com deficiência, neste período, a ausência de políticas públicas e os recursos financeiros escassos para esse segmento, propiciaram o crescimento de organizações assistencialistas e filantrópicas no país, como é o caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e da Federação Nacional das Associações Pestalozzi, para atender pessoas com baixo poder aquisitivo. Bueno (2011) destaca que junto a estas instituições também surgiram clínicas privadas, com especialistas de alto nível técnico para atender uma clientela com alto poder aquisitivo.

Essa distinção deixa patente que, enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objeto da assistência e caridade públicas, passou-se a oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação. (BUENO, 2011, p. 112)

Kassar (2011) também destaca a transferência de responsabilidades sobre o atendimento das pessoas com deficiência, das instituições públicas para grupos assistencialistas como as APAEs:

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. (KASSAR, 2011, p.72).

Outra política adotada neste período são as campanhas em favor das pessoas com deficiência, entre elas destacamos a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, com o Decreto Nº 44.236/60; Campanha Nacional de Reabilitação do Deficiente Mental, com o Decreto Nº 48.961/60. Estas campanhas ainda que fossem importantes, também tinham uma ação pontual e não se constituíam em políticas governamentais que atendessem a todas as pessoas com deficiência.

Com o fim da ditadura em 1985 e o começo de um processo de redemocratização no país, houve uma mobilização de novos atores sociais que segundo Ferraz (2012) apresentaram suas demandas formalmente, dentro de um quadro institucional mais estável, graças à Constituição de 1988.

Em 1995 começou a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O plano culpabilizava o Estado pela crise brasileira dos anos 1980 e justificava que a reforma vinha para consolidar, estabilizar o crescimento econômico e que somente a partir de certas medidas seria possível corrigir as desigualdades sociais e regionais. Assim, objetivando a diminuição das responsabilidades estatais quanto à garantia de direitos sociais, esse documento pretendia consolidar a ideia de que o Estado representa um entrave para a economia de mercado e que a administração pública é burocrática e ineficiente (BRASIL, 1995). O plano propunha as seguintes mudanças: ajuste fiscal; reformas econômicas voltadas para o mercado; reforma da previdência social; inovação dos instrumentos de política social e reforma do aparelho do Estado, para aumentar a “governança”. (BRASIL, 1995).

Com esta redefinição do papel do Estado e uma proposta “gerencial” para modernizá-lo e dar-lhe “eficiência”, almejava-se que a sociedade civil atuasse junto a certos setores estatais. Esta forma de parceria, no entanto, visava descentralizar a esfera dos serviços não exclusivos do Estado. E, nessa esfera, o Estado atuaria, “simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas” (BRASIL, 1995, p. 41). Para tal, Romero e Noma (2004, p. 104) chamam a atenção:

Nesse sentido, por meio de um processo denominado de publicização, o serviço, outrora de caráter público, passaria a ser ofertado na dimensão do “público não estatal”, ou terceiro setor, em que a participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil responderia por tal demanda.

Desta maneira, a propalada participação das organizações sociais e do terceiro setor tem, na verdade, uma atuação muito restrita, visto que, neste momento, a formulação das políticas é atributo único do Estado. Nessa redefinição do Estado Brasileiro merece destaque, “[...] a responsabilização da sociedade civil no âmbito da garantia dos direitos sociais.” (ROMERO; NOMA, 2004, p. 104).

Para Faceiro (2013), a participação dos movimentos sociais no Brasil a partir dos anos de 1970, foi decisiva nas mudanças políticas e sociais nas últimas décadas. Estes contribuíram para o avanço e a conquista de direitos sociais e na elaboração da Constituição da República, ao longo dos anos de 1980 e 1990, com a participação em fóruns, conselhos e comitês. Promoveram além das mudanças sociopolíticas e de um processo de institucionalização da organização popular, um “deslocamento da visibilidade para as organizações não governamentais. As identidades coletivas dos movimentos populares deixaram as contestações de lado, dando ênfase para um nível mais operacional e propositivo.” (FACEIRO, 2013, p. 23).

No campo educacional, a participação dos movimentos sociais está prevista nos seguintes documentos legais:

- Constituição Federal de 1988, Artº 206, destaca-se o inciso VI: gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988).
- LDB nº 9.394/1996, Artigo 3º, no inciso VIII: gestão democrática do ensino público; (BRASIL, 1996).
- Portaria Nº 1.407, de 2010, do Fórum Nacional de Educação, em seu Art. 1º estabelece: Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Fórum Nacional de Educação - FNE, de caráter permanente, com a finalidade de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2010).

Da mesma forma, o mais recente documento-referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE; 2014) reitera que a participação dos movimentos sociais é fundamental para que ocorram mudanças no Estado, quando se discute a questão da diversidade. Diversidade, neste caso, refere-se aos grupos étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pessoas com deficiência/condição física, sensorial ou intelectual diversa (CONAE, 2014). Desta maneira, o documento destaca a importância das políticas, programas e ações concretas e colaborativas, entre os entes federados e a sociedade civil organizada, no âmbito educacional para atender a questão da diversidade.

Um exemplo de como os movimentos sociais da sociedade civil organizada podem contribuir com a formulação e implantação de políticas educacionais/sociais é o denominado Movimento Surdo. Já no final dos anos de 1970, a comunidade surda, formada por sujeitos surdos, familiares, professores, profissionais e pesquisadores, passou a reivindicar que a Língua de Sinais (Libras) fosse considerada como primeira língua do surdo, e a Língua Portuguesa, a segunda.

Configurou-se uma nova perspectiva no cenário brasileiro para o reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O Decreto Federal nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/02, reafirmando a LIBRAS como uma língua oficial do Brasil.

Sabe-se que outros movimentos relacionados a pessoas com deficiência têm surgido por meio de associações, das redes sociais e outros formatos. O objetivo é de que atuem como protagonistas nas lutas pela construção de novas políticas que atendam às especificidades destes grupos.

Uma das palavras de ordem desses movimentos é “nada sobre nós, sem nós”, pois o que esses grupos reivindicam é a participação efetiva e o protagonismo nas decisões políticas que lhes dizem respeito. (SASSAKI, 2011).

Trata-se, portanto, da legitimidade na formulação das políticas governamentais e institucionais. Grupos de pessoas surdas, cegas, deficientes físicos e outros desejam atuar como sujeitos políticos e não mais serem representados por “outros”.

Assim, considera-se que é nesta relação entre o Estado, suas instituições e a sociedade que mudanças podem acontecer. Obviamente, as relações de força são assimétricas, visto que o Estado detém um poder que o autoriza, inclusive, a usar da

força policial se necessário, para manter a ordem e a segurança. Mesmo assim, acreditamos que a sociedade civil organizada exerce uma importante influência na tomada de decisões do Estado.

É certo que, nos dois países, o Estado passou por diferentes momentos, e que em ambas as realidades, o direito à Educação respondeu a uma série de interesses políticos, partidários, empresariais e das demandas da sociedade civil. Apesar da ampliação do acesso à Educação, a baixa qualidade de ensino para as camadas mais pobres da população e para pessoas com deficiência é mantida. Portanto, a questão do direito à Educação para todos já está posta em termos legais, em ambos os países; a questão está em como operacionalizar o cumprimento desse direito.

2.2 O REFLEXO DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS NACIONAIS DO CHILE E DO BRASIL DIRECIONADAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O fenômeno da globalização não é recente. Já no contexto histórico dos séculos XV e XVI, com os grandes descobrimentos e navegações, o homem europeu realizou grandes negociações comerciais e explorou riquezas de povos nativos. Nas últimas décadas, se tem visto uma ampliação no campo de influências, para além dos campos econômico, comercial e de produção. Conforme Casassus (2001), a globalização atingiu o plano da configuração das nossas identidades e da cultura.

Outro importante aspecto apontado pelo autor é a forma como a globalização afeta nossa identidade regional, em termos de reformas educacionais. Ball (2001) também discute o quanto as tendências globais afetam as políticas nacionais e locais. Para ele é como um processo de “bricolagem”, onde foram feitos empréstimos e cópia de partes de políticas de outros contextos, acreditando-se que irão funcionar no contexto local. O autor, no entanto, alerta:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Assim, percebe-se que as políticas educacionais para pessoas com deficiência passam por este mesmo processo. As leis são tomadas, retrabalhadas,

reorganizadas, modificadas para atender o interesse dos diferentes grupos envolvidos: pessoas com deficiência, suas famílias, educadores, associações para pessoas com deficiência, pesquisadores, partidos políticos e outros.

Na América Latina, as políticas voltadas para este grupo foram influenciadas por uma série de documentos internacionais: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU,1975); Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (ONU, 1990); Declaração de Salamanca, (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Empréstimos de políticas de outros países não são uma novidade para os países latino-americanos. Para a maioria dos gestores, a solução dos problemas está na importação de modelos “bem” sucedidos de outros países do hemisfério norte do planeta. E isso nos remete às influências internacionais na formulação dos documentos legais. Veremos como esta influência aconteceu no campo da Educação Especial, na construção de um marco legislativo e de ações pedagógicas para este público-alvo.

A segregação de pessoas com deficiência sempre foi regra e não a exceção. Muitos relatos históricos mostram o apartamento, o isolamento social e a exclusão desses sujeitos e que toda e qualquer diferença era considerada como “anormalidade” ou “desvio” das condições estabelecidas como ideais e padrão do ser humano. E esse modelo projetado, via de regra, é o do indivíduo ocidental, branco, jovem, ouvinte, vidente e que possui todas as condições neurológicas, psíquicas e motoras compatíveis com os parâmetros de “normalidade”.

Garcia (2004) faz uma retomada histórica e afirma que as políticas da Educação Especial foram norteadas pelo conceito de inclusão, a partir de diretrizes internacionais. Isso aconteceu na década de 1980, substituindo o conceito dos movimentos de integração da década de 1960, que se desenvolveram e se estenderam por muitos países, entre eles, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, Suécia e outros. Para Rubio (1998), essas políticas trouxeram avanços, mas a partir da década de 1980, novas reivindicações surgiram, criticando os resultados da integração escolar, alegando que os chamados serviços escalonados, que previam a inserção do estudante de acordo com o nível e possibilidades de adaptação, mantinham a segregação, pois a criança com maiores

comprometimentos ficava separada das demais, e também eram mantidos separados da escola regular, as classes especiais e os centros de atendimento.

Assim, os movimentos para uma escola inclusiva, começam a partir da metade da década dos anos de 1980, nos EUA, embasados nos trabalhos de Wang (1995), Stainback e Stainback (1999) e outros pesquisadores. Os objetivos da escola inclusiva eram a unificação dos sistemas de ensino especial e do sistema de ensino geral, e a inclusão de estudantes com deficiências no ensino comum, com as mesmas oportunidades e recursos oferecidos a todos os estudantes. Estes movimentos repercutiram por todo mundo e foram tomados como modelo e referência para a implementação de vários documentos internacionais que, por sua vez, serviram de base para implementação de leis, decretos e pareceres nacionais.

Sabe-se que, em contraposição aos movimentos legítimos, o conceito de inclusão foi rapidamente incorporado aos discursos e propostas de agências multilaterais e governos de diferentes países. Segundo Garcia (2004), esse conceito tem sido utilizado para justificar discursos e práticas mercadológicas, progressistas e conservadoras de diferentes filiações político-ideológicas.

Kuenzer (2004), a partir de uma análise mercadológica e da inclusão social, afirma que o atual momento pode ser caracterizado por dois processos, o de exclusão includente ou o de inclusão excludente. No caso da exclusão includente, os mecanismos funcionam da seguinte maneira: o trabalhador é mandado embora para ser readmitido com salários mais baixos ou por meio de serviços terceirizados ou prestando serviços na informalidade. “Está é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por um Estado do tipo neoliberal.” (2004, p. 14).

Dialeticamente encontramos, também, a inclusão excludente, ou seja, apregoa-se uma série de estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, mas não se garante padrões de qualidade para formação de uma educação emancipatória. Desta maneira, substitui-se a escolarização por cursos aligeirados, visando uma suposta melhora para a mão de obra. A autora fala em uma “certificação vazia” e que isso caracteriza uma inclusão aparente, mas que de fato não forma sujeitos emancipados.

Infelizmente, constata-se que este mesmo processo acontece em relação a pessoas com deficiência, a “inclusão excludente” e “exclusão includente”, apontadas por Kuenzer (2004), sendo que, na contemporaneidade, o termo “inclusão” virou um

jargão político, com um sentido vago e banalizado, o que, a nosso ver, não desqualifica os movimentos sociais em prol de uma maior justiça social e a garantia de direitos dessas pessoas. Além disso, este tipo de discurso pode justificar práticas excludentes na sociedade e na escolaridade: já que não podemos fazer uma “inclusão” verdadeira, então cruzamos os braços e não fazemos nada, ou agimos dificultando o trabalho daqueles que estão fazendo.

Fazer uma análise crítica e problematizar a questão da inclusão e da exclusão é fundamental, mas não pode impedir que as práticas inclusivas sejam colocadas em prática e que a comunidade formada por estas pessoas, suas famílias, professores e pesquisadores da área, tenham seus espaços garantidos para proposição de políticas públicas que visem o avanço da escolarização e a emancipação desses sujeitos.

No caso do Chile e do Brasil, sabe-se que a legislação voltada para pessoas com deficiência recebeu influências das políticas e práticas internacionais. Estas influências produziram documentos locais que foram assimilados, ou não, em partes ou na totalidade, pelos países em questão. Também a sociedade civil organizada, representada por pais, pesquisadores, movimentos de pessoas com deficiência, foi fundamental na formulação dessas políticas e sua colocação em prática.

No Chile, as primeiras iniciativas relacionadas ao público-alvo da Educação Especial começaram no século XIX. De acordo com Salazar, *Godoy e Meza* (2004, p.6): “A Educação Especial conta, em nosso país, com uma longa trajetória. Em 1852 na cidade de Santiago, foi criada a primeira escola especial para meninos e meninas surdos da América Latina, feito com o que se inicia a Educação Especial no país”.²⁶ A segunda instituição foi em 1928, dirigida a crianças com deficiência mental, mas só depois de quarenta e oito anos, em 1976, é que foi publicado o primeiro programa oficial para o atendimento de estudantes com deficiência no país.

Constata-se que, nas primeiras décadas, o trabalho com pessoas com deficiência esteve vinculado à Medicina e, posteriormente, à psicologia, com ênfase para déficits e diagnósticos e prognósticos deterministas a respeito do desenvolvimento desses sujeitos.

Entre as décadas de 1940 e 1960, o que caracterizava o atendimento educacional desse grupo era a segregação e o isolamento. Para atendê-los, escolas

²⁶ *La Educación Especial cuenta en nuestro país con una vasta trayectoria. En 1852 en la ciudad de Santiago, se creó la primera escuela especial para niñas y niños sordos de latinoamérica, hecho con el que se inicia la Educación Especial en el país. (SALAZAR; GODOY; MEZA, 2006, p.6)*

especiais e centros de atendimento foram construídos. Já em 1978, passou-se a seguir o Relatório de Warnock realizado na Inglaterra, que propunha que se abandonasse o paradigma médico e se adotasse um educativo, baseado nas necessidades educativas especiais de cada estudante. O Chile adotou esta perspectiva e terminologia.

Nas décadas de 1980 e 1990 as organizações mundiais como ONU, UNICEF e UNESCO, por meio de várias declarações, manifestaram seu posicionamento e fizeram propostas para que pessoas com deficiência fossem integradas/incluídas nas escolas regulares. Nesse sentido, percebe-se, claramente, a influência de instituições multilaterais na construção das políticas locais, tomadas, assimiladas, reconstruídas de acordo com os interesses de cada país.

Salazar, Godoy e Meza (2004) afirmam que os estabelecimentos de ensino do país começaram um processo de integração de alunos com deficiência nas escolas e liceus regulares. Neste período, é promulgado o primeiro documento que regula esta integração, o Decreto 490/90²⁷. (CHILE, 1990).

Em seguida, em 1994, é promulgada a Lei nº 19.284 para plena integração social da pessoa com deficiência. Por meio dessa normativa, estudantes com deficiência passaram a participar de escolas regulares e a ter acesso ao currículo comum. Esta política impulsionou um novo momento para o acesso dos estudantes à Educação, e de acordo com o Programa de Educação Especial do Chile (2003), em 1997, estavam matriculados no ensino regular, 3.365 estudantes com deficiência. Já em 2003, o total de matrículas era de 20.749 estudantes.

Em 2004, um grupo de expertises chilenos em Educação publicou um informe denominado “Nova perspectiva e visão da Educação Especial” (*Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*), no qual diferenciam integração de inclusão. Questionaram o uso dos dois termos como sinônimos e buscaram diferenciá-los: integração seria um movimento que surgiu para fazer valer os direitos das pessoas com deficiências, assegurando que elas participassem nos contextos comuns da sociedade. Já, a inclusão, é um fazer efetivo para todos, respeitando o direito à educação em igualdade de oportunidades e participação. O documento afirma que

²⁷ Decreto Supremo Exento Nº 490/90 Establece normas técnicas y administrativas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos comunes (Jardines, Escuelas Básicas y/o Liceos) (DECRETO SUPREMO Nº 01/98, excepto artículo 4º)

O desenvolvimento de escolas inclusivas implica em uma mudança profunda nas atitudes e práticas, passando de um enfoque, centrado na homogeneidade, a um centrado na diversidade. Quanto mais inclusivas sejam as escolas comuns desde sua origem, menos alunos ficarão fora delas e, por tanto, não será necessário integrá-los.²⁸ (CHILE, 2004, p.18).

Em 2010 foi promulgado o Decreto nº 170 que regulamentava a Lei nº 20.201 de 2007. Este foi um importante documento, pois garantia o financiamento da Educação Especial para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Art. 1. - O presente documento regula os requisitos, os instrumentos, as provas diagnósticas e o perfil dos profissionais competentes que deverão aplicá-las a fim de identificar os alunos com NEE e pelos quais se poderá impetrar o benefício da subvenção do Estado para a educação especial, em conformidade com o Decreto com Força de Lei Nº 2, de 1998, do Ministério da Educação. (Lei Nº 20.201/2010).²⁹

Apesar do aparato legal e do discurso oficial a favor da inclusão, Blanco (2006) alerta que meninos e meninas com necessidades educativas associadas a alguma deficiência são o coletivo que se encontra mais excluído no Chile e na América Latina, e que as causas para tal segregação têm uma razão histórica e socioeconômica. Da mesma maneira, Bakovic (2008) afirma que o tema relacionado ao atendimento de pessoas com deficiência, no Chile, é complexo e que só em 2005 foi realizada no país, a Primeira Pesquisa Nacional sobre as Deficiências (Estudio Nacional de la Discapacidad - ENDISC). De acordo com os resultados, mais de 2 milhões de pessoas no Chile vivem com uma deficiência, representando 12,9% da população.

Em relação à participação da sociedade civil, no Chile, existem coletivos de sujeitos surdos e com deficiência que lutam em prol dos seus direitos. Gustavo Vergara Navarro (presidente da ASOCH) afirmou:

Por isso rechaçamos abertamente todo olhar assistencialista da deficiência própria do século XX e proclamamos enérgica e decididamente a perspectiva baseada em direitos judiciais, própria do século XXI, abraçando a vocação de

²⁸ *El desarrollo de escuelas inclusivas implica un cambio profundo en las actitudes y prácticas, pasando de un enfoque centrado en la homogeneidad a uno centrado en la diversidad. Cuánto más inclusivas sean las escuelas comunes desde su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos.*

²⁹ *“El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con NEE y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley Nº 2, de 1998, del Ministerio de Educación. (Ley Nº 20.201 / 2010)*

liderança da Associação de Surdos do Chile na luta pelo direito de todas as pessoas surdas. ³⁰ (2015, s/p)³¹

Também a Fundação Nacional de Deficientes do Chile (FND) trabalha em diferentes frentes: política, educacional, de integração no mundo do trabalho e na pesquisa. Sem estes coletivos, dificilmente as causas relacionadas a pessoas com deficiência estariam na pauta de discussão dos governos.

Já no Brasil, as primeiras iniciativas voltadas para pessoas com deficiência datam de meados do século XIX e começaram com a criação do Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-mudos, em 1857, ambas por iniciativa do governo imperial. Tais instituições, no entanto, foram criadas para atender demandas isoladas e não com o intuito de assistir este alunado de forma ampla e irrestrita. Ainda durante o período imperial, foram fundados institutos para deficientes mentais, o Hospital Psiquiátrico da Bahia, em 1874, e o Pavilhão Bourneville, no Hospital Dom Pedro II. (MENDES, 2010; BUENO, 2011).

Para Bueno (2011), esse desinteresse pela educação de pessoas com deficiência deve-se ao fato de que as mesmas não eram vistas como mão de obra qualificada e nem como pessoas passíveis de serem ideologizadas, já que estavam inseridas em uma sociedade rural e escravocrata.

Entre os anos de 1930 e 1940, instituições privadas passaram a atender pessoas deficientes, a maioria ligada a organizações religiosas, cujo caráter era filantrópico-assistencialista. Assim, manteve-se a perspectiva de que o atendimento a este grupo era caridade e não um direito da pessoa com deficiência.

Do início de século XX até os anos 1950, a realidade educacional para pessoas com deficiência, no Brasil, era de descaso, e as poucas iniciativas eram voltadas, principalmente, para pessoas cegas ou surdas. Bueno (2011) afirma que foi só a partir de 1950 o âmbito de trabalho da educação especial ampliou seu público para estudantes com distúrbios, desajustes e inaptações. Bueno alerta que:

A ampliação mais intensa da educação especial no Brasil correu *pari passu* com a adoção de modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com investimentos maciços de capital estrangeiro e a formação de imensos conglomerados econômicos,

³⁰ *Por tanto rechazamos abiertamente la mirada asistencialista de la discapacidad propia del siglo XX y proclamamos enérgica y decididamente la perspectiva de derechos justiciables propia del siglo XXI, abrazando la vocación de liderazgo de la Asociación de Sordos de Chile en la lucha por los derechos de todas las personas Sordas.*

³¹ <<http://www.asoch.cl/p/blog-page.html>>

ocasionando crescente concentração de renda, processos desenfreados de urbanização e o surgimento de enormes bolsões de miséria nos centros urbanos. (BUENO, 2001, p. 47).

Neste período surgiram centros de reabilitação, clínicas sofisticadas e escolas privadas com alto nível técnico, para famílias ricas. Também passaram a ser criadas federações estaduais e nacionais de entidades privadas, as primeiras secretarias de educação e campanhas para educação de pessoas deficientes ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. (BUENO, 2011).

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, um fato importante na década de 1950, [...] “foi o Conselho Nacional de Educação autorizar que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia.” (SELAU JÚNIOR, 2010, p. 29).

Entre os anos de 1970 e 1990 constata-se que houve uma maior democratização do acesso à escolarização para crianças com deficiência, insuficiente, no entanto, com pouca oferta de vagas públicas. Cabe destacar que vários simpósios, encontros e campanhas foram realizados neste período, com a participação de pais, professores e profissionais especializados. É possível que estes movimentos e ações tenham gerado uma pressão para criação de um grupo-tarefa dentro do Ministério da Educação e Cultura (Portaria nº 86 em 1971) para estudar a questão da Educação Especial. Outro importante fato foi a incorporação da Educação Especial no Plano Setorial de Educação entre 1972/1974 como uma prioridade educacional. Todas estas ações possibilitaram a institucionalização do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com autonomia administrativa e financeira.

Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (BRASIL, 1974).

Nos anos de 1990, com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994) ganha impulso a proposta de educação para todos, e a inclusão é considerada como a forma mais democrática de atendimento, salvo, como ressalta a própria declaração: “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.” (CONFERÊNCIA, 1994, p. 2).

Esse documento traz uma concepção para além da integração, que colocava a ênfase da ação pedagógica nas características das crianças deficientes e em suas dificuldades. No caso de uma perspectiva inclusiva, se reconhece as diferenças e se considera ser o ensino regular a melhor opção para todas as crianças, sejam deficientes, superdotadas, crianças de rua, pertencentes a minorias linguísticas e de diferentes etnias e culturas.

Nesse sentido, constata-se um conflito entre os que defendem a inclusão a qualquer preço, mesmo que o estudante, devido às suas características físicas, emocionais ou linguísticas, fique totalmente excluído na chamada “inclusão”. Por outro lado, muitas instituições que trabalham com educação especial (escolas, associações, centros de atendimento, clínicas) parecem determinadas a manter o *status quo* da situação, defendendo seu “peixe”, pois querem manter privilégios, doações e fontes de financiamento. Para isso, mantêm crianças com deficiência e suas famílias em rédea curta, apresentando diagnósticos e, sobretudo, prognósticos pessimistas. Além disso, devido às baixas expectativas relacionadas aos estudantes, a qualidade do ensino fica comprometida.³² (MELETTI, 2008).

Se, por um lado, a inclusão radical é danosa para o estudante que não tem condições mínimas de frequentar o ensino regular, ou no caso de estudantes surdos que têm direito a uma escola bilíngue que ofereça o ensino na Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua (LODI, 2013, FERNANDES; MOREIRA, 2014), do outro lado, a segregação desse alunado também pode ter consequências nefastas, oferecendo um ensino à margem daquele oferecido aos demais sujeitos e privando os estudantes e a escola de construir práticas de uma educação que trabalhe com a diversidade. Quanto aos marcos legais, verifica-se a ampliação do número de documentos internacionais que indicam a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular. Entre os mais importantes estão: Declaração de Salamanca, (1994); Convenção da Guatemala (2001); Declaração Internacional de Montreal sobre

³² Nesta direção, Meletti (2008), faz um alerta para o caráter assistencialista de Instituições como a da **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)**, a autora analisa o documento “APAE Educadora: a Escola que Buscamos” e afirma que a proposta de transformar este tipo de instituição em escolas esconde na verdade uma reiteração da condição de locus social da deficiência mental em nosso contexto. A autora destaca três esferas onde está proposição fica evidente no documento: [...] 1) manutenção da pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia; 2) a indistinção entre reabilitação e educação e o não acesso a processos efetivos de escolarização; 3) manutenção da condição segregada da pessoa com deficiência mental na instituição especial. (MILETTI, 2008, p. 13).

Inclusão (2001) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

Quanto a legislação chilena foram promulgadas leis e decretos nesta direção: Lei Geral da Educação (BOLETÍN nº 4970-04): que dispõe a respeito da Educação geral e da inclusão; Lei nº 20.422 (2010): criou o *Servicio Nacional de la Discapacidad* (SENADIS), estabelecendo normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão das pessoas com algum tipo de *discapacidad, entre outras*.

Também no Brasil foram promulgados leis, decretos, resoluções, portarias e notas técnicas. Entre as mais importantes estão: Decreto nº 186/08 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007; Decreto nº 6.571/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado – AEE; Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098, com ênfase na promoção de acessibilidade; Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e a mais recente, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Percebe-se que, quanto ao aparato legal, o Chile e o Brasil já tem instrumentos suficientes. O que está em questão é: Como estes documentos são interpretados? Eles são colocados em prática? Quais os interesses locais ou ainda pela pressão da Sociedade para que os documentos sejam cumpridos?

Nesta direção, Bobbio (2004) faz uma diferenciação: uma coisa é o direito atual, que já é cumprido, e outra é o direito em potencial, ou seja, um direito que pode vir a ser, mas para que isso aconteça, precisa estar na berlinda, deve ser objeto de discussão entre especialistas, deve ser objeto de discussão de um órgão legislativo que tenha poder de coerção.

Parti da constatação da enorme defasagem entre a amplitude do debate teórico sobre os direitos dos homens e os limites dentro dos quais se processa sua efetiva proteção dos mesmos nos Estados particulares e no sistema internacional. Essa defasagem só pode ser superada pelas forças políticas. (BOBBIO, 2004, p. 39).

A análise feita neste capítulo procurou desvendar como se dá a correlação de forças políticas entre o direito, a Educação das pessoas com deficiência, o Estado e

a sociedade civil, dentro de um panorama global e local, tomando a realidade dos países estudados: Chile e Brasil.

3 POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CHILE

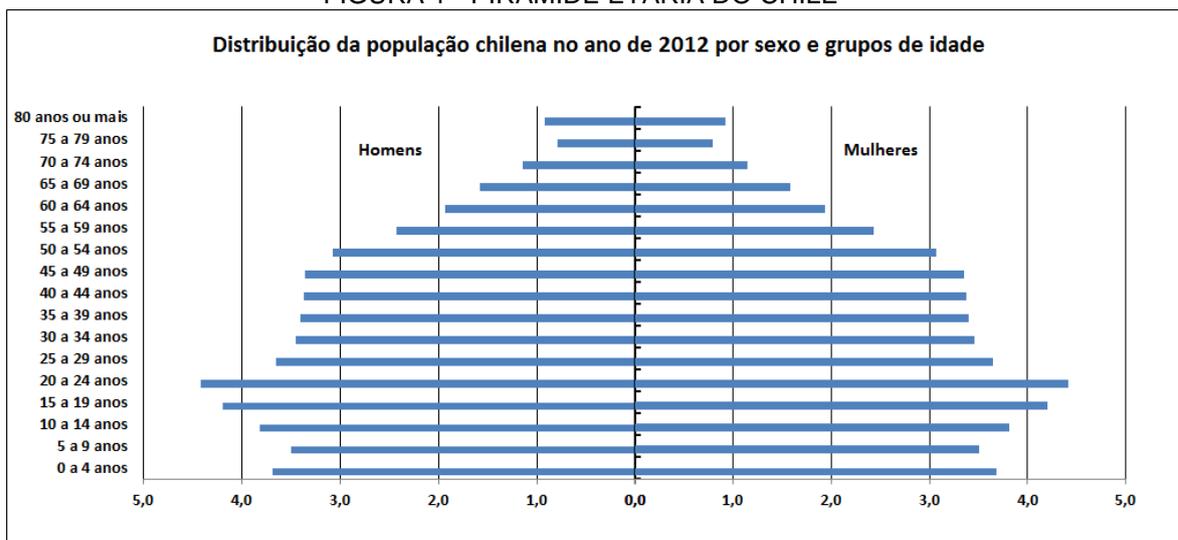
A discussão realizada neste capítulo servirá como referência para as posteriores análises do estudo comparado. Assim, inicialmente, faz-se uma exposição descritiva dos dados a respeito da realidade chilena: o contexto educacional, o ensino superior, as políticas de financiamento da educação superior e as políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência.

3.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DO CHILE

*“Chile limita al norte con el Perú
y con el Cabo de Hornos limita al sur,
Se eleva en el oriente la cordillera
y en el oeste luce la costanera.
Al medio están los valles con sus verdores...”
Violeta Parra (1917-1967)*

O Chile é um país da América Latina, com uma extensão territorial de 756.096 km², formado por 15 regiões, 54 províncias e 346 comunas (SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, CHILE, 2015). De acordo com a Constituição Política da República do Chile (1980), é um país democrático, unitário, cuja administração funcional e territorial é descentralizada. Quanto aos dados demográficos, a população do Chile é formada por 16.634.603 habitantes (CENSO, 2012). Em relação à distribuição por sexo, observa-se o total de 51,29% de mulheres, ou 8.532.713, e 48,70% de homens ou 8.101.890. Já quanto à distribuição etária da população, a maior porcentagem está entre jovens de 20 a 24 anos, com um total de 1.454.305 de pessoas. (FIGURA 1).

FIGURA 1 - PIRÂMIDE ETÁRIA DO CHILE



FONTE: CENSO (2012).

O sistema econômico chileno se caracteriza por uma liberalização da economia. Desde os anos de 1970, “as autoridades assumiram sem contrapeso ‘o mercado’ como política econômica do país, incluindo todos os setores (exceto a defesa)” (DÍAZ, 2005, p. 53). Ideologicamente, a economia do país baseia-se em uma perspectiva de um “antiestado”, de cunho neoliberal, onde o papel do Estado é favorecer a atuação do mercado (DÍAZ, 2005). O impacto dessa política caracteriza-se com uma forte desigualdade social e pouca participação social nas decisões dos rumos do país. Não é desprezível a afirmação do Banco Mundial (2014) de que o Chile é uma das economias que mais cresceu na última década, na América Latina, e que suas “políticas criativas” se converteram em modelos internacionais de um bom governo. (BANCO MUNDIAL, 2014).

No entanto, estes dados “positivos”, apesar de ostentarem bons indicadores econômicos, também camuflam a grande desigualdade. De acordo com a Ministra do Desenvolvimento Social, María Fernanda Villegas, 14,4% dos chilenos vivem em situação de pobreza e 4,5%, estão na extrema pobreza. (EXAME, 2015).

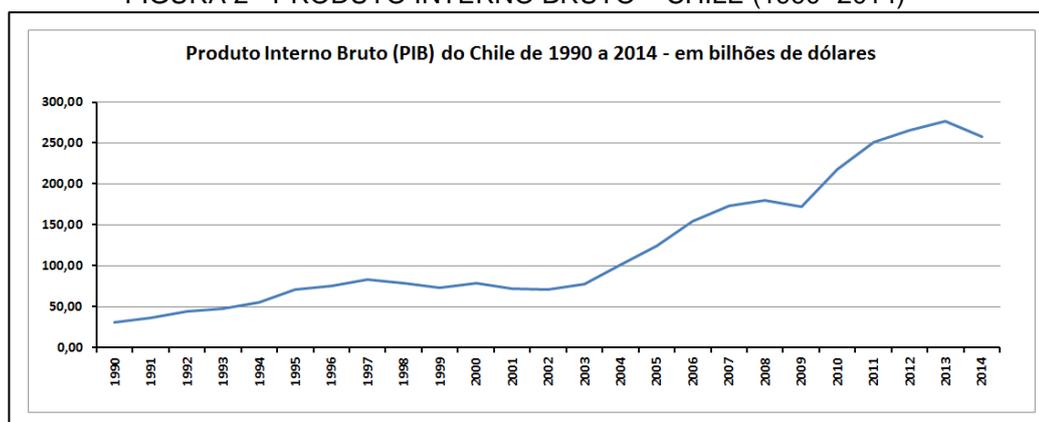
A economia do Chile tem como base principal o setor de serviços que representava em 2010, 66,5% do PIB. O setor da mineração vem em segundo lugar, com 19,2% do PIB, e as exportações representam 34,2% do PIB. (OCDE, 2012)³³.

³³ O Chile é o único país da América Latina que é membro da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Segundo a própria instituição, eles trabalham com os 34 países mais desenvolvidos do mundo e também os emergentes como Chile, México e Turquia. O Brasil não faz parte da OCDE, mas suas políticas e influência estão cada vez mais presentes (OCDE, 2015).

Outro dado importante, destacado pela Organização das Nações Unidas (ONU), é quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Chile, que é o maior da América Latina, ficando em 40º lugar no ranking mundial (2013).

Quanto ao produto interno bruto chileno (PIB), no ano de 1990, era de 31,5 de dólares, no ano de 2000, foi de 79.328 bilhões e no ano de 2014, foi de 258,1 bilhões de dólares. (BANCO MUNDIAL, 2015). (FIGURA 2).

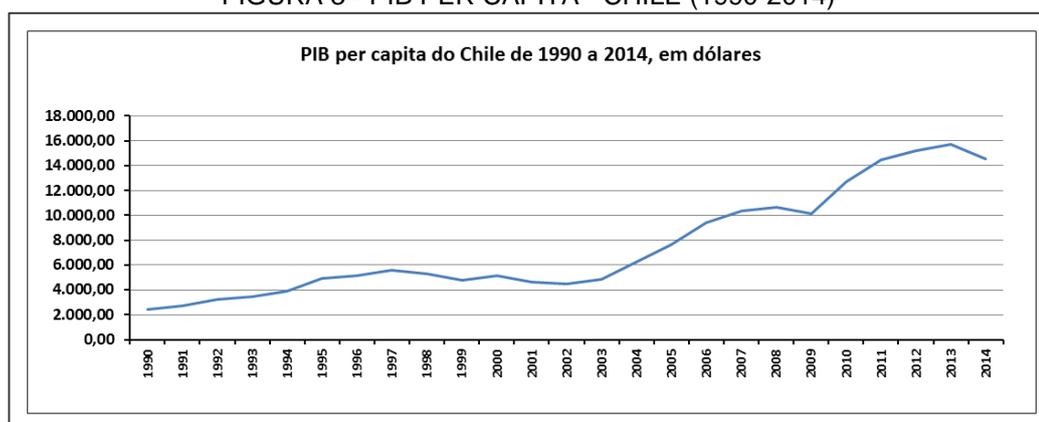
FIGURA 2 - PRODUTO INTERNO BRUTO – CHILE (1990 -2014)



FONTE: BANCO MUNDIAL (2014).

Quanto ao PIB *per capita*, no início dos anos 1990, era de 2.401 dólares, em 2014 foi de 14.528 dólares. (BANCO MUNDIAL, 2015). (FIGURA 3).

FIGURA 3 - PIB PER CAPITA - CHILE (1990-2014)



FONTE: BANCO MUNDIAL (2014).

Em relação ao coeficiente de Gini³⁴, constata-se que, entre o período de 1987 a 2011, o índice variou de 0,58, no ano de 1987, para 0,54, em 2011, mantendo uma média acima de 0,50, o que mostra uma sociedade com alta desigualdade social, apesar dos avanços no PIB do país e no PIB *per capita*. (FIGURA 4).

FIGURA 4 - ÍNDICE DE GINI – CHILE (1990 - 2011)



FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

O sistema educacional do Chile é descentralizado, pois cada estabelecimento é administrado por gestores, instituições municipais ou particulares, denominados de *sostenedores*, que se responsabilizam pela entidade educacional diante do Estado. Segundo o Ministério da Educação do Chile as instituições de ensino podem ser municipais, estatais, particulares subvencionadas e particulares.

- a) municipais: são estabelecimentos públicos, cuja propriedade e financiamento principal são estatais, mas são administrados pelos municípios do país. Este tipo de instituição atende ao maior número de alunos do Chile, cobrindo os níveis pré-escolar, básico e ensino médio;
- b) estatais: são os estabelecimentos de Educação Superior, que têm autonomia acadêmica e administrativa, mas são financiados pelo Estado. Recebem também financiamento de fundos, doações, mensalidades de estudantes e podem prestar serviços remunerados;
- c) particulares subvencionadas: são estabelecimentos de propriedade e administração privadas, que recebem financiamento estatal, sendo um

³⁴ Este índice de Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos (IPEA, 2004, p.1).

voucher por estudante matriculado. No ensino superior, as instituições particulares subvencionadas recebem aportes do Estado, que são fixados anualmente de acordo com a avaliação das instituições;

- d) particulares: são instituições privadas em todos os níveis educacionais, onde a propriedade, a administração e o financiamento são responsabilidade de pessoas particulares, famílias ou empresas.

Salazar (2014) afirma que de acordo com a OCDE apenas 32% das instituições de ensino são públicas, as demais são subvencionadas ou privadas.

Quanto aos níveis de ensino, o sistema chileno de educação compõe-se de:

- a) educação infantil, chamada de “*parvularia*”, para crianças entre 84 dias de vida até 5 anos;
- b) educação geral básica, para crianças entre 5 e 13 anos de idade, dividida em oito séries;
- c) ensino médio, para estudantes de 13 a 18 anos de idade, divididos em quatro séries;
- d) ensino médio técnico profissional;
- e) ensino superior.

Quanto às modalidades de ensino eles referem-se a:

- a) educação de jovens e adultos;
- b) educação intercultural;
- c) educação especial. (MINEDUC, 2015).

De acordo com a Lei Geral de Educação de 1990, Ofício nº 7990:

Artigo 4º - A educação é um direito de todas as pessoas. Corresponde preferencialmente aos pais o direito e o dever de educar seus filhos; ao Estado, o dever de conceder especial proteção ao exercício deste direito e, geralmente, à comunidade, o dever de contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação. (CHILE, 1990, tradução nossa).³⁵

³⁵ Artículo 4º.- La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. (CHILE, 1990)

No Chile, de acordo com esta legislação, a Educação é um direito de todos, mas cabe aos pais o direito e o dever de educar seus filhos, sendo o Estado coadjuvante no sentido de proteger este direito. Este aspecto impõe um sistema educacional que responsabiliza os pais pela procura das ‘melhores’ opções escolares para seus filhos e também pelo seu financiamento. Fica notório este aspecto na disputa por estudantes, realizada pelas instituições de ensino. Todo marketing educacional é focado nos pais, responsáveis pelos estudantes, pois são eles os “clientes” para quem as instituições oferecem seus serviços.

Outro aspecto é a obrigatoriedade dos ensinamentos básico e médio e as formas de participação do Estado no financiamento. Na Constituição do Chile de 2010, o artigo 10º afirma:

Para o Estado é obrigatório promover a educação infantil e garantir o acesso gratuito e o financiamento fiscal para o segundo nível de transição, sem que isso constitua requisito para o ingresso à educação básica. A Educação básica e a educação média são obrigatórias, devendo o Estado financiar um sistema gratuito com tal objetivo, destinado a assegurar o acesso de toda população a elas. No caso da educação média este sistema, em conformidade com a lei, se estenderá até os 21 anos de idade. (CHILE, 2010, tradução nossa).³⁶

Nas avaliações do *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁷, o Chile tem os melhores resultados da América Latina. Essa avaliação é aplicada a cada três anos para estudantes na faixa de 15 anos, idade que prevê o término da escolaridade básica obrigatória na maior parte dos países. As provas buscam avaliar as áreas da Matemática, Leitura e Ciências Naturais. Em 2012, os estudantes do Chile obtiveram uma média de 423 pontos em Matemática, 441 pontos em Leitura e 445 pontos em Ciências Naturais. Mesmo com esta pontuação, o Chile tem resultados abaixo da média dos países membros da OCDE que têm pontuação média de 494, em Matemática 496 em Leitura e 501 em Ciências Naturais, tomando por base os resultados de 2012. (CHILE, 2012).

³⁶ *Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición, sin que éste constituya requisito para el ingreso a la educación básica. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.*

³⁷ O Pisa é uma iniciativa de avaliação de desempenho, constituída de testes, que permite a comparação entre os participantes. É aplicada para estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Já a Educação Especial no Chile, de acordo com a Lei Geral de Educação, Ofício nº 7990 (2009), é uma modalidade do sistema educacional e deve desenvolver suas ações de forma transversal, em todos os níveis de ensino para estudantes com deficiência, tanto nas instituições de ensino regular como aquelas de ensino especial. A Educação Especial, segundo a Lei nº 20.422 (CHILE, 2010) tem o objetivo de prover um conjunto de serviços, recursos humanos e técnicos especializados, para que, assim, possa atender crianças, jovens e adultos com deficiência, de tal maneira que se desenvolvam e avancem no currículo nacional, em igualdade de condições e oportunidades. De acordo com MINEDUC (2015), na atualidade, aproximadamente 300.000 pessoas tem algum tipo de necessidade educacional especial³⁸.

Apesar dos avanços constatados no sistema de educação chilena, decorrentes de maior democratização e acesso ao ensino em todos os níveis e modalidades, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como melhorar a qualidade de ensino e enfrentar a questão das desigualdades socioeconômicas, que acabam por se refletir nas instituições de ensino. Outra questão é o financiamento da educação. O Chile investe 4,6% do PIB, por meio de fundos estatais no sistema educacional, abaixo da média latino-americana e caribenha, que é de 5,2%, sendo que nesta região, o maior investimento é realizado por Cuba, 12,8%. A média da OCDE é de 6,1%, sendo da Dinamarca, o maior investimento público 7,5 %. (CÚELLAR, 2015).

3.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CHILE

A primeira universidade do Chile, Universidade de Santo Tomás, foi fundada em 1622, com os cursos de Teologia e Arte (BIBLIOTECA NACIONAL DO CHILE, 2015). Desde o início, o ensino superior no Chile existiu sob o paradigma da modernização. Díaz afirma que, até hoje, não houve uma mudança de concepção desse modelo, variando entre “[...] uma universidade em parte napoleônica, em parte medieval, passando por teorias positivistas, desenvolvimentistas, até chegar às ideias de livre mercado na atualidade.” (DÍAZ, 2004, p. 55).

Com o passar dos anos, novas instituições foram fundadas pelo país: Universidad de Chile (1842), Universidad de Concepción (1919) e Universidad

³⁸ Nos documentos mais recentes e no site do MINEDUC é utilizada a terminologia ‘estudantes com necessidades educacionais especiais’.

Católica (1928), entre outras. No ano de 1918 havia 4000 estudantes matriculados nas universidades chilenas. Na década de 1920, por meio de movimentos educacionais reformistas, jovens universitários do Chile e da América Latina organizaram encontros como o Congresso Internacional no México (1921) e o Congresso Nacional de Estudantes em Cuba, nos quais defendiam universidades populares³⁹. Como consequência, chegaram a fundar instituições populares, mas foram fortemente reprimidos depois de 1923 (HIGUERAS, 2009). “A promoção de universidades populares que difundiram a ciência e a cultura, sob um regime de docência e assistência livre, acompanhou a construção de um movimento pedagógico crescente”⁴⁰ (HIGUERAS, 2009, p. 49, tradução nossa). Constata-se que, no período entre 1924 e 1932, mesmo com os avanços conquistados por meio do movimento pedagógico e com o Estado se responsabilizando pela educação ao financiar escolas, liceus, universidades e bibliotecas, a universidade chilena continuou fortemente elitizada, apesar da ascensão da classe média que passou a participar da administração do Estado e almejava melhores níveis educacionais para seus filhos. (HIGUERAS, 2009).

Durante a chamada Quarta República, entre os anos de 1932 e 1973, aconteceram conflitos entre setores conservadores e a Igreja católica, impedindo reformas educacionais mais significativas. Nesta fase, observa-se que houve um progresso da democracia social, na busca de gerar melhores condições na vida educacional e segurança social. Os governos, no entanto, criavam estratégias para limitar os direitos constitucionais dos cidadãos. Para Higuera (2009), as associações empresariais foram os principais atores neste período, instalando o que ele chama de “corporativismo político”.

Neste período foi fundamental o financiamento governamental para a *Universidad Técnica del Estado* e para a *Universidad de Chile*. Ambas eram públicas e dependiam do financiamento do Estado. Também a partir de 1950, o Estado financiou seis universidades privadas, o que demonstra, segundo Díaz (2004), que sem este financiamento na área educacional, as universidades não teriam tido

³⁹ *La movilización liberal de 15 de julio de 1918 de los estudiantes de Córdoba, ya mencionada, instaló el primer cogobierno universitario de América Latina, mientras el movimiento en Perú encabezado por Víctor Raúl Haya de la Torre de 1918, culminó con la creación de las universidades populares (HIGUERAS, 2009, p. 49).*

⁴⁰ *La promoción de universidades populares que difundieran la ciencia y la cultura, y bajo un régimen de docencia y asistencia libre, acompañó la construcción de un movimiento pedagógico creciente (HIGUERAS, 2009, p. 49).*

nenhum êxito. Com a promulgação da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” em 1948, o governo chileno declara ser a educação um direito de todas as pessoas, e gratuita, ao menos nos níveis elementares. Da mesma maneira, “[...] a instrução técnica e profissional deve ser generalizada e a educação superior deve ser acessível a todos, em virtude dos méritos.” (HIGUERAS, 2009, p. 56, tradução nossa)⁴¹.

Na década de 1960, houve uma forte interferência norte-americana nas políticas chilenas, com o programa cooperativo denominado Aliança para o Progresso (*Alianza para el Progreso*), cujo líder era John Kennedy. Com isso, foram cobradas do país, reformas estruturais em diferentes campos: agrário, educacional, industrial e social. O objetivo era consolidar a democracia representativa no Chile; por outro lado, com tal plano, os EUA tentavam impedir a eleição do socialista Salvador Allende em 1970. (HIGUERAS, 2009).

Em 1970, Allende foi eleito por meio de uma coalizão de esquerda denominada Unidade Popular. Neste período, o ensino superior teve avanços com a abertura de novos cursos de medicina e enfermagem, além da oferta de um maior número de bolsas para filhos de trabalhadores. Foram realizados convênios entre as Universidades e a Central Única de Trabalhadores do Chile, visando atender a população menos favorecida. Em 1972, com a pretensão de trazer avanços à Educação, o governo de Allende investiu 7,2% do PIB na Educação. (CORVALÁN, 2003).

No entanto, em 1973 é deflagrado um golpe militar, que dá início à ditadura no Chile. Este regime dura até 1990, quando o então presidente e ditador, Augusto Pinochet, deixou o poder, tendo assumido Patricio Aylwin, do partido Demócrata Cristão (PDC). As mudanças, no entanto, não promovem as transformações esperadas, pois foi mantida a estrutura que reproduzia o modelo econômico e social da ditadura. Moulián (2002, p. 336, tradução nossa) afirma que:

Para compreender o Chile da atualidade, é preciso estabelecer o laço, o vínculo histórico que une o Chile do pós autoritarismo com o Chile do passado, o da ditadura. O Chile atual é a culminação bem sucedida do “transformismo” [...]. O objetivo é o “gatopardismo”, ou seja, mudar para permanecer. Chamo de “transformismo” as operações que no Chile são executadas para assegurar a reprodução da infraestrutura criada durante a ditadura, despojada das formas perversas, das brutais e das desnudas

⁴¹ *La instrucción técnica y profesional debe ser generalizada, y la educación superior debe ser accesible a todos, en virtud de los méritos.* (HIGUERAS, 2009, p. 56).

superestruturas de então. O “transformismo” consiste em uma alucinante operação de perpetuação que se realizou por meio da mudança de Estado.⁴²

Durante os anos 1980, ainda no contexto da ditadura Pinochet, reformas institucionais foram feitas no ensino superior e o mesmo muda a “fisionomia, a organização, o funcionamento e o financiamento das instituições universitárias” (CAMPBELL, 1997, p. 101). Até os anos 1980, havia oito universidades públicas e seis privadas no Chile, e a partir da nova legislação, foram ampliadas e diversificadas as alternativas para abertura de novas instituições. No entanto, esta ampliação significou a diminuição do financiamento do Estado e o avanço acelerado da privatização desse nível de ensino. A justificativa para a “modernização” do ensino superior era a de que o mesmo encontrava-se em “crise”, com poucas instituições e pouco crescimento.

Todas as universidades, nessa fase, eram dirigidas por reitores que eram oficiais das forças armadas e tinham plenos poderes para administrar as instituições. Os alunos eram alvo de ameaças e perseguições frente a qualquer reivindicação ou crítica ao sistema. (CAMPBELL, 1997, p. 103).

Catani, Esquivel e Gigioli (2007) discutem como a educação superior no Chile passa da perspectiva de mobilidade social, nos anos 1970, para uma “onda privatista”, ampliando o acesso ao ensino superior para as classes média e alta, ficando de fora os alunos com menores recursos financeiros. “Enquanto o Estado encolhia e o direito à educação era transformado em produto de ‘livre’ mercado, a pobreza aumentou: afetava 17% da população, em 1970, e 34,5%, em 1990”. (2007, p. 61). Nesta fase, a privatização do ensino no Chile ganha um grande impulso e, de acordo com Castro (2012), o modelo neoliberal implantado desmantelou progressivamente o Estado de seus compromissos e o transformou em um Estado subsidiário. Nesta nova concepção, desvaloriza-se o público em prol do privado.

Com esta visão, introduz conceitos de capital humano e rentabilidade medida pelo custo-benefício e critérios de livre mercado, lucro e competitividade,

⁴² *Para comprender el Chile actual, es necesario establecer un lazo, el vínculo histórico que une el Chile del pos autoritarismo con el Chile del pasado el de la dictadura. El Chile actual es la culminación exitosa del transformismo [...]. El objetivo es cambiar a gatopardismo, cambiar para permanecer. Llamo transformismo a las operaciones que el Chile actual se realizan para asegurar la reproducción de la infraestructura creada durante la ditadura, despojada de las molestas formas, de las brutales y de las desnudas superestructuras de entonces. El transformismo consiste en una operación de la alucinante perpetuación que se realizó a través del cambio de Estado* (MOULIÁN, 2002, p. 336)

como garantia de progresso educacional sem deixar de lado a desvalorização do público e do gratuito. (CASTRO, 2012, p. 104, tradução nossa).⁴³

O que se fez, na verdade, foi desmobilizar as universidades públicas institucional e financeiramente. Entre os anos 1980 e 1990, houve uma diminuição de recursos de mais de 40%, nessas instituições (CAMPBELL, 1997). As universidades aumentaram suas taxas de matrícula e precisaram promover a venda de serviços para os setores públicos e privados. De outro lado, universidades onde se matriculam os alunos com maiores notas na “prova de aptidão acadêmica” (PAA)⁴⁴ recebem maiores recursos fiscais.

Com a diminuição da presença do Estado na gestão e no financiamento da educação superior, no ano de 1986 já havia 60 universidades e 80 institutos profissionais privados. No entanto, o investimento foi nos cursos universitários, onde não havia necessidade de muitos recursos financeiros. Campbell afirmou que “a expansão da oferta educativa foi efetuada em sua maior parte pelo setor privado mediante os centros de formação técnica, em primeiro lugar, e depois pelos institutos profissionais.” (1997, p. 107).⁴⁵

A diversificação das instituições também serve à própria estratificação da população que deseja ingressar ao ensino superior, ou seja, os candidatos que não conseguem ser admitidos nas instituições que têm financiamento público, com maior prestígio e que têm sistemas mais rigorosos de ingresso com carreiras de maior tradição acadêmica, se dispõem a ingressar nas instituições privadas; geralmente, estes representam os grupos com menores condições financeiras. Para estes alunos com menores recursos, na década de 1990 passou a funcionar um fundo de bolsas (*becas*) destinadas ao financiamento dos seus estudos. E isso gerou outro problema a ser administrado, as “dívidas” contraídas e como elas deveriam ser pagas.

No dia 10 de março de 1990, último dia do governo de regime militar, este promulgou a Lei Orgânica Constitucional de Ensino nº 18.962⁴⁶, que estabeleceu novos mecanismos de supervisão das instituições de ensino superior. Desta forma,

⁴³ *Con esta visión, introduce conceptos de capital humano y rentabilidad medida por el costo-beneficio y criterios de libre mercado, lucro e competitividad, como garantía de progreso educacional, sin dejar de lado la desvalorización de lo público y lo gratuito (CASTRO, 2012, p. 104).*

⁴⁴ *Prueba de aptitud académica (PAA)*

⁴⁵ *La expansión de la oferta educativa se ha efectuado en su mayor parte por el sector privado mediante los centros de formación técnica, en primer término, y los institutos profesionales, después.” (CAMPEL, 1997, p. 107).*

⁴⁶ *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza Nº 18.962 (CHILE, 1990).*

criou-se um sistema de credenciamento. Este sistema de avaliação institucional pretendia assegurar a qualidade no ensino superior. Quem confere este título à instituição é o Conselho Nacional de Educação do Chile. Esse sistema foi construído com a intenção de regular a expansão das instituições.

O sistema educacional do Chile, após esta nova lei, enfrenta problemas com a proliferação de instituições de má qualidade, regulamentação governamental tardia e severas assimetrias entre os atores do sistema. No Informe sobre a Educação Superior no Chile de 1980-2003, organizado pelos autores Bernasconi e Rojas (2004) os mesmos afirmam:

Da mesma forma que muitos outros países no mundo, o Chile tem transitado nos últimos trinta anos de um sistema terciário de elite, estatal e relativamente homogêneo, para um sistema de educação superior de mercado, massificado e diferente. (BERNASCONI; ROJAS, 2004, p. 38, tradução nossa)

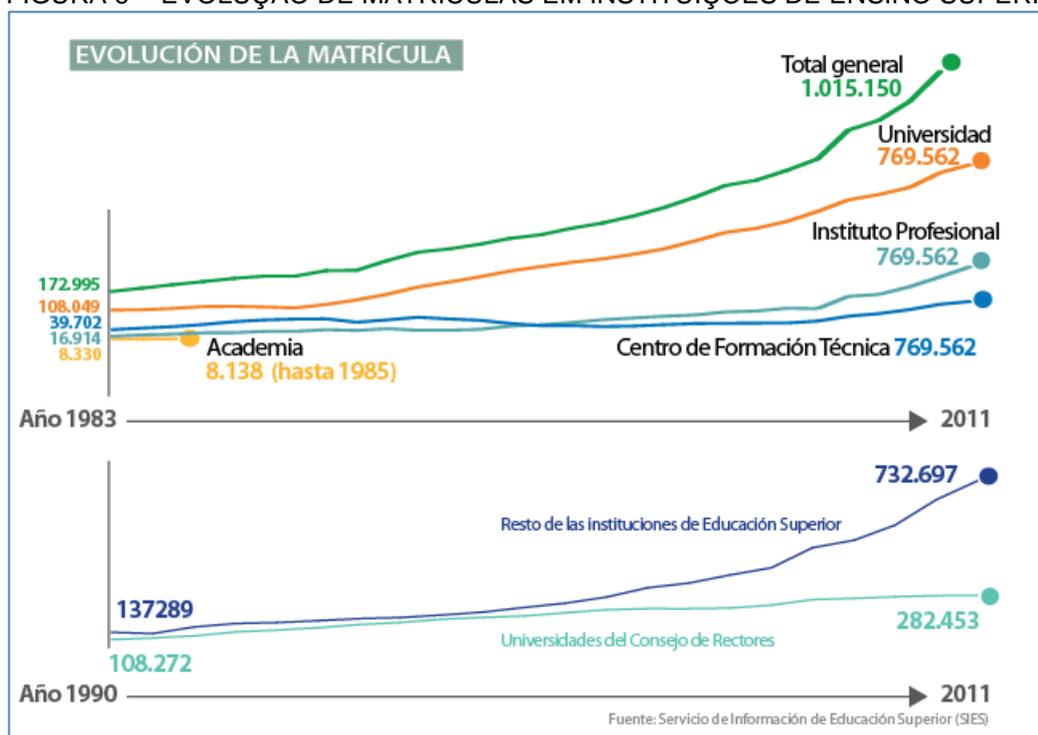
Na última década, o Chile aumentou o número de instituições de ensino superior bem como o número de matrículas neste nível de ensino. Dados do MINEDUC de 2012 revelam que o país tinha, naquele ano, 60 universidades (sendo 35 privadas e 25 públicas), 45 institutos profissionais e 69 centros de formação técnica e, destas, 6 instituições estão em processo de fechamento.

FIGURA 5 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CHILE



FONTE: SERVICIO DE INFORMACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES)
(MINEDUC, 2013).

FIGURA 6 - EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR



FONTE: SERVIÇO DE INFORMAÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (SIES) (MINEDUC, 2013).

Apesar dos números mostrarem um avanço percentual de matrículas dos alunos no Ensino Superior, pesquisas do Centro de Estudos do próprio MINEDUC (2012) indicam que 50% dos matriculados não concluem os cursos. Também é comum a graduação tardia e a média de tempo, no ensino superior, é de 6,3 anos de acordo com a OCDE (2009). Pesquisadores do Ministério da Educação chileno estão investigando os motivos da evasão e afirmam que o fenômeno onera o Estado, as instituições, os pais e os estudantes.

3.3 POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CHILE

Um dos principais eixos para discutir as reformas no ensino superior é a questão do financiamento. Por esta análise, pode-se constatar a orientação do sistema e quais os atores institucionais estão envolvidos. O Chile foi o primeiro país da América Latina a cobrar mensalidades em instituições públicas de ensino superior, já na década de 1980. (OCDE, 2009).

Quanto aos gastos com educação superior no Chile, segundo a OCDE, em 2010 o total foi de 2,5 do PIB, muito superior à média dos outros países membros da OCDE, que é de 1,6 % do PIB. No entanto, dois terços desses fundos provêm de

fontes privadas (1,6% do PIB) e somente um terço, cerca de 0,8% do PIB é referente aos fundos públicos. Desta forma, o Chile tem um dos gastos públicos diretos mais baixos dos países membros da ODCE, em relação ao ensino superior. (OCDE, 2011). Quanto ao gasto por estudante do ensino superior, ainda segundo a OCDE (2011), no ano de 2010 o Chile gastou USD 6.863, enquanto que a média da OCDE era de USD 13.728.

Esta configuração no financiamento remete a aspectos históricos, sociais e econômicos. Para Díaz (2004), foram as mudanças empreendidas pelo regime militar que inverteram a lógica e a prática de financiamento do ensino superior no Chile.

O sistema universitário nacional em vigor até 1980 tinha como modelo o financiamento e oferta prévia a ação direta do Estado na educação, a partir de 1981, foi substituído por um modelo com componentes de financiamento de demanda. (DÍAZ, 2004, p.54)

O modelo anterior a 1980, baseado no financiamento da oferta prévia, garantia uma estabilidade ao sistema, que provia os recursos financeiros calculados a partir do histórico das bases orçamentárias de outros anos. Esse cálculo era feito independente do número de estudantes matriculados nas universidades. Além disso, havia a correção da inflação do período, possibilitando o planejamento para médio e longo prazo, das ações nas instituições. (DÍAZ, 2004).

Já com uma nova configuração que prevê um modelo baseado na demanda de estudantes, o financiamento do ensino superior passa a contar com dois instrumentos - Aporte Fiscal Direto (AFD) e Aporte Fiscal Indireto (AFI). No caso do AFD, o Decreto nº 4/1980 (CHILE, 2015, tradução nossa) afirma:

Artigo 1º: O Estado contribuirá com o financiamento das universidades existentes em 31 de dezembro de 1980, das instituições que dela derivarem e das criadas por lei, mediante aportes fiscais cujo montante anual e distribuição se determinarão conforme as normas do presente documento.⁴⁷

Assim, ficou estabelecido que as 25 universidades do Conselho de Reitores e as demais instituições ligadas a elas receberiam o Aporte Fiscal Direto (APD), sendo que todas as demais instituições receberiam o Aporte Fiscal Indireto (API) que é

⁴⁷ Artículo primero: El Estado contribuirá al financiamiento de las universidades existentes al 31 de diciembre de 1980, de las instituciones que de ellas se derivaren y de las creadas por ley, mediante aportes fiscales cuyo monto anual y distribución se determinarán conforme a las normas del presente título.

estabelecido de acordo com a quantidade de estudantes matriculados e leva em conta os 27.500 melhores pontos registrados nas provas do sistema de seleção. Neste período também foram criados fundos licitáveis, para projetos de pesquisa, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDECYT) e outros como o Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico (FONTEC) (DÍAZ, 2004). Jaimovich, Ferrari e Swerdlick (2004) chamam a atenção para o fato de que o AFI criou uma concorrência entre as instituições, gerando um investimento maior nas melhores universidades, reproduzindo e reforçando a desigualdade entre as instituições.

Assim, o sistema de financiamento da educação superior chilena se estabeleceu por meio de quatro fontes principais de recursos (OCDE, 2009):

- a) fundos públicos (AFD e AFI). As instituições do CRUCH têm acesso ao AFD, mas as universidades privadas dependem do AFI, que está vinculado à pontuação dos estudantes na PSU, o que é considerado como um fator de qualidade da instituição. As instituições privadas também podem solicitar financiamento público dos Fundos de Desenvolvimento Institucional (FDI) e dos Fundos do Programa para Melhoria da Qualidade do Ensino Superior (MECESUP) e financiamento para investigação;
- b) as taxas de matrícula e mensalidades para graduação, que são um dinheiro pago diretamente às instituições de ensino superior;
- c) prestação de serviços realizados por instituições de ensino superior ao Estado ou outros órgãos e empresas;
- d) doações de pessoas físicas, regulamentadas pela Lei nº 18.681 que trata de doações privadas.

Na atualidade, percebe-se que o Ministério de Educação do Chile (MINEDUC) oferece diferentes tipos de “*becas de arancel*”, ou seja, “bolsas parciais de estudo” para os estudantes, num total de treze modalidades diferenciadas, entre as quais, uma denominada “bolsa para deficiente⁴⁸” que consiste no financiamento de 300 bolsas por ano (2014)⁴⁹, para pessoas com uma deficiência que finalizaram o ensino médio, que sejam chilenos e cumpram uma série de requisitos que serão discutidos, posteriormente.

⁴⁸ “*Beca de discapacidad*”.

⁴⁹ Em 2014 foram oferecidas 300 bolsas e em 2015, 450 bolsas (MINEDUC, 2015)

Também o Programa de Fundos Solidários de Crédito Universitário oferece crédito para estudantes. Essa concessão está associada ao rendimento acadêmico e às condições socioeconômicas dos estudantes. O aluno começa a pagar o crédito após dois anos da sua formatura. Mesmo assim, a taxa de inadimplência sempre foi grande, de forma que após 30 anos de sua implantação, o Ministério da Educação do Chile criou um programa para os “devedores”, e segundo dados do MINEDUC (2013), 130 mil chilenos precisam acertar as “contas” de seus estudos superiores com o governo. Atualmente um novo projeto de lei pretende criar um sistema único de financiamento, revogando o programa anterior, segundo o MINEDUC (2013): “O principal avanço deste projeto será cuidar de um problema que vem se arrastando por anos, como é o endividamento familiar.”⁵⁰

Todo este contexto gerou uma atmosfera de descontentamento no país. Várias manifestações de estudantes, famílias, docentes e da sociedade civil vêm acontecendo nos últimos anos, questionando a não gratuidade da educação superior⁵¹. O MINEDUC convocou um debate para promover um intercâmbio de ideias, entre a atual Ministra de Educação Adriana Delpiano e os estudantes da Confederação dos Estudantes do Chile (CONFECH) para discutir a reforma da educação superior. Após mais de 100 reuniões entre diferentes instituições, autoridades e estudantes, o MINEDUC organizou um documento em abril de 2015, com o objetivo de criar um Projeto de Lei que leve em conta as reivindicações de estudantes, famílias, docentes e outros coletivos da sociedade civil. O chefe da divisão de Educação Superior do atual governo, Francisco Martínez, afirmou a respeito da gratuidade do ensino: “[...] o projeto de lei vai determinar como e que cobertura vai ter, porque a lei tem que definir tanto a graduação como os recursos que isso vai incluir.” (MINEDUC, 2015, tradução nossa)⁵²

A nova proposta do MINUDUC (CHILE, 2015) inclui a gratuidade dos estudos universitários e o financiamento de pesquisas, mas para que uma instituição receba o financiamento público, deverá ser uma instituição privada sem fins lucrativos, os integrantes da corporação não devem ter sociedades em outros negócios e devem

⁵⁰ “El principal avance de este proyecto será hacerse cargo de un problema que se viene arrastrando por años, como es el endeudamiento familiar.”

⁵¹ Revolta dos Pinguins (2006), Mobilização estudantil de 2011-2012, Manifestações de 2015, (AFD, 2015).

⁵² “en el proyecto de ley se va a determinar cómo y qué cobertura va a tener porque la ley tiene que definir tanto la gradualidad como los recursos que va a incluir”

possuir uma porcentagem da propriedade da instituição. Além disso, as instituições devem assumir compromissos de assegurar a equidade e a diversidade no acesso e permanência dos estudantes, enfim, uma gestão democrática, incluindo a participação acadêmica, estudantil e de funcionários.

Este projeto de lei foi assinado. Segundo o MINEDUC (2015), será dado um primeiro passo em 2016, quando, por meio da lei do orçamento, haverá uma transferência que beneficie aos alunos dos seis primeiros decis⁵³ de renda e que estejam matriculados em qualquer das universidades do Conselho de Reitores, ou em algum Instituto Profissional ou Centro de Formação Técnica e que seja credenciado e esteja constituído como uma pessoa jurídica sem fins lucrativos.⁵⁴

Este projeto de lei é uma tentativa do atual governo de responder às demandas de parcelas da sociedade civil, que pedem uma educação gratuita e de qualidade. O desafio é imenso, pensando que desde os anos de 1980, a educação superior chilena pública é paga e que mudanças neste sentido, provocam resistências por parte de empresários do mercado educacional e de setores da sociedade, que apostam em um modelo de Estado mínimo, desobrigado do financiamento educacional. Mönckeberg (2012), premiada jornalista e professora da Universidade do Chile, investiga sobre o negócio das universidades no Chile, na última década. Em suas investigações, a pesquisadora denuncia:

Por trás, das fachadas das casas ou edifícios que se chamam universidades, normalmente se escondem atividades e operações que têm pouco ou nada a ver com a vida acadêmica, pesquisa e formação de cientistas e profissionais: as imobiliárias, a “prestação de serviços”, as sociedades anônimas fechadas e limitadas que escondem suas verdadeiras atividades e outras formas habituais desse ambiente e criam uma situação onde o lucro - embora mudem seu nome - é motor e protagonista central. (MÖNCKEBERG, 2012, p.9)⁵⁵.

⁵³ Em estatística descritiva, *decil* é qualquer um dos nove valores que dividem os dados ordenados de uma variável em dez partes iguais, de modo que cada parte representa 1/10 da amostra ou população. Assim: o 1º decil é o ponto de corte para 10% dos dados mais baixos, i. e., o percentil 10. O 5º decil é o ponto de corte para 50% dos dados, i. e., o percentil 50, 2º quartil, ou mediana. O 9º decil é o limite para 90% dos dados mais baixos, i. e., o percentil 90. (MANÉ, 2010, p. 39)

⁵⁴ [...] *cuando, a través de la ley de presupuestos, creamos una transferencia que beneficie a los estudiantes de hogares de los seis primeros deciles de ingreso, que se encuentren matriculados en cualquiera de las universidades del Consejo de Rectores, o en algún Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica que cumpla con estar acreditado y estar constituido como una persona jurídica sin fines de lucro.* (MINEDUC, 2015).

⁵⁵ *Detrás de las fachadas de casas o edificio que se llaman universidades Suelen esconderse actividades y operaciones que poco o nada tienen que ver con la vida académica, la investigación universitaria o la formación de científicos y profesionales: las inmobiliarias, las “prestaciones de servicios”, las sociedades anónimas cerradas o limitadas que esconden su verdadera actividad y otras fórmulas habituales ya en eso ambiente, configuran un panorama donde el lucro - aunque se le cambie el nombre - es motor e protagonista central.* (MÖNCKEBERG, 2012, p.9).

Tal resistência para mudanças reforça a concepção da Educação como produto do mercado, onde a pauta das discussões está relacionada ao financiamento educacional custeado pelo governo, famílias e alunos, ao lucro das empresas educacionais e às dívidas dos pais e alunos. Ball (1995) afirma:

Existe atualmente, na política educacional, uma poderosa, bem-estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura da escolha, as quais estão baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais e sobre os incentivos dirigidos pelo “lucro”, na área da educação (1995, p.185).

O problema, então, se configura na medida em que a Educação não é considerada como um bem público a que todos têm direito, mas sim, um bem de consumo, onde os “clientes” compram o produto de acordo com sua capacidade de aquisição.

3.4 POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CHILE

Partindo da premissa de que as Políticas Educacionais tomadas na forma da lei são um dos braços da política, sem o qual o Estado não pode atuar, o texto da lei é o meio pelo qual o Estado opera e regula o exercício de seu poder político (POULANTZAS, 2000). Assim, para compreendermos o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, precisamos analisar os principais documentos que tratam desse tema.

No Chile, políticas voltadas para alunos com deficiência no ensino superior são recentes, datam do início dos anos 1990. A seguir, destacamos algumas políticas públicas chilenas que corroboram com a posição do país a respeito do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. São documentos de diferentes modalidades (leis e decretos), que serão apresentados por ordem cronológica.

- a) Constituição do país (1980/2010): promulga que a educação é um direito de todos;
- b) Lei nº 19.284 (1994): estabelece normas para a plena integração social de pessoas com *discapacidad*;

- c) Lei Geral da Educação (BOLETÍN nº 4970-04): que dispõe a respeito da Educação geral e da inclusão;
- d) Lei nº 20.422 (2010): criou o *Servicio Nacional de la Discapacidad* (SENADIS), estabelecendo normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão das pessoas com algum tipo de *discapacidad*;
- e) Decreto 116 (CHILE, 2014): regulamenta o sistema de becas (bolsas de estudo) e créditos.

A concepção de que a educação é um direito de todos, em todos os níveis, é corroborada nas duas edições da Constituição do país (1980; 2010). De acordo com o documento, a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa nas distintas etapas da vida (Art. 10) e cabe, ao Estado, a responsabilidade de garantir o desenvolvimento da Educação em todos os seus níveis e de estimular a investigação científica. No entanto, no documento, as únicas menções ao ensino superior referem-se à possibilidade de que as instituições de ensino superior tenham, operem e mantenham canais de televisão (Art. 12, 2010, p. 16) e a relação das profissões que requerem o grau de título universitário (Art. 17, 2010, p. 18). Pessoas com deficiência ou minorias de povos indígenas não são mencionados na Constituição.

O primeiro documento relacionado aos direitos dessas pessoas foi a Lei nº 19.284 de 1994⁵⁶, que preconizava a integração social das pessoas com deficiência. O documento prevê que pessoas com deficiência tenham acesso à Educação e, especificamente, no capítulo 2, artigo 27, solicita que todas as instituições públicas e privadas do sistema educacional incorporem inovações que permitam e facilitem a integração das pessoas com deficiência nos cursos e níveis existentes, assegurando sua permanência e progresso. Foi criado, nesta ocasião, o Fundo Nacional da *Discapacidad*⁵⁷, com a função de atender e trabalhar em favor das pessoas com algum tipo de deficiência.

Da mesma forma, a Lei Geral da Educação (BOLETÍN nº 4970-04) de 2009, assegura que a Educação é um direito universal e permanente, ao alcance de todos ao longo de toda vida, e enuncia no Boletín nº 4970-04, a questão da inclusão educativa e igualdade de oportunidades com o propósito de minimizar as desigualdades, afirmando no Art. 4 que: “É dever do Estado velar pela igualdade de

⁵⁶ *Ley de para la integración social de las personas con discapacidades* (nº 19.284) de 1994.

⁵⁷ *Fondo Nacional de la Discapacidad*.

oportunidades e pela inclusão educativa, promovendo de forma especial que se reduzam as desigualdades advindas de circunstâncias econômicas, sociais, étnicas, de gênero ou territoriais, entre outras (2004, p. 8, tradução nossa).⁵⁸

Também o artigo Art. 23 da mesma lei, afirma:

A Educação Especial ou Diferencial é a modalidade do sistema educativo que desenvolve sua ação de forma transversal nos distintos níveis, tanto em estabelecimentos de educação regular como especial, provendo um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicos, conhecimentos especializados e ajudas para atender as necessidades especiais que possam apresentar alguns alunos de maneira temporal ou permanente ao largo da sua escolaridade, como consequência de um déficit ou dificuldade específica de aprendizagem. (CHILE, 2009, p. 28, tradução nossa)⁵⁹

Reitera-se que pessoas com deficiência têm direito de participar de todos os níveis educacionais e de receber atendimentos que atendam as suas especificidades. Porém, a questão do acesso ao ensino superior não é tratada de forma explícita, ficando a questão sujeita a interpretações que se façam da lei.

Também a Lei nº 20.422 de 2010 estabeleceu normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiências. No artigo 39 afirma:

As instituições de educação superior deverão contar com mecanismos que facilitem o acesso das pessoas com deficiência, assim como adaptar os materiais de estudo e os meios de ensino para que essas pessoas possam cursar os diferentes cursos. (CHILE, 2010, tradução nossa).⁶⁰

Em 2010, foi criado o *Servicio Nacional de la Discapacidad* (SENADIS) por meio da Lei nº 20422 que estabeleceu normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão das pessoas com algum tipo de *discapacidad*. Este serviço está subordinado ao Presidente da República, por meio do Ministério do Desenvolvimento Social. Este serviço é público e funciona de forma descentralizada e desconcentrada territorialmente, buscando oportunizar às pessoas com deficiência uma participação

⁵⁸ *Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (artº 4, p. 8).*

⁵⁹ *La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. (2009, p. 28)*

⁶⁰ *Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras (CHILE, 2010).*

social e o pleno exercício de seus direitos. De acordo com o documento, no artigo 5º considera-se pessoa com deficiência:

Aquela que tendo uma ou mais deficiências físicas, mentais, seja por causa psíquica ou intelectual, ou sensorial, de caráter temporal ou permanente ao interagir com as diversas barreiras presentes no seu entorno, vê impedida ou restringida sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais (CHILE, 2010, tradução nossa).⁶¹

De acordo com o SENADIS, apenas um estudante entre 15 com algum tipo de deficiência chega ao ensino superior. Para que esta realidade mude, o Departamento de Educação por meio do SENADIS estabeleceu três ações:

- a) a criação de uma Rede de Educação Superior Inclusiva. Esta rede já conta com núcleos em 11 regiões do país e seu objetivo é fazer uma articulação nacional para fortalecer o desenvolvimento da inclusão no ensino superior e produzir conhecimentos que permitam otimizar a integração e a inclusão nos distintos níveis e modalidades educativas;
- b) realizar encontros regionais de Educação Inclusiva em diferentes instituições de ensino superior, buscando fortalecer e desenvolver este tema na educação superior;
- c) fazer um plano de continuidade para estudantes com deficiência no ensino superior. Este plano é dirigido aos alunos com deficiência auditiva e física; aos deficientes auditivos e físicos que tenham sido beneficiados por projetos do fundo nacional em 2011 e aqueles que foram beneficiados por convênios da área de educação SENADIS.

Outro documento que trata do acesso de alunos com deficiência no ensino superior é o Decreto 116 (CHILE, 2014) que regulamenta o sistema de becas (bolsas de estudo) e créditos. Existem diferentes tipos de bolsas, como já afirmamos anteriormente, para as diferentes instituições de ensino superior no Chile. No caso da bolsa de estudo, denominada “[...] bolsa/ beca *discapacidad*, ela consiste em financiar 300 bolsas para pessoas em situação de uma *discapacidad*, vindas do ensino médio, pertencentes a 60% da população com os menos recursos do país e que se

⁶¹ *Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CHILE, 2010).*

matriculem como alunos de primeiro ano 2013 [...]” (MINEDUC, 2013, p.1)⁶².

Para conseguir uma “beca” é necessário atender a várias condições:

- Ser chileno(a);
- haver preenchido e enviado adequadamente o formulário de solicitação (FUAS) nas datas correspondentes, ou seja, entre 4 a 28 de março de 2013;
- pertencer ao primeiro, segundo e terceiro quintis de ingresso socioeconômico da população do país;
- ter uma nota média no ensino médio igual ou superior a 5,0;
- no caso das matrículas em Medicina e Pedagogia, para concorrer à bolsa, o curso deve estar credenciado na Comissão Nacional de credenciamento no site;
- realizar o credenciamento socioeconômico na instituição onde fará matrícula, apresentando os documentos descritos na seção de matrícula e credenciamento no site <www.becasycreditos.cl>;
- apresentar na instituição da matrícula um certificado que confirme sua condição e o grau da sua deficiência até 21 de dezembro de 2012. Este documento, denominado “Certificado Creditado vigente da deficiência” deve ser emitido pelo serviço de registro civil e identificação.⁶³ (MINEDUC, 2013, tradução nossa).

Neste caso percebe-se que mesmo havendo um “benefício”, sua obtenção passa por uma série de obstáculos e remete à questão do mérito do aluno. Além disso, a quantidade de bolsas é pequena frente ao número de pessoas com deficiência, considerando que foi de apenas 300, no ano de 2014, para todo país.

Os documentos aqui elencados foram escritos para atender demandas de diferentes grupos, e os documentos legais devem ser compreendidos no tempo e espaço onde foram elaborados. No Chile, como já discutimos no primeiro capítulo, existem associações, e fundações de pessoas deficientes como: Fundação Nacional dos Deficientes (FND), Associação dos Surdos do Chile (ASOCH), Corporação Cidade Acessível⁶⁴, pesquisadores e outros grupos que discutem a questão do acesso e inclusão da pessoa deficiente na educação e na sociedade. Também fazem parte do debate sobre o direito à educação de minorias e das reformas universitárias, os

⁶² “Beca Discapacidad”: *Consiste en financiar 300 becas para personas en situación de discapacidad, egresadas de Enseñanza Media, pertenecientes al 60% de la población con menores ingresos del país, y que se matriculen como alumnos de primer año 2013 [...]”* (MINEDUC, 2013, p.1).

⁶³ *Ser chileno(a); Haber llenado y enviado adecuadamente el formulario de postulación (FUAS) en las fechas correspondientes, es decir, entre el 4 y el 28 de marzo de 2013; Pertenecer al primer, segundo o tercer quintil de ingreso socioeconómico de la población del país; Tener un promedio de notas de Enseñanza Media igual o superior a 5,0; En el caso de matricularse en Medicina o Pedagogía, para hacer efectiva la beca, la carrera debe estar acreditada ante la Comisión Nacional de Acreditación; Realizar una acreditación socioeconómica en la institución de matrícula, presentando los documentos descritos en la sección Matrícula y Acreditación del sitio www.becasycreditos.cl; Presentar en la institución de matrícula un certificado que confirme su condición y grado de discapacidad al 31 de diciembre de 2012. Este documento, denominado “Certificado Acreditativo vigente de Discapacidad”, debe ser emitido por el Servicio de Registro Civil e Identificación.* (MINEDUC, 2013).

⁶⁴ *Fundación Nacional de Discapacitados (FND), Asociación de Sordos de Chile (ASOCH), Corporación Ciudad Accesible.*

movimentos estudantis como a Federação de Estudantes da Universidade do Chile (FECH). Estes grupos geram tensão e provocam mudanças nos rumos da política.

Finalizando este capítulo, constata-se que no Chile as políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência e a sua implementação ainda são restritas e o número de estudantes com deficiência que ingressa é pequeno. No caso da Universidade de Talca, no grupo de 10.300 estudantes de graduação, foram localizados apenas 11 sujeitos, sendo que apenas seis participaram da pesquisa, ou seja, 0,11 % do total de matrículas, o que demonstra que o percentual do sistema de bolsas estudantis não atende à demanda. Além disso, o sistema de avaliação para o ingresso na universidade não prevê condições de acessibilidade para todos.

4 POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Assim como fizemos no capítulo 2, faremos aqui uma exposição descritiva dos dados a respeito do ensino superior na realidade brasileira: o contexto educacional, o financiamento da educação superior e as políticas de acesso para estudantes com deficiência. Cabe dizer que a apresentação deste cenário não pretende esgotar os temas, mas sim, dar subsídios para que sejam rerepresentados e analisados no capítulo 5.

4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL

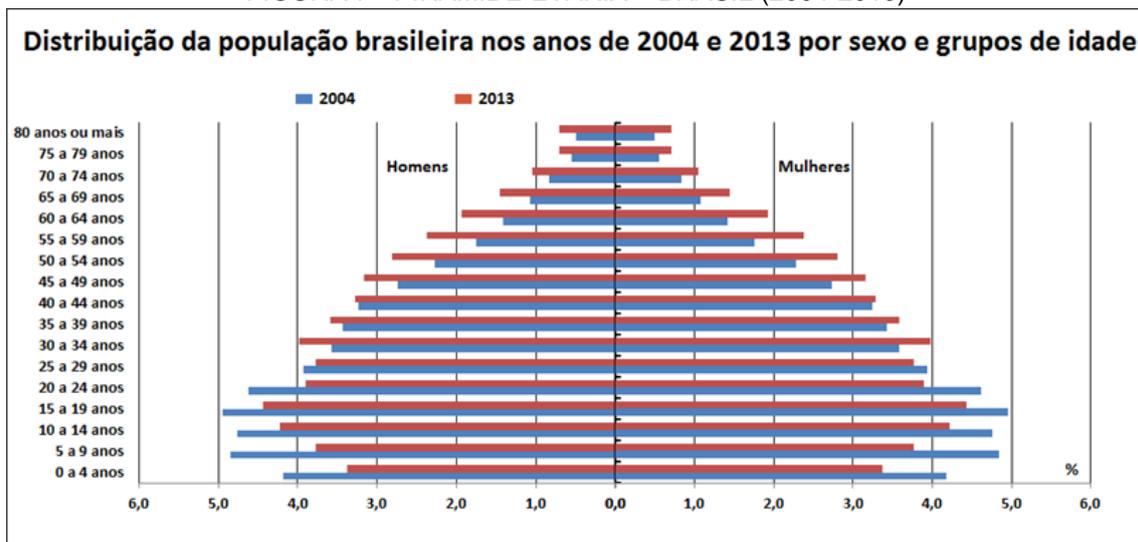
*Brasil, sei lá
Eu não vi na terra inteira
O que nessa terra dá
E o que é que dá?
(Tom Jobim)*

O Brasil é uma República Federativa com uma extensão territorial de 8.515.767,049 km² (IBGE, 2010). É formado por 26 estados divididos em 5.570 municípios e o Distrito Federal. Como uma Federação, o país prevê uma união estável e permanente de estados autônomos, mas que não são soberanos. Os estados têm um grau de autonomia que lhes permite ter suas normas próprias; precisam, no entanto, subordinar-se às diretrizes gerais traçadas pela União. (SAVIANI, 2011).

Em relação aos dados demográficos, a população total do Brasil é de 201.032.714 pessoas, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013.⁶⁵ Em relação à estrutura populacional por grupos etários e sexo, observa-se que a composição da população por sexo foi de 51,4% de mulheres e 48,6% de homens (PNAD, 2013). Quanto à distribuição etária da população de 2013, vê-se um estreitamento da base da pirâmide e mantém-se uma tendência para o envelhecimento no país. A maior porcentagem de pessoas encontra-se na faixa etária de 15 a 19 anos. (FIGURA 7).

⁶⁵ No último CENSO (2010) a população era de 190.732.694 habitantes.

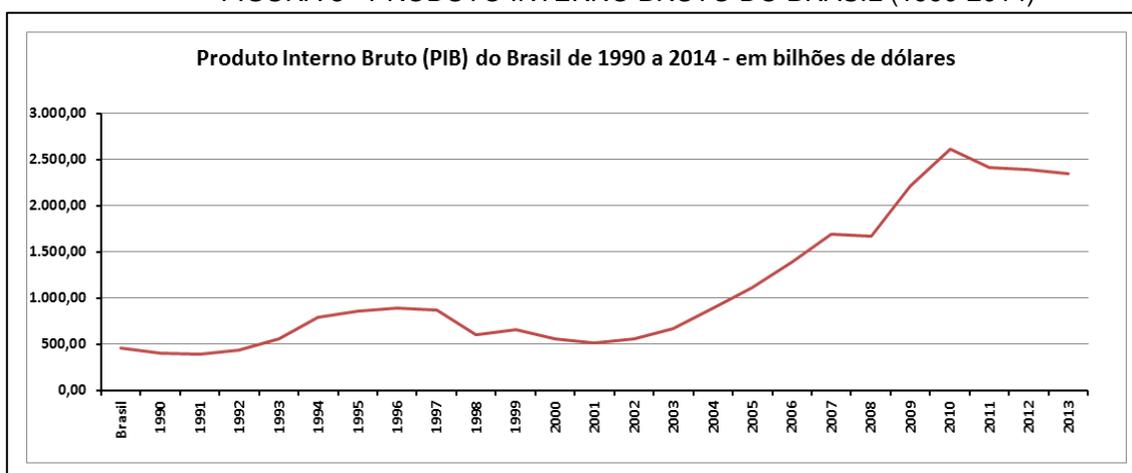
FIGURA 7 - PIRÂMIDE ETÁRIA – BRASIL (2004-2013)



FONTE: IBGE (2004/2013).

Já quanto à economia, houve um crescimento no Produto Interno Bruto (PIB) na última década (Figura 6) e também uma redução na desigualdade de renda, de acordo com o coeficiente de Gini (FIGURA 7). Ao cruzar estas informações, percebe-se que a vida da população melhorou. Isto pode ser atribuído a diferentes fatores, de acordo com o IBGE (2014): conjuntura internacional favorável a exportações, políticas de valorização do salário mínimo, programas de transferência de renda, evolução nos rendimentos do trabalho entre outros.

FIGURA 8 - PRODUTO INTERNO BRUTO DO BRASIL (1990-2014)



FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

FIGURA 9 - ÍNDICE DE GINI – BRASIL – (1992 – 2014)

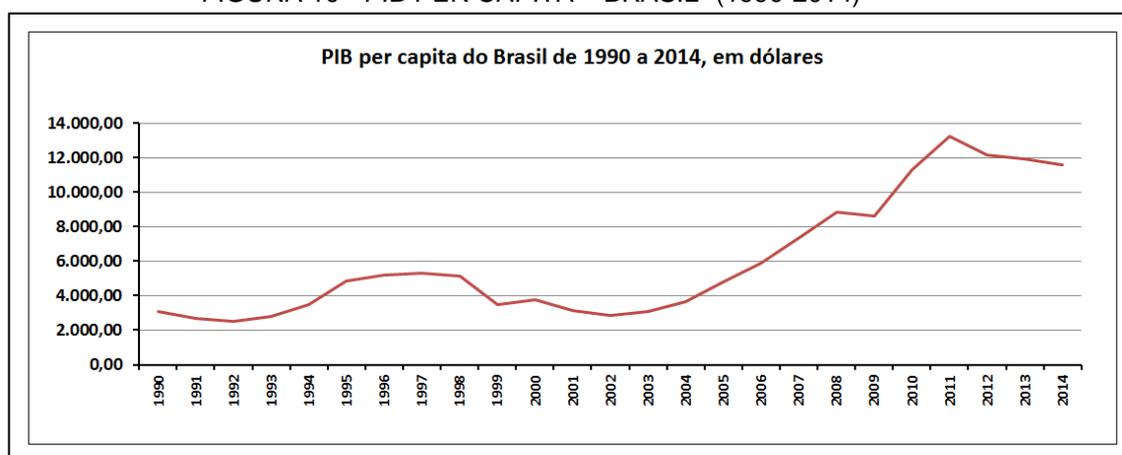


FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

No início dos anos de 1990, o PIB brasileiro era de 461,951 bilhões de dólares. Já nos anos de 2000 chegou à soma de 657,216 bilhões de dólares e no ano de 2014, o PIB foi de 2.417 trilhões de dólares. (BANCO MUNDIAL, 2015).

Quanto ao PIB *per capita*, também se observa um aumento significativo, em 1990 era de 3.071 dólares e em 2014, de 11.384 dólares por ano. (FIGURA 8).

FIGURA 10 - PIB PER CAPITA – BRASIL- (1990-2014)



FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

Também de acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nas últimas décadas houve uma melhora no índice de desenvolvimento humano (IDH) do Brasil. Este índice que avalia três variáveis, renda, saúde e educação, aponta que houve, neste sentido, um crescimento de 47,5% entre 1991 e 2010. (ACAYABA; OLIVEIRA, 2013). Em 2014 o Brasil ficou com um IDH de

0,744 e o país aparece na 79ª posição entre os 187 países e territórios reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Outro dado importante é o salário mínimo. Percebe-se um avanço significativo entre os anos de 1990 e 2014, de R\$ 70,00, em 1994, para R\$ 724,00 em 2014.⁶⁶ Em dólares estes valores também apresentaram um avanço, de USD 62,85, em 1994, para USD 320,40, em 2014, com a cotação do dólar a R\$ 2,30. (AGUIAR; SANTOS, 2014).

Em relação à organização do sistema educacional do país, esta é coordenada pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em um regime de colaboração. Cada ente federado tem suas responsabilidades formalizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,1996). É um sistema descentralizado, levando em conta a organização, a gestão e o financiamento. No caso da Educação Superior, é a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério da Educação (MEC) que coordena, planeja e supervisiona a formulação e a implementação da Política Nacional de Educação Superior. Além disso, é da sua responsabilidade desenvolver, manter e supervisionar as instituições públicas de ensino superior e, também, as instituições de ensino superior privadas, segundo a LDB (BRASIL,1996).

Quanto aos níveis de ensino e modalidades de educação, o sistema brasileiro de educação compõe-se, segundo o Art. 21 da LDB (BRASIL,1996) de I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

As modalidades contempladas são:

- a) Educação especial: entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para o educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 58);
- b) Educação de jovens e adultos: destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Art. 37);
- c) Educação profissional e tecnológica: no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Art. 39);

⁶⁶ <http://www.fpabramo.org.br/fpadefato/?p=615>

d) Educação escolar bilíngue e intercultural: em atenção aos povos indígenas (Art. 78).

No que se refere aos indicadores socioeconômicos referentes à Educação (IBGE, 2014), na última década houve um crescimento do acesso à educação infantil (PNAD, 2013). As taxas de escolarização de crianças entre 0-3 anos subiram de 13,4% para 23,2%, e das crianças de 4 e 5 anos subiram de 61,5% para 81,4%, também a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos ficou próxima à universalização⁶⁷. No entanto, o número de jovens entre 15 e 17 anos que frequentaram instituições de ensino só cresceu 2,5 %, de 2004 para 2013. O total abrangia 81,8% e, em 2013, chegou a 84,3% (FIGURA 11).

FIGURA 11 - TAXA DE FREQUÊNCIA BRUTA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013.

FONTE: IBGE (2004-2013).

Com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a obrigatoriedade da educação básica passou para a faixa de 4 a 17 anos e sua organização é feita em três etapas: pré-escola (nível obrigatório da educação infantil), ensino fundamental e ensino médio. A Lei nº 12.796 de 2013, alterou o texto original da LDB (BRASIL, 1996), que previa a obrigatoriedade só do ensino fundamental para estudantes entre 4 a 14 anos.

Outro importante avanço é a redução do número de pessoas que não sabiam ler e nem escrever, de 11,5% em 2004, para 8,5 % em 2013, sendo que a maioria não alfabetizada se encontra na faixa etária acima de 65 anos, porcentagem que equivale

⁶⁷ Tornar universal ou generalizar para todas as pessoas.

a 13,2 milhões de analfabetos no país, o que demonstra a diminuição da evasão de exclusão da escola (IBGE, 2014). Ainda de acordo com o IBGE (2014), o analfabetismo está praticamente erradicado entre os jovens de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos, com taxas de 1,0% e 1,6%, respectivamente.

Quanto ao ensino médio no Brasil, muito debatido na atualidade, são questionados principalmente, o acesso e a permanência, a qualidade da formação e o currículo. Para Krawczyk (2011) a questão relaciona-se ao atraso na obrigatoriedade das séries finais deste nível de ensino no Brasil, pois somente em meados dos anos de 1990 com a Emenda Constitucional nº 59/2009, é que jovens de 15 a 17 anos, tiveram garantidos a obrigatoriedade e o direito ao estudo nessa etapa.

De acordo com dados da UNESCO (2012), dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, 1.539.811 estão fora da escola (14,8%), e apenas metade dos que frequentam a escola está no ensino médio, a outra metade, não está na idade/série adequada.

Quanto ao ensino superior, de acordo com os dados dos censos de 2003 e de 2013 do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), houve um aumento de 187,95 % no número total de estudantes matriculados, que passou de 3.887.022 para 7.305.977 (BRASIL, 2013).

1. Apesar dos avanços constatados no que diz respeito a uma maior democratização e ao acesso ao ensino em todos os níveis e modalidade, temos que enfrentamos problemas relacionados a qualidade do ensino no Brasil. De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ⁶⁸, no tocante a estudantes na faixa de 15 anos, houve uma melhora entre os anos de 2000 a 2012 (Tabela 1), nas áreas de leitura, matemática e ciências.

TABELA 1 - RESULTADOS DO BRASIL NO PISA DE 2000 A 2012

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391

⁶⁸ O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Inep).

Ciências	375	390	390	405	405
----------	-----	-----	-----	-----	-----

FONTE: OCDE (2014).

Os resultados apresentados precisam ser analisados frente aos contextos histórico, social e político do Brasil e dos países da América Latina. Outro aspecto é a efetividade com que o PISA lida com 60 países distintos e a concepção subjacente de letramento e de ciência. Araújo (2013) analisa que tal programa leva em conta uma formação cidadã, mas apenas voltada para o mundo do trabalho, globalizada, “[...] na qual essa avaliação serviria aos propósitos de qualificação de mão-de-obra dos países em desenvolvimento que favoreçam a migração desses jovens para países desenvolvidos que não possuem operários para assumir funções mais vinculadas a trabalhos braçais.” (ARAÚJO, 2013, p. 10).

Gentile, questiona o que compreendemos por educação de qualidade e a relação desse aspecto com o poder político e econômico.

De tal forma, ainda que os sistemas educativos tenham atravessado um processo de profunda transformação institucional, tal transformação cristalizou um padrão histórico de discriminação escolar que consolida a tendência de que os pobres podem ter, na América Latina, “direito” a permanecer alguns anos no sistema educativo, ainda que sigam hoje, como sempre têm estado, excluídos do acesso ao direito a uma educação de qualidade que questione e enfrente o monopólio do conhecimento exercido por parte das minorias que detêm o poder político e econômico em nossas sociedades.⁶⁹ (2007, p. 26, tradução nossa).

Assim, as razões para explicar nossa realidade latino-americana estão relacionadas aos baixos recursos para financiar uma educação pública e gratuita, à questão da formação de professores e à realidade econômica das pessoas com baixos recursos financeiros (GENTILE 2007). “[...] se a educação é tão importante como se apregoa nos discursos políticos, deviam investir-se recursos significativos para garantir seu sustento. Algo que os países chamados de “primeiro mundo” sabem e frequentemente respeitam”. (GENTILE, 2007, p. 28, tradução nossa).⁷⁰

No Brasil, com o objetivo de aumentar os recursos financeiros do ou para o sistema educacional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação em 2014, com destinação de 10% do PIB até 2020. Sabemos, no entanto, que só aumentar os

⁶⁹ *En América Latina, “derecho” a permanecer algunos años en el sistema educativo, aunque siguen hoy, como siempre lo han estado, excluidos del acceso al derecho a una educación de calidad que cuestione y enfrente el monopolio del conocimiento ejercido por parte de las minorías que detentan el poder político y económico en nuestras sociedades.*

⁷⁰ *[...] si la educación era tan importante, debían invertirse recursos significativos para garantizar su sustento. Algo que los países del llamado “primer mundo” saben y suelen respetar.*

recursos financeiros não garante melhorias educacionais, é preciso encarar questões de fundo, como a má gestão dos recursos financeiros e a falta de avaliação da efetividade das políticas públicas.

Além disso, mesmo sendo a 7ª economia do mundo de acordo com o Banco Mundial, ainda vivemos momentos de baixo crescimento econômico e retração do PIB, em decorrência da crise mundial. Só no primeiro trimestre de 2015, houve uma variação negativa de 0,2% em comparação ao primeiro trimestre de 2014 (IBGE, 2015). Outro aspecto está relacionado à má distribuição de renda no Brasil: “os 0,9% mais ricos do País detêm entre 59,90% e 68,49% da riqueza, sendo as principais fontes de acumulação de riqueza, os fluxos de renda e heranças”. (AVILA, 2014, p.1).

Os dados apresentados mostram as contradições do contexto e seus reflexos no sistema educacional. Existe um aparato legal que prevê educação de qualidade para todos, mas na prática o que predomina é a subserviência ao mercado econômico e ao modelo neoliberal. Para ilustrar este fato, destacamos que, já no início do segundo mandato (2015-2018) da Presidenta Dilma Roussef, mesmo propalando o *slogan* ‘Brasil, Pátria Educadora’, os cortes anunciados de 2015 somam a quantia de R\$ 69,9 bilhões. O objetivo, segundo o governo, é alcançar a meta do superávit primário e equilibrar as contas do país. Na Educação, o corte foi de R\$ 9,42 bilhões (TELES, 2015), refletindo diretamente no trabalho das universidades e provocando greves por todo país. Das 63 universidades federais, 48 deflagraram greve já no primeiro semestre de 2015.⁷¹

Assim, nos parece que é nesta “arena” do campo político que avanços e retrocessos acontecem no processo de construção de um sistema educacional que almeje ser universal e de qualidade.

4.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Como já destacado, compreendemos que o campo da política se constrói em um processo histórico e é atravessado por diferentes interesses. Desta maneira, para uma maior compreensão da atual configuração do ensino superior no Brasil, suas

⁷¹ Pauta de reivindicações: defesa do caráter público das universidades; condições de trabalho; garantia da autonomia; reestruturação da carreira – valorização salarial de ativos e aposentados. (ANDES, 2015).

contradições, reformas, a formulação e implementação de novas políticas de acesso às IES, discorreremos brevemente sobre seu contexto histórico.

De acordo com Canuto (1987), até a década de 1920 a maior preocupação dos dirigentes do país era com o ensino primário, ficando o ensino superior restrito à “aristocracia dos que sabiam ler e escrever”. Entre “1891 e 1910, foram criadas 27 escolas superiores”, mas que não se constituíam como universidades (CANUTO, 1987, p. 25). Durante esse período, as transformações foram influenciadas, na composição da política, pelos positivistas que, “partidários da supressão dos privilégios educacionais para o exercício profissional, desde o Império buscavam interferir na elaboração da política educacional oficial no sentido de forçar o alargamento dos canais de acesso ao ensino superior.” (CANUTO, 1987, p. 25).

Na Reforma Benjamim Constante (1890) estendeu-se o exame denominado de “Madureza”⁷², que antes era privilégio só dos alunos do Colégio Pedro II, aos colégios estaduais. Desta maneira, mais alunos poderiam concorrer a uma vaga no ensino superior, e qualquer aluno aprovado tinha sua vaga garantida. Nessa Reforma também foi criado um Conselho de Instrução Superior, que tinha a incumbência de equiparar os diplomas emitidos pelas escolas superiores particulares e criar novas instituições.

Não tardariam a surgir críticas à deterioração da qualidade do ensino (secundário) e à conseqüente “contaminação” do ensino superior; elas são acompanhadas pelas medidas de contenção instituídas na Reforma Rivadávia Correia (1911): os exames de madureza são extintos e é instituído o exame vestibular, deslocando para o ensino superior os mecanismos de seleção de candidatos a esse nível. (CANUTO, 1987, p. 26).

Com a reforma, pretendeu-se frear o avanço das matrículas (o ingresso seria por meio da seleção do vestibular) e o ensino superior deveria manter-se como um “privilégio” da burguesia e da aristocracia. As primeiras universidades começam a ser criadas com a Reforma Rivadávia Corrêa ou Lei Orgânica do Ensino Superior, de 1911. Assim, em 1911 é criada a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná, em 1920, a do Rio de Janeiro e em 1927, a de Minas Gerais.

Também a Reforma Carlos Maximiliano (1915), reforçou este caráter de exclusão ao exigir além do exame de admissão, o certificado de conclusão do ensino

⁷² O exame de madureza era realizado para jovens que não tiveram acesso ao ensino médio na idade adequada.

secundário, e mesmo os aprovados precisariam passar por um critério de classificação, de acordo com as vagas disponibilizadas por cada faculdade.

Com a Reforma Rocha Vaz em 1925, os objetivos eram a centralização e a repressão. Não bastava apenas “formar as elites”, era necessário, também, conter crises políticas e sociais. Desta maneira, vigiava-se os alunos e docentes e qualquer “indisciplina” era vista como ataque aos bons costumes e à ordem. A referida reforma pretendia impedir a organização autônoma das instituições que buscavam independência do governo central. (CANUTO, 1987).

Já na década de 1930, durante o governo Vargas, é elaborada a Reforma Francisco Campos, destinada ao Ensino Superior. O Governo Federal promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Lei nº 19.851/31), organiza a Universidade do Rio de Janeiro e criou o Conselho Nacional de Educação. Fávero (2006) analisa que, essa reforma, proporcionou uma relativa autonomia contrastando com uma centralização maior. O ensino superior continua a ser marcado por movimentos de repressão e centralização e fortalecimento do liberalismo.

Ainda nesta década, Getúlio Vargas, juntamente com a alta patente das forças armadas, intelectuais e oficiais do movimento tenentista, deu um golpe de Estado em 10 de novembro de 1937. De acordo com Sola (1988), a primeira medida do Estado Novo foi a dissolução da constituição, dando plenos poderes a Vargas. Foi um golpe orquestrado pela elite política militar, que utilizou repressão, censura e tortura para coibir qualquer manifestação contrária. A oposição a este regime foi feita pelo partido comunista e pela ação integralista, formados por membros da classe média e militares que se opunham ao golpe.

Neste período, a discussão sobre a necessidade de autonomia e liberdade nas universidades permanece. Mas, no contexto do Estado Novo, tal proposição pareceu ser inviável e discutiu qual o papel da Universidade no país, mesmo em meio à forte repressão governamental. (FÁVERO, 2006).

No período pós 1945, com a deposição de Vargas, o Brasil passa por uma fase denominada de “redemocratização do país”, com a promulgação da Constituição de 1946. Nas universidades, o cenário não muda e a autonomia proclamada passa longe das instituições de ensino superior. Fávero (2006) afirma que a “[...] autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada.”

Nas décadas de 1940 e 1950, movimentos internos e externos à universidade lutam por uma maior autonomia, não tendo êxito. Cresce o número de universidades com ênfase na profissionalização.

Em 1964, com a instituição do Regime Militar por meio de um golpe, foi destituído o então Presidente João Goulart, assumindo o poder o Marechal Castelo Branco. Foi estabelecido o Ato Institucional (AI-1), com 11 artigos, que dava ao governo militar o poder de modificar a Constituição e interromper direitos políticos. Desde 1960, já existia um movimento de “modernização do ensino superior” ganha peso. Neste período, é criada a Universidade de Brasília (1961), que se destaca como a mais moderna universidade do Brasil e conta com a participação do movimento estudantil que é contra o caráter arcaico e elitista da universidade (FÁVERO, 2006). O movimento estudantil é fortemente combatido, com o confisco de livros, prisão de estudantes e demissão de professores. (CANUTO, 1987).

As propostas de modernização eram defendidas pelo governo militar e relacionavam-se ao crescimento econômico do país e não para fazer da universidade um espaço democrático e gratuito.

A partir de 1968, por meio da mobilização dos estudantes, dos debates nas universidades e das manifestações nas ruas, o governo é chamado a dar respostas para os problemas educacionais. Desta forma, criou um Grupo de Trabalho (GT) para discutir assuntos relacionados ao ensino superior (FÁVERO, 2006). Por meio das discussões do GT e de outros movimentos sociais discutiu-se uma reforma universitária. Neste “pacote” são feitas proposições que enfatizaram a produtividade e a eficiência da universidade: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação.

Essa reforma da universidade tornou visíveis, pelo menos, dois aspectos, segundo Chauí (2001): a massificação do ensino (com o aumento do número de estudantes e a diminuição da qualidade dos cursos) e a responsabilidade pelo ensino passou a ser um negócio do Ministério do Planejamento, mais do que da Educação. Para a autora, as principais ideias que nortearam as reformas na universidade foram aquelas que vinculavam educação à segurança nacional e ao desenvolvimento econômico. Essa reforma tinha por objetivo treinar, adestrar os sujeitos para que fossem produtivos em oposição a livre construção de conhecimentos e a transmissão de cultura. Construir uma universidade democrática e autônoma, não é tarefa fácil,

pois no Brasil as estruturas de poder são autoritárias, e ao invés de basear-se em ideias de espaço público, representatividade e cidadania, tem-se o clientelismo, o favorecimento, a tutela e o pedagogismo vanguardista. (CHAUÍ, 2001).

Em meio a este contexto, no início dos anos de 1970, o modelo chamado Estado de Bem-Estar entra em crise. O padrão de acumulação capitalista mantido a partir da década de 1930, obtido por meio de um financiamento público estatal, keynesiano⁷³, onde o Estado é responsável pela gestão de fundos públicos, para redistribuir a renda por meio de benefícios sociais, entra em colapso, com “baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação” (CHAUÍ, 2001, p. 17). Com o intuito de aplacar a instabilidade econômica, a reação dos grupos dominantes pautou-se, segundo Pereira (2007, p.1), na: “(i) na mundialização do capital, (ii) em amplos processos de reestruturação produtiva, (iii) no espriar da ideologia neoliberal (iv) e na redefinição das funções do Estado.

Assim, de acordo com Chauí (2001), o chamado neoliberalismo estabeleceu como metas: a contenção de gastos sociais, o afastamento do Estado da regulação econômica, deixando que o mercado tomasse as rédeas, enfraquecimento dos sindicatos, redução de impostos sobre o capital e as fortunas e o aumento dos impostos sobre a renda individual. O Estado torna-se, nesta perspectiva, um “ponto de apoio” para os interesses do capital e também para a instalação de empresas transnacionais que buscam condições de superexploração da força de trabalho, sem barreiras para a realização.” (PEREIRA, 2007, p. 1).

Foi nesta conjuntura que, nos anos 1970, viveu-se a implantação da Lei nº 5540/1968 que tratava da Reforma Universitária. O documento foi formulado com base no estudo do Relatório Atcon⁷⁴ e do Relatório Meira Matos⁷⁵. Os dois pontos de maior discussão foram o sistema do vestibular unificado e a introdução da redação como uma das provas do vestibular. As provas voltam a ser elaboradas por cada universidade e o Ministério da Educação passa a normatizar regras gerais. (GATTI, 1992; FIGUEIREDO, 2005).

Na década de 1980 aconteceram muitas discussões sobre o acesso ao ensino superior. “A pressão das camadas médias por vagas na universidade, a discussão do

⁷³ De acordo com os pressupostos keynesianos, os mecanismos do mercado são capazes de assegurar, em qualquer nível de demanda global, a mais eficiente estrutura produtiva. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO;1997).

⁷⁴ Rudolph Atcon, teórico norte-americano.

⁷⁵ Coronel da Escola Superior de Guerra.

exame unificado, a continuidade de busca pelo ensino superior público – criaram um clima de batalha, repetido a cada ano para o acesso a esse ensino”. (GATTI, 1992, p.88).

Nos anos 1990, houve uma grande expansão no número de matrículas, marcada pela ampliação do setor privado no ensino, que recebeu isenção fiscal e apoio financeiro para suas operações no país.

Foi constatado que, durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), houve um sucateamento das universidades públicas, a destinação de verbas públicas para o setor privado, a falta de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos e a falta de assistência estudantil (FIGUEIREDO, 2005). As propostas neoliberais se efetivaram no país e procuraram evidenciar a “ineficiência do Estado” para atuar mais no campo econômico. Desta maneira, a solução proposta foi que o setor privado assumisse a gestão de diferentes setores estratégicos do país.

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir dos anos 1970. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global. (GENTILE, 2013, p. 217).

Nesta perspectiva o Governo FHC estreitou suas relações com o Banco Mundial e organizações internacionais (OMC, FMI, UNESCO), promovendo parcerias entre o setor privado e o governo, entre a universidade e o setor empresarial-industrial.

Segundo Chauí (2001), a universidade brasileira está marcada pelo neoliberalismo que se traduz nas práticas de submissão a avaliações externas balizadas pela produtividade, descaso pela docência, distribuição de recursos com base na ideia das “linhas de pesquisa” e aceitação das ideias de “modernização” por via da privatização e terceirização, tornando a universidade uma prestadora de serviços.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), tendo como Ministro da Educação, Cristovam Buarque, um grupo de trabalho interministerial (GTI) é incumbido de iniciar uma Reforma da Educação Superior. A base para o trabalho foi a proposta de campanha “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002), que fazia um diagnóstico das políticas do Governo FHC para o ensino superior e denunciava que o Brasil era um dos países da América Latina com menores índices de matrículas no

ensino superior, apenas 7,7% dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos entravam nesse nível de ensino. (PALOCCI, 2002).

Quanto às políticas de acesso, a proposta era ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, “em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE (prover até o final da década, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos)” (2002, s/p). No entanto, nas propostas deste programa do Governo Lula não havia nenhuma menção ao acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. Na seção que fala sobre educação especial, diz-se que o governo atenderia a todas as etapas de ensino, deixando, no entanto, o ensino superior de fora, conforme diz o documento: “Assim, buscar-se-á seu atendimento em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e também na educação profissional.” (2002, p. s/p).

As políticas de expansão do ensino superior continuavam mantidas sob a lógica da estratificação e da privatização. Neste período, o Governo Lula aprovou vários instrumentos legais e, entre eles, citamos aqueles que dizem respeito ao acesso ao ensino superior: Decreto Presidencial nº 5.245, que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que regulamenta a educação a distância no Brasil); o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior). (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

A implementação dessas políticas, principalmente as do PROUNI e Educação a Distância (EAD) foram responsáveis por grande parte da expansão de matrículas nas IES, principalmente no setor privado. Segundo Chaves *et al.* (2008, p. 10):

Pode-se afirmar que a política de expansão das IES privadas refletem, de um lado, a omissão dos governos em relação à expansão das instituições públicas, criando uma reserva de mercado para o setor privado. Por outro lado, é recorrente a liberalização e desregulamentação desse setor que tem encontrado facilidades para expandir, por meio da adoção, pelo Estado brasileiro, de uma série de mecanismos, tais como: a liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, isenção do salário educação, bolsas de estudo para alunos carentes via programa do Crédito Educativo hoje transformado no Financiamento Estudantil (FIES), empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, dentre outras formas de estímulo.

Com o PROUNI pretendia-se uma democratização da educação superior, mas o que se constatou foi que o Governo Lula concedeu às reivindicações das IES privadas, isenção de impostos em troca de bolsas de estudos para alunos de baixa renda. Os autores Catani, Hey e Gigioli fazem uma síntese desta política e afirmam:

Em suma, o PROUNI promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável, voltados às demandas imediatas do mercado. (2006, p. 126).

Outra estratégia para expansão de matrículas no ensino superior foi o fortalecimento das políticas de Ensino a Distância. O MEC, em parceria com a ANDIFES e empresas estatais, cria o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país. Entre os eixos que fundamentam o sistema UAB, o primeiro citado é a “expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso” (BRASIL, 2006). A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, tendo como ênfase oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Em 2009 integravam ao sistema UAB, 88 instituições entre IES federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De acordo com dados da UAB, foram criadas entre 2007 e 2009, 187.154 vagas. (BRASIL, 2009).

Já para atender alunos com deficiência foi instituído, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) do Ministério da Educação. O propósito era o de garantir ações que promovessem o acesso desse grupo às instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo principal do programa é fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas IFES, garantindo a este grupo de alunos uma integração à vida acadêmica, eliminando barreiras arquitetônicas, comportamentais, pedagógicas e de comunicação.

Ao final do primeiro mandato do presidente Lula, analistas políticos apontaram que as políticas de ajuste fiscal priorizados pelo governo acabaram por sacrificar os projetos sociais, impossibilitando mudanças efetivas, e mantendo uma continuidade do Governo FHC, uma vez que as alianças firmadas e o cumprimento dos

compromissos financeiros, em nome da “governabilidade”, acabaram por se constituir numa “herança maldita”, ou seja, um “ambiente” criado pelo neoliberalismo. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 45).

No segundo mandato do presidente Lula, em abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que pretendia dar as diretrizes da educação para todos os níveis e modalidades. No caso da Educação Superior, a ação do governo foi criar o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que previa dobrar o número de alunos em 10 anos, a partir de 2008. Abreu (2010) afirma que todas as 55 universidades federais aderiram. Também novas universidades foram criadas. Na rede privada, além do PROUNI, o governo estabeleceu novas regras para os estudantes que utilizam o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES).

Com o PROUNI começa a sofrer críticas por se focalizar apenas no acesso e não na permanência dos alunos. O REUNI é criado por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007 para atender a demandas institucionais e dos alunos.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007).

No Governo Lula, entre 2003 e 2010, foram criadas quatro universidades buscando-se uma integração regional e uma internacionalização da educação superior. Assim foram fundadas a Universidade Federal para a América Latina, a Universidade da Integração Luso-afro-brasileira, a Universidade Federal da Fronteira do Sul e a Universidade Federal do Oeste do Pará.

Em 2011, a presidenta Dilma Rouseff foi eleita e, em seu compromisso de campanha, no documento Diretrizes do Programa 2011/2014, afirmou que o Governo Lula criou as condições para um Projeto de Desenvolvimento Nacional Democrático Popular, sustentável e de longo prazo para o país, deixando este de ser o “eterno país do futuro”. Uma de suas metas é “o crescimento acelerado e o combate às desigualdades raciais, sociais e regionais e a promoção da sustentabilidade ambiental que serão o eixo estruturante do desenvolvimento econômico”. Quanto à Educação Superior, seu projeto salientava a necessidade de preparar os milhões de cientistas e técnicos que o desenvolvimento do país exige.

Segundo Oliveira (2012), a política voltada para o ensino superior do Governo Dilma mostra ser uma continuidade do Governo Lula, enfatizando o aspecto da expansão da rede federal. Desta forma, são inauguradas quatro novas universidades, 47 novos *campi* universitários e 208 Institutos Federais Tecnológicos. Igualmente, nessa gestão, foi criado o programa “Ciência sem Fronteiras”, em 2011, cujo objetivo é o de promover a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a oferta de bolsas, para as áreas consideradas estratégicas pelo governo, para estudo e pesquisa em universidades estrangeiras. Para a modalidade graduação-sanduíche, do Programa Ciências sem Fronteiras, foram previstos intercâmbios de estudantes para outros países, tendo o governo federal concedido até dezembro de 2013, o total de 15.141 bolsas. (BRASIL, 2013). Também foi implementado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011 e que tem por objetivo a ampliação da oferta de cursos para educação profissional e tecnológica.

O PROUNI continua em pleno crescimento. Segundo dados do MEC (2013) o programa atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2013, mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 68% com bolsas integrais.

De acordo com dados do último Censo da Educação Superior do MEC/INEP, de 2012, o número de Instituições de Educação Superior, segundo a categoria acadêmica⁷⁶, totalizava 2.416 unidades, sendo 304 instituições públicas e 2.112 instituições privadas, distribuídas conforme o quadro a seguir:

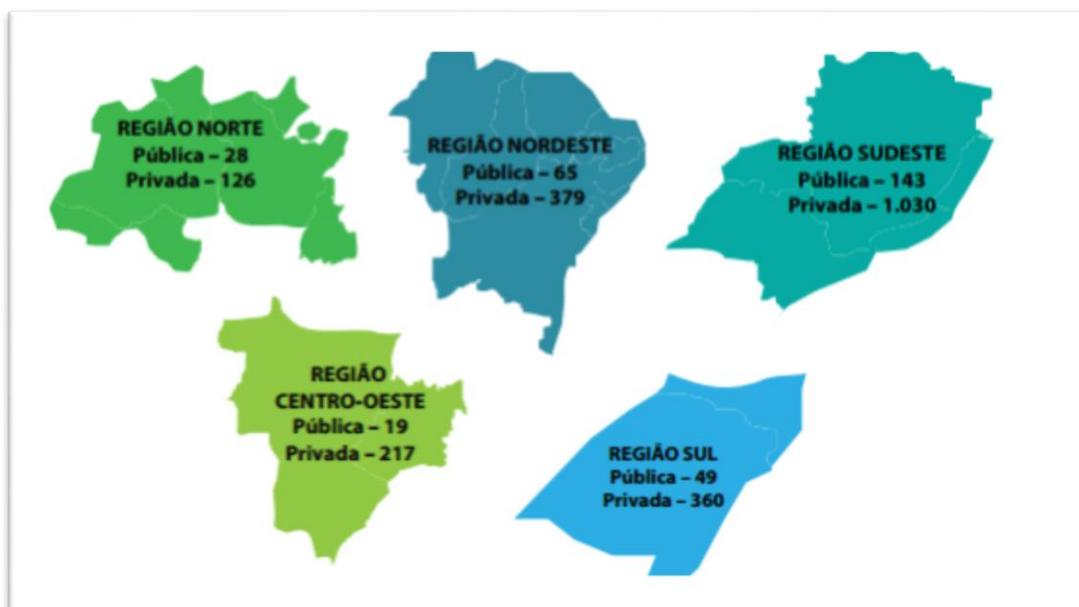
TABELA 2 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ano	Total	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Instituto Federal
2009	2.314	186	127	1.966	35
2010	2.378	190	126	2.025	37
2011	2.365	190	131	2.004	40
2012	2.416	193	139	2.044	40

FONTE: MEC/Inep.

⁷⁶ Organização acadêmica da instituição, segundo a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010 - Faculdade - categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006; - Centro universitário - dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral; - Universidade - dotada de autonomia na sede, pode criar *campus* fora de sede, no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral; - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia para efeitos regulatórios, equipara-se à universidade tecnológica.

FIGURA 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES POR REGIÃO



FONTE: MEC, CENSO (2012).

Verifica-se diferenças importantes na distribuição das Instituições do Brasil. A região Sudeste tem 143 instituições públicas, é a região com maior investimento público neste nível de ensino, e a região Centro-oeste tem 19 instituições públicas e 217 privadas. Nosso ensino público gratuito é de apenas 12,6% das IES, sendo que 87,4% são instituições privadas.

Outros aspectos a serem destacados nos Governos Lula e Dilma, são a formulação e a implementação de políticas denominadas afirmativas para atender minorias étnicas, povos indígenas, pessoas negras e com deficiência. Essas políticas podem ser definidas, segundo Gomes e Silva:

[...] como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (2003, p. 94).

Entendemos que tais políticas afirmativas / inclusivas são necessárias em uma sociedade marcada por desigualdades sociais e uma história de exclusão e segregação. Recentemente, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012 que garante, ao longo dos próximos quatro anos, a reserva de 50% das matrículas por curso, nas 59 universidades federais e 38 institutos federais, para alunos que fizeram integralmente

o ensino médio no ensino público, em cursos regulares ou na educação de jovens e adultos. Segundo a lei, estas vagas são subdivididas da seguinte maneira: metade para estudantes de escolas públicas com renda igual ou inferior a um salário mínimo e metade para estudantes de escolas públicas, com salários superiores. Nos dois casos também é considerado o percentual da soma de pretos, pardos e indígenas de cada estado da Federação, de acordo com último censo demográfico do IBGE. O documento não prevê vagas destinadas para pessoas com deficiência.

Um novo panorama surge, possibilitando o acesso daqueles que foram excluídos sistematicamente do ensino superior público. O processo de mudanças é constante no campo das políticas, e denota a presença de novos atores e novas vozes.

Como uma instituição social, as instituições de ensino superior expressam a forma como uma sociedade se organiza, seus valores, suas contradições, suas dificuldades e também suas perspectivas quanto ao futuro. Para Chauí (2001, p. 35) a universidade “não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.”

4.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Se o direito educacional é constitucional no Brasil e todos devem ter acesso, pergunta-se: quanto se investe em Educação no Brasil? Quais as responsabilidades dos entes federados quanto ao financiamento das IES?

O financiamento educacional é um tema central na discussão sobre o acesso e permanência na educação, já que sem dinheiro, não é possível manter o que já se conquistou e nem avançar no campo educacional. De acordo com Trojan (2012):

O financiamento é o principal indicador do esforço de cada governo nacional para ampliar a cobertura e a qualidade em educação. Por outro lado, os aportes das agências multilaterais revelam não só o esforço de cada país, mas também, as prioridades estabelecidas pelas agências para facilitar o cumprimento da agenda global fixada pelos acordos internacionais. (2012, p.56).

Assim, a questão do financiamento passa por interesses locais e globais. Esta relação costuma ser “tensa”, já que, de um lado existem as singularidades e

demandas locais e, do outro, interesses internacionais, que buscam, no campo educacional, impor uma hegemonia baseada em regras do mercado capitalista. Percebe-se um alinhamento com as políticas de financiamento e com os acordos internacionais. O Banco Mundial, por exemplo, financiou e financia reformas educacionais, que visam impulsionar uma maior inserção da Educação brasileira em um contexto de competitividade internacional.⁷⁷

Feldfeber (2009) destaca que estas reformas financiadas por organismos internacionais e regionais possibilitaram o crescimento da mercantilização educacional e sofreram a pressão de forças externas para a liberalização comercial.

Tanto os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) como o aparecimento dos tratados de livre-comércio (TLC) na região incluem a educação como um serviço comercializável que deve estar sujeito a condições de competição e a regras de mercado. (FELDFEBER, 2009, p.162).

No caso do financiamento da Educação no Brasil, a demanda abrange, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), 180 mil escolas no território nacional. Para isso, estão sendo admitidos, aproximadamente, 2 milhões de docentes na educação básica, e desses, 1,6 milhão na rede pública. Quanto às instituições de ensino superior, segundo dados do Censo da Educação Superior (2012), temos no Brasil um total de 2.416 instituições (304 públicas e 2.212 privadas). Além dos gastos com recursos humanos, existem os gastos com infraestrutura, livros, refeições e outros.

Sabe-se que Educação nunca foi prioridade, como apregoam os discursos políticos. Os investimentos em educação foram e são sacrificados para atender as demandas do mercado, realizar ajustes fiscais com o objetivo de atender as exigências de bancos e corporações, agências de negócios internacionais que, em troca de empréstimos e investimentos, dão o “tom” dos gastos públicos.

Mas, observa-se um aumento no investimento público direto cumulativo por estudante entre 2000 e 2013, levando em conta a duração de cada nível de ensino. Por exemplo, na educação básica, em 2000 foram gastos R\$ 26.577,00 por aluno e, em 2013, o valor chegou a R\$ 76. 940,00. (FIGURA 10).

⁷⁷ “O relatório e o PISA mostram que o Brasil está no caminho certo, mas precisa manter o rumo e acelerar o ritmo de progresso para aumentar ainda mais a sua inserção e competitividade internacional”, disse Makhtar Diop, Diretor do Banco Mundial para o Brasil.

TABELA 3 - ESTIMATIVA DO INVESTIMENTO PÚBLICO DIRETO EM EDUCAÇÃO - BRASIL

Ano	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				1º a 4º Série	5º a 8º série		
2000	106.802	26.557	6.921	7.014	7.347	5.295	80.225
2001	106.349	27.072	6.176	6.938	8.004	5.954	79.277
2002	99.100	25.680	5.783	8.173	7.711	4.012	73.420
2003	90.479	26.322	6.593	7.847	7.433	4.449	64.158
2004	88.690	27.952	6.635	8.967	8.288	4.061	60.738
2005	94.466	29.023	6.168	9.608	8.939	4.307	65.444
2006	103.431	35.679	4.495	13.451	11.748	5.986	67.751
2007	113.461	41.874	5.448	15.812	13.352	7.262	71.587
2008	114.149	47.980	5.820	18.217	15.541	8.401	66.169
2009	126.722	52.407	5.829	20.553	17.166	8.858	74.315
2010	139.635	60.643	7.157	223.492	18.834	11.160	78.992
2011	150.284	66.122	8.470	24.316	19.505	13.831	84.162
2012	148.472	72.030	9.986	26.184	20.123	15.737	76.442
2013	162.471	76.940	10.869	27.596	21.839	16.639	85.531

FONTE: INEP (2014).

Já no ensino superior, o gasto por estudante, no ano 2000, foi de R\$ 80.225,00 e, em 2013, de R\$ 85.531,00. O nível com maior investimento é o ensino superior e ao longo do período houve um aumento no gasto. Destaca-se o incremento do orçamento das universidades federais, “[...] em 2013, foram investidos R\$ 440 milhões, R\$ 509 milhões na implantação de novos campus e R\$ 300 milhões na implantação de novas universidades, totalizando R\$ 1,2 bilhão.” (MEC, 2014, p. 29).

Na primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, foi decidida para o novo Plano Nacional de Educação a meta a ser alcançada até o final da sua vigência, o aumento para 10% do PIB para educação pública até o ano de 2020. Assim, depois de ampla discussão e da aprovação do Senado, a Lei nº 13.005 (2014) foi homologada pela presidência da República. A Meta 20 prevê uma ampliação no investimento público em educação para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência da Lei, e 10% do PIB, até 2020.

O investimento de recursos na educação diz respeito aos valores financeiros brutos, aplicados pelo setor público no atendimento de demandas educacionais. A cobertura desse investimento público em educação envolve a formulação de política, manutenção e desenvolvimento do ensino, a expansão, bem como a melhoria das

escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, dos estabelecimentos de educação, dos programas de assistência ao estudante, entre outros. (MEC, 2015).⁷⁸

A composição para o financiamento da educação corresponde aos dispêndios realizados pela administração direta, por autarquias e fundações, financiados com recursos de impostos e de contribuições e com receitas próprias (MEC, 2015). Assim, consideram-se despesas com educação, no Brasil, aquelas realizadas pelas unidades orçamentárias que exercem funções governamentais.

Quanto às responsabilidades designadas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, elas são definidas em um regime de colaboração entre as instâncias federadas – União, Estados e Municípios. Assim, para financiar a estrutura e as fontes de financiamento da política de educação a CF/1988 em seu artigo 212, vincula percentuais mínimos de receita advindos dos impostos. A distribuição dos patamares mínimos é: 18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos estados, Distrito Federal e municípios, prevendo-se a transferência entre esferas do governo. Também a Emenda à Constituição (EC) nº 59/2009, alterou o artigo 214 da CF/1988 e determinou, como diretriz do PNE, o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (PIB).⁷⁹

Com a universalização da educação básica para pessoas de 4 a 17 anos e com as demandas crescentes para o ensino superior, existe a real necessidade de que os recursos estatais aumentem. Outro aspecto importante é o atendimento das diferentes modalidades de ensino: educação do campo, indígena, quilombola e educação especial, que também exigem financiamento, sem o qual, haverá um comprometimento no atendimento educacional desses grupos. De acordo com a CONAE (2014) é imprescindível que os percentuais de contribuição dos entes federados sejam modificados.

Estudos mostram que a vinculação mínima de 18% para a União e 25% para estados e municípios não asseguram o montante de recursos para superar os problemas educacionais do Brasil. A elevação dos recursos financeiros como percentual do PIB exige ação articulada entre a União, estados, DF e municípios no sentido de ampliá-los, para além do mínimo constitucional. (CONAE, 2014, p. 92).

⁷⁸ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754>

⁷⁹ <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>

Já no ensino superior, com o controle mais acirrado das ações relacionadas ao orçamento, verifica-se que a autonomia universitária fica cada vez mais distante, dada a subordinação cada vez maior às políticas governamentais e às influências globais.

4.4 POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade. (MOREIRA, 2004, p. 200).

Como já delimitamos anteriormente, compreendemos por políticas governamentais e institucionais de acesso, aquelas direcionadas ao processo de entrada dos alunos com deficiência no ensino superior. Este entendimento envolve fatores que podem influenciar o ingresso: a existência de bolsas⁸⁰ para alunos com deficiência; o trabalho dos núcleos de apoio; as condições de acessibilidade da universidade.

De acordo com o Censo (2010, IBGE), o número de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil é 45.606.048⁸¹, ou seja, 23,9% do total.⁸² No entanto, questionamos se, de fato, este número representa o número de indivíduos que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Usando a classificação do IBGE, consideramos como público-alvo para as políticas direcionadas a pessoas com deficiência, o total de 15.750.969 de pessoas, ou seja, considerando só pessoas que não conseguem de modo algum, ou conseguem com grande dificuldade, ouvir, ver, se locomover ou que tenham um comprometimento mental/intelectual.

No mesmo Censo (2010, IBGE) encontramos dados sobre pessoas com deficiência com um curso superior. O total declarado é de 2.808.878 pessoas. Não foram especificados, no entanto, a deficiência e o grau de dificuldade desses indivíduos⁸³. Esta forma de classificação é confusa, não tem critérios claros e

⁸⁰ No caso do Chile, há bolsas de estudo direcionadas a alunos com deficiência. Nas IES do Brasil existem políticas institucionais de bolsas para alunos com deficiência.

⁸¹ ANEXO 1 (CENSO 2010, IBGE).

⁸² No ano de 2010, a população no Brasil era de 190.732.694 pessoas. (IBGE).

⁸³ ANEXO 2 (CENSO 2010, IBGE).

demonstra um descompasso em relação à nomenclatura utilizada na área educacional. Assim, cabe destacar que apesar de serem dados oficiais, estes indicativos são insuficientes e precários para formulação e implementação de políticas voltadas a este segmento.

Quanto ao número de pessoas com deficiência acima de 15 anos, que finalizaram o ensino médio ou que têm o ensino superior incompleto, o total é de 7.447.983 de alunos, sendo este o público-alvo das políticas de acesso e permanência no Brasil.

TABELA 4 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL - 15 ANOS OU MAIS

Grandes Regiões	Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências investigadas (%)				
	Nível de Instrução				
	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Brasil	61,1	14,2	17,7	6,7	0,4
Norte	61,9	14,0	18,4	5,4	0,4
Nordeste	67,7	12,3	15,7	4,0	0,3
Sudeste	56,2	15,5	19,4	8,5	0,5
Sul	62,6	14,4	16,0	6,8	0,2
Centro-Oeste	58,4	14,3	18,7	8,2	0,4

FONTE: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Na Tabela 4, observa-se que o problema do avanço da escolaridade de pessoas com deficiência começa na educação básica, pois, apenas 6, 7 do percentual pesquisado concluiu o ensino superior. Discutiremos, a partir de agora, os documentos legais que discorrem de forma direta e indireta sobre o acesso desse alunado a este nível de ensino. São documentos de diferentes modalidades (leis, avisos, decretos, planos, política e programas) e serão apresentados em uma sequência cronológica.

- a) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante a educação como um direito de todos;

- b) Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão de uma disciplina nos cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas, que trate a respeito do atendimento de pessoas portadoras de deficiência;
- c) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB);
- d) Aviso Circular nº 277 MEC/GM, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de pessoa com deficiência;
- e) Portaria nº 1679 de 2 de dezembro de 1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, para credenciamento de novos cursos;
- f) Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2000-2010);
- g) Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que estabelece requisitos para processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições;
- h) Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Cap. IV prevê o acesso à comunicação nos processos seletivos;
- i) Programa de Acessibilidade à Educação Superior (BRASIL, 2005). Documento orientador programa INCLUIR. Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013;
- j) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008;
- k) Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020. Meta nº 12 (2014).
- l) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- m) Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Foi só a partir da Constituição Federal de 1988 que se configurou um cenário para o atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular. O documento faz menção, em vários artigos, aos direitos das “pessoas portadoras de deficiência”

(Art.100, Art. 201, Art. 207, Art. 216), mas não evidencia o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior.

O primeiro documento legal brasileiro direcionado ao ensino superior que fez menção a alunos com deficiência foi a Portaria nº 1793/94 do MEC:

Art.1. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (MEC, 1994).

No entanto, este documento pouco afetou as grades curriculares dos referidos cursos, nos anos subsequentes. Chacon (2001), autor da primeira tese que analisou o impacto da Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, constatou que foram inseridas disciplinas de Educação especial em sete cursos de Pedagogia e uma em um curso de Psicologia, após ter analisado as grades curriculares dos cursos de Psicologia e de Pedagogia de 33 universidades brasileiras. Comprova-se que apesar da maioria das IES não seguir a recomendação do MEC, percebe-se uma influência deste documento na implementação de novas disciplinas nos cursos pesquisados.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi implementada e a educação especial passou a ser considerada como uma modalidade transversal da educação. Também este documento no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, e no art.37 “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.”

No mesmo ano é emitido o Aviso Circular nº 277 MEC/GM, que sugeria encaminhamentos para que o aluno com deficiência ingressasse no Ensino Superior, solicitando que as instituições desenvolvessem ações para a acessibilidade, a flexibilização dos serviços e a capacitação dos professores para o atendimento desta demanda. O documento propõe ações pontuais para o acesso do estudante:

- Na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;

- No momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996, p. 1).

Consta-se que muitas instituições de ensino superior implementaram estas orientações e outras como a UFPR, já tinham bancas especiais e procedimentos acessíveis para o acesso desse alunado desde 1991. (Resolução do CEPE13/UFPR nº 27/91).

No ano de 1999, o MEC publicou a Portaria nº 1.679/99 que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas portadoras de deficiências e instrui os processos de autorização, reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Além disso, estabelece critérios mínimos que os cursos devem atender para alunos com deficiência física, visual e auditiva. As instituições de ensino superior deveriam assumir um compromisso formal desde o acesso até a conclusão do curso, provendo recursos físicos, salas com equipamentos para atender as especificidades dos alunos com deficiência e intérpretes para os alunos surdos.

No ano 2000, com o Plano Nacional de Educação, almejava-se a ampliação do número de matrículas no ensino superior. Na seção que trata de estratégias e metas para o Ensino Superior, o item 19 faz menção à criação de políticas que permitam o acesso, ao ensino superior, de minorias vítimas de discriminação, mas não cita pessoas com deficiência. (PNE, 2001, p. 36).

A Portaria nº 3.284, de 2003, determinou que fossem incluídos nos instrumentos de avaliação para autorização, reconhecimento e credenciamento de novos cursos de ensino superior, bem como a renovação de autorização, de requisitos para acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.⁸⁴

No ano de 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002. Cap. IV prevê o acesso à comunicação nos processos seletivos para pessoas surdas.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

⁸⁴ Pessoas portadoras de necessidades especiais é a terminologia utilizada no documento.

Merece destaque a implantação do Programa de Acessibilidade à Educação Superior (Incluir), que em 2005 lançou seu primeiro edital com o propósito de apoiar projetos que ofereçam o acesso desse alunado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Segundo o documento orientador do programa INCLUIR (BRASIL, 2013) no período entre 2005 e 2011, foram realizadas chamadas públicas concorrenciais, atendendo somente as instituições que atendessem aos critérios do MEC. “A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.” (SECADI/SESU, 2013, p. 4).

Outro documento importante nesta análise é a “Política e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Segundo esse documento, a educação superior deve promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos neste nível de ensino. As ações devem envolver a acessibilidade arquitetônica, os sistemas de informação, a comunicação, os materiais didáticos e pedagógicos adequados, os quais devem fazer parte desde o processo seletivo e abranger todas as atividades desenvolvidas nas IES. Também, nesse documento, se reafirma a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, e afirma que a acessibilidade e os recursos para o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser garantidos.

Desta maneira, essa política marca uma nova perspectiva teórica na educação. O documento reforça a transversalidade da Educação Especial prevista na LDB de 1996 e prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quanto à implementação do documento, não existe uma unanimidade. No Estado do Paraná, por exemplo, a escolarização de estudantes com deficiência vem sendo realizada em instituições especializadas, mostrando uma contradição entre as políticas públicas, pelo viés do direito, e a gestão privada realizada por instituições de caráter assistencialista e filantrópico como as APAES.

Da mesma forma a Lei nº 13.005, de 2014, que no Art. 8º, inciso 3º, tem a seguinte consideração:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2014, p. 1).

Deste modo, evidencia-se na proposta do texto da lei, que os entes federados devem garantir, em todos os níveis, etapas e modalidades, um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência e o atendimento das necessidades específicas do público-alvo da educação especial.

Quanto à Educação Superior, a Meta 12 prevê a elevação da taxa bruta de matrículas para 50%, e da taxa líquida, para 33% da população de 18 a 24 anos. Nas estratégias encontra-se o atendimento a alunos com deficiência:

12.5 - Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas e bolsistas de instituições privadas de educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (PNE, 2014).

E a lei mais recente, a de nº 13.146, de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com relação ao acesso ao ensino superior afirma em seu Art. 30:

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de 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;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- 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;
- VI - 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;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Estas orientações vêm ao encontro das especificidades dos estudantes com algum tipo de deficiência e que desejam ingressar ao ensino superior. Com o peso da lei, estes cidadãos têm seus direitos garantidos e podem lutar por eles.

Percebe-se o avanço no processo e não apenas uma garantia formal. Se comparado o Aviso Circular nº 277 MEC/GM de 1996 com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/ 2015) se evidencia o detalhamento de direitos dos sujeitos com deficiência neste último aparato legal.

Consideramos que a construção de políticas públicas de acesso, para este grupo, é uma forma de enfrentamento necessário em uma universidade que pretenda ser democrática e humana. Concordamos com Garcia (2004) que afirma serem, os documentos legais, a expressão do embate vivido por diferentes forças sociais em um determinado tempo e espaço históricos e que sofrem desdobramentos, resistências e mudanças na medida em que precisam ser divulgados e implementados em seus contextos diversos.

5 AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS, OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo discutiremos as políticas institucionais para o acesso de estudantes com deficiência da Universidade de Talca (UTALCA), no Chile, e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Brasil. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes e gestores institucionais nos dois países. O objetivo da pesquisa de campo foi a construção de dados para análises comparativas entre as diferentes realidades.

O campo da pesquisa em discussão abrangeu duas universidades, com diferenças históricas, políticas e estruturais, sendo necessário um recorte que permitisse uma aproximação ao objeto a ser pesquisado, no caso, as políticas de acesso para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. Para Minayo (2003, p.53) “o campo de pesquisa é o recorte que o pesquisador faz de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação”.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada com estudantes e gestores institucionais de ambas as instituições. Cabe dizer que o projeto dessa investigação foi submetido à base nacional e unificada de registros de pesquisa envolvendo seres humanos, a Plataforma Brasil, aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital do Trabalhador (UFPR/FUNPAR) sob o seguinte registro: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 36207214.8.0000.5225. As entrevistas no Chile, na UTALCA, aconteceram entre abril e julho de 2014, e as da UFPR, entre setembro de 2014 a julho de 2015.

Como técnica do trabalho de campo, elegemos a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. As entrevistas foram gravadas em áudio, e em vídeo, para atender uma estudante surda⁸⁵, tendo sido transcritas posteriormente. Este tipo de entrevista tem um roteiro de perguntas previamente formuladas. Existe, no entanto, liberdade para que o pesquisador faça questionamentos que não estão no roteiro. Da

⁸⁵ A estudante surda usou Língua Brasileira de Sinais, que foi transcrita pela pesquisadora.

mesma forma, o sujeito entrevistado tem liberdade para falar de forma aberta sobre o tema proposto. (MINAYO, 2003).

A entrevista foi organizada a partir dos conhecimentos teóricos sobre a temática em foco e utilizou um roteiro de pesquisa (apêndice 2). O roteiro de pesquisa foi elaborado a partir dos objetivos do estudo e contemplou questões relacionadas à identificação dos sujeitos, à sua trajetória escolar, à inscrição nos processos seletivos, ao processo seletivo em si e às políticas governamentais e institucionais de acesso ao ensino superior.

Uma vez realizada a investigação de campo, os dados obtidos foram analisados seguindo os pressupostos teóricos de Minayo (2003) e Bardin (1979).

Bardin (1979) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das referidas mensagens.

Minayo (2003) corrobora este pensamento, enfatizando que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” (MINAYO, 2003, p. 74).

A pesquisa não foi realizada por amostragem, mas com o universo total dos estudantes, considerando o pequeno número de alunos com deficiência matriculado na UTALCA, se comparados a UFPR.

Os critérios para participação da pesquisa, no caso dos estudantes de ambas as universidades, foram:

- a) ter uma deficiência sensorial: cegueira, baixa visão ou surdez; deficiência intelectual, deficiência física ou deficiência motora;
- b) estar matriculado na universidade no período da entrevista.

Quanto aos critérios de exclusão, eles foram assim definidos:

- a) estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD);
- b) transtornos mentais/doença mental;
- c) estudantes formados/desistentes ou com a matrícula trancada.

No caso das entrevistas realizadas na Utalca, encontramos um grande desafio. Como não existia, na instituição, um setor que pudesse fornecer os dados do

alunado que formava o público-alvo da pesquisa, foi necessário, para localizá-los, visitar todas as nove faculdades⁸⁶ que compõem a Universidade e entrar em contato com os gestores institucionais, coordenadores de curso, secretárias, professores, funcionários e estudantes.

Após o mapeamento dos estudantes, realizado em 2014, encontramos, na Utalca, um total de onze sujeitos. Passamos, então, a fazer os primeiros contatos, por telefone, e-mail ou redes sociais. Constatamos que cinco deles não preenchiam os critérios de inclusão: dois, por já serem formados, um, por ter desistido do curso, e duas pessoas não foi possível entrevistar (uma não quis participar e a outra não respondeu a nenhuma forma de contato). Fizemos, então, seis entrevistas com estudantes da Utalca.

No caso da UFPR, os dados estudantis foram fornecidos pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). O total cadastrado entre 2010 e 2015 era de 69 sujeitos. Após realizar contatos por e-mail, telefone e redes sociais, e apesar de várias tentativas, não conseguimos contato com 15 sujeitos. Dos demais, seis estudantes haviam abandonado o curso; cinco, haviam trancado a matrícula; três, disseram não ter uma deficiência; três deles já haviam se formado e quatro haviam mudado de instituição. O total de estudantes a serem entrevistados foi de 33, sendo que cinco faltaram à entrevista sem justificativa e dois responderam o roteiro de pesquisa de forma digital, por serem de *campi* de outras cidades, Palotina (um estudante) e Matinhos (um estudante).

No caso dos gestores institucionais, os mesmos foram selecionados por trabalharem em setores da universidade relacionados aos processos de acesso de estudantes com deficiência. Foram entrevistadas, na Utalca, duas pessoas e na UFPR, também duas pessoas na UFPR. Também entrevistamos o diretor do Departamento de Avaliação, Medição e Registro Educacional (DEMRE), e o Diretor de Planejamento e Análise Institucional. A Coordenadora do Napne Professora Doutora Laura Moreira Ceretta, não foi entrevistada, por questões éticas, já que é orientadora desta tese.

Ressaltamos que todos os estudantes e gestores institucionais entrevistados preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por se tratar

⁸⁶ Faculdades de Ciências da Saúde; de Ciências Agrárias; de Engenharias; de Economia e Negócios; de Ciências Florestais; de Ciências Jurídicas e Sociais; de Psicologia; de Arquitetura, Música e Desenho e de Ciências da Educação.

de uma pesquisa, também em outro país, os documentos utilizados, o roteiro de pesquisa e o TCLE, foram traduzidos e adaptados para o espanhol latino (apêndice). No caso dos estudantes, utilizamos nomes fictícios e, no caso dos gestores, utilizamos o nome da função que a pessoa desempenha para garantir o sigilo e anonimato.

Após a transcrição de todas as entrevistas, chegamos aos seguintes eixos de análise:

- a) As instituições pesquisadas: UTALCA e UFPR;
- b) O perfil dos estudantes das universidades;
- c) Os processos de seleção para o acesso ao ensino superior na UTALCA e na UFPR;
- d) A normatização institucional pela via dos editais;
- e) Ações e encaminhamentos institucionais da UTALCA e da UFPR.

5.2 UNIVERSIDADE DE TALCA

FIGURA 13 - UNIVERSIDADE DE TALCA



FONTE: UNIVERSIDADE DE TALCA (2015).

A Universidade de Talca (UTALCA) é uma das 25 universidades que integram o Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH). Foi fundada em 1981, a partir de uma fusão entre a Universidade do Chile e a Universidade Técnica do Estado. A reitoria fica na cidade de Talca, na região de Maule. Além desse *campus*, a universidade tem outros quatro *campi*: em Santa Cruz, Curicó, Santiago e Linares. Atualmente, a universidade tem cerca de 10.300 estudantes matriculados em cursos de graduação e 1.160 na pós-graduação *strictu sensu* e especializações. Em 2014, a universidade ofereceu 28 cursos de graduação e 18 programas de mestrado, além de quatro especializações e cinco doutorados. (UTALCA; DEMRE, 2015).

A universidade oferece ensino público (com pagamento de mensalidades), sem fins lucrativos. Segundo dados da própria universidade, sua missão é:

A universidade organiza sua ação em torno de um Plano estratégico definido até o ano de 2015 que reúne as macrotendências do entorno e, a partir delas, aproveita as oportunidades para concretizar a visão corporativa de “ser reconhecida como uma universidade inovadora, internacionalizada, de excelência, referência no sistema educacional superior, pertinente em sua

atuação, social e ambientalmente responsável.” (UTALCA, 2015, tradução nossa).⁸⁷

Essa Universidade também dispõe de um centro de apoio aos estudantes, a Vice-reitoria de Desenvolvimento Estudantil⁸⁸, que busca implementar programas e serviços de apoio aos alunos. Possui uma equipe de profissionais que prestam apoio socioeconômico, serviços de saúde física e psicológica, programas culturais e esportivos.

Apesar de uma boa infraestrutura do espaço físico, a universidade não tem nenhum centro ou núcleo de apoio para os estudantes com algum tipo de deficiência. Em entrevista realizada com o diretor de planejamento e análise institucional da Utalca (2014) o mesmo afirmou que naquele momento estava coordenando o projeto de inclusão na Universidade Utalca denominado “Compromisso da Universidade de Talca com a plena integração, de pessoas com capacidades diferentes, às práticas corporativas.”⁸⁹

Até o momento da pesquisa, a universidade não tinha nenhuma política efetiva para o acesso e a permanência de candidatos ou estudantes com algum tipo de deficiência na instituição. O projeto citado tinha a duração de apenas um ano e não encontramos, no Plano Estratégico Institucional 2015⁹⁰, nenhuma menção a esse alunado.

5.2.1 O perfil dos estudantes com deficiência da Universidade de Talca

Como já foi relatado, na Utalca não havia o registro dos estudantes com deficiência em um setor da universidade, tendo sido necessário visitar cada faculdade, para realizar um mapeamento.

Essa primeira aproximação ao campo foi cercada por obstáculos: a localização dos sujeitos, o fato de a pesquisadora ser estrangeira, as questões da apropriação de expressões específicas de outro idioma, no caso, o espanhol latino do

⁸⁷ *La Universidad organiza su accionar en torno a un Plan Estratégico definido hasta el año 2015 que recoge las macro tendencias del entorno, y, a partir de ellas, aprovecha las oportunidades para concretar la visión corporativa de “Ser reconocida como universidad innovadora, internacionalizada, de excelencia, referente en el sistema educacional superior, pertinente en su accionar, social y ambientalmente responsable. (UTALCA, 2015).*

⁸⁸ *Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil.*

⁸⁹ *“Compromiso de la Universidad de Talca con la plena integración de personas con capacidades distintas al quehacer corporativo”, financiado por el Ministerio de Educación de Chile”.*

⁹⁰ *Plan Estratégico 2015.*

Chile, a desconfiança em relação ao próprio tema da pesquisa, no sentido de que pudesse gerar cobranças ou de os sujeitos se sentirem avaliados, entre outras questões.

Com as informações obtidas (principalmente, via e-mails institucionais) entramos em contato com cada um. Neste primeiro momento localizamos 11 sujeitos. Um estudante, no entanto, não quis participar, dois não responderam aos contatos e dois já haviam se formado. A forma de contato mais eficiente foi por meio da rede social, *Facebook*, e somente um estudante respondeu ao e-mail institucional. Depois de realizado o primeiro contato, eram agendados o dia e o horário mais convenientes para o participante. As entrevistas foram realizadas em um espaço físico adequado, com privacidade e segurança, no Instituto de Investigação e Desenvolvimento Educacional (IIDE). O tempo de duração de cada entrevista foi de 30 a 45 minutos.

Apresentamos, no Quadro 1, a síntese das informações coletadas nas entrevistas, (idade, deficiência, causa da deficiência, curso e ano de entrada na universidade). Dos seis estudantes, dois eram do sexo feminino (33,3%) e quatro, do sexo masculino (66,7%). A idade média dos participantes é de 22,7 anos. Constatase que cinco sujeitos têm deficiência física (83,3 %) e uma estudante tem uma doença crônica (16,7 %). Esta participação só foi mantida porque ela é a única que recebe a bolsa para pessoas com *discapacidad*, mesmo não tendo uma deficiência.⁹¹ Três participantes referiram que a causa da sua deficiência foi anoxia neonatal; um, acidente de carro, e um, má formação.

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Estudantes	Idade média (22,7)	Deficiência	Causa da deficiência	Curso universitário	Ano de entrada
1. Vanessa	27 anos	Física: paralisia cerebral; diplegia espástica	Anoxia neonatal	Direito, (diurno)	2007
2. Gabriel	26 anos				2012

⁹¹ De acordo com a Lei Nº 20.422 (CHILE, 2010) no artº 5 : [] a pessoa com *discapacidad* é aquela que tem uma ou mais deficiências físicas ou mentais, seja por causa psíquica ou intelectual ou sensorial [...] e no artigo 20 afirma: Artículo 20.- as medidas, planos e programas de prevenção serão adotados considerando os fatores de risco da *discapacidad* em especial, enfermidades agudas ou crônicas, lesões, acidentes de trânsito, de trabalho ou qualquer tipo de violência, problemas de qualidade ambiental, sedentarismo, abuso de álcool ou drogas, tabagismo, desordens nutricionais, maltrato infantil, condições deficitárias de saneamento e estresse.

		Física: paresia espástica	Anoxia neonatal	Direito (diurno)	
3. Pedro	22 anos	Física: má formação na coluna	Má formação congênita	Engenharia de informática empresarial (diurno)	2013
4. Jordan	20 anos	Física: Diplegia espástica	Anoxia neonatal	Medicina (diurno)	2012
5. Fred	28 anos	Física e problemas de fala	Acidente de carro	Agronomia (diurno)	2005 (trancou) 2012 (voltou)
6. Nina	18 anos	Doença crônica	Leucemia	Odontologia (diurno). Única estudante que recebe a bolsa para <i>discapacidad</i> .	2014

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014).

A seguir é apresentada, no Quadro 2, a caracterização dos participantes da pesquisa quanto à renda familiar, fonte de recursos financeiros e a inserção no mercado de trabalho.

QUADRO 2 - RENDA FAMILIAR, FONTE DE RECURSOS FINANCEIROS E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Estudantes	Renda familiar	Fonte de recursos financeiros para pagamento da Universidade	Inserção no mercado de trabalho
1. Vanessa	\$ 600.000 (CLP) ⁹² \$ 1074,86 (USD)	- Crédito solidário; - recursos da família; - pensão básica solidária. - bolsa alimentação.	Trabalha uma vez por semana, na biblioteca da universidade. Não havia trabalhado antes.
2. Gabriel	\$ 400.000 (CLP) \$ 716,57 (USD)	- Crédito do fundo solidário; - recursos da família.	Nunca trabalhou.
3. Pedro	\$ 80.000 (CLP) \$ 143.31 (USD)	- Bolsa bicentenária; - recursos da família.	Trabalhou durante 2 anos como

⁹² CLP - código da moeda – peso chileno.
USD – código da moeda – dólar americano.

			empacotador de supermercado.
4. Jordan	\$ 700.000 (CLP) \$ 1254,00 (USD)	- Bolsa bicentenária; - crédito solidário; - recursos familiares.	Trabalhou nas férias.
5. Fred	Não respondeu, disse não saber.	- Não recebe nenhum tipo de bolsa; - todas as despesas são custeadas pela família. -Manifestou preocupação e disse que talvez não continue o curso devido à questão financeira.	Trabalhava antes do acidente, nos finais de semana.
6. Nina	\$ 270.000 (CLP) \$ 483,68 (USD)	Bolsa bicentenária para pessoas com deficiência.	Nunca trabalhou.

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014).

Constata-se, a partir do quadro, que cinco estudantes recebem bolsas ou fazem empréstimo para pagar a universidade, e também recebem auxílio da família para manutenção das despesas.

A estudante Nina, que recebe a bolsa *discapacidad* devido a uma doença crônica (leucemia na infância), afirma:

- *No ano passado preenchi um formulário em que se perguntava se eu tinha alguma deficiência ou doença crônica. Preenchi e acrescentei o laudo médico. Aqui uma pessoa com doença crônica pode solicitar esta beca. Se eu não recebesse a bolsa, não poderia estudar. Se não houvesse esse crédito, não poderia pagar o curso de Odontologia. A bolsa que recebo, cobre 100% da mensalidade do meu curso.*⁹³

Nas Universidades do Chile, mesmo naquelas denominadas públicas, os estudantes pagam mensalidades. No caso dos estudantes que participaram da pesquisa, demonstramos, no Quadro 3, os valores de cada curso por ano. Colocamos também o custo em dólares, considerando o valor médio de julho de

⁹³ Nina. **Roteiro de pesquisa**, 2014, Utaica, Chile. Entrevista.

2014, momento em que 1(um) dólar (USD) equivalia a 558,21 pesos chilenos (CLP).(SERVICIO DE IMPUSTOS INTERNOS; SII; 2014).

QUADRO 3 - CURSOS E ANUIDADES POR ANO (PESOS CHILENOS E DÓLARES)

Estudantes	Curso	Custo anual dos cursos
1.Vanessa	Direito	\$ 2.600.00 (CLP) \$ 4.653,77 (USD)
2.Gabriel	Direito	\$ 2.600.00 (CLP) \$ 4.653,77 (USD)
3.Pedro	Engenharia da Informação	\$ 2.000.00 (CLP) \$ 3.582,88 (USD)
4. Jordan	Medicina	\$ 4.700.000 (CLP) \$ 8.419,77 (USD)
5. Fred	Agronomia	\$ 2.600.000 (CLP) \$ 4.653,77 (USD)
6. Nina	Odontologia	\$ 4.070.000 (CLP) \$ 7.291,16 (USD)

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014).

Esta questão, a do financiamento e pagamento de mensalidades no ensino público, é alvo de muitas críticas no Chile, como já discutimos no capítulo 2 da tese. A maioria dos estudantes que participou das entrevistas manifestou descontentamento e revelou que suas famílias sofrem para pagar os custos das mensalidades, manutenção, alimentação e materiais. Para minimizar o endividamento das famílias, o Ministério da Educação criou um complexo sistema de bolsas de estudo e créditos na forma de empréstimos que são oferecidos aos estudantes. (QUADRO 3).

O participante Jordan, estudante de Medicina, recebe uma bolsa e também fez um empréstimo denominado Crédito Solidário. Ele afirma:

– Agora não pago nada. Só depois que me formar, e terei que pagar os créditos que são \$700.000 pesos por ano. A bolsa me cobre \$4.000.000 pesos do curso por ano, o restante terei que pagar.⁹⁴

⁹⁴ JORDAN. **Roteiro de pesquisa**. Chile, 2014. Entrevista.

Outro aspecto que merece destaque é que os cursos dos estudantes participantes da pesquisa da UTALCA são diurnos e em período integral, impedindo que os estudantes trabalhem durante um período do dia. A única estudante que trabalha é a Vanessa (estudante de Direito), que afirma:

–Trabalho na biblioteca da universidade, só nas segundas-feiras. Atendo os alunos, trabalho mais por amor aos livros do que pelo que me pagam.⁹⁵

Quanto à trajetória dos estudantes no ensino regular ou especial, demonstrada no QUADRO 4, todos afirmaram ter estudado no ensino regular.⁹⁶

QUADRO 4 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/BÁSICA E MÉDIA

Estudantes	Ensino especial (educação infantil/básica e médio)	Ensino regular (educação infantil/básica e médio)	Ambos
1. Vanessa		X	
2. Gabriel		X	
3. Pedro		X	
4. Jordan		X	
5. Fred		X	
6. Nina		X	

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014).

Com relação a terem estudado em escolas privadas, municipais (públicas e gratuitas) ou subvencionadas (privadas com subsídios do governo) observa-se, no QUADRO 5, que dois sujeitos estudaram somente no ensino privado, dois estudaram em instituições públicas e um fez parte dos estudos no ensino privado (básica até o 5º ano) e parte na escola pública, e um participante estudou somente no ensino subvencionado.

QUADRO 5 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO

Estudantes	Ensino privado	Ensino municipal público	Ensino subvencionado
1. Vanessa	Ensino básico, até o 5º ano ganhava	A partir do 5º ano até o ensino médio.	

⁹⁵ VALESKA. **Roteiro de pesquisa**. Chile, 2014. Entrevista.

⁹⁶ Importante lembrar que um dos participantes sofreu acidente na idade adulta e uma pessoa tem doença crônica.

	bolsa de estudos integral.		
2. Gabriel		Ensino básico.	Ensino médio.
3. Pedro			Ensino básico e médio.
4. Jordan	Ensino básico e médio, com bolsa de 50% do valor.		
5. Fred	Ensino básico e médio.		
6. Nina		Ensino básico e médio.	

FONTE: Entrevistas com os Alunos (2008).

Outro dado, considerado relevante para esta pesquisa, diz respeito aos serviços e atendimentos educacionais de apoio à escolarização desse alunado, no decorrer da educação básica até o ensino superior, e se os atendimentos eram públicos ou privados. A seguir, apresentamos dados sobre serviços de apoio à escolaridade dos estudantes chilenos no QUADRO 6.

QUADRO 6 - SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL/ENSINO MÉDIO

Estudantes	Atendimentos especializados públicos	Atendimentos especializados privados	Atendimentos em instituição sem fins lucrativos
1. Vanessa			Teletón até os 18 anos.
2. Gabriel			Teletón.
3. Pedro	Procedimento cirúrgico; fisioterapia.		
4. Jordan		Fisioterapia.	Teletón (até os dois anos).
5. Fred		Fonoaudiologia, fisioterapia, psiquiatria, neurologia;	
6. Nina	Médicos; nutrição.		

FONTE: Entrevistas com os Alunos (2008).

O Quadro 6 mostra que, dos seis participantes da pesquisa, três tiveram atendimento especializado na Fundação Teletón⁹⁷. No Chile, esta instituição

⁹⁷ No Brasil o primeiro Teletón aconteceu em 1998, na SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), com o objetivo de arrecadar recursos para o tratamento e reabilitação de pacientes atendidos na AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente). Este formato é similar ao da Campanha da Rede Globo, o Criança Esperança.

arrecada milhões de pesos chilenos por ano, por meio de um programa televisivo que conta com a participação de artistas famosos e personalidades locais e internacionais. Segundo as diretrizes da Teletón (2015) é oferecido atendimento nas áreas médica e terapêutica, psicoeducativa, cirúrgica, de procedimentos e exames, de serviços de apoio à reabilitação, além de investimento em pesquisa. A Teletón mantém onze institutos em cidades do Chile e “atualmente, atende a 85% dos menores de 20 anos em situação de *discapacidad* com déficit motor. A cada ano ingressam, nos institutos financiados pela Teletón, mais de 3.000 novos pacientes e se realizam, no total, mais de 730 mil atendimentos médicos e terapêuticos.”⁹⁸ (TELETÓN, 2015, s/p., tradução nossa).

Estas informações a respeito da Teletón remetem à ausência do Estado, de políticas públicas e de financiamento estatal para o atendimento de pessoas com deficiência no Chile. O viés é o da filantropia e da “caridade”, evidenciando as políticas neoliberais e não aquelas baseadas em uma solidariedade emancipatória e nos direitos das pessoas com deficiência. Gentile (2007, p. 80) afirma que: “[...] a solidariedade é o compromisso na luta da construção comum de um projeto emancipatório.” Mas o que se vê em projetos como o da Teletón não é de emancipação. Trabalham com o apelo emocional, onde a pessoa com deficiência é vista como vítima, como digna de pena e de esmolas.

5.2.2 Processo de seleção para o acesso ao ensino superior na Universidade de Talca/Chile

Uma das formas de seleção para o ensino superior no Chile é realizado por meio de uma Prova de Seleção Universitária (PSU). A primeira aplicação foi em 2003 e, ao longo dos últimos anos, o sistema vem se consolidando. A PSU é realizada em todo território nacional para estudantes que tenham terminado ou estejam finalizando o Ensino Médio. A responsabilidade sobre o processo é do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH) que reúne as universidades denominadas públicas, credenciadas, e outras universidades privadas inscritas. Atualmente, 25 universidades

⁹⁸ Actualmente, Teletón atiende al 85% de los menores de 20 años en situación de discapacidad con déficit motor. Cada año ingresan a Teletón más de 3.000 nuevos pacientes y se realizan, en total, más de 730 mil atenciones médico-terapéuticas.

chilenas fazem parte deste Conselho e utilizam a PSU como forma de avaliação para o ingresso em suas instituições.

A prova tem como base os conteúdos mínimos obrigatórios do marco curricular chileno, sendo uma avaliação estandardizada, de múltipla escolha e questões fechadas. De acordo com o Diretor do DEMRE (2014), cerca de 270 mil candidatos participaram do processo seletivo de 2013/2014, sendo que, desses, 40 a 50 estudantes declararam ter algum tipo de *discapacidad*.⁹⁹

De acordo com o Departamento de avaliação, medição e registro educacional (DEMRE, 2015) a PSU tem provas obrigatórias e eletivas. Matemática, Linguagem e Comunicação são obrigatórias. Ciências (Biologia, Física, Química e Técnico Profissional) são eletivas. Cada universidade seleciona as provas eletivas levando em conta as especificidades dos cursos. Além disso, é da responsabilidade de cada instituição estabelecer o peso que a pontuação terá em cada curso, o número de vagas oferecidas e outros critérios que julgar necessários. “Os resultados das provas são expressos em uma mesma escala média de 500 pontos e desvio padrão de 110 pontos, com um mínimo de 150 e um máximo de 850 pontos, chamados escala padrão de pontuação. (DEMRE, 2015, tradução nossa).”¹⁰⁰

Após a divulgação dos resultados, cada estudante deve concorrer aos cursos que deseja, de acordo com sua pontuação na PSU. Todo esse processo é realizado por um site institucional. E uma vez que o estudante tenha sido selecionado, deve realizar sua matrícula levando, dentro dos prazos estabelecidos, os documentos necessários.

Para o processo de admissão em 2016, será levada em conta, no cálculo da pontuação, no ranking de notas para a PSU, a trajetória escolar do estudante no Ensino Médio, ou seja, seu desempenho acadêmico nos últimos anos desse nível de ensino. Esta média de notas é transformada em uma pontuação, padronizada por cálculos de conversão, e constitui a pontuação NEM (Notas do Ensino Médio), que pode ser utilizada pelo estudante para o ingresso nas universidades do CRUCH (DEMRE, 2015, s/p.). A concorrência nas provas é grande no Chile. De acordo com dados do Compêndio Estatístico do Processo de Admissão, do ano acadêmico de

⁹⁹ Diretor do DEMRE. Entrevista concedida em Santiago, Chile, 16 jun. 2014.

¹⁰⁰ Los resultados de todas las pruebas se expresan en una misma escala de promedio 500 puntos y desviación estándar de 110 puntos, con un mínimo de 150 puntos y un máximo de 850 puntos, denominada escala estándar de puntajes. (DEMRE, 2015, s/p.)

2014 do DEMRE (2014, p. 22), 271.558 candidatos se inscreveram para a PSU, 232.861, fizeram a prova e 76.470, matricularam-se efetivamente, ou seja, 32,8% dos candidatos que realizaram a prova.

No caso dos participantes da nossa investigação, todos os seis sujeitos prestaram a PSU e fizeram cursos preparatórios privados. Três deles foram aprovados na primeira tentativa, o que pode indicar que só a preparação do Ensino Médio não foi suficiente para aprovação nos cursos de ensino superior. (QUADRO 7).

QUADRO 7 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/BÁSICA E MÉDIA

Estudantes	Tentativas para ingressar na universidade	Cursos preparatórios	Observação
1.Vanessa	2	X	Não conseguiu pontuação para o curso de Medicina (1ª opção). Matriculou-se, então, em Direito (2ª opção).
2.Gabriel	3	X	Sempre tentou ingressar no mesmo curso. Para o curso de Direito, necessitava fazer 640 pontos.
3.Pedro	2	X	Conseguiu a pontuação para o curso na 2ª tentativa.
4. Jordan	1	X	
5. Fred	1	X	Ingressou em 2008, mas trancou a matrícula durante 6 anos, devido ao acidente. Retornou em 2013.
6. Nina	1	X	Foi aprovada com 690 pontos, mas tinha direito à bolsa de excelência acadêmica, para alunos que têm boas notas na média e têm um <i>acréscimo</i> de 25 %.

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014).

A questão da qualidade do Ensino Médio faz parte da pauta de discussão no Chile. Estudantes e docentes reivindicam melhor qualidade desse nível de ensino, além de melhores condições de trabalho e aumento salarial para os docentes. A Reforma Educacional, pretendida pelo governo da presidenta Michelle Bachelet¹⁰¹, propõe que a Educação seja considerada como “um direito social, e que os cidadãos tenham o direito à educação e de escolher livremente seus caminhos de vida, para construir a base de uma sociedade mais justa, democrática e participativa.” (MINEDUC, 2015, s/p., tradução nossa)¹⁰². Como estratégia para alcançar este objetivo, o Ministério da Educação do Chile (MINEDUC, 2015, s/p.) propõe que:

O nível de Educação Média desenvolverá e colocará à disposição da comunidade escolar modelos de estratégias de ensino e aprendizagem para acompanhar a prática docente, com base na análise das orientações e organização dos instrumentos curriculares em vigor. Estas medidas têm como objetivo fornecer ferramentas que permitam apoiar a formação geral e as formações diferenciadas, desenvolvendo os conhecimentos, as habilidades e as atitudes propostas nas diretrizes curriculares que entram em vigor progressivamente.¹⁰³ (MINEDUC, 2015, s/p., tradução nossa).

Constata-se que as medidas reformistas são vagas e indefinidas. E poderíamos perguntar: o que são e quais são os “modelos” e “estratégias” de ensino e aprendizagem que vão acompanhar as práticas docentes?

Além disso, não levam em conta a questão da valorização do magistério, do financiamento educacional e nem, tampouco, a participação dos professores em todo processo.

5.2.3 A normatização institucional pela via dos editais

Sendo a Universidade de Talca parte do CRUCH¹⁰⁴, é orientada por políticas institucionais formuladas e implementadas por este conselho. No documento oficial

¹⁰¹ Ministra da Educação: Adriana Delpiano Puelma (2015).

¹⁰² *El proceso de reforma educacional considera a la educación como un derecho social, en que las y los ciudadanos tienen el derecho a educarse y a elegir con libertad sus trayectorias de vida, a la base de una sociedad más justa, democrática y participativa.* (MINEDUC, 2015, s/p.)

¹⁰³ *El Nivel de Educación Media desarrollará y pondrá a disposición de la comunidad escolar, modelos de estrategias de enseñanza y aprendizaje para acompañar el ejercicio docente, basado en el análisis de las orientaciones y organización de los instrumentos curriculares vigentes. Estas estrategias tienen el propósito de entregar herramientas que permitan apoyar la formación general y las formaciones diferenciadas, desarrollando los conocimientos, las habilidades y las actitudes, propuestas en las Bases Curriculares que entran en vigencia progresiva.* (MINEDUC, 2015, s/p.)

¹⁰⁴ *El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de*

de Normas e Aspectos Importantes para o Processo de Admissão do CRUCH de 2015, são elencadas as distintas etapas do processo para o ano de 2016: a inscrição, os termos e as condições para participação do processo, as provas, o sistema de pontuação, a seleção e a postulação da vaga nas universidades pretendidas.

No que diz respeito a candidatos que tenham alguma deficiência, o documento afirma na parte VI:

Para estes efeitos, se entende como “discapitada” toda pessoa que, como consequência de uma ou mais deficiências físicas sensoriais (congenitas ou adquiridas), não possa submeter-se à bateria de provas PSU® em seu formato padrão com o uso de lápis e papel, nas mesmas condições que os outros candidatos. Algumas dessas deficiências são, por exemplo, sequelas de uma paralisia cerebral com a perda da destreza motora fina e/ou grossa; distrofia muscular progressiva, enfermidade congênita neuromuscular, tremor cefálico ou das mãos que dificultem a destreza fina e a coordenação; transporte em cadeiras de roda etc, ou qualquer outra lesão que implique em um déficit visual severo.¹⁰⁵ (CRUCH, 2015, p. 30).

Para estes candidatos denominados “discapitados”, o documento prevê um atendimento especial. A maior ênfase é nos casos de pessoas com deficiência física e motora, não constando no documento o acesso de pessoas com surdez, cegueira, baixa visão ou com deficiência intelectual.

Os candidatos *discapitados* terão direito a tratamento especial, que tem por único fim permitir a participação no Processo de Admissão em condições justas, sendo que isso não implica o compromisso de aceitação por parte das universidades, as quais se reservam o direito de resolver segundo corresponda. (CRUCH, 2015, p. 30, tradução nossa).¹⁰⁶

O documento afirma que, no caso de pessoas com doenças mentais, gagueira e outros distúrbios de linguagem, não haverá uma atenção especial, visto que estes grupos não apresentam impedimentos para fazer as provas escritas.

coordinación de la labor universitaria de la nación.

¹⁰⁵ *Para estos efectos, se entiende como “discapitado” a toda persona que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas sensoriales (congénitas o adquiridas), no pueda rendir la batería de pruebas PSU® en su formato estándar de lápiz y papel, en las mismas condiciones que los demás postulantes. Algunas de estas discapacidades son, por ejemplo, secuelas de parálisis cerebral con pérdida de la destreza motora fina y/o gruesa; distrofia muscular progresiva; enfermedad congénita neuromuscular; temblor cefálico o de manos que dificulten la destreza fina y la coordinación; traslado en sillas de ruedas, etc., o cualquiera otra lesión que implique un déficit visual severo (CRUCH, 2015, p. 30).*

¹⁰⁶ *Los postulantes discapitados tendrán derecho a que se les proporcione un tratamiento especial, que tiene por único fin permitirles la participación en el Proceso de Admisión en condiciones justas, pero que no implica compromiso de aceptación por parte de las universidades, las cuales se reservan el derecho a resolver según corresponda (CRUCH, 2015, p. 30).*

Exclui-se da atenção especial aqueles que padecem de uma enfermidade psíquica, e aqueles que apresentem gagueira e outros transtornos de linguagem, já que não existe nenhum impedimento para que possam se submeter às provas, uma vez que as instruções estão escritas. (CRUCH, 2015, p. 30, tradução nossa).¹⁰⁷

Nesse documento também estão registrados os procedimentos a serem tomados pelos candidatos com alguma *discapacidad*: os estudantes interessados devem apresentar seu pedido por escrito para o DEMRE dentro do prazo estabelecido. Nesta solicitação deve constar:

- a) Identificação do candidato.
- b) Exposição clara do motivo do pedido.
- c) Devem ser servem acompanhadas dos seguintes documentos:
 - atestado médico que determine a patologia que acomete o solicitante, indicando claramente seu grau de deficiência. O atestado, no momento de sua apresentação ao DEMRE, não deve ter sido emitido a mais de três meses;
 - fotocópia do certificado emitido pela respectiva Comissão de Medicina Preventiva e Invalidez (Compin) ou fotocópia do certificado emitido pelo Registro Nacional de Deficiência, se for o caso;
 - no caso de patologias visuais, acompanhar exame de acuidade visual. Se possível, se sugere acompanhar também exame de fundo de olho. (CRUCH, 2015, p. 30, tradução nossa).¹⁰⁸

O documento também alerta aos candidatos que se a solicitação não cumprir com os requisitos exigidos, será imediatamente recusada e para todos os efeitos será considerada como não apresentada.

Diz, ainda, o documento:

A avaliação e a resolução final a respeito das condições em que os referidos candidatos se submeterão às provas são de competência do Serviço Médico da Universidade de Chile (SEMDA). Na eventualidade de que os comprovantes apresentados sejam considerados insuficientes e seja necessário realizar uma perícia do candidato por parte do serviço médico

¹⁰⁷ *Se exceptúa de la atención especial a quienes padecen de enfermedades síquicas, como asimismo a quienes presenten tartamudez u otro trastorno del lenguaje, ya que no existe ningún impedimento para que puedan rendir pruebas, toda vez que las instrucciones están escritas (CRUCH, 2015, p. 30, tradução nossa).*

¹⁰⁸ *a) Individualización del postulante. b) Exposición clara del motivo de la solicitud. c) Se deben acompañar los siguientes documentos: - Certificado médico que determine la patología que aqueja al solicitante, con indicación clara del grado de incapacidad que presenta. El certificado al momento de su presentación al DEMRE no deberá tener una antigüedad mayor a tres meses desde su emisión. - Fotocopia del certificado emitido por la respectiva Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN), o bien fotocopia del carné o certificado emitido por el Registro Nacional de Discapacidad, si corresponde. - En el caso de patologías visuales, acompañar examen de agudeza visual. De ser factible, se sugiere acompañar también examen de fondo de ojo. (CRUCH, 2015, p. 30).*

encarregado de avaliação, os custos envolvidos ficarão a cargo do candidato. A resolução emitida por este órgão será inapelável. (CRUCH, 2015, p. 30, tradução nossa).¹⁰⁹

No caso dos candidatos cegos, em função da dificuldade de acessar os elementos visuais que aparecem nas provas, seu ingresso à educação universitária se dá por meio de Admissão Especial nas diversas universidades que integram o sistema e em cursos compatíveis com sua condição. Para tanto, estes candidatos devem ter concluído o Ensino Médio ou estar cursando o chamado IV Médio¹¹⁰ e solicitar as orientações para este tipo de ingresso ao DEMRE ou às “Secretarias de Admissão”. Mas, se apesar de sua condição, o candidato cego desejar submeter-se à prova normal de lápis e papel, o DEMRE proporcionará a assistência de dois ledores para auxiliar com a leitura e o preenchimento da folha de respostas. (CRUCH, 2015, p. 31, tradução nossa).¹¹¹

Está claro no documento oficial¹¹² que trata das normas para a PSU que, apesar de contemplar aspectos importantes para o acesso do estudante com deficiência, o processo não garante opções de acessibilidade para pessoas cegas (provas ampliadas, em Braille ou no computador). Também não existe menção a pessoas surdas. Além desta questão de acessibilidade, destacamos o fato de que mesmo que a pessoa com deficiência faça a prova e atinja a pontuação necessária, isso não garante seu acesso, visto que são as universidades que irão determinar se o estudante pode ou não fazer o curso, levando em conta se os cursos estão preparados ou não para recebê-lo.

¹⁰⁹ *La evaluación y resolución final respecto de las condiciones en que dichos candidatos rendirán las pruebas son de la competencia del Servicio Médico de la Universidad de Chile (SEMDA). En el evento de que los antecedentes acompañados resulten insuficientes y se requiera realizar un peritaje del postulante por parte del Servicio Médico que se encuentre practicando la evaluación, los costos que ello involucre serán de cargo del solicitante. La resolución emitida por este organismo será inapelable. (CRUCH, 2015, p. 31).*

¹¹⁰ O Ensino Médio no Chile é dividido em quatro séries, assim, o IV Médio é o último ano.

¹¹¹ *En el caso de los no videntes, dado que no resulta posible representarles los elementos visuales que aparecen en las pruebas, su ingreso a la educación superior universitaria se realiza por vía de Admisión Especial en las distintas universidades que integran el sistema y en carreras compatibles con su condición. Las personas que se encuentren en esta situación y tengan su licencia de Educación Media o estén cursando actualmente IV Medio, podrán solicitar la colaboración del DEMRE directamente, o a través de las Secretarías de Admisión, que los orientará en sus postulaciones a la universidad vía admisión especial. No obstante lo anterior, si algún no vidente desea rendir la prueba en el formato normal de lápiz y papel existente, puede hacerlo y el DEMRE le proporcionará para ello la asistencia de dos examinadores para ayudarles con la lectura y el llenado de su hoja de respuestas. (CRUCH, 2015, p.31).*

¹¹² <<http://psu.demre.cl/publicaciones/pdf/2016-06-11-cruch-normas-proceso.pdf>>

O diretor do DEMRE (2014), em entrevista dada à pesquisadora, afirmou que apesar das normativas sobre o processo de acesso garantirem que o estudante com deficiência faça a prova, no final das contas, são as próprias universidades que decidem se, de fato, ele terá a vaga garantida ou não.

O fato de a universidade decidir se receberá o estudante ou não, de acordo com suas condições de acessibilidade, em nossa percepção fere o direito do aluno que obteve a pontuação necessária para fazer o curso que deseja. Ouvimos dos estudantes, relatos acerca de candidatos que não puderam fazer o curso escolhido por serem cegos ou surdos. E a justificativa era a de que “os cursos não estavam preparados, que não tinham material adaptado e os docentes não estavam preparados para esta demanda”. Neste sentido, a universidade não assume seu papel e sua missão como formadora e legitimadora dos direitos dos estudantes com deficiência. No caso da UTALCA, atualmente, só estão matriculados estudantes com deficiência física e motora.

Quanto a esta questão o estudante Pedro (2014)¹¹³ afirma:

- *Cada pessoa tem direito a estudar o que deseja, não acho que haja impedimentos, ou seja, há impedimentos físicos, mas se você quer, você pode, tem limitantes: às vezes é a própria pessoa ou a universidade. Meu ponto de vista é que as instituições devem aperfeiçoar sua forma de atendimento, a universidade precisa ser um espaço para todos.*

Outro desafio encontrado pelo DEMRE é a não declaração dos estudantes com deficiência no ato da inscrição. De acordo com seu diretor (2014):

- *A política do DEMRE para acessibilidade de estudantes com deficiência vem sendo praticada há dez anos, mas os estudantes desconhecem quais são as vantagens que têm ao declarar sua deficiência e muitos não declaram. Muitas vezes, nos damos conta no dia de aplicarmos a prova, quando chega uma pessoa com cadeira de rodas ou muletas. Se não avisam, é difícil. Se avisam antecipadamente, organizamos a sala, lhe damos mais tempo, lhe damos toda facilidade do mundo para que possa fazer a prova, colocamos uma pessoa*

¹¹³ PEDRO. **Roteiro de pesquisa**, 2014, Utalca, Chile. Entrevista.

para auxiliar na prova. Mas muitos deles não declaram e isto tem a ver com nossa organização interna, então necessitamos desta informação.

A questão da não identificação dos candidatos nos processos seletivos remete a questões objetivas e subjetivas. O primeiro aspecto está relacionado à falta de informações claras e objetivas. A maioria dos editais tem textos extensos, o que dificulta o foco nas informações direcionadas aos candidatos com deficiência. Outra questão é o desconhecimento dos próprios sujeitos em relação aos seus direitos educacionais. Outro aspecto são as barreiras na comunicação, a falta de uma versão do edital na Língua de Sinais (para candidatos surdos) ou páginas da web sem acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão.

Quanto aos aspectos subjetivos, estes se relacionam à identidade dos sujeitos. Muitos não querem ser identificados como pessoas com algum tipo de deficiência, não querem ser “discriminados” e têm receio de serem julgados como incapazes de fazer uma avaliação para um curso superior.

O estudante Pedro (2014) afirma:

- *Aqui no Chile se discrimina pessoas com deficiência, os chilenos são conhecidos como “burlistas”¹¹⁴, molesta as pessoas diferentes. Eu sentia isso, mas não ligava, me molestavam, aqui se discrimina, eu acho que poucas pessoas não discriminam, a maioria das pessoas faz bullying.*

Por outro lado, as instituições não podem organizar suas ações sem que os próprios indivíduos se manifestem e façam suas solicitações. O diretor do DEMRE (2014) afirma:

- *Isso vai contra eles mesmos, e isso os prejudica, chega um candidato em cima da hora na cadeira de rodas ou com problema de motricidade fina e na hora, no último minuto, temos que tentar resolver a questão para que possa fazer a prova. [...] como é um exame nacional, precisamos planejar tudo com muito tempo de antecedência.*

¹¹⁴ Pessoa que faz piadas, que se diverte à custa dos outros.

Para o atendimento dos casos excepcionais, o DEMRE conta com o trabalho de uma equipe jurídica que avalia casos especiais. O setor responsável pela PSU tem, também, um *call center*, para dar informações por telefone, e-mails e cartas. No caso de pessoas com problemas motores graves, os casos são avaliados pela comissão jurídica para que a pessoa tenha acesso a local próximo à sua casa e pessoas para auxiliar. (DIRETOR DO DEMRE, 2014).

Em muitos lugares, a “discapacidade” é vista de forma muito negativa, muito, muito negativa e por isso há uma sanção social contra as pessoas com “discapacidade”. E por isso é uma questão muito complexa para a pessoa que vive esta situação. E tem-se que evitar isso de todas as formas. Temos um conjunto de políticas públicas. Quem se dedica ao tema é o FONADIS e falta uma cultura massiva, popular para colaborar com pessoas com deficiência. Neste sentido, muitos alunos com deficiência estão em desvantagem.

No caso dos participantes da pesquisa, quatro deles sinalizaram no formulário de inscrição da PSU que tinham uma “*discapacidad*”, mas nem todos tiveram as condições adequadas na hora da prova. Vanessa (2014) afirma: “Me colocaram no segundo piso e quando me viram, fizeram uma mudança para o primeiro andar. Fizeram isso na hora, não houve uma preparação.”

Jordan (2014) afirma: “Quando cheguei ao local da prova, perguntei para que sala iria e depois que viram a minha deficiência motora, então me trocaram de lugar.”

Da mesma maneira, Gabriel (2014) afirma: “Fui fazer a PSU, mas não me lembro de nenhuma pergunta sobre isso na inscrição. Tive sorte, fiz a prova no primeiro andar.”

Isso reforça a importância do candidato se identificar e preencher corretamente os documentos na inscrição. Já no caso institucional, o desafio é elaborar documentos oficiais com acessibilidade, que não deixem dúvidas, e oferecer um atendimento que garanta os direitos de acesso dos candidatos. Para ambos os lados existem desafios a serem vencidos em cada etapa do processo. O diálogo, a presença de profissionais especializados, procedimentos de avaliação e pesquisas podem contribuir para avanço das políticas e ações institucionais.

5.2.4 Ações e encaminhamentos institucionais da Universidade de Talca

Uma vez que o candidato realiza a PSU, postulará, com o escore obtido a partir da pontuação alcançada na prova, uma vaga nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. Segundo a UTALCA, cada estudante poderá concorrer a, no máximo, dez cursos, levando em conta a sua pontuação. Para concorrer a eles, a pontuação mínima é de 500 pontos na PSU, com exceção do Campus de Santiago, onde a pontuação mínima é de 600 pontos. (UTALCA, 2015).

Na perspectiva meritocrática de selecionar os melhores estudantes, a Utalca tem programas para incentivar a matrícula destes estudantes. Existem atualmente os programas:

Programa Vincular-se: podem candidatar-se os alunos que estejam cursando o IV médio em 2015, em algum dos estabelecimentos que tenham convênio com a Universidade de Talca e se encontrem entre os 3 primeiros lugares de cada curso [...].

Bolsa de excelência acadêmica: trata-se de um benefício do Ministério da Educação, cujo objetivo é premiar os melhores alunos que se formaram em 2015 no Ensino Médio, em estabelecimentos municipais, particulares subvencionados ou de administração delegada, com uma bolsa de excelência em rendimento acadêmico que financia parte ou a totalidade da mensalidade anual por um valor de \$1.150.000 [...].¹¹⁵

Alunos talentosos: serão considerados aqueles alunos saídos do Ensino Médio em 2014 ou 2015 que tenham se submetido à PSU e alcançado os 500 pontos mínimos exigidos pela Universidade, nas provas de Linguagem e comunicação e Matemática. Os candidatos a estas vagas deverão comprovar sua condição de alunos talentosos nas áreas já definidas, mediante certificados fornecidos por uma comissão especial estabelecida pelo Conselho Acadêmico. (UTALCA, 2015, s/p., tradução nossa).¹¹⁶

Verifica-se que nos programas divulgados pela universidade em sua página da web¹¹⁷, os estudantes com deficiência não são contemplados nos programas,

¹¹⁵ *Programa Vincularse: pueden postular los estudiantes que estén cursando IV medio durante el 2015, en alguno de los establecimientos que tienen convenio con la Universidad de Talca, y se encuentren entre los 3 primeros lugares de cada curso [...].*

Beca excelencia académica: se trata de un beneficio del Ministerio de Educación, cuyo objetivo es premiar a los mejores egresados 2015 de Enseñanza Media de establecimientos municipales, particular subvencionados, o de administración delegada, con una beca de excelencia en rendimiento académico que financia parte o la totalidad del arancel anual por un monto máximo de \$1.150.000.

¹¹⁶ *Alumnos talentosos: serán considerados aquellos alumnos egresados de Enseñanza Media el año 2014 o 2015, que han rendido la Prueba de Selección Universitaria y alcanzado los puntajes mínimos exigidos por la Universidad, 500 puntos promedio PSU entre las pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. Quienes postulen a estas vacantes deberán acreditar su condición de alumnos talentosos en las áreas ya definidas, mediante certificaciones, ante una comisión especial establecida por el Consejo Académico (UTALCA, 2015, s/p.).*

¹¹⁷ <http://admision.utralca.cl/ingreso.html>

sendo dada ênfase à seleção de estudantes talentosos e bem-sucedidos no Ensino Médio.

Em entrevista realizada com o Diretor de Planejamento e Análise Institucional da Utalca (2014), conhecemos o Projeto denominado “Compromisso da Universidade de Talca com a plena integração de pessoas com capacidades diferentes e práticas corporativas”, que seria implementado no ano de 2014. Segundo o Diretor (2014):

- *Este projeto é financiado pelo fundo de desenvolvimento do Ministério da Educação e tem um cofinanciamento, ou seja, uma porcentagem é realizada com recursos da própria universidade. Ainda não existe uma política formalizada, mas já existe um projeto. Queremos formar uma cultura institucional diferente e uma conscientização.*¹¹⁸

O proponente deste projeto é o Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). A proposta surgiu em 2014 e tanto universidades públicas como privadas podem concorrer ao Fundo de Projetos Inclusivos (FONAPI)¹¹⁹. O objetivo da seleção é “financiar propostas que agreguem ou incrementem a inclusão social de pessoas em situação de ‘discapacidad’, para promover seus direitos, autonomia e independência e, assim, melhorar sua qualidade de vida.”(UTALCA, 2015, s/p. tradução nossa).¹²⁰

No ano de 2014, a UTALCA desenvolveu várias ações dentro deste projeto. De acordo com o Diretor de Planejamento, foram realizados: curso de Língua de Sinais para estudantes, docentes e funcionários, cursos de Braille e a melhoria em equipamentos e na infraestrutura da universidade. Não tivemos, no entanto, acesso aos dados sobre o número de participantes nos cursos e demais informações.

De acordo com os estudantes entrevistados, a universidade precisa estar na vanguarda das mudanças, deve ser um agente de transformação, promovendo a reflexão e a pesquisa sobre a questão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Vanessa (2014) afirma:

¹¹⁸ Diretor de Planejamento e Análise Institucional da Utalca. **Roteiro de Pesquisa**, 2014, Utalca, Chile. Entrevista.

¹¹⁹ *Fondo de Proyectos Inclusivos (Fonapi)*.

¹²⁰ *El propósito del concurso es financiar propuestas que aporten o potencien la inclusión social de las personas en situación de discapacidad, para promover sus derechos, autonomía e independencia y así mejorar su calidad de vida.*

- *A universidade também precisa promover mudanças. Colocar-se no lugar do outro, ter empatia é um bom exercício para mudar. Não cair nas armadilhas de fazer do deficiente uma vítima ou supervalorizá-lo. Você tem que viver com ela e não viver dela. Às vezes precisamos de ajuda, mas também não devemos gastar tempo com aquilo que não pode ser mudado, há limites, preciso aceitar que não posso fazer tudo. Mas acredito que posso ser um profissional e que ninguém me diga que eu não tentei.* ¹²¹

Como se pôde constatar, a UTALCA está no início do processo de construção de políticas para o acesso dos estudantes com deficiência. Existe uma contradição entre as proposições de ser uma universidade inovadora e de excelência e as ações institucionais que decidem se um estudante pode ou não fazer um curso, de acordo com as condições de adaptação e acessibilidade da instituição, não sendo levado em conta o direito da pessoa com deficiência.

5.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FIGURA 14 - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



FONTE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (2015).

¹²¹ VANESSA. *Roteiro de Pesquisa*, 2014, Utalca, Chile. Entrevista.

A Universidade Federal do Paraná foi fundada em 1912, na cidade de Curitiba. Essa instituição centenária possui, atualmente, 117 cursos de graduação, 69 de mestrado acadêmico, 49 de doutorado e 5 de mestrado profissional, e sua comunidade acadêmica conta com mais de 40 mil pessoas. (UFPR, NC/UFPR, 2014, 2015).

Segundo a UFPR, sua missão é “fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável.” (UFPR, 2015, s/p.). Seus princípios são:

- universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente;
- indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento;
- respeito a todas as instâncias da sociedade organizada. (UFPR, 2015, s/p.)

O ingresso aos cursos de graduação da UFPR acontece por meio de exame vestibular, que é realizado anualmente para selecionar os candidatos. Todo processo é coordenado pelo Núcleo de Concursos da Pró-reitoria de Graduação da instituição.

Desde 1991, a UFPR, por meio da Resolução do CEPE/ UFPR nº 27/91, tem bancas especiais para candidatos com deficiência. Segundo Moreira; Bolsanello; Seger (2011), esta pode ser considerada a primeira iniciativa da universidade, no sentido de garantir, a estes participantes, acessibilidade ao processo seletivo da instituição.

Somente seis anos depois, em 1997, é criado o Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR (GTPNE), que ficou sediado na Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), e era composto por representantes dos nove setores existentes naquele momento da UFPR, da Escola Técnica desta Universidade e da PROGRAD. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 131).

Este grupo era coordenado pela Professora Doutora Laura Ceretta Moreira e tinha por objetivo discutir, elaborar, propor e implementar ações inclusivas na universidade, bem como incentivar e promover atividades de pesquisa e trabalhar com as demandas dos próprios estudantes com algum tipo de necessidade especial (MOREIRA, 2000). Pode-se considerar que este GT foi o embrião do que constituiria o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Em 2006, foi

fundado o NAPNE no Prédio Histórico da Universidade Federal do Paraná, localizado na Praça Santos Andrade, nº 50 - Subsolo, no centro de Curitiba, Paraná.

O NAPNE constituía-se, naquele momento, como um importante espaço político, para reflexão, discussão, formulação e colocação em prática de políticas institucionais que atendessem toda a comunidade acadêmica: estudantes, funcionários, professores e a sociedade de forma geral.

Assim, os objetivos institucionais do NAPNE foram definidos como:

a) manter um espaço para discussão e implementação de estratégias que garantam ingresso, acesso e permanência de pessoas com deficiência, nos cursos de graduação e do ensino profissionalizante; b) realizar levantamento das áreas, no âmbito da Universidade, com problemas de acessibilidade e estudo das possíveis adaptações; c) localizar as pessoas com deficiência nos diversos *campi* da Universidade; d) oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos com deficiência e seus professores; e) articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais; f) trabalhar de forma articulada com a comissão de acessibilidade que trata diretamente da adaptação de espaços físicos na Universidade. (NAPNE, 2015, s/p.).

A partir de 2007, o NAPNE começou a participar na organização das bancas especiais junto ao Núcleo de Concursos (NC), visando atender os candidatos com algum tipo de NEE no exame vestibular da instituição.

Em 2008 foi aprovada pelo Conselho Universitário, a Resolução nº 70/08-COUN que afirma em seu Art. 2º:

Aprovar a destinação de 01 (uma) vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de ensino médio da UFPR para pessoas com deficiências, a partir do Processo Seletivo 2008/2009. Parágrafo único – A normatização sobre a destinação e sobre a forma de ocupação das vagas para pessoas com deficiências que ingressarão no ano letivo de 2009 dar-se-á através dos Editais dos Processos Seletivos para os cursos de graduação, profissionalizantes e de ensino médio. (UFPR, 2008).

A partir de 2008/2009, pessoas com deficiência passaram a concorrer a uma vaga suplementar por curso, de acordo com o Edital do Processo Seletivo de cada ano, sempre na segunda fase do exame vestibular.

No último processo seletivo da UFPR, o de 2014/2015, inscreveram-se 557.068 candidatos para 6.755 vagas. Destes, 121 candidatos solicitaram algum tipo de acessibilidade para realizar a prova, e 19, foram aprovados. (NAPNE, 2015).

5.3.1 O perfil dos estudantes com deficiência da Universidade Federal do Paraná

A partir dos dados dos estudantes com deficiência, fornecidos pelo NAPNE, conseguimos entrar em contato com 33 sujeitos. Foram realizadas, no entanto, apenas 27 entrevistas¹²², no próprio NAPNE ou nas dependências da Biblioteca da UFPR (Reitoria ou Politécnico), em salas privadas que garantiram um ambiente silencioso e com sigilo. O maior desafio da pesquisadora foi localizar e fazer contato com os sujeitos. O primeiro passo era enviar um e-mail, fazer contato telefônico ou encontrar os estudantes nas redes sociais. O contato por intermédio destas, no caso o Facebook, foi fundamental, pois aí localizamos o maior número de participantes. Uma vez feito o primeiro contato, a pesquisadora enviava um convite formal para o e-mail do participante, explicando a respeito da pesquisa. Como o número de sujeitos era significativo, pensando em uma pesquisa qualitativa e que cada pessoa tinha seus horários, organizamos diferentes possibilidades para um melhor atendimento, dando preferência a horário e local mais convenientes para os mesmos.

O QUADRO 8 mostra a caracterização dos estudantes: 15, do sexo masculino (55,56 %) e 12, do sexo feminino (44,44%). Quanto à idade, a média foi de 23/25 anos. Em relação às deficiências, encontramos três participantes com cegueira total (11,11%) e dois com baixa visão (7,41 %), seis participantes surdos (22,22%), sendo que cinco, eram oralizados e um, bilíngue (fluente na Língua Brasileira de Sinais e oralizado). No caso da deficiência física, o total de sujeitos foi de 16 (59,26 %), sendo cinco estudantes com paralisia cerebral, causada por falta de oxigenação à hora do nascimento (18,52 %), três, por acidentes automobilísticos (11,11%), dois, por arma de fogo (7,41%), um, por acidente. Os outros cinco, por problemas congênitos, má formação ou causa não identificada.

Ainda no QUADRO 8, vemos que os estudantes com deficiência estão matriculados em diferentes cursos das várias áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Educação e Artes¹²³ (CNPQ, 2013). Esta distribuição evidencia um interesse diversificado dos estudantes e sua participação em diferentes *campi* da universidade. Outro dado importante é que dos 27 participantes, sete deles fazem cursos no turno da noite e 20 no período diurno.

¹²² Cinco sujeitos faltaram à entrevista, sem avisar previamente, e não foi possível reagendar a entrevista.

¹²³ Classificação adotada na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPQ.

QUADRO 8 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

<i>Estudantes</i>	<i>Ano de ingresso</i>	<i>Idade média</i>	<i>Deficiência</i>	<i>Causa da deficiência</i>	<i>Curso universitário</i>
1. Rafael	2015	24	Visual: cegueira total.	Glaucoma congênito	Ciências econômicas (noturno)
2. Kátia	2015	22	Física: paralisia cerebral.	Anoxia	Gestão da informação (diurno)
3. Frida	2015	18	Física: deficiência motora.	Anoxia	Pedagogia (diurno)
4. James	2015	32	Física: paraplegia torácica.	Acidente de moto	Ciências contábeis (diurno)
5. Vivian	2015	21	Física: atrofia muscular.	Genética	Psicologia (diurno)
6. Lauro	2014	18	Física: paralisia espástica.	Possivelmente, má formação	Direito (diurno)
7. Márcia	2014	17	Surdez.	Genética	Desenho (diurno)
8. Mirna	2014	18	Física: hemiparesia.	Pré-eclâmpsia no nascimento	Comunicação e jornalismo (diurno)
9. Patrícia	2014	18	Baixa visão.	Não identificada	Engenharia de bioprocessos e biotecnologia (diurno)
10. Nicole	2014	20	Surdez: anacusia no ouvido direito, hiperacusia no esquerdo.	Rubéola materna (hipótese)	Medicina (diurno)
11. Jake	2014	20	Física: paralisia cerebral.	Anoxia	Educação física (bacharelado) (diurno)
12. Luan	2014	20	Cegueira.	Retino blastoma	Tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas (noturno)
13. Gil	2013	20	Física: paralisia cerebral, tetraplegia.	Anoxia	Psicologia (diurno)
14. Gustavo	2013	19	Física: má formação da coluna.	Genética	Medicina (diurno)
15. Jany	2013	26	Física: lesão medular, paraplegia.	Acidente automobilístico	Licenciatura em ciências (noturno)
16. Mário	2013	21	Física: distrofia muscular.	Congênita.	Administração (diurno)
17. Vitor	2013	20	Física.	Má formação congênita no fêmur	Direito (diurno)
18. Adão	2012	34	Física: tetraplegia.	Acidente automobilístico	Psicologia (diurno)
19. Carmem	2012	20	Surdez.	Genética (hipótese)	Pedagogia (noturno)
20. Jonas	2012	24	Visual: baixa visão.	Doença degenerativa	Administração (noturno)

continuação

21. Lucas	2012	32	Física: paraplegia.	Disparo de arma de fogo	História (diurno)
22. Laurence	2012	32	Visual.	Não identificada	Licenciatura em música (diurno)
23. Dina	2011	25	Surdez.	Não tem conhecimento	Medicina veterinária (Palotina) (diurno)
24. Ricardo	2011	23	Física: hemiplegia espástica.	Anoxia	Direito (noturno)
25. Luciano	2011	21	Má formação no braço.	Congênita	Arquitetura e urbanismo (diurno)
26. Nuria	2010	23	Surdez.	Congênita	Medicina veterinária (diurno)
27. Valdo	2010	40	Cegueira total.	Acidente com arma de fogo	Informática e cidadania (noturno)

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014-2015).

Já no QUADRO 9 apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa quanto à renda familiar, fonte de recursos financeiros obtidos por meio de bolsas ou ajuda de custo e a inserção no mercado de trabalho.

QUADRO 9 - RENDA FAMILIAR, FONTE DE RECURSOS FINANCEIROS E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Estudantes	Renda familiar ¹²⁴	Recursos obtidos por bolsas oferecidas para UFPR e outros	Inserção no mercado de trabalho
1. Rafael	4 a 10 salários mínimos 1.200 a 3.000 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa.	Nunca trabalhou.
2. Kátia	1 a 3 salários mínimos. 300 a 1.200 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa (entrou com pedido para bolsa permanência e alimentação).	Trabalha no Instituto Federal do Paraná.
3. Frida	1 salário mínimo. 300 USD	Não recebe bolsa. Solicitou bolsa permanência.	Nunca trabalhou.
4. James	1 salário mínimo. 300 USD	Não recebe bolsa. Solicitou bolsa permanência.	Trabalhava antes do acidente, depois não. Começou aos 11 anos no varejão do Ceasa, depois em abatedouro de suínos e padaria.
5. Vivian	3 salários mínimos. 1.200 USD	Não recebe bolsa.	Nunca trabalhou.

¹²⁴ Salário mínimo do dia 25 de setembro de 2014, em reais, era R\$ 724,00 equivalentes em dólares a 300,00 USD (2,414 em julho de 2014). (Banco Central, 2014).

Estudantes	Renda familiar¹²⁴	Recursos obtidos por bolsas oferecidas para UFPR e outros	Inserção no mercado de trabalho
6. Lauro	10 a 20 salários mínimos 3.000 a 6.000 USD	Não recebe bolsa.	Nunca trabalhou.
7. Márcia	1 a 2 salários mínimos. 300 a 600 USD	Não recebe bolsa.	Nunca trabalhou.
8. Mirna	2 a 3 salários mínimos. 600 a 900 USD	Participa de um projeto de extensão, recebe auxílio do PROBEM.	Nunca trabalhou.
9. Patrícia	4 a 10 salários mínimos. 1.200 a 3.000 USD	Não recebe nenhuma bolsa.	Nunca trabalhou.
10. Nicole	10 a 20 salários mínimos. 3.000 a 6.000 USD	Não recebe nenhuma bolsa.	Nunca trabalhou.
11. Jake	4 a 10 salários mínimos. 1.200 a 3.000 USD	Bolsa Atleta do Governo Federal.	Nunca trabalhou.
12. Luan	1 a 2 salários mínimos. 300 a 600 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa.	Nunca trabalhou.
13. Gil	2 a 3 salários mínimos. 600 a 900 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa.	Trabalhou com o pai durante 2 anos.
14. Gustavo	2 a 3 salários mínimos. 600 a 900 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa.	Nunca trabalhou.
15. Jany	1 salário mínimo. 300 USD	Bolsa atleta do ProBanco.	Nunca trabalhou.
16. Mário	10 a 20 salários mínimos. 3.000 a 6.000 USD	Não recebe nenhuma bolsa.	Nunca trabalhou.
17. Vitor	4 a 10 salários mínimos. 1.200 a 3.000 USD	Bolsa atleta do Estado do Paraná.	Nunca trabalhou.
18. Adão	Mais de 20 salários mínimos. Mais de 6.000 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa.	Já trabalhou antes do acidente automobilístico.
19. Carmem	2 a 3 salários mínimos. 600 a 900 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa.	Trabalha como educadora infantil.
20. Jonas	4 a 10 salários mínimos. 1.200 a 3.000 USD	Não recebe nenhum tipo de bolsa.	Trabalha em um centro financeiro.
21. Lucas	2 a 3 salários mínimos.	Bolsa permanência.	Trabalhava, mas foi aposentado por invalidez.

Estudantes	Renda familiar ¹²⁴	Recursos obtidos por bolsas oferecidas para UFPR e outros	Inserção no mercado de trabalho
	600 a 900 USD		
22. Laurence	2 a 3 salários mínimos. 600 a 900 USD	Bolsa permanência.	Nunca trabalhou.
23. Dina	4 a 10 salários mínimos. 1.200 a 3.000 USD	Não recebe bolsa.	Nunca trabalhou.
24. Ricardo	4 a 10 salários mínimos.	Não recebe bolsa.	Fez estágios remunerados.
25. Luciano	4 a 10 salários mínimos. 1.200 a 3.000 USD	Não recebe bolsa.	Nunca trabalhou.
26. Nuria	10 a 20 salários mínimos. 3.000 a 6.000 USD	Não recebe bolsa.	Nunca trabalhou.
27. Valdo	2 a 3 salários mínimos. 600 a 900 USD	Não recebe bolsa.	Trabalha atualmente durante o dia como auxiliar administrativo.

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014-2015).

Quanto à renda familiar dos 27 sujeitos da pesquisa, três relataram ter uma renda de um salário mínimo (11,11%), 11 participantes afirmaram que a renda fica entre um e três salários mínimos (40,74%), sete participantes têm renda entre quatro e dez salários mínimos (25,93 %), cinco participantes têm renda entre dez e 20 salários mínimos (18,52%), e apenas um participante diz ter uma renda familiar acima de 20 salários mínimos (3,7%).

O maior número de sujeitos tem renda familiar entre um e três salários mínimos (51,85 % dos participantes). Nos valores considerados no ano de 2014 para o salário mínimo, de acordo com o Decreto nº 8.166/2013, que estabelecia o salário mínimo em R\$ 724,00, a renda familiar da maioria dos estudantes estaria entre R\$ 724,00 a R\$ 2.172,00 reais por mês.

Quanto a recursos obtidos por meio de bolsas oferecidas pela UFPR ou outras entidades, 21 participantes (77,77%) afirmaram não receber nenhum tipo de auxílio ou bolsa da universidade, dois estudantes recebem bolsa permanência, um, recebe um auxílio pela Probem (auxílio refeição e moradia) e três, recebem bolsa atleta de outros programas governamentais ou da iniciativa privada.

Um dos participantes, James¹²⁵, afirma: “Eu não recebo nenhum tipo de auxílio, mas eu estou com planos de pedir, porque pago 450 reais onde moro, aí tem que comprar comida, tenho dificuldade para comprar livros e tirar xerox todo dia.”

Dos sujeitos participantes que começaram a universidade em 2014 ou 2015 vários demonstraram interesse em receber auxílio dos Programas de Assistência Estudantil e alguns já se inscreveram ou estão procurando informações de como conseguir este benefício.

A UFPR, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), oferece diferentes programas:

- a) Programa de Benefícios Econômicos para a Manutenção dos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante (Probem): auxílio-creche, refeição, moradia e permanência;
- b) apoio à formação profissional: auxílio mobilidade acadêmica; cursos básicos de línguas estrangeiras; bolsa instrutor;
- c) atenção à saúde do estudante;
- d) apoio a eventos estudantis;
- e) incentivo à prática de esportes e lazer;
- f) apoio à apresentação de trabalhos;
- g) assessoria às entidades estudantis;
- h) transporte intercampi.

Além desses programas institucionais, os estudantes de instituições federais podem participar do Programa de Bolsa Permanência do MEC, com auxílio financeiro (R\$ 400,00) para estudantes com carga horária média superior a 5 horas por dia, e para aqueles que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas (R\$ 900,00). (MEC, 2015). Não encontramos nenhum tipo de auxílio ou bolsa direcionada, exclusivamente, aos estudantes com deficiência.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, 20 participantes disseram nunca ter trabalhado, três, trabalhavam no momento da pesquisa e cinco, já haviam trabalhado em outros momentos da vida, sendo que um deles fazia estágio remunerado. Alguns estudantes revelaram ter preocupações quanto ao ingresso no mercado de trabalho devido a sua deficiência. Conforme aponta a pesquisa realizada

¹²⁵ JAMES. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015.

por Cabral (2013), a respeito de estudantes italianos com deficiência e o ingresso no mercado, a universidade pode e deve atuar neste momento de transição. Este é um tema relevante para pesquisas e ações institucionais da universidade. Não encontramos, no entanto, qualquer iniciativa nesta direção, nas instituições pesquisadas.

No QUADRO 10 apresentamos dados quanto à trajetória escolar dos estudantes: se estudaram em escolas denominadas especiais, no ensino comum ou em ambos.

QUADRO 10 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/FUNDAMENTAL E MÉDIA

Estudantes	Ensino especial (educação infantil/básica e médio)	Ensino regular (educação infantil/básica e médio)
1. Rafael	1ª série do ensino fundamental	X
2. Kátia		X
3. Frida		X
4. James		X
5. Vivian		X
6. Lauro		X
7. Márcia		X
8. Mirna		X
9. Patrícia		X
10. Nicole		X
11. Jake		X
12. Luan		X
13. Gil		X
14. Gustavo		X
15. Jany		X
16. Mário		X
17. Vitor		X
18. Adão		X
19. Carmem	Em um turno, escola regular, e no outro, escola especial para estudantes surdos.	X
20. Jonas		X
21. Lucas		X
22. Laurence	Educação infantil e fundamental	Ensino médio
23. Dina		X
24. Ricardo		X
25. Luciano		X
26. Nuria		X
27. Valdo		X

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014).

Constatamos que dos 27 estudantes, 24 (88,89 %) só estudaram em instituições de ensino regular. Importante frisar que cinco deles não tinham deficiência durante a infância e adolescência. Dois sujeitos, Rafael e Laurence, com

deficiência visual, frequentaram ensino especial durante a educação infantil, para aprender Braille, e Carmem, com surdez, frequentava, em um turno, o ensino regular, e no outro, o ensino especial durante a educação infantil e fundamental. Esses dados confirmam a implementação das políticas educacionais inclusivas na década de 1990.

No QUADRO 11 vemos a questão relacionada à frequência dos estudantes em instituições públicas ou privadas.

QUADRO 11 - ENSINO PÚBLICO OU PRIVADO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Estudantes	Ensino privado	Ensino público
1.Rafael	X	
2.Kátia		X
3.Frida		X
4.James		X
5.Vivian	X	
6. Lauro	Ensino médio	Educação infantil / ensino fundamental
7. Márcia		X
8.Mirna		X
9.Patrícia	X	
10.Nicole	Bolsa no ensino médio	X
11.Jake		X
12. Luan	Bolsa de estudos	
13. Gil	X	
14. Gustavo	X	
15. Jany		X
16.Mário	X	
17.Vitor	X	
18. Adão	X	
19.Carmem	X	
20. Jonas	Educação infantil	Ensino fundamental e ensino médio
21. Lucas		X
22. Laurence	Educação infantil e fundamental	Ensino médio
23. Dina		X
24.Ricardo	X	
25. Luciano		X
26. Nuria	Educação infantil e fundamental	Ensino médio
27. Valdo		X

FONTE: Entrevistas com os Estudantes (2014-2015).

Dos 27 sujeitos, 11 estudaram somente no ensino público em todos os níveis, dez em escola privadas, dois receberam bolsas para estudar no ensino privado e os outros quatro estudaram em escolas privadas e públicas ao longo da sua escolaridade.

No QUADRO 12, vemos os serviços de apoio à escolaridade e atendimentos especializados aos sujeitos da pesquisa. Dos 27 estudantes, 12 tiveram atendimento no sistema público, dez só tiveram atendimentos no sistema privado (planos de saúde ou consultas particulares), um estudante, durante toda infância, adolescência e parte da vida adulta, teve atendimentos públicos e, atualmente, recebe atendimento fisioterápico particular. Dois participantes foram atendidos pela Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) e um, na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação.

No caso da APAE, que é uma Associação, a mesma recebe repasses de verbas dos governos estaduais e federal e de empresas da iniciativa privada, com quem tem parcerias. A Federação Nacional das APAES – Fenapaes (2015) afirma que estão presentes em 23 estados e atendem 250.000 pessoas com deficiência. Na atualidade, há um debate sobre o papel desse tipo de associação, visto que se pretende uma educação inclusiva. E o Art. 28 da Lei nº 13.146 de 2015 diz que: “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.”

Já a Rede Sarah, um dos centros de reabilitação de referência no Brasil, foi fundada na década de 1960 e é uma organização de utilidade pública da sociedade civil, que recebe repasses do governo e tem um Contrato de Gestão do Brasil¹²⁶, fiscalizado pelo Tribunal de Contas da União. Todos os atendimentos da Rede Sarah são gratuitos. (REDE SARAH, 2015).

QUADRO 12 - SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE E REABILITAÇÃO DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL/ENSINO MÉDIO

Estudantes		Atendimentos especializados privados	Atendimentos em instituição sem fins lucrativos
1.Rafael	X		
2.Kátia	x Durante a infância adolescência, vida adulta.	X Atualmente recebe atendimento fisioterápico particular.	
3.Frida	X		
4.James	X		
5.Vivian		X	Apae (até aos 3 anos)
6. Lauro		X	

¹²⁶ O Contrato de Gestão é um instrumento previsto na Constituição Federal de 1988, que tem como objeto a fixação de metas de desempenho e deve ser firmado entre os gestores da administração direta e indireta e o poder público. (ANVISA, 2016). Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/content/anvisa+portal/anvisa/trasparencia/assunto+de+interesse/planejamento+e+gestao/contrato+de+gestao>. Acesso em: 20 de março de 2016.

7. Márcia	X		
8. Mirna			Apae (fisioterapia)
9. Patrícia		X	
10. Nicole		X	
11. Jake		X	
12. Luan		X	
13. Gil	X		
14. Gustavo	X		
15. Jany		X	
16. Mário	X		
17. Vitor	X		
18. Adão	X		Rede Sarah (Brasília)
19. Carmem	X		
20. Jonas	X		
21. Lucas		X	
22. Laurence		X	
23. Dina	X		
24. Ricardo		X	
25. Luciano		X	
26. Nuria	X		
27. Valdo		X	

FONTE: Entrevistas com os estudantes (2014-2015).

Constata-se que as pessoas com deficiência e suas famílias precisam fazer altos investimentos financeiros em saúde e com atendimentos especializados, além de ter que bancar outros gastos com medicação, procedimentos cirúrgicos, equipamentos, entre outros. E como disse, em um desabafo, o participante Luan¹²⁷: “É melhor ser deficiente tendo dinheiro.”

Em pesquisa realizada, Ansay (2009), analisou a trajetória de estudantes surdos de quatro universidades na cidade de Curitiba e constatou que a maioria estudou no ensino regular e que todos tiveram atendimentos especializados de apoio à escolaridade, com um alto investimento financeiro por parte das famílias. Assim, a questão do financiamento é de grande relevância neste debate, pois se a pessoa deficiente tem direito à educação, também são seu direito os atendimentos especializados. De acordo com a recente Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o art. 27, inciso III e o art. 28, inciso XVII fazem referência a:

- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015);
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.

¹²⁷ LUAN. Roteiro de Pesquisa, 2014.

Os atendimentos educacionais especializados e outros serviços devem fazer parte das políticas educacionais em todos os níveis e modalidades, bem como a garantia do seu financiamento. Sem isso, corremos o risco de não oferecer uma educação de qualidade às pessoas com deficiência e perpetuar as condições de desigualdade ao acesso escolar.

5.3.2 Processo de seleção para o acesso ao ensino superior na Universidade Federal do Paraná

No Brasil, existem formas diferenciadas para ingressar na Universidade. Entre as mais comuns, estão o Processo Seletivo para o Ingresso nas Universidades (exame vestibular) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No caso da UFPR, o Processo Seletivo consiste de provas que avaliam o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a capacidade de articular ideias e de raciocinar de maneira lógica. Todo o processo tem três etapas: a primeira fase é constituída de 80 questões objetivas, de múltipla escolha, sobre o conteúdo do Ensino Médio. São convocados para a segunda fase aqueles candidatos que foram melhor classificados na primeira fase em cada curso.¹²⁸ A prova, na segunda fase, é comum a todos os candidatos e consiste em uma avaliação de compreensão e produção de textos, com cinco questões discursivas (60 pontos). Cada candidato também faz provas específicas, de acordo com o curso escolhido (40 pontos).¹²⁹ Na terceira etapa, são convocados os candidatos melhor classificados por categoria de concorrência, em 2,5 vezes o número de vagas previstas. Assim, é realizada a classificação final, levando-se em conta as três fases (NC/UFPR, 2015). No caso de alguns cursos, existe prova específica (Arquitetura e Urbanismo, Música e Design) que acontece antes da primeira fase. Outra exceção são os cursos que se utilizam do Processo Seletivo Estendido (PSE) (Estatística, Matemática e Matemática Industrial), em que na terceira

¹²⁸ Serão convocados para a segunda fase os candidatos melhor classificados na primeira fase em cada curso (respeitando-se a categoria de concorrência), em “N” vezes o número de vagas, assumindo “N” um dos seguintes valores, dependendo da relação candidato/vaga em cada curso: a) N = 2, quando a relação candidato/vaga for igual ou inferior a 5; b) N = 3, quando a relação candidato/vaga for superior a 5 e inferior a 15; c) N = 4, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 15 e inferior a 20; d) N = 5, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 20. Para os cursos do Processo Seletivo Estendido (Estatística, Matemática e Matemática Industrial), se a relação candidato/vaga for igual ou inferior a 5, “N” será igual a 3. Se o número de inscritos em algum curso for inferior a duas vezes o número de vagas, passarão para a segunda fase todos os candidatos inscritos daquele curso que não tiverem sido eliminados na primeira fase. (NC/UFPR, 2015).

¹²⁹ Com exceção do curso de Música.

fase os alunos até então aprovados, em número maior que o das vagas iniciais, frequentam um primeiro semestre cursando duas disciplinas nas quais deverão ser aprovados para seguir com o curso. Em cumprimento à Lei nº 12.711, o Decreto nº 7.824 e a Portaria nº 18/2012 – MEC, das vagas oferecidas pela UFPR, 50% são destinadas ao sistema de cotas, conforme o EDITAL nº 28/2015 (NC/UFPR, 2015).

- a) estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- b) estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- c) estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- d) estudantes que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A UFPR, em edital próprio para o processo seletivo de 2015/2016, destinou 30% das vagas para candidatos que utilizarem a nota do ENEM, por meio do Sisu (NC/UFPR, 2015).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é organizado e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se de uma prova nacional, realizada em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal. O ENEM foi criado em 1998 com a meta de avaliar o estudante ao final do Ensino Médio. Mas, a partir de 2009, passou a ser utilizado também como uma prova para seleção ao ensino superior. Utiliza-se o exame para o acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Além disso, de acordo com o ENEM (2015, s/p.), a prova é utilizada “[...] para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio”.¹³⁰

No ENEM de 2014/2105, 8.721.946 estudantes se inscreveram, sendo que 28,6% não fizeram a prova (INEP, 2015). Uma vez com a nota do ENEM, os estudantes podem concorrer às vagas oferecidas pelas universidades por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC. Este processo acontece duas vezes por ano. Ao final do período de inscrição,

¹³⁰ A nota do ENEM é utilizada também para dar acesso ao Programa Universidade para Todos (ProUni) que foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005. Este programa tem por objetivo dar bolsas de estudo integrais ou parciais para cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. Estas instituições, quando aderem ao programa, são isentas de tributos (BRASIL, 2015).

os candidatos são selecionados de acordo com sua classificação e o número de vagas ofertados pelas universidades (SISU, 2015).

De acordo com informações do MEC (BRASIL, 2015) foram disponibilizadas, na primeira chamada do Sisu, 205,5 mil vagas e, na segunda chamada, em julho, 55,5 mil vagas, totalizando 261 mil vagas no ano de 2015.

De acordo com o Sisu (INEP, 2015), as instituições participantes disponibilizam parte de suas vagas para as políticas afirmativas (ações criadas para combater efeitos acumulados em virtude de discriminação ocorrida no passado por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros). Observa-se, porém, que não são citadas pessoas com deficiência, diferentemente dos grupos contemplados na definição de políticas afirmativas (como é o caso de pessoas negras, pardas e indígenas), ficando a critério das instituições oferecer cotas ou vagas suplementares. No caso dos participantes desta investigação, todos os 27 sujeitos prestaram também a prova do ENEM. Quanto à preparação para as provas, nove fizeram cursos preparatórios, sendo que oito, em cursos privados, e um, em um curso preparatório que é gratuito. E somente três estudantes precisaram fazer a prova da UFPR mais de uma vez. Os outros 24 estudantes passaram em sua primeira tentativa.

QUADRO 13 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/BÁSICA E MÉDIA

Estudantes	Tentativas para ingressar na universidade por meio da prova de seleção	Cursos preparatórios	Observação
1.Rafael	1		Já tinha começado o curso de Direito em outra universidade privada e decidiu fazer a prova para estudar na UFPR.
2.Kátia	1		Estudou por alguns meses em uma universidade privada.
3.Frida	1		
4.James	1	X	
5.Vivian	1		
6. Lauro	1		
7. Márcia	1		
8. Mirna	1		
9. Patrícia	1		
10.Nicole	1	x	
11.Jake	1	x	
12. Luan	1		
13. Gil	1		
14. Gustavo	1		

15. Jany	1		
16. Mário	1		
17. Vitor	1		
18. Adão	1	x	Está fazendo o segundo curso superior.
19. Carmem	1		
20. Jonas	1		
21. Lucas	1	x	Fez cursinho solidário (gratuito)
22. Laurence	2	x	
23. Dina	3	x	
24. Ricardo	1	x	
25. Luciano	1		
26. Nuria	2	x	
27. Valdo	1		

FONTE: Entrevistas com os estudantes (2014).

Apesar dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³¹ no Ensino Médio estarem abaixo da meta do MEC, que era de 3,9 e ficou em 3,7, em 2013, e dos problemas destacados por Krawczyk (2011), como evasão escolar, baixa qualidade e da obrigatoriedade tardia desse nível de ensino no Brasil, dos 27 sujeitos que participaram da pesquisa, 18 passaram do Ensino Médio para universidade em sua primeira tentativa, sem a necessidade de fazer cursos preparatórios.

5.3.3 A normatização institucional pela via dos editais

Mesmo sendo a UFPR uma Instituição Federal de Ensino, que recebe aporte financeiro da União, sua autonomia é garantida pela Constituição de 1988 no Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Assim, a responsabilidade pelo processo de acesso dos estudantes da instituição é da própria universidade. No caso de candidatos com deficiência, o Edital nº 28/2015 afirma que cada curso terá uma vaga destinada à pessoa com deficiência.¹³²

¹³¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. (INEP, 2015).

¹³² Resolução nº 70/80 – COUN (UFPR, NC, 2015).

A definição de pessoa com deficiência utilizada nos editais dos processos seletivos da UFPR é a do Decreto nº 5.296/2004 que

Considera pessoa com deficiência aquela que tenha uma limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e esteja dentro das seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla e com mobilidade reduzida. Desta forma, só podem concorrer à vaga prevista no edital os candidatos que se enquadrem nesta definição.

3.14.1 O candidato com deficiência que se enquadre nas categorias discriminadas no Decreto Federal nº 3.298/99, em seus artigos 3º e 4º; este último, com a redação dada pelo Decreto nº 5.296/04, poderá optar por concorrer à vaga de seu curso prevista para deficientes, desde que manifeste esse interesse no ato de inscrição.

3.14.3 Podem concorrer à vaga, candidatos 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. (UFPR, NC, p.4).

É fundamental, portanto, que o candidato declare, em sua inscrição, que tem uma deficiência ou uma necessidade educacional especial possibilitando que a comissão organizadora providencie os recursos materiais, técnicos e humanos adequados para seu atendimento.

Destacamos também que o Edital nº 28/2015 tem uma versão em Libras,¹³³ gravada por dois intérpretes.

Outra preocupação da universidade é a de garantir que a concorrência dessa vaga seja direcionada àqueles candidatos que preencham as condições estabelecidas no edital. Assim o Edital nº 28/2015 esclarece que:

3.14.4 Pessoas 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, não poderão concorrer à vaga reservada.

3.14.5 Candidatos com distúrbios de aprendizagem e/ou transtornos específicos de desenvolvimento não poderão concorrer à vaga reservada a pessoas com deficiência. (UFPR, NC, 2015, p. 4).

¹³³ http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2016/edital_libras.html

Em entrevista realizada com a Assistente Administrativa do NAPNE que trabalha na organização do atendimento aos candidatos com deficiência no exame de seleção, ela destaca:

- *A vaga suplementar é pra aquele que realmente atende ao perfil do aluno com deficiência e que vai precisar do Núcleo e de todos os profissionais no núcleo durante todo processo de graduação, permanência e sua própria formatura [...].*¹³⁴

Com o objetivo de garantir a lisura do processo, a universidade solicita que os candidatos entreguem os seguintes documentos comprobatórios:

3.14.7 O candidato que concorrer à vaga prevista para deficiente deverá, durante o período de inscrição, entregar no NC/UFPR, os seguintes documentos:

a) Atestado médico gerado no momento da inscrição (para todos os candidatos à vaga de pessoa com deficiência), que deverá ser assinado por um médico especialista na área da deficiência do candidato, contendo na descrição clínica o grau ou nível de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença (CID), bem como a provável causa da deficiência [...].

b) Formulário de solicitação para atendimento especial para os candidatos que necessitam de condições especiais para a realização das provas, gerado no momento da inscrição.

c) Parecer técnico-pedagógico (para todos os candidatos que concorrerem à vaga de pessoas com deficiência e autismo) emitido por estabelecimentos de ensino e/ou profissionais especializados, indicando medidas de apoio, atendimentos realizados ao longo da educação básica, em função de prejuízos ao desenvolvimento de habilidades físicas, motoras, intelectuais, sensoriais do candidato, em razão da deficiência apresentada.

d) Exame de audiometria para candidatos com surdez/deficiência auditiva, realizado nos últimos doze meses, no qual conste o nome legível ou carimbo, assinatura e número do conselho de classe do profissional que realizou o exame.

e) Exame oftalmológico em que conste a acuidade visual para candidatos com deficiência visual, realizado nos últimos doze meses, como também o nome legível ou carimbo, assinatura e CRM ou RMS do profissional que realizou o exame.

f) Atestado de funcionalidade (modelo disponível no site www.nc.ufpr.br), para os candidatos com deficiência física, devendo conter o nome legível ou carimbo, assinatura e número do conselho de classe do profissional da área da saúde que forneceu o atestado. (UFPR/NC, 2015, p. 4). (APÊNDICE 3).

Todos esses documentos devem ser entregues ou enviados pelo correio ao Núcleo de Concursos da UFPR. Depois da entrega, os candidatos são convocados para uma Banca de Verificação. Esta banca tem por incumbência entrevistar o

¹³⁴ ASSISTENTE ADMINISTRATIVO DO NAPNE. **Roteiro de pesquisa**, Curitiba, 2015. Entrevista.

candidato, validar os documentos apresentados e verificar se o mesmo atende a todos os itens do edital. O resultado é divulgado no site do NC/UFPR por meio de uma lista onde constam os nomes dos candidatos que irão concorrer à vaga para pessoa com deficiência. (UFPR/NC, 2015).

Cabe esclarecer que a concorrência por essa vaga só incide na segunda fase do processo seletivo, sendo que os candidatos deverão ser aprovados na primeira fase, junto com a concorrência geral. O Edital nº 28/2015 esclarece que:

3.14.13 Ao final da 2ª fase, os candidatos com deficiência que não tenham obtido classificação no curso dentro do limite de vagas previstas em sua categoria de concorrência, terão seus escores relacionados em ordem decrescente pelo NC/UFPR, sendo que a vaga de deficientes será destinada àquele que tiver obtido o melhor desempenho dentre esses. (UFPR/NC, 2015, p. 5).

Quanto aos procedimentos que envolvem o processo seletivo, os estudantes entrevistados têm diferentes opiniões. Quanto ao Edital, muitos consideram que é de difícil compreensão, e alguns afirmam que pelo documento não é possível saber se sua deficiência preenche os requisitos solicitados pela universidade. Gil ¹³⁵ afirma:

– O Edital era claro, mas não é a coisa mais amigável do mundo, também, tem algumas coisinhas escondidas. Mas o edital em si, era bem claro, não tive nenhum problema, toda a documentação que eu precisava levar... não tive problemas com isso.

Já a estudante Mirna¹³⁶ afirma:

– Pesquisei na internet, por ser uma deficiência leve, não sabia se estava de acordo com a lei para concorrer a essa vaga, mas, eu estava. Acho que devem divulgar mais sobre as cotas em geral, o aluno fica confuso se pode ou não concorrer, talvez vídeos pré-vestibular explicando.

O estudante Valdo¹³⁷ confirma:

¹³⁵ GIL. **Roteiro de Pesquisa**, 2014.

¹³⁶ MIRNA. **Roteiro de Pesquisa**, 2014.

¹³⁷ VALDO. **Roteiro de Pesquisa**, 2015.

- *O Edital é claro quanto às informações referentes ao curso, mas não é claro quanto à acessibilidade e disposição das informações para não videntes.*

Alguns estudantes solicitam a ajuda dos pais, de amigos ou professores para fazer a inscrição e tirar dúvidas sobre o Edital. Carmem¹³⁸ afirma:

- *Meus amigos iam fazer também vestibular e me ajudaram a entender o edital. Eu sabia que tinha vaga suplementar, eu li, eu li. Meus amigos disseram que eu não precisava de cotas, você é igual os ouvintes. Mas eu achei que de alguma maneira eu era diferente, eu preciso de um atendimento diferente, depois eu vou querer intérprete de Libras.*

De acordo com as entrevistas com os gestores, o NAPNE participa ativamente do processo de elaboração do Edital, no que diz respeito aos itens relacionados aos candidatos com deficiência. Também existe um período pós vestibular para avaliar o edital anterior, listando as maiores dúvidas dos candidatos. O objetivo é sempre aprimorar os procedimentos e utilizar adequadamente a legislação vigente no país.

Quanto à concorrência para a vaga destinada à pessoa com deficiência incidir só na segunda fase, há posicionamentos distintos: para alguns é importante que o estudante tenha nota mínima para ser aprovado na primeira fase, caso contrário, poderá não acompanhar o curso. Já para outros, a pessoa com deficiência sofre perdas desde a educação infantil, o que pode afetar sua escolaridade. Além desse aspecto, destacam que pessoas com deficiência necessitam fazer tratamentos, passar por atendimentos especializados e muitos precisam se submeter a várias cirurgias, o que os diferencia em relação às horas de estudo dos demais estudantes. Abaixo, destacamos quatro falas para exemplificar estas considerações.

- *Eu acho que é bom ter a concorrência da vaga só na segunda fase, porque é importante que a pessoa consiga por si mesma passar na primeira fase, é algo que você conseguiu estudando, pelo que você sabe e não por uma cota.*
(NICOLE)¹³⁹

¹³⁸ CARMEM. **Roteiro de Pesquisa**, Curitiba, 2015. Entrevista.

¹³⁹ NICOLLE. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista.

– *Apesar de eu ter dificuldade, eu ainda prefiro que a primeira fase seja de ampla concorrência, porque aqui tem intérprete, vão auxiliar. Na primeira fase não tem redação, então cabe ao aluno estudar, não adianta passar e depois ter dificuldade no curso. Acho que as cotas devem ser só na segunda fase, precisa mostrar que tem uma base, por isso, devem concorrer na ampla concorrência. (CARMEM)¹⁴⁰*

– *Pra mim a vaga suplementar foi uma oportunidade, eu tive certa dificuldade em toda vida escolar, acho que a cota foi uma boa forma de me fazer entrar. (NURIA)¹⁴¹*

– *A iniciativa da UFPR permite que o aluno tenha acesso, por mais que a gente se esforce, a gente sai prejudicado, é diferente para pessoa com deficiência. Aqui na UFPR já deveria ter cota desde a primeira fase. (RICARDO)¹⁴²*

Quando os participantes foram questionados sobre a vaga destinada à pessoa com deficiência, apenas um dos estudantes se manifestou contrário a esta política institucional.

– *Eu sou contra essa vaga, porque para o deficiente estudar abrange muito mais coisas do que a própria vaga, em si mesma. O que adianta você passar e não estar preparado para fazer curso? Daí na metade do curso você desiste. Então eu não usei a vaga. (JAMES)¹⁴³*

Quanto à percepção dos candidatos a respeito da banca de verificação, as posições são controversas. Para alguns, esta fase é necessária e importante.

– *Eu gostei bastante da forma como foi conduzida a banca, pra mim foi perfeito, inclusive não foi tão difícil e realmente aqui na universidade tem*

¹⁴⁰ CARMEM. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista.

¹⁴¹ NURIA. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista

¹⁴² RICARDO. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista.

¹⁴³ JAMES. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista.

um monte de coisa que é muito burocrática, mas não essa parte da admissão, foi bem tranquilo. (LAURO)¹⁴⁴

- *Eu acho importante a banca, porque às vezes encontram pessoas que não tem uma deficiência grave. Acho bom assim, você certificar, primar por uma seleção justa. (MÁRCIA)¹⁴⁵*
- *A banca é um processo burocrático, mas necessário. É interessante avaliar os alunos que realmente precisam disso. É muito interessante, acho que eu concordo com essa política da universidade. (VITOR).¹⁴⁶*

Para outros, a banca representa um momento difícil, tenso e complicado do processo, evidenciando uma perspectiva clínica:

- *Tenso, não gostei, parecia um júri, que eu estava no tribunal de contas. Ah, eu estava nervosa. Quando falam banca, você imagina um monte de gente te olhando e te avaliando. (MÁRCIA).*
- *Acho que fazer uma banca chega a ser um pouco “acima da lei”, é muito forte, a lei te dá liberdade, você tem um laudo médico. Então, por que uma banca tem que te avaliar? Você já passou por uma avaliação e foi categorizado. Se aquele documento é legítimo, é outro assunto, pode ter fraude, claro, tem pessoas que se aproveitam, mas acho que desconfiam demais, tira a credibilidade da pessoa que tem deficiência. A pessoa com deficiência já passa por muitas coisas, desconfiança, nojo, constrangimento. Acho que tem que mudar a linguagem do edital quando fala em Banca. [...] Deveriam pedir, então, o documento original, os funcionários verificam, averiguam a veracidade, se o médico é qualificado. (JONAS)¹⁴⁷*
- *Essa questão da banca é muito negativa, eu morava em Rondônia, eles deveriam fazer durante o processo seletivo, próximo da prova, este fator*

¹⁴⁴ LAURO. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

¹⁴⁵ MARCIA. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

¹⁴⁶ VITOR. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

¹⁴⁷ JONAS. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

obstaculiza as pessoas com deficiência de fazerem o vestibular, precisei vir pra banca, depois para primeira fase, segunda fase e terceira fase, ponte aérea Rondônia - Curitiba, muito cansativo, muito caro. (RICARDO)¹⁴⁸

– Eu não lembro, mas eram umas cinco ou seis pessoas. Era uma mesa e eu respondendo, mas como se fosse quase um inquérito. Eu não achei nenhum um pouco agradável. (ROGÉRIO).¹⁴⁹

– Gostaria que fosse menos burocrático ao comprovar a deficiência auditiva, fiquei tensa, porque nunca passei por uma entrevista onde tivesse que provar minha deficiência, mesmo tendo os documentos exigidos. (DINA).¹⁵⁰

As questões apontadas são significativas e devem ser avaliadas pela equipe do NAPNE. Compreende-se que o objetivo do NAPNE é coibir o uso indevido da vaga e que o processo está em constante avaliação. A assistente administrativa fala a respeito da percepção de alguns estudantes.

– A banca de verificação é muito importante, não porque o candidato tenha que provar sua deficiência. Nossa intenção é que a vaga seja utilizada pelo candidato deficiente que realmente precisa de um atendimento. Infelizmente há pessoas que querem a vaga, mas nunca tiveram nenhum tipo de empecilho na vida escolar, nunca precisaram de acessibilidade, nunca necessitaram de uma carteira adaptada (móvel) ou de um intérprete ou, como no caso de quem tem deficiência visual e que, inclusive, dirige seu automóvel e quer a vaga. Penso que o NAPNE deve aprimorar o processo da banca de verificação.

As falas dos participantes indicam que o tema é complexo e precisa estar, constantemente, na pauta de discussões, pelos diferentes profissionais e estudantes que formam a comunidade acadêmica. A política institucional se constrói com a participação de todos e deve se pautar em princípios éticos e pedagógicos.

¹⁴⁸ RICARDO. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

¹⁴⁹ ROGÉRIO. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

¹⁵⁰ DINA. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista.

Obviamente que a decisão da banca de verificação é fundamentada nas legislações federal, municipal, estadual e institucional. O texto legal é o que assegura, no limite, as balizas para a tomada das decisões institucionais. Isso não significa que o texto legal não seja sujeito a interpretações diversas e que seja colocado em prática, na íntegra. Existem, nesse processo, embates, contradições, disputas que são explicitadas no dia a dia institucional, de forma que a formulação e colocação em prática das políticas passem por constantes mudanças. O que hoje entendemos por “direitos” sofrerá alterações de acordo com a participação dos atores envolvidos e dos contextos políticos, local e nacional.

Bobbio (2004) discute a questão do direito atual e do potencial, de forma que é nos processos de discussão e de decisão que se dá a concretização efetiva dos documentos legais:

Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (BOBBIO, 2004, p 39).

Quanto ao dia da prova, grande parte dos estudantes relata que foi bem atendido, em um local apropriado e com uma equipe preparada (professores especializados, intérpretes de Libras e ledores).

– A experiência foi muito boa no dia da prova. Foi, na biblioteca do Politécnico, um local silencioso e adaptado, eu gostei do atendimento, a equipe era bem preparada. No local já tinha gente orientando, tinha voluntários e já me indicaram a minha instrutora que iria me ajudar. (VITOR).¹⁵¹

– Eu fiquei em uma sala no dia da prova onde tinham outras pessoas com deficiência auditiva. Os intérpretes ajudavam, explicavam palavras, acho que foi como tem que ser, não davam as respostas, só explicavam algum vocabulário. (CARMEM)¹⁵²

Alguns estudantes relataram que encontraram algumas dificuldades:

¹⁵¹ VITOR. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

¹⁵² CARMEM. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista.

- *Eu tive dificuldade na primeira e segunda fases, eles tinham colocado no questionário se eu precisava de cadeira especial, carteira especial, eles falaram que eu teria as condições adequadas. Mas chegou na hora do vestibular não tinha nada. Fiz na carteira normal, fiz numa sala normal junto com os demais. E eu tinha colocado, feito a solicitação, não sei o que aconteceu. (ADÃO)¹⁵³*

- *Eu tive uma pequena dificuldade na primeira fase, tinha um garoto, não sei qual era o problema dele, acho que ele é hiperativo, ele ficou escolhendo lugar e sentou bem do meu lado, durante a prova ele não parava de falar e eu senti uma dificuldade para me concentrar [...]. (FRIDA)¹⁵⁴*

Os gestores institucionais entrevistados conhecem as demandas dos estudantes e apontam que é um desafio atender a todas as especificidades dos candidatos. Nem sempre a Universidade tem, em seu quadro, profissionais especializados nas áreas requeridas. Então o NAPNE, em conjunto com o Núcleo de Concursos, contrata estes profissionais para o dia da prova, bem como organiza toda logística e acessibilidade para que os candidatos tenham suas necessidades especiais atendidas.

A assistente administrativa do NAPNE afirma:

- *Cada aplicador atenderá de acordo com a sua especialidade. No caso dos surdos, no dia da prova há interpretes, no caso dos cegos, depende do que eles pedem, se pede em Braille, se é a prova normal com leitor e redator ou se a prova é no computador. Então é colocado o programa que ele solicita, pedem DOXVOX, NVDA ou outro. O aplicador vai atender individualmente. Temos professores leitores específicos, de acordo com a disciplina, professor de Matemática, Inglês, Espanhol, Química, Humanas (todas as demais áreas). Daí tem os candidatos com baixa visão que, em grande parte, pedem auxílio no preenchimento do cartão resposta, porque geralmente as provas são ampliadas para fonte 36, 26, 20, mas o cartão resposta não tem*

¹⁵³ ADÃO. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista.

¹⁵⁴ FRIDA. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

ampliação. Então, o redator vai auxiliar no preenchimento. É o mesmo caso de alguns deficientes físicos, tetraplégicos ou com paralisia cerebral ou outras deficiências associadas. Também já foi utilizada prancha, em diversos momentos. São recursos utilizados por aplicadores especializados.

Da mesma maneira, no ENEM é solicitado que o participante com uma deficiência informe, no campo próprio da inscrição, qual é a sua motivação para solicitar atendimento especial. Este atendimento especializado é oferecido para pessoas com baixa visão, cegos, visão monocular, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial (INEP, 2015). No caso específico dos participantes com deficiência visual ou auditiva, o Edital nº 6 (INEP, 2015, p.2) afirma:

2.2.2 Solicitar, em campo próprio do sistema de inscrição, o auxílio ou o recurso de que necessitar, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, 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), tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível.

No caso de participantes surdos o Edital nº 6, no item 14.10, prevê:

Na correção da redação dos PARTICIPANTES surdos 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. (INEP, 2015, p. 12).

Quanto à questão da lisura do processo, o Edital, nos itens 2.2.4 e 2.2.5, solicita que participantes tenham ciência de que as informações prestadas devem ser exatas e fidedignas e que os mesmos devem ter os documentos comprobatórios em relação a sua solicitação, [...] sob pena de responder por crime contra a fé pública e de ser eliminado do Exame. (INEP, 2015, p. 2). Apesar desta solicitação, não existe nenhum mecanismo previsto no edital para verificação da documentação.

Percebe-se que entre o processo seletivo da UFPR e o ENEM existem semelhanças (atendimento especializado para pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais) e diferenças. O ENEM prevê uma hora a mais

para os participantes com deficiência.¹⁵⁵ Também não existe uma banca de verificação dos documentos comprobatórios. Já a UFPR, além da solicitação de documentos comprobatórios, realiza uma banca de verificação e procura acompanhar o estudante em todo processo, desde a inscrição até a sua permanência na universidade.

5.3.4 Ações e encaminhamentos institucionais para o acesso de estudantes com deficiência no ensino superior

Depois que o estudante é aprovado no exame do vestibular, o NAPNE faz o acompanhamento da sua matrícula e da sua permanência na universidade.

Ao receber o nome dos estudantes com deficiência aprovados e seus respectivos cursos, o núcleo envia uma carta, por e-mail ou malote, e informa por telefone para o coordenador do curso, informando a respeito do estudante e as especificidades quanto a sua acessibilidade.

– Em alguns casos mais graves, a coordenadora do NAPNE faz uma reunião pessoalmente com o coordenador do curso, e dependendo da situação, a família também participa. Já encontramos resistência nesse período por parte das coordenações, então é muito importante o trabalho de orientação e esclarecimento. (ASSISTENTE ADMINISTRATIVA DO NAPNE).¹⁵⁶

Apesar de todas as ações do NAPNE nessa primeira etapa, inscrição, banca de verificação, banca especial no dia da prova, acompanhamento da matrícula e contato com os coordenadores dos cursos, constata-se que alguns candidatos não se identificam como pessoas com deficiência e só depois do ingresso é que são localizadas pelo NAPNE. Isso dificulta o processo de acompanhamento e, às vezes, a própria permanência do estudante na universidade.

Para que as ações institucionais do NAPNE sejam possíveis, além dos recursos humanos, técnicos e financeiros disponibilizados pela própria universidade,

¹⁵⁵ 2.2.3 O PARTICIPANTE que declarar, no ato da inscrição, ser pessoa com deficiência ou ter outra condição especial, conforme Decretos nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, poderá solicitar o Tempo Adicional, de até 60 minutos, em cada dia de realização do Exame, mediante requerimento específico disponível em sala de provas. (INEP, 2015, p. 2).

¹⁵⁶ ASSISTENTE ADMINISTRATIVA DO NAPNE. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista.

o núcleo recebe recursos do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), do Governo Federal, desde 2006. A UFPR participou de todas as chamadas do edital, recebendo recursos que auxiliaram/auxiliam na compra de equipamentos e outras demandas do núcleo.

Percebe-se que as ações institucionais existem e que estão em constante processo de avaliação, formulação e aprimoramento. Estudantes com deficiência almejam ingressar no ensino superior e têm muito a contribuir para o avanço das políticas institucionais. Neste sentido, a universidade deve fomentar a participação efetiva desse alunado. Na entrevista realizada com os gestores, a assistente administrativa do NAPNE afirma:

– Hoje existe uma proposta para se criar um grupo de convivência, onde os próprios estudantes participem, eu penso que os estudantes podem ajudar. [...] Vejo que no caso dos cegos, podemos aprimorar o processo de acesso, o dos surdos também.

Essa iniciativa vem ao encontro da Lei nº 13.146 que, em seu artigo 28, inciso VII, prevê a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.” (BRASIL, 2015, p. 1)

Para que um número maior de estudantes com deficiência tenha acesso ao ensino superior no Chile e no Brasil, não bastam leis e iniciativas individuais. Ainda que sem o aparato legal não haja legitimidade para as ações institucionais, é necessário que haja o engajamento de todos: dos próprios estudantes deficientes, das instâncias administrativas, das instituições de ensino, das associações de pessoas com deficiência, dos pesquisadores, dos professores, da comunidade universitária, das famílias e da comunidade civil como um todo.

6 O ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CHILE E NO BRASIL

*Somos diferentes!
Piores? Melhores?
Não posso comparar para julgar,
valorando pessoas ou culturas,
comparo para aprender com o outro,
para conhecer melhor quem sou e
dar-me a conhecer.
Conhecer quem sou,
eis o início de uma verdadeira
e profunda transformação.
Noemi N. Ansay*

Este capítulo visa cumprir uma das etapas do estudo comparado, descritas por Ferrer (2002), onde é realizada a justaposição e a interpretação dos dados investigados. Comparar é uma habilidade humana, comparamos tanto na esfera microssocial, da vida privada e particular, como na esfera pública e macrossocial. Comparamos sistemas governamentais, educacionais, países, cidades, universidades, programas de pós-graduação, alunos e tantos outros aspectos. Em todo tempo utilizamos esta capacidade cognitiva, é uma forma de conhecer e se dar a conhecer.

A partir das análises comparadas, busca-se estabelecer relações para organização e integração de informações de realidades distintas, considerando diferentes aspectos. Pretende-se encontrar pontos comuns e divergentes que levem à percepção mais adequada da nossa própria realidade. Parte-se da premissa de que as similaridades são a expressão das tendências ou de bases históricas e políticas comuns, e as singularidades, a expressão das diversidades, relacionadas as questões históricas, econômicas e culturais.

Neste sentido, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997) discutem a respeito das pesquisas comparadas no âmbito das políticas:

Comparar não é apenas um procedimento teórico, mas um modo de pensar, mediante o qual aumentam as possibilidades de 'aprender dos outros' e de entesourar lições vindas das experiências de sistemas políticos diferentes do nosso. Comparar, sob este aspecto, significa poder diminuir os riscos da experiência no escuro, uma contribuição de importância incalculável, portanto, tanto para o estadista que tem de decidir, quanto para o cidadão que tem de julgar quem governa. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1997, p. 965).

Tem-se clareza de que o pesquisador que investiga outro país corre o risco de fazer análises equivocadas, caso não considere os aspectos históricos, sociais e econômicos dos países envolvidos. Com esta preocupação, fizemos uma exposição descritiva, nos capítulos dois e três, como demanda a metodologia dos estudos comparados, a respeito de diferentes contextos: educacional, das políticas de financiamento e das políticas de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência, no Chile e no Brasil. Sabe-se que os dados apresentados aqui são limitados e referem-se a um recorte da realidade pesquisada. Desta maneira, não dão conta de toda complexidade que envolve uma análise conjuntural, mas fornecem um cenário para análise das dimensões envolvidas quando realizamos este tipo de investigação.

6.1 ESTUDO COMPARADO ENTRE OS CONTEXTOS EDUCACIONAIS CHILENO E BRASILEIRO

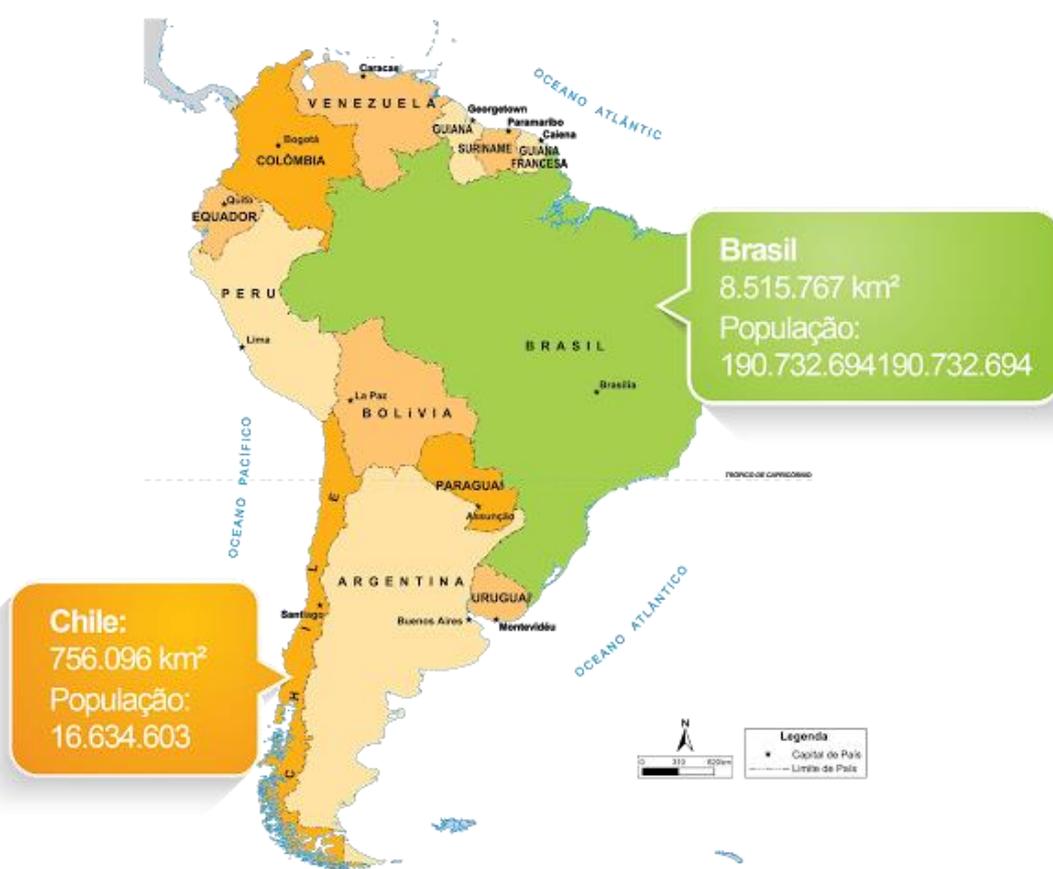
Chile e Brasil são países histórica, social e economicamente distintos, com línguas e culturas particulares, tendo sido ambos colonizados por povos europeus no século XVI. Como países da América Latina, possuem diferenças significativas, mas também, laços de amizade, admiração mútua e um Acordo Básico de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica entre o governo brasileiro e o governo chileno (ABC, 2015), desde 1990. Além disso, pesquisadores brasileiros e chilenos mantêm projetos de pesquisa conjuntos, como o da UFPR, no Núcleo de Políticas Educacionais: Análise comparada das Políticas Educacionais brasileiras e chilenas: avaliação da demanda, do perfil do financiamento, das condições de qualidade e dos resultados da educação no período pós-reformas educacionais.¹⁵⁷ (UFPR, 2015).

Desta maneira, para contextualizar as comparações, inicialmente fazemos uma justaposição dos dados concernentes às dimensões geográfica, demográfica, econômica e educacional. Em seguida, realizamos um cotejamento entre as políticas educacionais de acesso para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil, a partir dos anos de 1990, e para finalizar o capítulo, discutimos a participação dos estudantes com deficiência e da sociedade civil na formulação e implementação de políticas de acesso ao ensino superior.

¹⁵⁷ Coordenação no Brasil: Professor Doutor Ângelo Ricardo de Souza (UFPR) Coordenação no Chile: Professor Doutor Sebastián Donoso Diaz (UTALCA).

Relacionando os dados geográficos, de extensão territorial, da taxa de crescimento populacional e da pirâmide etária chegamos às considerações que seguem. Em termos territoriais, o Brasil possui uma extensão de 8.515.767 km², o que significa ser onze vezes maior que o Chile, que possui um território de 756.096 km². A população brasileira, de acordo com o Censo (2010), era de 190.732.694¹⁵⁸ milhões de habitantes, e a chilena, de 16.634.603 milhões (CENSO, 2012).

FIGURA 15 - MAPA DO BRASIL
FONTE: IBGE (2015).



Quanto à taxa de crescimento populacional, em 2014, no Chile foi de 1,1 % e no Brasil, de 0,89%. (Figura). Observa-se uma queda na taxa de crescimento, tanto no Chile quanto no Brasil, se comparadas às dos anos de 1980, que estavam em torno de 2,5%. Para se ter uma ideia desse decréscimo, uma população com uma taxa de crescimento de 2,5%, dobra em 28 anos, e uma população com uma taxa de crescimento de 1,0%, dobra em 70 anos.

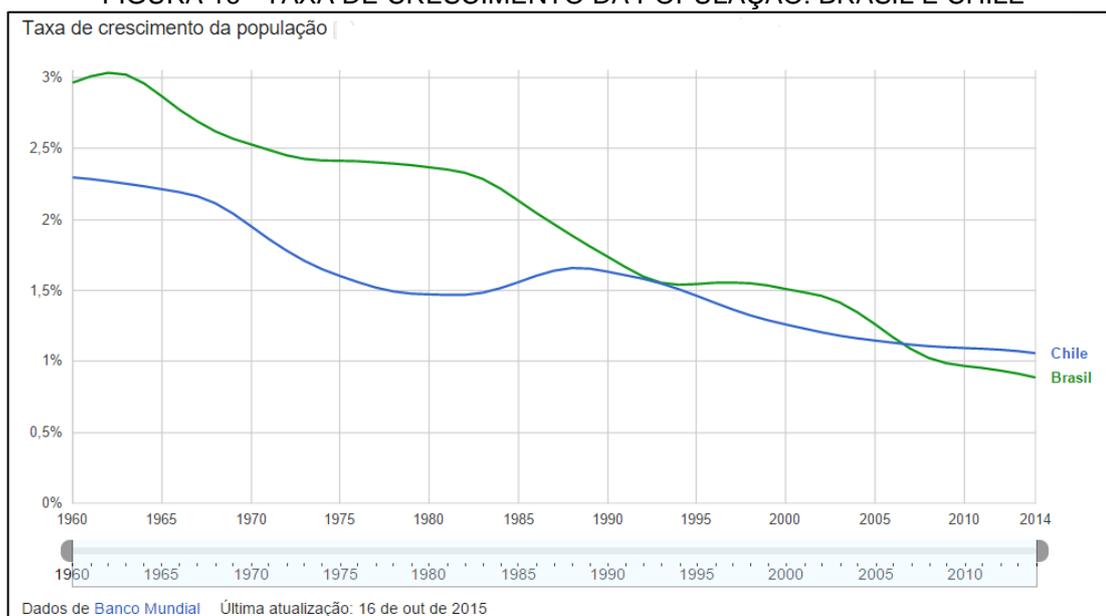
¹⁵⁸ Para comparação, utilizamos os dados dos últimos Censos Populacionais de Chile e de Brasil. População brasileira 201.032.714 (IBGE, 2015).

Em relação à estrutura populacional por grupos etários e sexo, observa-se certa similaridade entre a população dos dois países. No Chile, o total de mulheres é de 51,29%, e de homens, de 48,70%; (CHILE, 2012) no Brasil, o total de mulheres é de 51,4%, e 48,6% de homens (PNAD, 2013; CENSO, 2012). Quanto à distribuição etária da população, no Chile, a faixa etária com maior porcentagem é a de jovens de 20 a 24 anos, com 1.454.305 indivíduos. No Brasil, a maior porcentagem de pessoas encontra-se na faixa etária de 15 a 19 anos, se consideramos o percentual de 2004 e 2013 (IBGE, 2013).

A maior concentração populacional do Chile é na capital Santiago, que tem uma população de 6.061.185 habitantes, cerca de 40,1% da população do país. (SUBDERE, 2015). Já no Brasil, a maior concentração populacional fica nas cidades litorâneas, com destaque para o Estado de São Paulo, com uma população estimada em 44.396.484 pessoas. (IBGE, 2015).

Os dados mostram que as diferenças nos aspectos geográfico e demográfico são acentuadas e apresentam singularidades que dificultam comparações, tornando-as pouco efetivas. Mas, a dimensão territorial brasileira e populacional traz maiores dificuldades na gestão educacional do que a do Chile, cuja concentração é expressivamente localizada em Santiago e arredores.

FIGURA 16 - TAXA DE CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO: BRASIL E CHILE

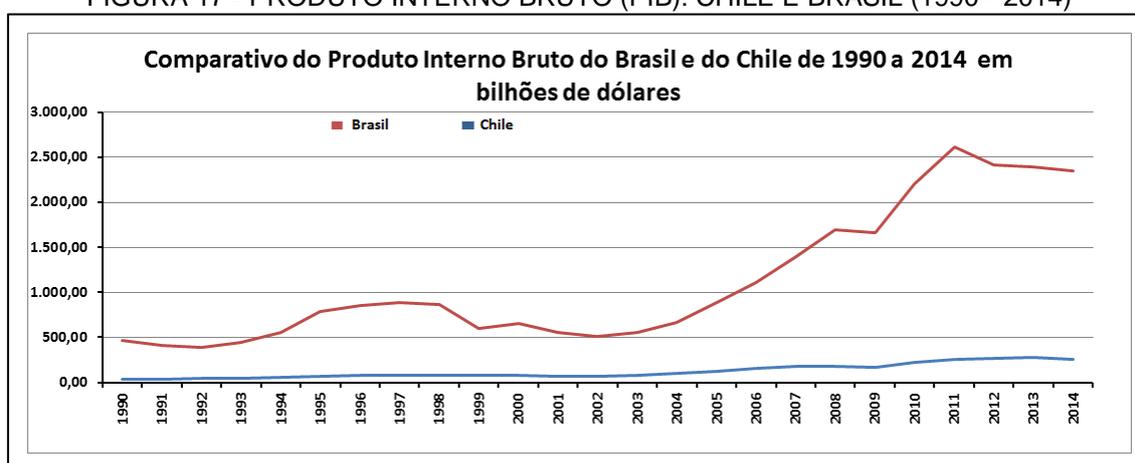


FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

Em seguida, realizamos uma comparação entre dados no campo econômico, onde correlacionamos a produção de cada país, medida pelo produto interno bruto (PIB), e como esta riqueza é distribuída com dois indicativos: o PIB bruto e o PIB *per capita* e o Coeficiente de Gini.¹⁵⁹

Ao analisar o produto interno bruto (PIB) do Chile constata-se que o mesmo teve um crescimento da ordem de 718%, se comparado ao do início dos anos de 1990, com 31,55 bilhões de dólares, e do ano de 2014, com 258,1 bilhões de dólares. Quanto ao Brasil, em 1990, o PIB era de 461,951 bilhões de dólares, e no ano de 2014 foi de 2.346,1 bilhões de dólares, significando um aumento de 408% de crescimento (BANCO MUNDIAL, 2015).

FIGURA 17 - PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB): CHILE E BRASIL (1990 - 2014)

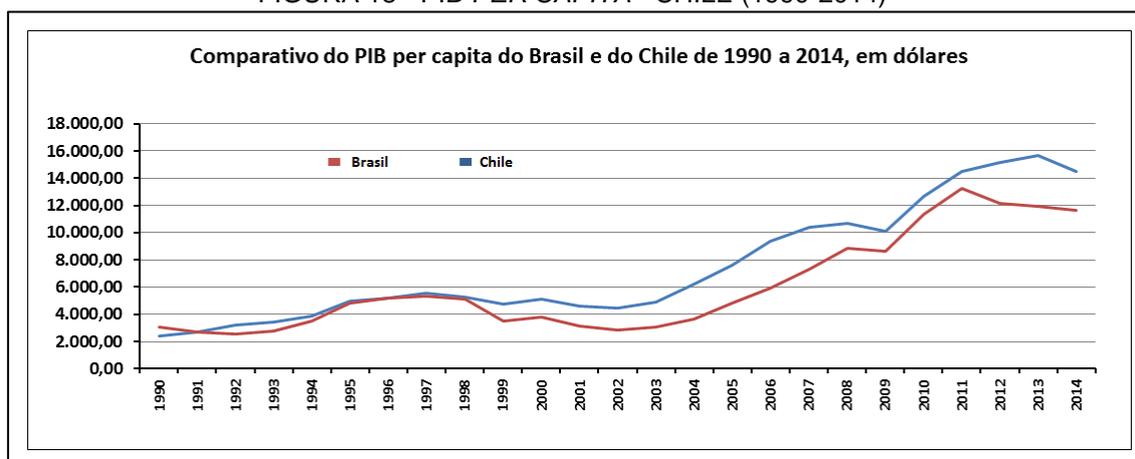


FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

Quanto ao PIB *per capita* do Chile, em 1990 era de 2.401 dólares, e em 2014, de 14.528 dólares; ou seja, houve um aumento de 505,1%. Para o Brasil, o PIB *per capita* em 1990, era de 3.071 dólares, e em 2014, de 11.384 dólares por ano, representando um aumento 270,7% (BANCO MUNDIAL, 2015). (FIGURA 18). Assim, o PIB *per renda* chileno aumentou 1,87 % a mais do que o brasileiro.

¹⁵⁹ O Coeficiente de Gini mede como a riqueza é distribuída. O índice 0,0 equivale a uma riqueza distribuída igualmente a todos os habitantes de um país, e o índice 1,0, a uma riqueza totalmente concentrada em um único indivíduo.

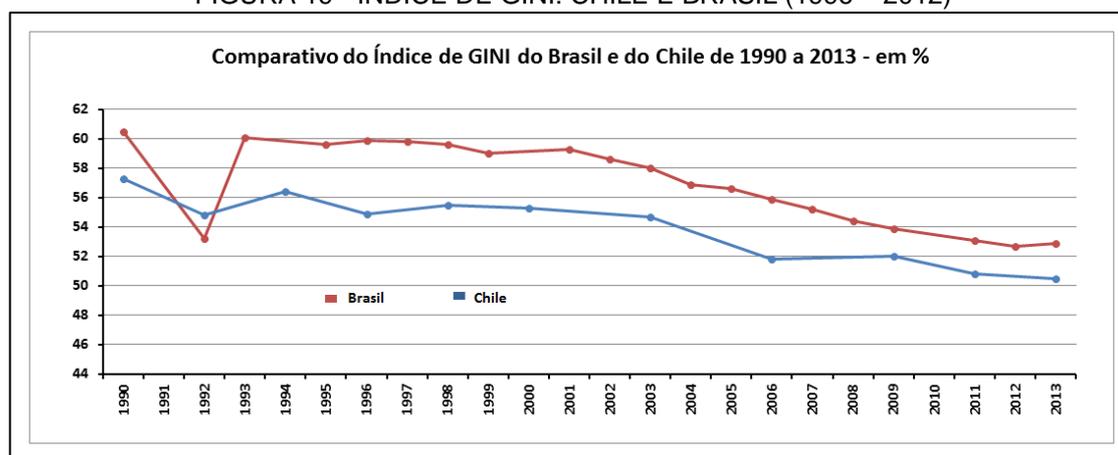
FIGURA 18 - PIB PER CAPITA - CHILE (1990-2014)



FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

Quanto à distribuição do Índice de Gini, no Chile, no ano de 2001, era de 0,55, diminuindo, em 2011, para 0,50. O Brasil, em 2001, tinha um índice de Gini de 0,59 e, em 2012, passou para 0,52. (FIGURA 19). Mesmo com a diminuição em ambos os países, os percentuais continuam altos, demonstrando que há neles grande desigualdade social. Os países com menor desigualdade social têm índices abaixo de 0,40 como é o caso da Dinamarca, com 0,26, Finlândia, 0,27 e Canadá, 0,33. (BANCO MUNDIAL, 2015).

FIGURA 19 - ÍNDICE DE GINI: CHILE E BRASIL (1996 – 2012)



FONTE: BANCO MUNDIAL (2015).

Com relação aos aspectos econômicos, constata-se que Chile e Brasil tiveram taxas de crescimento, no PIB bruto e no PIB *per capita*, entre os anos 1990 até o ano de 2010.

A partir da década de 2010, o que se viu, em ambos os países, foi um retraimento nos índices econômicos. No Chile, o PIB chegou a 266,3 bilhões de

dólares em 2012 (máxima histórica), e em 2014 houve uma queda para 258 bilhões de dólares. A economia chilena registrou uma desaceleração no crescimento, com uma queda no PIB bruto de 3,1%. Em relação ao PIB *per capita* chileno, o auge atingido em 2013 foi de 15.741,7 dólares, com uma queda para 14.528,3 dólares em 2014, significando uma perda de 7,7% em apenas um ano.

No Brasil, os índices econômicos também mostraram uma retração significativa, comparando o PIB bruto de 2011, que foi de 2.615 bilhões de dólares (máxima histórica), e o de 2014, que foi de 2.346 bilhões de dólares, tendo havido uma queda de 10,2%, em três anos. Em relação ao PIB *per capita*, em 2011 o valor foi de 12.310 dólares, e em 2014 foi de 11.530 dólares, significando uma queda de 6,3% nesse mesmo período. Constata-se que, apesar dos dois países apresentarem redução nos indicadores econômicos, o PIB *per capita* do Chile teve uma queda de 7,7% em um ano, ao passo que a queda do Brasil, em três anos foi menor, de 6,3%.

Como discutimos anteriormente, em ambos os países a situação geral é complexa e fortemente influenciada por seus quadros políticos nacionais e por uma conjuntura internacional desfavorável. Segundo o IPEA (2015), os fatores referentes à economia externa apresentam perspectivas limitadas para promover um crescimento econômico em curto prazo. E isto se deve:

[...] a um baixo ritmo de crescimento do comércio mundial, a queda dos preços das *commodities*¹⁶⁰ e as dificuldades enfrentadas pelos países emergentes em geral, China inclusive, somando-se à lenta recuperação da economia europeia. (IPEA, 2015, p. 9).

Quanto aos sistemas educacionais, tanto o Chile quanto o Brasil, passaram por reformas educacionais nas últimas décadas e o contexto educacional dos dois países foi marcado por períodos de ditadura, grandes desigualdades sociais, políticas neoliberais, problemas com a qualidade de ensino, entre outros fatores conjunturais. Entre 1980 e 1990, período de crise econômica e reforma do Estado, os efeitos da ditadura no Chile produziram uma maior privatização do ensino, especialmente do ensino superior, servindo como vitrine para América Latina, no Brasil, se manteve a gratuidade das instituições públicas de ensino e houve um avanço nas políticas afirmativas com a participação dos movimentos sociais.

¹⁶⁰ *Commodities*: nas relações comerciais internacionais, mercadorias em estado bruto ou produtos primários de importância comercial, como café, chá, algodão, juta, minério de ferro, estanho, cobre etc, que são, normalmente, negociados nas bolsas de mercadorias. (LAROUSSE, 2007, p. 283).

Em ambos os países, a Educação é considerada um direito de todos, como já dissemos anteriormente. No caso do Chile, a Lei Geral de Educação de 1990, Ofício nº 7990, Artigo 4º preconiza que “a educação é um direito de todas as pessoas. Corresponde preferencialmente aos pais, o direito e o dever de educar seus filhos; [...]” (CHILE, 1990). Já a Constituição Brasileira (1988) proclama que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Art. 205). (BRASIL, 1988).

Uma diferença significativa, nesse aspecto, é que no Chile a responsabilidade educacional, preferencialmente, é dos pais. Este dever “preferencial” atribuído a eles é significativo, pois desloca a responsabilidade do Estado de prover uma educação igualitária a todos, e implica os responsáveis pela criança. Claro que a família tem um papel chave na formação dos filhos, e deve assumir seu papel no processo educacional. Mas, de forma geral, a educação formal é oferecida por instituições educacionais, públicas ou privadas, e que devem atender as diretrizes governamentais do Estado.

Constata-se que a Lei Geral de Educação chilena, de 1990, deixa brechas para que as políticas neoliberais atuem por meio do mercado educacional. Ball (1995) alerta para o que aconteceu no Reino Unido, onde os pais podem “escolher” a escola dos filhos, obviamente que de acordo com sua capacidade de pagamento. Segundo este autor, existe um subsídio, um financiamento governamental de até 85% do orçamento de acordo com o número de alunos, ou seja, as escolas mais cotadas são as que recebem maior aporte financeiro, podendo, assim, contratar melhores professores e ter uma melhor infraestrutura. As instituições escolares são reguladas pelo governo, “estas escolas são o produto da intervenção governamental. O mercado é, assim, fortemente determinado e singularmente construído pelo governo”. (BALL, 1995, p.196).

No caso do Brasil, a educação é um direito de todos, e deve ser garantida pelo Estado. Vivemos, no entanto, em permanentes embates para que a educação se constitua, de fato, em um bem público e não em uma mercadoria. Sabe-se que os gastos públicos com educação têm aumentado e, de acordo com o PNE, até 2020, 10% do PIB deve ser investido em educação.

A questão é que, na prática, muitos recursos públicos têm sido destinados a fomentar o avanço do ensino privado. Como exemplo, podemos citar que no ano de 2015, com as medidas de ajuste fiscal, o governo federal fez um corte, nas verbas

destinadas à Educação, de 9.423 bilhões no mês de maio, sendo que a previsão orçamentária para este ministério era de R\$ 48.813 bilhões, e isso afetou as verbas de custeio, investimentos e pesquisa das instituições federais (MARTELLO; ALEGRETTI, 2015, p. 1). Por outro lado, o Palácio do Planalto publicou uma nova medida provisória, MP nº 686, no mês de julho de 2015 que “abre crédito extraordinário, em favor do Ministério da Educação, de Encargos Financeiros da União e de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 9.820.639.868,00, para os fins que especifica”; desse valor, mais da metade (R\$ 5,2 bilhões) foram destinados ao Programa de Financiamento Estudantil (Fies), que favorece as instituições de ensino privado. (BRASIL, 2015).

Como se constata, os confrontos e a disputa por recursos públicos se faz presente, exigindo uma vigilância constante das instituições (públicas) de ensino, da sociedade civil organizada e um engajamento nas lutas sociais por uma universidade pública e gratuita.

Com relação à expansão da cobertura educacional, houve um avanço em todos os níveis da educação básica. Segue exposição de dados do período de 2000 a 2012 dos dois países.

No Chile a taxa bruta de escolarização parcial para crianças de 0 a 3 anos subiu de 12% (2003) para 26% (2011), e a parcial para crianças de 4 a 5 anos subiu de 63% (2003) para 83% (2011). Para a faixa etária de 5 a 13 anos, do ensino geral, em 2002 a taxa era de 104% e em 2008, de 102%. Já em relação aos estudantes de 14 a 18 anos, do ensino médio, a taxa em 2002 era de 88%, chegando a 97% em 2010 (MINEDUC, 2010). A taxa bruta de frequência é o total de matrículas, dividido pelo total da faixa da população. Pode apresentar valores acima de 100% quando há indivíduos matriculados fora desta faixa etária. (MENEZES, 2001).

No Brasil, a taxa bruta de escolarização¹⁶¹ das crianças de 0 a 3 anos subiu de 13,4 (2004) para 23,2 (2013), e para crianças de 4 e 5 anos subiu de 61,5% (2004) para 81,4% (2013). Quanto aos estudantes de 6 a 14 anos, em 2004 a taxa era de 96,1, e subiu para 98,4 % em 2013. E na faixa etária 15 a 17 anos, que era de 81,8% em 2004, chegou a 84,3% em 2013. (IBGE, 2013).

Em relação aos anos de estudos, o jovem chileno de 21 a 30 anos tem uma média de 12,5 anos (2011), e o jovem brasileiro, na mesma faixa etária, tem 9,7 anos

¹⁶¹ A taxa bruta de frequência é o total de matrículas, dividido pelo total da faixa de população. Pode haver valores acima de 100% quando há indivíduos matriculados fora desta faixa.

na média (Banco Mundial, 2011). Comparando os dados, constata-se que o Chile tem maior cobertura educacional, em todas as faixas etárias, e os jovens, mais anos de estudo, na média.

Quanto às avaliações internacionais, realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), para alunos na faixa etária de 15 anos, os estudantes chilenos obtiveram, em 2012, uma média de 423 pontos em Matemática, 441 pontos em Leitura e 445 pontos em Ciências Naturais. Os estudantes brasileiros obtiveram, no mesmo ano, uma média de 391 pontos em Matemática, 410 pontos em leitura e 405 em Ciências. (OCDE, 2014). Neste quesito, os estudantes chilenos obtiveram resultados melhores do que os estudantes brasileiros. Em que pesem as críticas realizadas a este tipo de avaliação, consideramos que é uma medida padronizada e que expõe problemas na qualidade do ensino nos dois países, quando comparados com outros.

Destacamos, também, que o sistema educacional do Chile é tomado como precursor na América Latina em programas de avaliação da qualidade educacional,¹⁶² no estabelecimento da Jornada Escolar Completa (JEC) em 1997, o que aumentou em 30% o tempo dos estudantes na escola fundamental e no ensino médio obrigatório¹⁶³; avaliação de docentes, com ganho de bônus salarial; (OCDE, 2005), entre outras.

Para Zibas (2008) três características do sistema educacional chileno foram destacadas e enaltecidas por empresários e agências internacionais nos anos de 1990: “[...] a descentralização da gestão; a subvenção pública à demanda (ou por aluno presente na sala de aula), tanto na rede pública como privada, e o “financiamento compartilhado”.” (ZIBAS, 2008, p. 200). A descentralização, no caso do Chile, produz isolamento das escolas, uma vez que a maior parte da população mora em Santiago. Assim, os professores têm pouca participação nas decisões, é o governo central que organiza o currículo nacional. Também existe o aspecto relacionado ao financiamento, as “subvenções” são de acordo com o desempenho das escolas, gerando concorrência pelos melhores estudantes.

¹⁶² *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), por medio da Lei N.º 20.529 (CHILE, 2011);*

¹⁶³ *En educación básica significó pasar de 30 a 38 horas pedagógicas semanales de 3º a 6º grado y de 33 a 38 en 7º y 8º grado. En educación secundaria de 33 horas en los grados 9 y 10 a 38 y de 36 en los grados 11 y 12, a 42 (CONCHA ; GARCIA- HIEDOBRO, 2009, p.4)*

O Brasil, apesar de ter experimentado um avanço da última década em relação ao acesso à escolaridade, ainda tem muitos desafios a serem enfrentados. Somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a educação básica para estudantes de 4 a 17 anos passou a ser considerada obrigatória. No Chile, a obrigatoriedade já estava instituída desde 2003, por meio da Lei nº 19.876. (CHILE, 2003).

Quanto ao acesso ao ensino superior, Chile e Brasil mostram importantes avanços. No Chile, em 1990, o total de matrículas foi de 245.000 estudantes (OCDE, 2006) e, em 2011, de 1.015.150 (MINEDUC, 2012). Já no Brasil, em 1990, foram matriculados 1.540.080 estudantes (INEP, 1999) e, em 2012, o total foi de 7.305.977. (BRASIL, 2013).

Também o percentual dos que concluem o ensino superior no Chile é significativamente maior do que no Brasil. De acordo com a OCDE, 38% dos jovens chilenos (25 a 34 anos) conseguiu concluir o ensino superior em 2010.¹⁶⁴ Já no Brasil, de acordo com o IBGE (2013), na mesma faixa etária, o percentual é de 15,2%.

Quanto ao financiamento no ensino superior, as diferenças entre Chile e Brasil são contrastantes e merecem uma cuidadosa análise. O gasto público com a educação superior no Chile, em 2010, foi de 0,8 do PIB (OCDE, 2010). Ainda de acordo com a OCDE, o Chile tem um dos gastos públicos mais baixos em educação, se comparados aos dos outros países membros. Quanto ao gasto por estudante, o valor em 2010, foi de USD 6.863. (OCDE, 2011).

A OCDE avalia que:

[...] ao longo dos últimos 25-30 anos o Chile se encontra na vanguarda da América Latina em diversas iniciativas da educação superior, como os processos de acreditação e asseguramento da qualidade, colocados em marcha em um princípio pela Comissão Nacional de Credenciamento de Graduação.¹⁶⁵ (OCDE, 2013, p. 54, tradução nossa).

Apesar do otimismo da OCDE quanto ao sistema chileno, a mesma reforça que, dos países membros da organização, o Chile tem um dos gastos mais baixos

¹⁶⁴ El 38% de los jóvenes chilenos (25-34 años) alcanzó la educación superior en 2010.

¹⁶⁵ *A lo largo de los últimos 25-30 años, Chile ha estado a la vanguardia de Latinoamérica en diversas iniciativas de la educación superior, como los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad puestos en marcha en un principio por la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado).* (OCDE, 2013, p. 54)

com a educação de forma geral e destaca o valor gasto por estudante no caso do ensino superior:

O Chile tem um dos gastos públicos diretos mais baixos da OCDE em termos de instituições de ensino superior e a porcentagem total do PIB gasto em educação primária, secundária e pós-secundária no Chile é de 3,6%, fica abaixo da média da OCDE (4,0%) (OCDE, 2011). A despesa anual por aluno, no Chile, é significativamente menor que a média da OCDE: enquanto no Chile se gastava em 2010, USD 6.863 por aluno do ensino superior (incluindo serviços básicos educacionais, serviços de apoio e I+D) a média da OCDE foi de USD 13.728. O gasto do Chile por estudante é similar ao da Estônia (USD 6373) e ao da República da Eslováquia (6758)¹⁶⁶ (OCDE, 2013, p. 22, tradução nossa).

O Brasil, em 2013, teve um gasto público, com a educação superior, equivalente a 1,1 do PIB (IBGE, 2013). Neste mesmo ano, os gastos com educação superior somaram R\$ 1,2 bilhão. Já o investimento público direto em educação por estudante, no ensino superior, em 2013, foi de R\$ 21.383, equivalente há USD 9.138.¹⁶⁷

Em que pesem as contradições e investimentos nas instituições de ensino superior privadas, o governo brasileiro, nas últimas décadas tem investido no ensino universitário público e gratuito. O Chile, depois de uma longa ditadura (1973-1990) em que parte do ensino superior foi privatizado e até o ensino público é cobrado, tenta mudar a lógica mercadológica da educação, aprovando a Lei nº 20.890 em dezembro de 2015, onde se prevê gratuidade para os estudantes do ensino superior a partir de 2016.

Quanto às políticas públicas educacionais relacionadas a estudantes com deficiência, os dois países, garantem sua transversalidade em todos os níveis e modalidades de ensino. No Chile, pela Lei Geral da Educação (Boletim nº 4970-04) de 2009, e no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Percebe-se, no entanto, que no Chile, devido ao modelo neoliberal da economia, o Estado transfere para a iniciativa privada e filantrópica, as responsabilidades quanto

¹⁶⁶ *Chile tiene uno de los gastos públicos directos más bajos de la OCDE en cuanto a instituciones de educación superior y el porcentaje global del PIB destinado a educación primaria, secundaria y postsecundaria no superior en Chile es del 3,6%, por debajo del promedio de la OCDE (4,0%) (OCDE, 2011). El gasto anual por estudiante en Chile es aún significativamente inferior al promedio de la OCDE: mientras que en 2010 Chile gastaba USD 6 863 por estudiante en educación superior (incluyendo los servicios básicos de educación, servicios auxiliares y de I+D), la media de la OCDE era de USD 13 728. El gasto de Chile por estudiante es similar al de Estonia (USD 6 373) y al de la República Eslovaca (6 758) (OCDE, 2013, p. 22)*

¹⁶⁷ Com o dólar a R\$ 2,34 (dez. 2013, ACI)

ao atendimento da pessoa com deficiência que, segundo o censo de 2012, é o grupo mais vulnerável do Chile. (SENADIS, 2013, p. 1).

No documento oficial, Lei nº 20.422 (CHILE, 2015), o Estado se responsabiliza por promover a igualdade entre todas as pessoas com “*discapacidad*”, além de priorizar a execução de programas e projetos de apoio para estas pessoas (art. 4º). Afirma, também, que cabe ao Estado fomentar a reabilitação e a criação de centros públicos e privados de prevenção e reabilitação integral (art. 23). Outro aspecto importante, relacionado diretamente a educação, é o art. 34 que afirma:

O Estado garantirá às pessoas com *discapacidad* o acesso aos estabelecimentos públicos e privados do sistema de educação regular ou aos estabelecimentos de educação especial, conforme o caso, que recebam subvenções ou aportes do Estado.¹⁶⁸ (CHILE, 2015, sem p., tradução nossa).

O que se almeja é que, de fato, a lei seja implementada e que o atendimento de pessoas com deficiência no Chile não fique à mercê de institutos assistencialistas e filantrópicos, como a Fundação Teleton, mas que haja um compromisso governamental para o atendimento dessas pessoas.

No Brasil, apesar de um marco legal presente desde os anos de 1990, e da mais recente Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que trata da inclusão da pessoa com deficiência, os desafios e contradições estão presentes no cotidiano escolar. Conforme Bueno (2011), apesar do número de estudantes com deficiência ter crescido no ensino regular, isto não significa que tais estudantes tenham tido um ensino de qualidade. Nosso sistema educacional “[...] produz o fracasso, expresso pelas repetências, pela exclusão escolar e pelo baixo desempenho de alunos e que atinge, basicamente, aqueles oriundos das camadas populares”. (BUENO, 2011, p.189).

Outra questão relevante é que, em nome da “inclusão”, muitas vezes praticada de maneira irresponsável, muitos estudantes são excluídos, de maneira aberta ou camuflada das instituições de ensino. Por outro lado, observa-se que muitas instituições de ensino em todos os níveis, além de programas de graduação e pós-graduação, assumem um discurso contra a “inclusão”, justificando que se não existem as condições ideais, recursos humanos (especialistas), infraestrutura adequada e

¹⁶⁸ Artículo 34.- El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.

recursos financeiros adequados, não se deve empreender um esforço para dar acesso aos estudantes com deficiência. Consideramos este discurso uma falácia, visto que a questão do acesso e permanência desses estudantes é um direito adquirido e que as instituições devem estar à frente, construindo espaços e práticas inclusivas para todos os estudantes.

6.2 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*“O acesso e a permanência do estudante com deficiência na universidade não precisa ser traumático.”
Luan (2014).*

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011), mais de um bilhão de pessoas no mundo têm alguma forma de deficiência, sendo que 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis. Segundo relatório da OMS (2011) o número de pessoas com deficiência tem aumentado devido a diferentes fatores relacionados a problemas de saúde, pessoais ou ambientais.

É um equívoco acreditar que o grupo formado por pessoas com deficiência seja homogêneo, como se todas as pessoas cegas, surdas, com deficiência motora ou intelectual¹⁶⁹ tivessem características e necessidades similares. Os grupos de pessoas com deficiências são diferentes e heterogêneos e suas necessidades educacionais são diversas, exigindo diferentes ações político pedagógicas. Além das condições orgânicas, existem os aspectos sociais, culturais, psicológicos, econômicos que interferem na interação que estes sujeitos têm com a sociedade.

Na pesquisa realizada constata-se tal diversidade entre os estudantes entrevistados no Chile (UTALCA) e no Brasil (UFPR), pois há aqueles que nasceram com uma deficiência devido a condição congênita ou genética, e aqueles que ficaram tetraplégicos devido a acidente ou ato de violência (como no caso de um dos entrevistados, que levou um tiro na coluna).

Outra questão relaciona-se ao fato de uma deficiência ser mais ou menos visível, como no caso de estudantes que têm paralisia leve em um dos membros, baixa visão, surdez ou aqueles que usam próteses, cadeira de rodas ou outras formas

¹⁶⁹ Considerando só público alvo dessa pesquisa, sem considerar outras especificidades relacionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais.

de tecnologia que evidenciam sua deficiência. Também pode ou não haver um comprometimento relacionado à saúde da pessoa com deficiência (dores, desconforto, degeneração) e/ou o comprometimento temporário ou de longo prazo. Neste último caso, as instituições de ensino superior precisam levar em conta as especificidades de cada caso, considerando as condições do espaço físico e os aspectos relacionados à saúde dos estudantes.

Devido a estas especificidades, as generalizações podem ser perigosas. Há fatores que combinados podem agravar a condição da pessoa. Como exemplo, uma pessoa com deficiência que esteja em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou uma mulher com deficiência em uma sociedade machista.

Quanto aos países estudados, estima-se que no Chile a população de pessoas com deficiência chegue a 2.119.316 indivíduos, ou seja, 12,27% da população (SENADIS, 2013). Não existem, no entanto, dados precisos a respeito desta população, dificultando a implementação de políticas públicas. No Brasil, de acordo com o IBGE, o número de pessoas com deficiência é de 45.606.048 (CENSO, 2010). Destas, 23,9% da população ou 15.750.969 pessoas estão entre aquelas que não conseguem de modo algum ou conseguem com grande dificuldade: ouvir, ver, se locomover ou que tenham um comprometimento mental/intelectual¹⁷⁰, o que representa 8,26 % da população brasileira. Em ambos os países o número de pessoas com algum tipo de deficiência é significativo, exigindo políticas públicas que atendam aos direitos desses grupos.

Levando-se em conta a trajetória educacional de pessoas com deficiência e suas possibilidades de avançar em todos os níveis de ensino, a OMS (2011) afirma que crianças com deficiência têm menores oportunidades de acesso, permanência e aprovação nas escolas. Pesquisas comparadas dessa organização mostram que a média dos anos de escolaridade de pessoas com deficiência, no Ciclo Fundamental, é significativamente menor do que a média das pessoas sem deficiência. Entre os 51 países analisados (entre eles, o Chile e o Brasil) os dados mostram que:

[...] 50,6% dos homens com deficiência completaram o Ciclo Fundamental, comparado a 61,3% dos homens sem deficiência. Mulheres com deficiência relataram 41,7% de conclusão do Ciclo Fundamental, comparado a 52,9% de mulheres sem deficiência. As médias de anos de escolaridade são igualmente mais baixas para pessoas com deficiência na comparação com pessoas sem deficiência (homens: 5,96 versus 7,03 anos, respectivamente;

¹⁷⁰ Classificação adotada pelo CENSO.

mulheres: 4,98 versus 6,26 anos, respectivamente). Além disso, lacunas na conclusão da educação foram encontradas em grupos de todas as idades, sendo estatisticamente significativas para ambas as amostras de países de baixa e alta renda. (OMS, 2011, p. 215).

Como pessoas com deficiência têm um ingresso menor nos ciclos básicos de educação, isso se reflete nos demais níveis, havendo menor probabilidade de avanço na escolaridade desses sujeitos. No Chile, mesmo levando em conta o avanço geral no número de estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior, de acordo com o Fonadis (2006) apenas 6,6 % dos estudantes concluíram este nível de ensino.

O mesmo acontece no Brasil. Quanto menos estudantes com deficiência nas séries iniciais, menos terão a possibilidade de ingressar no ensino superior. De acordo com o Censo de 2010, 2.808.878 pessoas com deficiência têm ensino superior. Quanto ao número de matrículas, houve um aumento, entre 2003 e 2011, no número de estudantes com deficiência neste nível de ensino. O número destes passou de 5.078, para 23.250, respectivamente. Isso significou um aumento na participação que foi de 0,13%, em 2003, para 0,34%, em 2011. (MEC/INEP, 2012).

No caso das universidades pesquisadas UTALCA (Chile) e UFPR (Brasil) é possível constatar que a proporção de estudantes com deficiência é pequena diante do número total de alunos. De acordo com DEMRE (2015), no ano de 2014 havia 10.300 estudantes (UTALCA, 2014), e conseguimos localizar apenas 11 alunos (sendo que uma tem uma doença crônica). Assim, a proporção seria de 1,03 para cada 1000 sujeitos. Na UFPR, o número de alunos em 2014 foi de 25.014 (UFPR; PROPLAN, 2014) e constam no cadastro do NAPNE 69 estudantes com deficiência¹⁷¹, ou seja, uma proporção de 1 para cada 362,5 alunos. Assim, proporcionalmente, a UFPR tem 2,84 % a mais de estudantes com deficiência do que a UTALCA. A diferença encontrada nos números reflete as políticas institucionais.

Na UFPR encontramos estudantes surdos, cegos, com baixa visão, deficiência motora e física, ao passo que na Utalca, todos os estudantes encontrados tinham uma deficiência motora ou física.

Em ambos os países existe um aparato legal que justifica o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior. Na

¹⁷¹ Levando em conta somente estudantes surdos, com deficiência visual, baixa visão, deficiência motora.

UFPR, no entanto, existe uma política institucional que garante uma vaga suplementar por curso, por meio da Resolução Nº 70/08-COUN. Na UTALCA, como já relatado, em 2014 teve início um projeto de inclusão denominado de “Compromisso da Universidade de Talca com a plena integração de pessoas com capacidades distintas e práticas corporativas”, mas não encontramos nenhuma informação sobre a continuidade do mesmo e nem as ações realizadas.

Outra diferença encontrada entre as instituições é a constituição de um núcleo ou centro de atendimento para estes estudantes. No caso da UFPR, encontramos o NAPNE. Já na UTALCA, não há nenhuma iniciativa para atender este alunado, nem, tampouco, o mapeamento dos sujeitos ou orientação à coordenação dos cursos e professores. As preocupações estão centradas na questão da acessibilidade arquitetônica e na formação dos funcionários, mas não no acesso do estudante na universidade.

Todas estas questões remetem à própria concepção de direito à educação desses estudantes, às políticas e ações institucionais. A Educação não pode ser concebida como uma benesse, como caridade, mas, constitui-se como um direito de todas as pessoas.

6.3 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E DA SOCIEDADE CIVIL NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Tanto no Chile como no Brasil, nas últimas três décadas, pessoas com *discapacidad*/deficiência conquistaram espaços e ganharam certa visibilidade. Este fato é constatado por meio das políticas educacionais direcionadas para este público alvo, nos dados estatísticos, nos estudos nas áreas da psicologia, saúde e educação e da organização de movimentos sociais formados por essas pessoas. No entanto, de acordo com Selau Júnior (2010), pesquisas históricas e sociológicas sobre os movimentos sociais de pessoas com deficiência no Brasil, despertaram pouco interesse, apesar do engajamento desses sujeitos em lutas por cidadania e por seus direitos, desde os anos 1970. Também no Chile, como afirmam Navarro (2015) e Hernández (2014), as lutas das pessoas com deficiência receberam pouca atenção e foram rechaçadas no período de ditadura militar, onde os discursos oficiais e de

organizações como a Teleton, buscaram ocultar o protagonismo desses sujeitos, falando e agindo por este grupo.

Sabe-se que o isolamento, a segregação e a violência contra pessoas com deficiência marcaram os primeiros séculos da história ocidental. Posteriormente, em uma fase onde já havia marcos legais¹⁷²que protegiam os direitos fundamentais dessas pessoas, ainda lhes era imposto um tratamento tutelado por parte da família e das instituições. “Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito.” (SELAU JÚNIOR, 2010, p. 12). Após 1970, Selau Júnior (2010, p.12) afirma:

Paralelamente às poucas ações do Estado, a sociedade civil organizou, durante o século XX, as próprias iniciativas, tais como: as Sociedades Pestalozzi e as Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, voltadas para a assistência das pessoas com deficiência intelectual (atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família); e os centros de reabilitação, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (AACD), dirigidos, primeiramente, às vítimas da epidemia de poliomielite. O movimento surgido no final da década de 1970 buscou a reconfiguração de forças na arena pública, na qual as pessoas com deficiência despontavam como agentes políticos.

Neste sentido, no Chile e no Brasil é possível encontrar a formação de associações criadas e administradas por pessoas com deficiência e seus familiares, desde meados do século XX. Inicialmente eram organizações locais, cujo objetivo era fortalecer os laços entre pares, compartilhar experiências e promover assistência a estes sujeitos. Estas associações foram marcadas por ambiguidades e contradições. Por um lado, buscavam autonomia das pessoas com deficiência, e por outro, reproduziam o caráter filantrópico, assistencialista, reforçando uma perspectiva da pessoa deficiente como vítima ou herói.

A partir de 1970, apareceram iniciativas de cunho político, com a constituição do “movimento político das pessoas com deficiência”. “Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).” (SELAU JÚNIOR, 2010, p. 35). Neste período no Chile, também surgiram movimentos nacionais pelo direito das pessoas com deficiência, por meio do trabalho da Associação

¹⁷² Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Chilena de Lesionados (*Asociación Chilena de Lisiados - ASOCHIL*) e da Associação de Surdos (*Asociación de Sordos de Chile – ASOCH*).

Nas décadas posteriores, o movimento das pessoas com deficiência veio avançando por meio de encontros, congressos, reuniões, simpósios, atos públicos e conferências. Almeja-se que a participação das pessoas com deficiência seja cada vez maior. Em ambos os países, isso é evidenciado por meio de documentos legais. Entre eles, a Lei nº 13.146 de 2015, do Brasil que prevê no artigo 28: “VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar”. No Chile, a Lei Nº 20.422 (2015) que preconiza no artigo 3º:

e) Participación e diálogo social: proceso em virtude do qual as pessoas com *discapacidades*, as organizações que as representam e as que agrupam suas famílias, exercem um papel ativo na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das políticas públicas que lhes correspondem. (CHILE, 2010).¹⁷³

No entanto, nas realidades pesquisadas, percebe-se que ainda é pequena a participação destes estudantes, tanto na UTALCA quanto na UFPR. A maioria dos entrevistados afirmou que apesar de desejarem participar, desconhecem de que forma podem fazê-lo. Além disso, a maioria disse desconhecer as políticas nacionais e institucionais que garantem seus direitos. Um dos participantes da UFPR, Rafael (2015)¹⁷⁴ afirmou: - *A gente quer ajudar, mas não sabe como, a gente quer se mobilizar, lutar, mas nem sabe por onde começar.*

Adão (2015)¹⁷⁵, estudante da UFPR, destaca também a importância da construção de espaços de discussão acerca da temática sobre o estudante com deficiência na universidade:

–Eu acho que tem que ter um debate sobre a inclusão dos deficientes na universidade, com a participação dessas pessoas. Este tema deve estar

¹⁷³ e) Participación y Diálogo Social: Proceso en virtud del cual las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, ejercen un rol activo en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.

¹⁷⁴ RAFAEL. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista

¹⁷⁵ ADÃO. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista

presente nas assembleias, movimentos acadêmicos que lutam por direitos. Aqui eu nunca participei de assembleias, mas estou sempre no CAs.¹⁷⁶ Eu conheço muitos colegas que participam do centro acadêmico, então sempre quando tem alguma coisa eu sempre dou um toque pra eles.

Da mesma maneira um dos estudantes, Gabriel (2014), da UTALCA (Chile) destaca:

– Eu acredito que os estudantes poderiam discutir sobre este assunto no centro acadêmico, e ajudar os novos alunos a participar. Eu participaria se me chamassem.

Vanessa (2014) estudante da UTALCA também afirma:

– Creio que devemos participar do grupo que faz as políticas sociais, devemos nos aproximar das discussões, apresentar projetos, mas a maioria não tem tempo para se dedicar a isso. Precisamos melhorar as políticas públicas no Chile. Aqui na UTALCA, me chamaram para uma pesquisa da Universidade sobre pessoas com deficiência, é uma pesquisa que olha para o futuro, eu penso o que eu posso deixar para estudantes que vão chegar, eu não vou aproveitar estas mudanças, mas outros estudantes vão.

Por meio das entrevistas, também localizamos um exemplo de participação dos estudantes da UFPR que foi descrita por Jonas (2014)¹⁷⁷:

– Uma vez organizamos com os estudantes uma passeata até o RU¹⁷⁸ porque no restaurante não tinha rampa, não tinha acessibilidade. Eu uso cadeira de rodas e não podia entrar, e graças a esse movimento estudantil a universidade conseguiu construir a rampa.

¹⁷⁶ Centro Acadêmico Universitário

¹⁷⁷ JONAS. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista

¹⁷⁸ Restaurante Universitário

Outro aspecto relatado pelos estudantes é o papel do NAPNE na construção de um espaço de participação:

– Quem sabe o Núcleo pudesse ter um diálogo maior com o estudante, assim como têm as pesquisas do uso da biblioteca, como está o Restaurante Universitário, eles mandam pra gente pra fazer a avaliação, mas em relação a deficiente não tem nada específico. Talvez pudesse fazer algum tipo de avaliação assim, mandar, nem que fosse só pra gente responder seria algo interessante também, pra ver como a gente está se relacionando com as condições oferecidas. (PATRICIA, 2014).¹⁷⁹

Os sujeitos de ambas as universidades expõem a falta de oportunidades para o debate e as discussões. E isso nos faz questionar se de fato a comunidade acadêmica e os gestores institucionais estão permitindo a criação de espaços para uma participação efetiva e para a tomada de decisões dos estudantes, no que diz respeito ao acesso e à permanência na universidade.

Outra questão apontada pela estudante do Chile, Vanessa (2014), é a importância da formação das crianças e adultos no processo de inclusão da pessoa com deficiência:

– Precisamos trabalhar com as crianças, para que desde pequenos aprendam a conviver com crianças com deficiência, conscientizá-las, para que aprendam a conviver com pessoas com deficiência. Aqui em Talca, devido aos terremotos, temos um treinamento para saber como lidar com essas situações, então, porque não ensinamos as pessoas a lidarem com a questão da deficiência? (VANESSA, 2014)¹⁸⁰

Aqui a estudante aponta para uma questão fundamental, que o processo começa bem antes, desde a educação infantil e deve se estender até o ensino superior. Assim, para que a inclusão de fato ocorra, será necessário um trabalho anterior, pautado em uma educação emancipatória e de qualidade desde o princípio.

Luciano (2015), estudante da UFPR, sublinha que a atuação junto às

¹⁷⁹ PATRÍCIA (2014) **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2015. Entrevista

¹⁸⁰ VANESSA. **Roteiro de Pesquisa**. Curitiba, 2014. Entrevista

instâncias governamentais é fundamental no processo de mudanças:

– O essencial é não ter tanta descrença no poder público, por exemplo, teve uma situação na minha cidade que eu pedi pra prefeitura pôr rampas na minha rua até o ponto de ônibus e eles mandaram uma resposta assim ‘ah, no próximo orçamento, se tiver dinheiro a gente coloca’, é uma resposta super evasiva, mas no final acabou dando certo, então pra mim a participação na universidade é fundamental, acho que o espaço tem, acho que precisamos começar a participar na esfera local, se a pessoa começar, passo a passo, dá resultado.

Os entrevistados chilenos e brasileiros destacam a importância da participação dos estudantes com deficiência na universidade. Por outro lado, as iniciativas de organização coletiva ainda são pequenas. Na UFPR, começaram em 2015 as atividades de um grupo de convivência, de acordo com gestores institucionais. A institucionalização de núcleos de apoio para pessoas com necessidades especiais, núcleos de acessibilidade, programas institucionais de promoção da diversidade podem ser espaços fundamentais para fomentar a participação da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, o grupo formado por esses estudantes pode contribuir com as instituições onde estudam e com a sociedade, trazendo seu olhar, sua perspectiva, suas especificidades acadêmicas. Faceiro (2013) sublinha que a organização de novos movimentos sociais que atuam no âmbito da sociedade civil promove transformação da realidade social. A transformação social se dá em um terreno pedregoso, onde diferentes atores trazem suas demandas para pauta de discussão e de tomada de decisões. Além disso, estes atores são também os agentes que agem e trabalham por mudanças.

7 CONCLUSÕES

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida
Milton Nascimento (2002)¹⁸¹*

O objetivo principal da presente investigação, caracterizou-se por pesquisar as políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil, a partir dos anos de 1990 e sua implementação na Universidade de Talca (UTALCA), no Chile, e na Universidade Federal do Paraná, no Brasil. As contribuições de Bobbio (1987; 2012), Carnoy (1987), Poulantzas (2000), Gentile (2007), D'Auria (2012), entre outros, foram fundamentais para se compreender a formulação e implementação das políticas governamentais e institucionais e como elas se constituem na relação entre o Estado e a sociedade civil.

Ao longo dos capítulos procurou-se compreender a questão do direito à educação no ensino superior, por meio do exame das políticas de acesso direcionadas a este alunado nos dois países. Além disso, com o intuito de se conhecer a realidade institucional de cada universidade, realizamos entrevistas semiestruturadas com 4 gestores e 33 estudantes com deficiência. A metodologia utilizada foi a dos Estudos Comparados, seguindo as fases previstas por Ferrer (2002): pré-descritiva, descritiva, interpretativa, de justaposição e comparativa. Já a análise do conteúdo das respostas das entrevistas foi baseada nos estudos de Bardin (1979) e Minayo (2003).

De acordo com a perspectiva adotada neste trabalho, tanto o Chile como o Brasil operam na contemporaneidade, a partir de um Estado denominado Democrático Representativo (D'AURIA, 2012), e atuam a partir dos meios constitucionais legais de que dispõem, ainda que estes expressem as contradições de cada país. Nesse Estado, a sociedade civil representa um conjunto de forças sociais que reatualizam o sistema político, levantando demandas, reivindicando seus direitos e participando na interlocução com o Estado.

Este estudo mostrou que nos dois países pesquisados já existe um aparato legal que garante os direitos educacionais das pessoas com deficiência, em todos os

¹⁸¹ NASCIMENTO, Milton. Maria Maria e Último trem. Rio de Janeiro, gravadora Nascimento, 2002.

níveis e modalidades. O mesmo, no entanto, não é cumprido efetivamente, considerando que no caso do ensino superior, a exclusão social é maior se comparada com os demais níveis de ensino, para todos os estudantes com deficiência ou não.

Constatou-se, também, que tanto a educação superior chilena quanto a brasileira refletem, cada uma à sua maneira, fatores históricos, sociais, econômicos e culturais similares, mas também díspares. Nossas universidades foram baseadas em uma concepção europeia e surgiram para atender as elites. Por outro lado, com o advento da revolução industrial, novas demandas surgiram impulsionadas pelo capitalismo e pela globalização, e a universidade foi convocada a formar mão de obra qualificada para as novas exigências dos mercados local e global.

No caso de pessoas com deficiência, lhes foi negado historicamente o acesso ao ensino superior, considerando que este grupo não era visto como uma elite intelectual ou financeira e nem como qualificada para o trabalho. Pessoas cegas, surdas, com deficiência motora ou intelectual, entre outros, sofreram o isolamento social, ficando à mercê do atendimento assistencialista e filantrópico, com poucas perspectivas de fazer um curso superior.

Ao se fazer a análise dos documentos legais a partir da década de 1990, com a formulação e a colocação em prática de políticas educacionais de inclusão escolar por meio de instrumentos legais, verificou-se um aumento no ingresso desses estudantes no ensino superior, tanto no Chile como no Brasil, numa contraposição à exclusão histórica das décadas anteriores. No entanto, estes números ainda não são significativos, pois só 6,6% das pessoas com deficiência no Chile têm curso superior (FONADIS, 2006)¹⁸², e no Brasil, 6,7%¹⁸³ (IBGE, 2010), num quadro em que, no caso de estudantes sem deficiência, os percentuais são de 21% da população brasileira (IBGE, 2013) e, no caso do Chile, 21,8% (OCDE, 2015).

Em que pese a questão da influência da meritocracia de cunho neoliberal dos países estudados, em ambos, a participação da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais e da produção do conhecimento, é incontestável nas mudanças legais e institucionais e se insere num contexto de luta pelo direito educacional das pessoas com deficiência.

Na análise realizada, foi importante ressaltar que ambos os países passaram por períodos de ditadura militar. No Brasil ocorreu entre 1964 e 1985, e no Chile, entre

¹⁸² Neste percentual podem estar pessoas que não concluíram o ensino superior.

¹⁸³ Pondera-se que os dados do IBGE consideram pessoas com dificuldades leves e moderadas.

1974 e 1990, permitindo o avanço de políticas neoliberais, grande crescimento do mercado educacional e restringindo o financiamento às instituições públicas.

A pesquisa mostra que romper com a lógica mercantilista na educação não é tarefa fácil, exige vigilância constante e comprometimento com uma universidade pública, autônoma e gratuita. O que ficou evidente nesta investigação é que, muitas vezes, acontece um “transformismo”, ou um *gatopardismo*, como é denominado no Chile, ou seja, muda-se para se permanecer da mesma forma, perpetuando as formas antigas e conservadoras, baseadas em um modelo econômico e social que privilegia o capital em detrimento de uma educação como direito de todos.

No caso do Chile, as universidades públicas mantêm um complexo sistema de financiamento, e mesmo com a nova Lei Nº 20.890, de 28 de dezembro de 2015, apenas uma parcela dos estudantes será beneficiada. A gratuidade não é para todos, diferente do que acontece no Brasil, que prevê que a universidade pública seja também gratuita.

Neste sentido, pode-se afirmar que o direito à educação de pessoas com deficiência é violado constantemente, apesar de toda legislação em vigor, tanto no Chile como no Brasil. Os motivos, de acordo com a investigação, estão enraizados em um Estado neoliberal que age de acordo com as leis do mercado. Para esse Estado, pessoas com deficiência representam “gastos não retornáveis”; assim, a resistência à opressão, à dominação se dá por meio da sociedade civil organizada e seus coletivos, que precisam conhecer seus direitos e lutar por eles. O direito à Educação para pessoas com deficiência, não é natural e não foi dado sem uma construção coletiva e histórica. Trabalham nesta causa os próprios sujeitos, seus familiares, educadores, pesquisadores, partidos e o Estado, em todas as suas esferas: legislativa, executiva e judiciária.

Em relação às instituições pesquisadas, comprovou-se que no caso da Utaica, no Chile, ainda não há uma política institucional para o atendimento dos estudantes com deficiência e a quantidade de bolsas de estudo direcionadas para este público é pequena. Em 2015, a soma de bolsas denominada “*beca discapacidad*” para todo país contemplava 450 indivíduos. Já na UFPR houve um avanço nas políticas institucionais e governamentais, que possibilitaram um maior acesso desse alunado.

Mesmo com as diferenças entre as universidades, constatou-se que existem lacunas entre o que se vive no contexto acadêmico e o que dizem os dispositivos

legais. Os estudantes relataram ter encontrado dificuldades de acesso ao ensino superior, por razões financeiras. No caso da UFPR, os custos de manutenção e a falta de programas de assistência direcionados para este alunado, e no caso da UTALCA, o pagamento de mensalidades ou o endividamento das famílias. Também relataram questões sobre suas especificidades na trajetória escolar, evidenciadas pelo custo dos tratamentos, cirurgias, em alguns casos, falta de profissionais de apoio, entre outros. Além disso, narraram ter encontrado barreiras arquitetônicas, comunicacionais (falta de informações acessíveis nos editais e de intérpretes da língua de sinais) e atitudinais durante o processo de ingresso às instituições pesquisadas.

A partir do estudo realizado e dos relatos dos estudantes chilenos e brasileiros, elencamos alternativas e proposições, algumas sugeridas pelos próprios participantes e gestores, visando a manutenção e o avanço das políticas e ações governamentais e institucionais que dizem respeito ao acesso dos estudantes com deficiência no ensino superior, tanto no Chile como no Brasil. Subdividimos de acordo com as quatro categorias analisadas ao longo da tese: 1) Contexto educacional; 2) Educação superior 3) Políticas de financiamento e 4) Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil.

1) Contexto educacional:

- a) defesa da universidade pública, gratuita e inclusiva, considerando este aspecto fundamental para autonomia e construção de políticas institucionais;

2) Educação superior :

- a) participação mais efetiva dos estudantes, professores e pesquisadores com deficiência na construção de políticas governamentais e institucionais de acesso ao ensino superior;
- b) apresentação da temática a respeito do acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação, estabelecendo linhas de pesquisa para investigar as políticas governamentais e institucionais voltadas para este alunado;
- c) ampliação do debate com a comunidade acadêmica, sobre o acesso desse alunado às instituições de ensino superior;

- d) criação de convênios institucionais de cooperação e investigação científica sobre a temática entre os países da América Latina;
 - e) criação de mecanismos de avaliação e acompanhamento das políticas institucionais, no que diz respeito ao acesso desse alunado.
- 3) Políticas de financiamento:
- a) criação de vagas para professores e profissionais especializados, nas universidades, que possam atuar tanto no acesso como na permanência desse alunado;
 - b) manutenção e ampliação de recursos destinados à implementação de políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência;
 - c) aplicação de recursos que garantam acessibilidade arquitetônica, tecnologia, equipamentos, elaboração de material didático, entre outros.
- 4) Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile (UTALCA) e no Brasil (UFPR):
- a) ampliação do debate, com a comunidade acadêmica, sobre o acesso desse alunado às instituições de ensino superior;
 - b) consideração das especificidades educacionais das pessoas com deficiência, no momento da elaboração dos editais e das provas de seleção e no atendimento nos dias de prova;
 - c) criação de fóruns e seminários interinstitucionais, para troca de experiências entre IES brasileiras e internacionais;
 - d) organização de grupos de estudo com estudantes, professores e a comunidade acadêmica interessada na temática;
 - e) participação de estudantes com deficiência nas campanhas de divulgação dos processos de seleção das instituições de ensino superior;
 - f) ampliação de grupos e páginas nas redes sociais, com o objetivo de democratizar informações e promover o diálogo entre pares, estudantes e comunidade acadêmica.

Finalizar este trabalho não é só um ponto de chegada, mas, sobretudo, um ponto de partida para novas pesquisas e reflexões a respeito do acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior. Pesquisas comparadas, relacionadas a esta temática, ainda são escassas nos dois países. Mas investir nelas pode trazer contribuições significativas, não no sentido de adotar ou emprestar modelos e políticas de outro país, mas de reconhecer a diversidade de experiências, do contexto histórico de cada país e de como encontrar soluções para seus desafios educacionais.

Para que um número maior de estudantes com deficiência tenha acesso ao ensino superior no Chile e no Brasil, é importante que o marco legal, estabelecido por meio de políticas governamentais e institucionais, seja consolidado, revisto, avaliado, questionado e aprimorado. Também, que estes sujeitos políticos sejam reconhecidos em suas especificidades e que seus direitos educacionais sejam legitimados, dentro e fora da universidade. Por fim, que haja um engajamento de todos, na luta por uma universidade pública, gratuita, autônoma e que, de fato, seja inclusiva.

EPÍLOGO

Ode à Tese

Ah, ela é feminina,
aos menos para os latinos!
Sofisticada e cheia de “marra”,
tão caprichosa, cheia de detalhes,
abnegada, tem os pés no chão.
Não se pode vê-la de uma vez,
será necessário tempo,
um olhar atento e uma certa dose de coragem.
Desde a capa,
já se vê sua ousadia,
seus mentores e acompanhantes,
uma universidade, um(a) orientador(a)
doutores que formam uma banca de avaliação,
autores, uma perspectiva teórica,
uma metodologia de pesquisa,
a história tão cheia de reveses e avanços.
Adentrando por suas páginas,
folha a folha,
ela desnuda suas curvas e formas,
começa de mansinho,
prelúdio de uma história de amor,
com agradecimentos, epígrafe,
listas de abreviações, tabelas,
o sumário, com seus títulos e subtítulos...
Mas chega, enfim, o corpo do texto,
carne e sangue,
respiração, músculos em movimento,
enfim, uma mulher por inteiro.
Os capítulos vão se seguindo,
nas páginas, a vida de mulheres e homens,

peças com deficiência,
vozes silenciadas,
os gritos dos injustiçados e suas dores,
a organização do povo,
suas lutas e as conquistas por direitos.
Tecelã acadêmica,
maneja com destreza os fios,
às vezes, é preciso desfazer alguns trechos,
refazer, reorganizar,
apagar e reescrever.
E o tempo vai apurando o texto,
o tecido vai ganhando formas e cores,
expressão da complexidade dialética da vida.
Verdade seja dita,
nem tudo são flores e a tese
vai caminhando por terrenos pedregosos,
experimenta sismos,
entra na caverna de Adulão,
exausta, busca a sabedoria,
o conselho dos sábios,
descansa, suaviza,
alimenta-se mais uma vez
e bebe de fontes subterrâneas.
Levanta a cabeça,
“sacode a poeira, dá volta por cima”,
pressente que a conclusão se aproxima,
e esguia, veste-se de violeta e púrpura,
leva uma coruja como mascote,
sente-se um grão de areia
diante do oceano.
Seguir adiante é preciso.
Chega-se à conclusão, à bibliografia,
os anexos e apêndices,
e a folha em branco no final,

que anuncia uma nova jornada.
O fim é também um começo.

Noemi Nascimento Ansay

REFERÊNCIAS

- ABC. Agência Brasileira de Cooperação. Chile Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/Chile>> Acesso em: 23 nov. 2015.
- ABREU, M. A. A. **Educação**: um novo patamar institucional. Novos estudos - CEBRAP n. 87. São Paulo, Julho 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133002010000200008HYPERLINK>> Acesso em: 15 out. 2013.
- ACAYABA C.; OLIVEIRA M. **IDH municipal do Brasil cresce 47,5% em 20 anos, aponta PNUD**, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/07/idh-municipal-do-brasil-cresce-475-em-20-anos-aponta-pnud.html>> Acesso em: 6 out. 2014.
- AFD. **Manifestação de estudantes no Chile tem confronto com a polícia**. 28.05.2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/05/manifestacao-de-estudantes-no-chile-tem-confronto-com-policia.html>> Acesso em: 25 set. 2015.
- AFP. **Ditadura de Pinochet no Chile deixou mais de 40 mil mortes, diz relatório**. 18.08.2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/08/novo-relatorio-sobe-para-mais-de-40000-as-vitimas-da-ditadura-de-pinochet.html>> Acesso em: 29 jul. 2015.
- AGUIAR, D. A., SANTOS, F. A. Estudo comparativo de desempenho: salário mínimo nacional x dólar e euro. **REVISTA ENIAC PESQUISA**, [S. l.], v. 3, n. 2, jun.- jul. 2014. Disponível em: <http://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/154/pdf_44> Acesso em: 6 out. 2014.
- ALBINO, I. B. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**, 205 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.
- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- ALMEIDA, C. E. M. de **Universidade, educação especial e formação de professores** - UCDB. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15770int.rtf>> Acesso em: 5 fev. 2014.
- ANDES. **Greve nas universidades federais**. ANDES 2015. Disponível em: <<http://grevenasfederais.andes.org.br/pauta-de-reivindicacoes/>> Acesso em: 4 out. 2015.
- ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior Curitiba**. Dissertação de Mestrado em Educação, 133p. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

APAE BRASIL. **Movimento apaeano**: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/#/artigo/12954>> Acesso em: 22 out. 2015.

ARAÚJO, E. L. P. **Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile**: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. Possibilidades de redução das desigualdades educacionais em estados federais e unitários: Brasil e Chile. **Jornal de Políticas Educacionais/Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná - NUPE/UFPR**, n. 1, 2007, Curitiba.

ARAÚJO, M. L. H. S. **Avaliação internacional**: concepções inerentes ao PISA e seus resultados no Brasil. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MaLourdesAraujo-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 22 de março de 2016.

AVILA, R. I. **Os limites atuais da distribuição de renda e riqueza no Brasil 2014**. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/Os-limites-atuais-da-distribuicao-de-renda-e-riqueza-no-Brasil/7/32456>> Acesso em: 2 jul. 2015.

BAKOVIC, J. M. **Institucionalidad y políticas públicas sobre discapacidad en Chile propuesta de las bases para una reforma**. Tesis. Flacso, Chile, 2008.

BALL, S. J. **Education policy and social class**. Canada by Routledge, 2006.

_____. BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Chile panorama general**. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/country/chile/overview>> Acesso em: 17 ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/pt/>> Acesso em: jul.2013.

BLANCO, R. **La equidad y la inclusión social**: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm> Acesso em: 28 ago. 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

_____. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. et alii. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

_____.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Editora: UNB, Brasília, 1997.

BONETI, W. L. **Educação inclusiva ou acesso à educação?** 28ª REUNIÃO DA ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Vicissitudes da educação inclusiva**. 27ª REUNIÃO ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>> Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> Acesso em: 5 jan. 2016.

_____. **Bolsas concedidas pela CAPES e pelo CNPq, por modalidade e por país, no Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>> Acesso em: 1 jul. 2014.

_____. **Censo 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 24 out. 2013.

_____. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório da Comissão Nacional da Verdade de 10 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/>> Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm> Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Coordenadores da UAB trocam experiências em encontro regional**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27> Acesso em: 1 jul. 2015.

_____. **Declaração internacional de Montreal sobre Inclusão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf> Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Decreto n. 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em: 20 mai. 2009.

_____. **Decreto n. 3. 956** de 08 de outubro de 2001. Promulga Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: PR, 2001. Disponível em: WWW URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm> Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Decreto n. 5.245** de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5245.htm> Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Decreto n. 5.296** de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>> Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Decreto n. 5.800** de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Decreto n. 6.253** de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm> Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 48.252** de 31 de maio de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (C.N.E.C.). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Decreto n. 48.961** de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Decreto n. 72.425** de 3 de julho de 1973. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. **Decreto Legislativo n. 186, de 2008.** Dispõe sobre a aprovação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em: 18 fev. 2014.

_____. **Emenda constitucional nº 53** de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. **Evolução graduação no ensino superior de 1980 a 1998.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf> Acesso em: 5 jan. 2016.

_____. **Ideb: resultados e metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=541583>> Acesso em: 18 fev. 2014.

_____. **Lei n. 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

_____. **Lei n. 11.096/2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm> Acesso em: 23 out. 2015.

_____. **Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso: 8 jul. 2015.

_____. **Lei n. 12.319** de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> Acesso: 8 jul. 2015.

_____. **MEC divulga resultado do Sisu 2015.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/06/mec-divulga-resultado-do-sisu-2015>> Acesso em: 23 out. 2015.

_____. **Medida Provisória n. 686** de 30 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv686.htm> Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade a Educação Superior (Incluir)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=> Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial no Brasil. (2006) **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2011.

_____. **O que é o Ideb?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>> Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **O que é Sisu?** Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 out. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15519&option=com_content&view=article> Acesso em: 21 nov. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2009.

_____. **Plataforma Brasil**. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>> Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Portaria n. 1793/94 de dezembro de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Portaria Normativa n. 40**, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/enade/Portaria_Normativa_40-2007_-_atual_redacao.pdf> Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Portaria Normativa n. 1.407**, de 14 de dezembro de 2010, que institui o Fórum Nacional de Educação - FNE. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/926-portaria-1-407>> Acesso em: 28 de set. 2015.

_____. **Projeto de Lei para o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020** (PNE - 2011/2020) Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=4901>> Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. **Prouni – apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298> Acesso em: 23 out. 2015.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentHYPERLINK 2](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentHYPERLINK%20)> Acesso em: 18 out. 2013.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf> Acesso em: 10 jun. 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2011.

CABRAL, A. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência**: perspectivas internacionais. Tese. UFSC, 2013.

CAMPBELL, J. C. E. La universidad en Chile, 1981-1995. In: Valdemar Sguissardi; João dos Reis Silva Jr. **Políticas Públicas para Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

CANUTO, V. R. A. **Políticos e educadores**: a organização do ensino superior no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARICO, J.S.A. **Tapete vermelho para elefante branco**: o embate entre as diferenças dos alunos da Universidade. Tese de doutorado. Universidade de Campinas. 2008. Disponível em: <<http://vertigem.2it.com.br/>> Acesso em: 13 set. 2013.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado-base e superestrutura relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1987

CARVALHO FILHO, J. S. **Estado mínimo x Estado máximo**: o dilema. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-12-DEZEMBRO-2007-JOSE%20DOS%20SANTOS%20CARVALHO.pdf>> Acesso em: 8 jun. 2014.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

CASTRO, S. F. de **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 278 p. Tese (Doutorado em Educação especial). Universidade Federal de São Carlos, 2011.

_____. **Política, educación y territorio en Chile (1950- 2010)**. De las acciones colectivas a las acciones del mercado. Educ. Edc. Vol.15, No 1- 97-114

CATANI, A. M.; ESQUIVEL, J. C. C.; GILIOLI, R. S. P. **Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal**: uma abordagem comparativa. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 21, p.49-63, maio./ago. 2007.

_____; HEY, A.P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? In: **Educar em Revista**, n. 28/ jul-dez 2006, Curitiba: Editora da UFPR.

CERQUEIRA, D. Negros são 70% das vítimas de assassinatos no Brasil, reafirma Ipea. **Carta Maior**. Disponível em: <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2013/10/18/negros-sao-70-das-vitimas-de-assassinatos-no-brasil-reafirma-ipea/>> Acesso em: 9 jul. 2015.

CHACON, C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994.161p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2001.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, V. L. J.; MEDEIROS, L. M.; LIMA, R. N. Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; Marília Morosini. (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós LDB**. 1. ed. Brasília: INEP, 2008, v. 2, p. 329-348.

CHILE. **Chile en el panorama educacional internacional OCDE**: avances y desafíos. Centro Estudios MINEDUC. Disponível em: <http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/Fil e/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf> Acesso em: 5 jan. 2016.

_____. **Constitución política de la República**. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>> Acesso em: 22 out. 2013.

_____. **Educación especial**. Disponível em: <<http://www.educacionespecial.mineduc.cl/>> Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. **Instituciones vigentes**. Sistema de Informação do Ensino Superior (SIES). Disponível em: <<http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-e-investigadores>> Acesso em: 25 out. 2014.. Acesso em: 26 fev. 2013.

_____. **Ley general de educación**. Oficio N. 7990. Disponível em: <<http://www.educacionespecial.mineduc.cl>> Acesso em 28 de março de 2016.

_____. **Ley 18.962** Orgánica Constitucional de Enseñanza. Disponível em: <http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20071119/asocfile/20071119164229/ley_organica_constitucional_de_educacion.pdf> Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Ley 19.284.** Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Disponible em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>> Acceso em: 23 set. 2013.

_____. **Ley 19.876.** Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Disponible em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=210495>> Acceso em: 5 jan. 2016.

_____. **Ley 20.422** Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Disponible em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>> Acceso em: 8 set. e 22 set. 2013.

_____. **Ley 20529** . Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización Disponible em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635&r=1>> Acceso em: 12 nov. 2015.

_____. **Mineduc entrega principales contenidos de la Reforma a la Educación Superior.** Disponible em: <http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=31959&id_portal=1&id_seccion=10> Acceso em: 25 de set. 2015.

_____. Ministerio de la Educación. **Evolución de la inversión y de la gestión pública en educación superior 1990 – 2011.** Disponible em: <http://www.divesup.cl/usuarios/1234/imagen/2013/inversionygestion90_11/files/memoria_historicaedsuperior.pdf> Acceso em: 10 set. 2013.

_____. **Nueva perspectiva y visión de la educación especial informe de la comisión de expertos / 2004** Disponible em: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf> Acceso em: 27 ago. 2015.

_____. **Primeras universidades en Chile (1622-1843).** (BND, 2015). Disponible em: <<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-716.html>> Acceso em: 19 ago.2015.

CONTRERAS, D.; ELACQUA, G. El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. **Série En Foco**, n. 43. Santiago: Expansiva, 2005.

CONCHA, C.; GARCIA-HUIDOBRO, J. E. **Jornada escolar completa: la experiencia chilena.** Disponible em: <<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>> Acceso em: 11 nov. 2015.

CORVALÁN, L. L. **El gobierno de Salvador Allende.** 1ª ed. Santiago: LOM Ediciones, 2003.

COX, C. **Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX.** Disponible em: <<http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Las->

pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

CRUZ, J. I. G. da, DIAS, T. R. D. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial. [online]**. 2009, v. 15, n. 1, p. 65-80. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100006>> Acesso em: 25 jan. 2013.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1986.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do estado**. São Paulo: Saraiva, 1998.

D'AURIA, A. **Teoría y crítica del estado**. Buenos Aires: Eudeba, 2012.

DE BLASI, J. **Avaliação como eixo das reformas da educação superior na América Latina**: os casos da Argentina, Brasil, México e Chile. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DEMRE. **Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2014**. Disponível em: <<http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>> Acesso em: 8 out. 2015.

_____. **Notas de Enseñanza Media (NEM)**. Disponível em: <<http://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/notas-ensenanza-media>> Acesso em: 7 out. 2015.

_____. **Prueba de Selección Universitaria (PSU)**: etapas del proceso de admision. Disponível em: <<http://psu.demre.cl/proceso-admision/etapas-proceso-admision>> Acesso em: 7 out. 2015.

_____. **Resultados PISA 2012 Chile**. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informes/Resultados+PISA+2012+Chile.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. **Universidad Talca**. Departamento de Avaliação, Medição e Registro Educacional. Disponível em: <<http://psu.demre.cl/proceso-admision/universidades-participantes/universidad-talca.php>> Acesso em: 5 dez. 2015.

DÍAZ, S. D. A reforma neoliberal da educação superior no Chile em 1981. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V.20, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n57/a04v2057.pdf>> Acesso em: 23 set. 2013.

DREZZA, E. J. **Inclusão no ensino superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, 2007.

DUARTE, E. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

_____. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2013, v.19, n.2, p. 289-300. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>> Acesso em: 25 jan. 2014.

EXAME. **Desigualdade se mantém no Chile apesar de pobreza diminuir**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/desigualdade-se-mantem-no-chile-apesar-de-pobreza-diminuir>> Acesso em: 18 ago. 2015.

FACEIRO, L. S. **Universidade e educação: meritocracia ou direito?** Curitiba: CRV, 2013.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma Universitária de 1968. In: **Educar em Revista**, n. 28/ jul-dez 2006, Curitiba: Editora da UFPR.

FELDFEBER, M. Quién garantiza el derecho de la educación en un país federal? Algunas reflexiones del caso argentino. In **Políticas Públicas de Educação na América Latina**. Organizadores: Célio da Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FERRAZ, M. Estado, política e sociabilidade. In: **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Organizadores: Angelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia, Taís Moura Tavares. Curitiba: Appris, 2012.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>> Acesso em: 15 jan. 2014.

FERRER, F. **Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad**. Barcelona: Ariel, 2002, p.91-152.

FIGUEIREDO, E. S. A. de. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista UFG**. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html> Acesso em: 1 jul. 2015.

FONADIS. **Fondo Nacional de Discapacidad**. Disponível em: <http://www.uchile.cl/portal/carpeta-de-prueba/79241/fondo-nacional-de-discapacidad-fonadis>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**

Especial [online]. 2013, vol.19, n.3, pp. 325-342. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300003>> Acesso em: 15 jan. 2014.

FORTES, V.G.G.F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

FRANCO, M. E. P; MOROSINI, M.C. **Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios**. 26ª REUNIÃO DA ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Acesso em: 23 mar. 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial Brasileira**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, B. A. Vestibular e ensino superior nos anos 70 e 80. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. N. 80, p. 87-90, fev.1992.

GENTILE, P. **Desencanto y utopia**. Centro Internacional Miranda, Caracas, 2007.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2016.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção de igualdade efetiva. In: **Cadernos do CEJ**, v. 24 Seminário Internacional - As minorias e o direito. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/revista/cadernos.htm>> Acesso em: 10 fev. 2014.

GOVEIA, L. **Ensino superior público e privado no Brasil e no Chile desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000: financiamento, acesso e desigualdade**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2009

GUERREIRO, E. B. M. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSC**. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

HERNÁNDEZ, A. **Discapacidad en Chile, antes de 1973 y Teletón**. Disponível em: <<http://www.elparadiario14.cl/noticia/politica/discapacidad-en-chile-antes-de-1973-y-teleton>> Acesso em: 20 maio 2015.

HIGUERAS, J. I. **La construcción del derecho de la educación y la institucionalidad educativa em Chile**. Programa EPE, FACSU Universidade de Chile. Santiago: OPECH, 2009.

INEP. **Edital nº 6, de 15 de maio de 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf> Acesso em: 28 out. 2015.

IPEA. **Síntese da conjuntura.** IPEA, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/cc29_sintese_conjuntura Acesso em: 30 dez. 2015.

JAIMOVICH, A.; Ferrari, P.; Swerdlick, I. **Desigualdad e inclusión en la educación superior** - un estudio comparado en cinco países de América Latina. Programa de Políticas da Cor (PPCOR) Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED). Fundação Ford. Buenos Aires. Disponível em http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/politica_acceso/estudio_intersindical_latinoamericano_2005.pdf. Acesso em: 10 mai. 2015.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>> Acesso em: 1 jan. 2016.

KOLB, C. W.; ZAINKO, M. A. S. **Os aspectos perversos da exclusão social no ensino superior:** uma análise crítica dos dados sócio-educacionais dos candidatos da UFPR ao vestibular 2002/2003. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 9, n. 2, jun. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772004000200006&script=sci_abstract> Acesso em: 23 out. 2013.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Disponível em: Cadernos de Pesquisa, V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 22 dez. 2015.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, vol.17, n.3, pp. 481-496.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial.** [online]. 2008, vol. 14, n.2, pp. 177-188. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-6538200800020000>> Acesso em: 7 jul. 2015.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior.** 117 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LISSI, M. R. et all. **En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile:** fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Disponível em: <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf> Acesso em: 7 jan. 2016.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004> Acesso em: 31 ago. 2015.

MANCEBO, D., MAUÉS, O., CHAVES, V.L.J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: **Educar em Revista**, n. 28/ jul-dez 2006, Curitiba: Editora da UFPR.

MANÉ, B. **Aspectos multidimensionais da pobreza e suas evoluções entre 2002 e 2008 em Bissau**. INE - Serviço do Índice Harmonizado do Preço no Consumidor. Disponível em: <http://www.stat-guineebissau.com/publicacao/analise_aprofundado_pobreza_bissa2002_2008.pdf> Acesso em: 10 dez. 2015.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R ; PALAMIN, M.E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2007, v.13, n.1, p. 27-42. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100003>> Acesso em: 20 mai. 2015.

MAPA DO BRASIL. IBGE Disponível em: <http://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_densidade_demografica.pdf> Acesso em: 13 nov. 2015.

MARTELLO, A.; ALEGRETTI, L. **Cidades, saúde e educação lideram valor de cortes no orçamento**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/cidades-saude-e-educacao-lideram-valor-de-cortes-no-orcamento.html>> Acesso em: 22 nov. 2015.

MELETTI, S.M.F. **APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais**. Anais 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf> . Acesso em: 25 de jan. de 2015.

MELO, I.S.C. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN**: questões de acessibilidade curricular e física. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n.57, mayo-agosto, 2010.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. V. dos. Verbete taxa de escolarização. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/taxa-de-escolarizacao/>> Acesso em: 8 jan. 2016.

MICHELOTTO, R. Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, Marília (org.) – **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília, DF, INEP, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, L. C. Iniciativas, atividades e ações da UFPR acerca da pessoa com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, v. 2. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2000.

_____. **Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais**. 28º da ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>> Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

_____; BOLSANELLO, M. A; SEGER, R. G. Ingresso e permanência da Universidade: alunos com deficiências em foco. In: **Educar em Revista**, nº 41/ jul./ set.2011. UFPR

_____; CARVALHO, A. P. **Custo aluno-qualidade inicial (caqi) para alunos com deficiência incluídos no ensino público médio de Curitiba**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0279.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2012.

MOREJÓN, K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado em Psicologia. 252 p. Universidade de São Paulo, 2009.

MÖNCKEBERG, M. O. **El negocio de las universidades em Chile**. Santiago: Debolsillo, 2012.

MOULIÁN, T. **Chile actual: a anatomia de um mito**. Santiago de Chile: Colección Escafandra, 2002.

NERUDA, P. Oda a las gracias. In: **Navegações e regressos**. São Paulo: Coleção Ibero Americana, 2012.

O que é? Índice de Gini. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23> Acesso em: 20 maio 2015.

OCDE. **Educational attainment, skills and participation in the labor market**. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015/chile_eag-2015-48-en#page1 Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Indicadores educacionais em foco**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B07.pdf>> Acesso em: 5 jan.2015.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2007.

OLIVEIRA, A. S. O. **Alunos com deficiência no ensino superior**: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise na escola e a promoção de justiça social. In: **Crise da escola e políticas educativas**. Org. FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, E. T. G. de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina**: o ponto de vista do estudante com deficiência. 197 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2003.

OLIVEIRA, J. D. B. **Concepções de deficiência**: um estudo das representações sociais dos professores de educação física no ensino superior. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2007.

OLIVEIRA, R. Portela de. **Educação e cidadania**: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. 1995. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OMS. **Relatório Mundial sobre a Deficiência / World Health Organization**, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Água**. 1992. Disponível em: <<http://www.cetesb.sp.gov.br/agua/aguas-superficiais/40-Declaracao-Universal-dos-Direitos--da-%C3%81gua>> Acesso em: 13 fev. 2014.

_____. **Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência**: resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf> Acesso em: 15 out. 2013.

PALOCCI FILHO, A. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>> Acesso em: 23 out. 2013.

PALOMO, C. **Educación superior en América Latina**: la vereda de la esperanza. 23ª reunião da ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1104t.PDF>> Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. **La pertinencia de las modalidades de ingreso a las universidades de un país periférico**: la Argentina. 25ª Reunión da ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt11>> Acesso em: 25 mar. 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PELLEGRINE, C. M. **Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – RS.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

PEREIRA, L. D. **Crise capitalista, reação burguesa e mercantilização do ensino superior no pós-1970.** Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/d15cb5674eb95b7cbfc1Larissa.pdf>> Acesso em: 1 jul. 2015.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade:** análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2007.

PERINI, T. I. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás:** a visão dos excluídos. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Goiás, 2006.

PNUD - **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** (PNUD) Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais> Acesso em: 26 mai. 2015.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REAL, G. C. M. **Expansão e avaliação na fronteira:** efeitos da política de educação superior. 36ª Reunião ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_2718_texto.pdf> Acesso em: 24 nov. 2013.

REDE SARA. **Nossa história.** Disponível em: <http://www.sarah.br/a-rede-SARAH/nossa-historia/> Acesso em: 22 out. 2015.

REIS, N. M.M. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. Educação especial pós 1990: política estatal e reforma educacional. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.16, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art7_16.pdf> Acesso em: 8 jun. 2015.

ROSS, P. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Revista Educar**, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004. Editora da UFPR.

RUBIO, C. G. **Educación especial:** de la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro, 1998.

SALAZAR, A; GODOY, M. P.; MEZA; M. L. **Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile.** Disponível em:

<file:///C:/Users/noemi/Desktop/His%C2%B4toria%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20Chile.pdf> Acesso em: 17 agos. 2015.

SALAZAR, P. **Chile es el país con menor matrícula escolar pública en**

Latinoamérica. La Tercera, 20/09/2014. Disponível em:

<<http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/09/680-596593-9-chile-es-el-pais-con-menor-matricula-escolar-publica-en-latinoamerica.shtml>> Acesso em: 25 de jan. de 2016.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** Tese. Universidade Federal de

Uberlândia, UFU. Disponível em: <http://www.btdt.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4872> Acesso em: 9 fev. 2014.

SASSAKI, R.K. **Nada sobre nós, sem nós:** da integração à inclusão. Bengala legal, 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>> Acesso em: 12 set. 2015.

SAVIANI, D. Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração. In: **Políticas públicas de educação na América Latina:** lições aprendidas. Brasília: Autores Associados, 2011.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2015.

SELAU JÚNIOR, B. **Fatores associados à conclusão da educação superior por**

cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski. (2013), Tese de doutorado. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1880> Acesso em: 22 dez. 2013.

SENADIS. **Censo 2012 en Discapacidad revela que las personas con discapacidad son el principal “grupo vulnerable” en Chile.** Disponível em:

<http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/2990/censo-2012-en-discapacidad-revela-que-las-personas-con-discapacidad-son-el-principal-grupo-vulnerable-en-chile> Acesso em: 20 nov. 2015 e 15 dez. 2015.

SERVICIO DE IMPUESTOS INTERNOS. **Valores do dólar 2014.** Disponível em: <<http://www.sii.cl/pagina/valores/dolar/dolar2014.htm>> Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Dólar observado 2014.** Disponível em <<http://www.sii.cl/pagina/valores/dolar/dolar2014.htm>> Acesso em: 6 out. 2015.

SILVA, C. S. **Políticas de acesso e permanência na educação superior:** uma análise do programa incluir em Mato Grosso do Sul. 34ª Reunião da ANPED. Pôster. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT11/GT11-686%20int.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2013.

SILVA, M. J. C. **Liberalismo**: um breve resgate de ideias fundantes. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/9_estados-e-lutas-sociais/liberalismo-um-breve-resgate-de-ideias-fundantes.pdf> Acesso em: 7 JUL. 2015.

SIQUEIRA, I. M. ; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2010, v.16, n.1, p. 127-136. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>> Acesso em: 23 jan. 2014.

SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOLA, L. O golpe de 37 e o Estado novo. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. p. 256-282. (Corpo e alma do Brasil).

SUBDERE. **Gobierno Regional Metropolitano de Santiago**. Disponível em: <<http://www.subdere.cl/divisi%C3%B3n-administrativa-de-chile/gobierno-regional-metropolitano-de-santiago>> Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Regiones, provincias y comunas de Chile**. Disponível em: <<http://www.subdere.cl/documentacion/regiones-provincias-y-comunas-de-chile>> Acesso em: 17 ago. 2015.

TELES, G. **Governo federal anuncia o maior corte no orçamento da história**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/05/governo-federal-anuncia-o-maior-corte-no-orcamento-da-historia.html>> Acesso em: 2 jul. 2015.

TELETON. **Costos de rehabilitación**. Disponível em: <<http://www.teleton.cl/teleton/quienes-somos/cuenta-publica/>> Acesso em: 6 out. 2015.

TROJAN, M. R. Políticas educacionais na América Latina e os Impactos da Globalização. In: **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Organizadores: Angelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Goveia, Tais Moura Tavares. Curitiba: Appris, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994

_____. **Declaração dos direitos dos animais**. 1978. Disponível em: <<http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comissao-de-etica-na-experimentacao-animal/direitos>> Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Declaração mundial de educação para todos**. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: jun. 2013.

_____. **Schooling for millions of children jeopardised by reductions in AID.** Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-25-out-of-school-children-en.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Iniciativa global pelas crianças fora da escola. Resumo executivo.** Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oss-ci-summary-2012-pr.pdf>> Acesso em: 2 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Análise comparada das políticas educacionais brasileiras e chilenas: avaliação da demanda, do perfil do financiamento, das condições de qualidade e dos resultados da educação no período pós-reformas educacionais. **Projeto de Pesquisa.** Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/chile.htm>> Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Edital n.º 14/2014 – NC.** Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2015/documentos/edital142014.pdf> Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Gráficos evolutivos UFPR 1997 a 2014.** Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_dados/Gr%C3%A1ficos%20evolutivos%20UFPR%201997-2014.pdf> Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. **Missão e valores da Universidade Federal do Paraná.** Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/a-universidade-institucional/missao-e-valores/>> Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Programa de Bolsa Permanência do MEC – PBP/MEC.** Disponível em: <<http://www.prae.ufpr.br/prae/bolsa-permanencia-mec/>> Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Relação vaga/candidato.** Núcleo de concursos. Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2014/candidato_vaga_ps2014.htm> Acesso em: 16 fev.2014.

_____. **Resolução n.º 70/08 COUN** Conselho Universitário. Disponível em: <www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=283> Acesso em: 5 jun. 2010.

_____. **Secretaria dos Órgãos Colegiados.** Resolução n. 27/91-CEPE. Curitiba - Paraná, 1991.

ZAINKO, M. A. S. **Avaliação da educação superior no Brasil:** processo de construção histórica. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.13, n.3, dic. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>> Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educação em revista**, n. 37 Curitiba, aug./may 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200008> Acesso em: 16 fev. 2014.

ZERO, M. **Bachelet e a derrota dos Chicago Boys**. Disponível em: http://www.istoe.com.br/colunas-e-blogs/coluna/340388_BACHELET+E+A+DERROTA+DOS+CHICAGO+BOYS. Acesso em: 22 set. 2015.

ZIBAS, D. **A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina?** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 233-262, março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a10n115.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **“A revolta dos pingüins” e o novo pacto educacional chileno**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/02.pdf>> Acesso em: 8 mai. 2015.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Noemi Nascimento Ansay e Laura Ceretta Moreira, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você _____ a participar de um estudo intitulado **“Políticas de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência no Chile e no Brasil”**.

O objetivo desta pesquisa é investigar as políticas de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência e sua implementação na Universidade Federal do Paraná.

- a. Caso você participe do estudo, será necessário comparecer à entrevista agendada em horários convenientes para ambas as partes - sujeitos e pesquisadora.
- b. Este estudo não envolve nenhum desconforto e nenhum risco porque não prevê nenhum tratamento médico ou intervenção física.
- c. O local das reuniões será o NAPNE - Núcleo de Apoio às Necessidades Especiais da Universidade Federal do Paraná, na Praça Santos Andrade, 50 – Centro, Curitiba.
- d. A pesquisadora, Noemi Nascimento Ansay, doutoranda em Educação, para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa, poderá ser contatada pelos seguintes telefones: Faculdade de Artes do Paraná – 3253-1771 ou pelo celular 8766-5541. E também pelo endereço eletrônico: noemiansay@gmail.com
- e. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- f. A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará nenhum prejuízo a você.
- g. As informações relacionadas ao estudo serão acompanhadas pela Orientadora do doutorado, Laura Ceretta Moreira. No entanto, se

qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.

- h. Todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo. As suas entrevistas serão gravadas para a análise do conteúdo. O anonimato é garantido e respeitado e, tão logo o estudo termine, o conteúdo das fitas será apagado, mas as conclusões irão compor o corpo da tese de doutorado.
- i. Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.
- j. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.
- k. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um nome fictício.

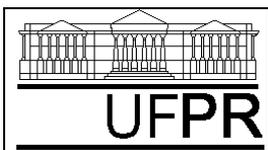
Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo do estudo para o qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem ser prejudicado de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração, em dinheiro ou outra forma qualquer, e que a participação voluntária não implicará custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

NOME DO SUJEITO DA PESQUISA

ASSINATURA

LOCAL, DATA
NOEMI NASCIMENTO ANSAY

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estudantes da UFPR

Tema de pesquisa: **Políticas de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência no Chile e no Brasil**

Doutoranda: Noemi Nascimento Ansay

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira

Objetivo:

Investigar as políticas de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência no Chile e no Brasil, e sua implementação na Universidade de Talca (Chile) e na Universidade Federal do Paraná (Brasil).

I - Dados de identificação

Nome do Aluno (a):

Curso:

Ano ou semestre:

Turno:

Qual a sua deficiência?

Você conhece a causa da sua deficiência?

Ano de ingresso na universidade:

Idade atual:

Faixa de renda familiar

- () 1 salário mínimo
- () 2 a 3 salários mínimos
- () 4 a 10 salários mínimos
- () Mais de 20 salários.

Você trabalha, além de estudar? Já trabalhou em algum período?

Recebe (recebia) algum tipo de bolsa ou subsídio da universidade?

II - Trajetória escolar

2.1 Você frequentou a maior parte da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) no ensino regular ou no especial? Em instituições públicas ou privadas?

2.2 Ao término do ensino médio você já sabia o que desejava cursar no ensino superior? Quais os fatores que motivaram a escolha do curso?

2.3 Quando você pensou em fazer um curso superior, quais foram as suas preocupações em relação à acessibilidade?

2.4 Você fez curso preparatório para o processo seletivo da UFPR? Por quanto tempo?

2.5 No local onde você prestou a prova da UFPR havia acessibilidade?

III - Inscrição no processo seletivo da UFPR

3.1 Você realizou sozinho ou com ajuda, a inscrição para o vestibular? Com ajuda de quem?

3.2 Você encontrou informações acessíveis no edital e no guia do estudante para fazer sua inscrição?

3.3 Quando decidiu fazer sua inscrição você tinha conhecimento da vaga suplementar para pessoas com deficiência? Como teve acesso a essa informação?

3.4 Que sugestões você daria ao Núcleo de Concursos da UFPR para aprimorar esta fase do processo seletivo?

IV - O processo seletivo da UFPR

4.1 No dia da prova da UFPR como você foi atendido? Havia condições adequadas de acessibilidade?

4.2 Como foi o atendimento da equipe de aplicadores?

4.3 Como você avalia a política institucional da UFPR para o acesso do aluno com deficiência na universidade ?

V – ENEM

5.1 Você prestou a prova do ENEM?

5.2 No site as informações eram claras?

5.3 Como foi atendido no dia da prova? Havia acessibilidade?

VI - Políticas governamentais de acesso ao ensino superior

6.1 Você tem conhecimento de políticas governamentais para pessoas com deficiência em instituições do ensino superior?

6.2 Qual é a sua opinião sobre o direito das pessoas com deficiência ao ensino superior no Brasil?

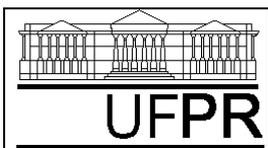
6.3 Você concorda com a política de cotas, vagas suplementares para estudantes com deficiência?

6.4 De que maneira os alunos com deficiência podem participar nas discussões sobre seu acesso ao ensino superior?

VII - Informações adicionais

7.1 Você gostaria de fazer comentários ou dar sugestões sobre o tema desta pesquisa?

Muito obrigado por sua participação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE PESQUISA

Gestores Institucionais

Tema de pesquisa: **Políticas de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência no Chile e no Brasil**

Doutoranda: Noemi Nascimento Ansay

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira

Objetivo:

Investigar as políticas de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência no Chile e no Brasil, e sua implementação na Universidade de Talca (Chile) e na Universidade Federal do Paraná (Brasil).

I Dados de identificação

1.1 Nome:

1.2 Formação:

1.3 Tempo que trabalha na Universidade:

1.4 Há quanto tempo ocupa este cargo?

II Perfil do alunado da UFPR

2.1 Que fatores contribuíram para formulação e implementação de políticas de acesso para alunos com deficiência na UFPR?

2.2 Houve resistência na Universidade para que estas políticas fossem implantadas? De que tipo? E hoje como é a reação da comunidade acadêmica em relação a essa questão?

2.3 Quantos alunos há na Universidade atualmente?

2.4 Desses alunos, quantos têm algum tipo de deficiência?

2.5 De acordo com a Resolução 70/08 do Conselho Universitário, uma vaga por curso da UFPR é destinada para os candidatos com deficiência. Em que medida estas vagas são ocupadas efetivamente?

2.6 Os alunos devem comprovar sua deficiência por meio de documentação a ser apresentada no Núcleo de Concursos. Existe algum serviço para esclarecer dúvidas? Os funcionários do NC recebem algum tipo de treinamento para atuar com este público-alvo?

2.7 Além da documentação o candidato deve passar por uma banca de verificação. Como são selecionadas as pessoas que irão participar da banca quanto à formação? Quais os critérios avaliados por esta banca?

2.8 Quais as principais dúvidas e questionamentos, nesta fase do processo seletivo, por parte dos candidatos e de suas famílias?

2.9 No último vestibular como foi a procura de pessoas com deficiência em relação aos anos anteriores?

III O processo seletivo da Universidade Federal do Paraná

3.1 Quais são as condições de acessibilidade da universidade para atender os candidatos com deficiência?

3.2 Em sua opinião o que precisa ser aprimorado no processo do vestibular desde a inscrição até o ato da matrícula dos alunos com deficiência?

IV Políticas governamentais de acesso ao ensino superior

4.1 Como o direito à educação no ensino superior dos alunos com deficiência pode ser garantido?

4.2 O SISU (Sistema de Seleção Unificada) do MEC não prevê cotas nas instituições federais para alunos com deficiência. Qual é a sua opinião sobre isso?

4.3 Em sua opinião por que o número de pessoas com deficiência que faz um curso superior é tão baixo (6,7 % segundo o IBGE, 2010) ?

4.4 Qual é sua leitura acerca das atuais políticas governamentais no que diz respeito ao acesso de alunos com deficiência ao ensino superior?

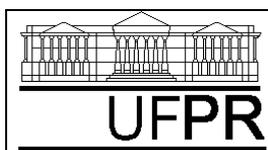
V Informações adicionais

5.1 Os alunos com deficiência da UFPR participam de alguma forma na discussão das políticas institucionais de acesso?

5.2 Você gostaria de fazer comentários ou dar sugestões sobre o tema desta pesquisa?

Muito obrigado por sua participação.

APÊNDICE 3 - FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Noemi Nascimento Ansay y Laura Ceretta Moreira, investigadoras de la Universidad Federal de Paraná, y Moyra Castro Paredes del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional IIDE estamos invitando a usted _____ participar en un estudio titulado

"Políticas de acceso a la educación superior para los estudiantes con discapacidades en Chile y Brasil".

El objetivo de esta investigación es analizar las políticas de acceso a la educación superior para los estudiantes con discapacidad y su aplicación en la Universidade de Talca (Chile) y en la Universidade Federal do Paraná (Brasil).

- a. Si usted participa en el estudio, debe asistir a las entrevistas programadas en horarios convenientes para ambas las partes.
- b. Este estudio implica ninguna molestia y sin riesgo, ya que no proporciona ninguna intervención médica o física.
- c. La investigadora, Noemi Nascimento Ansay, estudiante de doctorado en Educación, para aclarar cualquier duda con respecto a esta investigación, se puede ubicar por teléfono: Facultad de Artes de Paraná 55 41 3253-1771 (Brasil) o por teléfono 56 9 50494626 (Chile) y también por la dirección electrónica: noemiansay@gmail.com
- d. Se garantiza toda la información que desee, antes, durante y después del estudio.
- e. Su participación en este estudio es voluntaria. Usted tiene la libertad para negarse a participar o si usted estuviere de acuerdo en participar, puede retirar su consentimiento en cualquier momento. Este hecho no implica ningún riesgo para usted.
- f. La información relacionada con el estudio estará acompañado por las profesoras guías de doctorado Laura Ceretta Moreira y Moyra Castro Paredes. Sin embargo, si

la información se da a conocer en un informe o publicación, esto se hará de forma codificada de manera que se mantenga la confidencialidad.

g. A toda la información proporcionada a la investigadora se garantiza el sigilo. Su entrevista será grabada para el análisis de contenido. El anonimato está garantizado y respetado, y tan pronto se cierre el estudio las cintas serán borradas completamente, pero los contenidos constituirán el cuerpo de la tesis.

h. Todos los gastos y costos necesarios para la investigación son de responsabilidad de la investigadora.

i. Por su participación en el estudio, usted no recibirá ningún dinero en efectivo. Usted tendrá la garantía de que los problemas resultantes del estudio se tratarán directamente con la investigadora responsable.

j. Cuando se publiquen los resultados, no aparecerá su nombre, pero si un nombre ficticio.

Yo, _____ leí el texto anterior y comprendí la naturaleza y el propósito del estudio, a lo cual fui invitado a participar. La explicación que recibí menciona todos los beneficios del estudio. Entiendo que soy libre de suspender mi participación en el estudio en cualquier momento sin justificar mi decisión y sin ningún perjuicio. Entiendo que no recibiré ninguna remuneración en efectivo u otra forma cualquiera y que la participación voluntaria no implica costo alguno para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio.

NOMBRE DEL ENTREVISTADO

FIRMA

LUGAR, FECHA

NOEMI NACIMIENTO ANSAY

TALCA, _____ DE 2014.

Rubricas:

Participante da pesquisa e /ou responsável legal_-

Pesquisador responsável_____

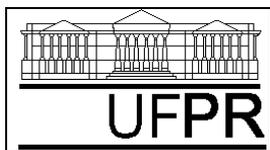
Orientador_____Orientado_____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Padre Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba - PR –CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 4 - GUÍA PARA LA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUÍA PARA LA ENTREVISTA

Estudiantes de la Universidad de Talca - Chile

Tema de investigación: **Políticas de acceso a la educación superior para los estudiantes con discapacidades en Chile y Brasil**

Estudiante de Doctorado: **Noemi Nascimento Ansay**

Profesoras guías: Prof.^a Dr.^a Laura Moreira Ceretta (UFPR)

Prof.^a Dr.^a Moyra Castro Paredes (UTALCA)

Objetivo del estudio: Investigar las políticas de acceso a la educación superior para los estudiantes con discapacidades en Chile y Brasil y su implementación en la Universidade de Talca (Chile) y en la Universidade Federal do Paraná (Brasil).

I. Caracterización del estudiante

- 1.1 ¿Cuál es su nombre? ¿Qué edad tiene?
- 1.2 ¿Qué carrera estudia? ¿Cuánto dura su carrera?
- 1.3 ¿En qué año entró a la universidad?
- 1.4 ¿En qué curso está de su carrera?
- 1.5 ¿Cuál es su discapacidad?

- 1.6 ¿Sabe la causa de su discapacidad?
- 1.7 ¿Quién financia sus estudios?
- 1.8 ¿Cuánto cuesta su carrera?
- 1.9 ¿Recibes algún tipo de beca, ayuda o beneficio?
- 1.10 ¿Has trabajado mientras estudias?
- 1.11 ¿Cuál es el total de la renta familiar?

II. Trayectoria educativa

- 2.1 ¿De qué establecimiento educacional egresaste?
- 2.2 ¿Era municipal, subvencionado o particular?
- 2.3 ¿Has tenido alguna experiencia en escuela especial, en un programa de integración escolar o atención particular individualizada?
- 2.4 ¿Cuándo tomó la decisión de continuar estudios superiores?
- 2.5 ¿Qué factores influenciaron su decisión para entrar a la universidad?
- 2.6 ¿Qué factores motivaron la elección de su carrera?
- 2.7 ¿Cuáles fueron sus preocupaciones al ingresar a la universidad?

III. Prueba de Selección Universitaria

- 3.1 ¿Recibió ayuda en el proceso de inscripción en la PSU? ¿De quién?

- 3.2 ¿Es accesible la información sobre el proceso de admisión (DEMRE) para un estudiante con discapacidad?
- 3.3 ¿Cuántas veces ha rendido la PSU?
- 3.4 ¿Cómo se preparó para rendir la PSU? ¿Hizo un preuniversitario?
- 3.5 ¿Existieron las condiciones adecuadas (acceso al recinto y/o sala, formato de la PSU) para rendir la PSU?
- 3.6 ¿Obtuvo el puntaje de ingreso que necesitaba para su carrera?
- 3.7 ¿Qué sugerencias harías al DEMRE sobre la PSU para mejorar el proceso de admisión para personas discapacitadas a las universidades chilenas?

IV. Ingreso a la Universidad de Talca

- 4.1 ¿Cuándo elegiste la carrera tenías conocimiento acerca de becas para estudiantes con discapacidad en las universidades?
- 4.2 ¿Tuvo información previa sobre ayudas, becas o beneficios para estudiantes con discapacidad en la Utalca?
- 4.3 ¿Fue accesible el proceso de postulación a su carrera profesional en la Utalca?
- 4.4. ¿Cómo describiría su proceso de acceso y/o inserción a su carrera en la Utalca?

V. Políticas gubernamentales para el acceso a la educación superior

- 5.1 ¿Conoces políticas gubernamentales referidas a becas para personas con discapacidad en las instituciones de educación superior?

- 5.2 ¿Cuál es su opinión sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación superior en Chile?
- 5.3 ¿Cómo podrían participar los estudiantes con discapacidad en las discusiones sobre el acceso a la educación superior?

VI. Información adicional

- 6.1 ¿Deseas hacer comentarios o dar sugerencias sobre el tema de esta investigación?

¡Gracias por su participación!

ANEXO 1 - POPULAÇÃO RESIDENTE POR TIPO DE DEFICIÊNCIA SEGUNDO O SEXO E OS GRUPOS DE IDADE – 2010 – IBGE



Tabela 1.3.2 - População residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010

(continua)

Sexo e grupos de idade	População residente							
	Total (1) (2)	Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)	Tipo de deficiência					
			Visual			Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade	Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
Total	190 755 799	45 606 048	506 377	6 056 533	29 211 482	344 206	1 798 967	7 574 145
0 a 4 anos	13 806 733	385 303	20 935	24 707	122 581	13 593	10 996	54 453
5 a 9 anos	14 967 767	1 147 368	21 407	97 719	670 799	16 494	31 976	184 925
10 a 14 anos	17 167 135	1 926 730	24 058	175 176	1 286 971	22 379	45 914	235 471
15 a 19 anos	16 986 788	2 017 529	24 457	195 493	1 357 295	24 836	44 564	219 824
15 a 17 anos	10 353 865	1 218 607	14 475	117 495	821 618	14 373	27 442	133 384
18 e 19 anos	6 632 922	798 921	9 981	77 998	535 677	10 463	17 122	86 439
20 a 24 anos	17 240 864	2 215 799	29 808	210 571	1 473 070	30 591	48 795	255 109
25 a 29 anos	17 102 917	2 376 938	35 860	232 451	1 540 445	31 146	53 492	288 966
30 a 34 anos	15 744 616	2 447 685	34 986	235 409	1 523 122	30 538	63 894	325 833
35 a 39 anos	13 888 191	2 590 841	32 346	258 624	1 604 547	26 753	70 325	362 784
40 a 44 anos	13 008 496	3 797 150	31 166	438 135	2 642 127	23 843	85 537	444 978
45 a 49 anos	11 834 647	4 763 491	31 233	617 095	3 481 074	18 724	97 630	529 426
50 a 54 anos	10 134 322	4 705 129	28 184	655 232	3 337 231	17 408	119 958	625 726
55 a 59 anos	8 284 433	4 170 185	28 068	605 386	2 819 567	15 520	130 589	668 086
60 a 64 anos	6 503 287	3 524 275	25 855	527 765	2 258 647	13 267	141 022	686 776
65 a 69 anos	4 852 789	2 894 694	24 058	458 022	1 748 246	11 925	147 136	678 305
70 a 74 anos	3 744 738	2 451 628	23 652	426 442	1 381 745	10 571	164 179	669 689
75 a 79 anos	2 570 686	1 839 631	24 466	353 344	947 089	10 000	169 752	561 265
80 anos ou mais	2 917 391	2 351 671	65 840	544 962	1 016 924	26 618	373 207	782 529
Homens	93 406 990	19 805 367	237 538	2 437 398	12 244 750	172 405	946 289	3 789 918
0 a 4 anos	7 025 701	204 414	10 966	13 615	62 007	7 149	6 091	30 423
5 a 9 anos	7 623 609	585 371	11 203	49 945	319 125	8 932	18 385	101 599
10 a 14 anos	8 727 095	905 501	11 861	84 023	559 843	11 905	26 043	123 806
15 a 19 anos	8 557 608	883 678	12 316	91 141	539 345	13 095	25 127	107 356
15 a 17 anos	5 224 763	534 488	7 232	54 869	327 421	7 693	15 520	65 277
18 e 19 anos	3 332 845	349 189	5 084	36 273	211 924	5 402	9 607	42 079
20 a 24 anos	8 627 665	977 292	14 572	93 804	590 890	15 845	26 543	127 308
25 a 29 anos	8 458 790	1 049 229	17 355	99 676	616 891	15 403	29 422	151 291
30 a 34 anos	7 718 081	1 076 432	17 186	100 062	603 831	15 430	35 579	170 210
35 a 39 anos	6 767 177	1 101 613	15 469	103 265	612 402	13 435	38 768	190 563
40 a 44 anos	6 319 971	1 560 642	15 088	158 526	1 016 168	12 139	46 693	229 436
45 a 49 anos	5 692 722	2 051 993	14 360	234 504	1 477 345	9 122	52 527	268 472
50 a 54 anos	4 825 839	2 074 495	13 424	254 354	1 475 568	8 953	65 722	318 749
55 a 59 anos	3 912 544	1 843 384	13 217	237 719	1 253 680	7 795	72 209	345 866
60 a 64 anos	3 033 130	1 541 658	12 159	209 839	988 008	6 224	79 405	352 352
65 a 69 anos	2 224 862	1 255 930	10 942	184 772	756 586	6 135	82 784	345 276
70 a 74 anos	1 675 553	1 046 548	11 127	173 944	587 242	5 239	89 121	336 161
75 a 79 anos	1 089 024	755 860	11 069	141 432	391 289	4 826	87 561	265 684
80 anos ou mais	1 127 619	891 330	25 222	207 226	394 531	10 777	164 309	325 566
Mulheres	97 348 809	25 800 681	268 839	3 619 135	16 966 732	171 801	852 678	3 784 228
0 a 4 anos	6 781 032	180 889	9 968	11 093	60 574	6 445	4 905	24 030
5 a 9 anos	7 344 159	561 998	10 204	47 774	351 675	7 561	13 592	83 326
10 a 14 anos	8 440 040	1 021 229	12 197	91 153	727 129	10 473	19 870	111 866
15 a 19 anos	8 429 180	1 133 851	12 141	104 352	817 950	11 741	19 438	112 468
15 a 17 anos	5 129 102	684 119	7 244	62 626	494 197	6 680	11 923	68 107
18 e 19 anos	3 300 078	449 732	4 897	41 726	323 753	5 061	7 515	44 380
20 a 24 anos	8 613 199	1 238 507	15 235	116 767	882 180	14 746	22 253	127 801
25 a 29 anos	8 644 127	1 327 710	18 504	132 775	923 554	15 742	24 070	137 676
30 a 34 anos	8 026 535	1 371 254	17 800	135 347	919 291	15 108	28 316	155 622
35 a 39 anos	7 121 014	1 489 229	16 877	155 359	992 145	13 318	31 557	172 222
40 a 44 anos	6 688 525	2 236 509	16 078	279 609	1 625 959	11 704	38 843	215 542
45 a 49 anos	6 141 925	2 711 498	16 872	382 591	2 003 729	9 601	45 102	260 953
50 a 54 anos	5 308 482	2 630 634	14 760	400 878	1 861 663	8 455	54 236	306 977
55 a 59 anos	4 371 889	2 326 801	14 851	367 667	1 565 887	7 726	58 379	322 221
60 a 64 anos	3 470 156	1 982 617	13 696	317 926	1 270 640	7 043	61 617	334 424
65 a 69 anos	2 627 927	1 638 764	13 116	273 250	991 660	5 790	64 352	333 028
70 a 74 anos	2 069 185	1 405 080	12 524	252 948	794 503	5 332	75 059	333 528
75 a 79 anos	1 481 662	1 083 770	13 397	211 911	555 800	5 174	82 191	295 581
80 anos ou mais	1 789 772	1 460 341	40 618	337 736	622 393	15 842	208 898	456 964

ANEXO 2 - PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS IDADE POR EXISTÊNCIA OU NÃO DE PELO MENOS UM TIPO DE DEFICIÊNCIA SEGUNDO O SEXO OU GRUPOS DE IDADE- 2010 – IBGE



Tabela 1.3.7 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas, segundo o sexo e o nível de instrução - Brasil - 2010

Sexo e nível de instrução	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas		
	Total (1) (2)	Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)	Nenhuma das deficiências investigadas (3)
Total	144 814 164	42 146 647	102 609 427
Sem instrução e fundamental incompleto	65 043 145	25 766 944	39 231 515
Fundamental completo e médio incompleto	27 511 216	5 967 894	21 537 500
Médio completo e superior incompleto	37 963 308	7 447 983	30 509 053
Superior completo	13 463 757	2 808 878	10 653 769
Não determinado	832 737	154 947	677 590
Homens	70 030 586	18 110 082	51 880 296
Sem instrução e fundamental incompleto	32 989 004	11 339 870	21 618 942
Fundamental completo e médio incompleto	13 448 527	2 523 699	10 920 099
Médio completo e superior incompleto	17 568 564	3 059 902	14 503 975
Superior completo	5 634 092	1 125 020	4 508 619
Não determinado	390 399	61 591	328 661
Mulheres	74 783 578	24 036 565	50 729 131
Sem instrução e fundamental incompleto	32 054 142	14 427 074	17 612 573
Fundamental completo e médio incompleto	14 062 688	3 444 195	10 617 401
Médio completo e superior incompleto	20 394 744	4 388 081	16 005 077
Superior completo	7 829 666	1 683 858	6 145 150
Não determinado	442 338	93 356	348 929

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez. (2) Inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências. (3) Inclusive a população sem qualquer tipo de deficiência.

ANEXO 3 – MODELO DE ATESTADO DE FUNCIONALIDADE

Documento disponível no site institucional da UFPR <http://www.nc.ufpr.br/>

Avaliador: _____

Especialidade: _____

Atesto que _____, portador da cédula de Identidade _____, foi submetido à avaliação funcional nesta data e classificado conforme assinalado nos domínios abaixo segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Em relação a aprendizagem:

1 – Ler (d166) – Definição: realizar atividades envolvidas na compreensão e interpretação da linguagem escrita (livros, instruções ou jornais em texto ou em braile), com o objetivo de obter conhecimentos gerais ou informações específicas.

Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

2 – Escrever (d170) – Definição: Utilizar ou produzir símbolos ou linguagem para transmitir informações, como produzir um registro escrito de eventos ou ideias ou redigir uma carta. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;

- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

Em relação a comunicação:

3 – Comunicação – recepção de mensagens orais (d310) – Definição: Compreender o significado literal e implícito das mensagens em linguagem oral, como distinguir se uma frase tem um significado literal ou é uma expressão idiomática, como responder e compreender mensagens faladas. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

4 – Comunicação – recepção de mensagens não verbais (d315) – Definição: Compreender os significados literal e implícito das mensagens transmitidas por gestos, símbolos e desenhos.

Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

5 – Fala (d330) – Definição: Produzir palavras, frases e passagens mais longas em mensagens faladas com significado literal e implícito, como expressar um fato ou contar uma história em linguagem oral. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

6 – Produção de mensagens não verbais (d335) – Definição: Usar gestos, símbolos e desenhos para transmitir mensagens, como balançar a cabeça para indicar desacordo ou fazer um desenho ou diagrama para transmitir um fato ou uma ideia complexa.

Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável;

Em relação a Mobilidade:

7 - Andar (d450) – Definição: Mover-se sobre uma superfície a pé, passo a passo, de maneira que um pé esteja sempre no solo, como passear, caminhar lentamente, andar para frente, para trás ou para o lado. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;

g. Não aplicável.

8 – Deslocar-se por diferentes locais (d460) – Definição: Andar ou se movimentar por vários lugares e situações, como andar entre cômodos em uma casa, dentro de um prédio ou pela rua de uma cidade. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

9 – Deslocar-se utilizando algum tipo de equipamento (d465) – Definição: Mover todo o corpo de um lugar para o outro sobre qualquer superfície ou espaço utilizando dispositivos específicos para facilitar a movimentação ou criar outras maneiras de se mover com equipamentos como andador e cadeira de rodas. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

10 – Utilização de transporte (d470) – Definição: Utilizar transporte para se deslocar como passageiro, como ser levado em um automóvel ou em um ônibus. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Limitação leve;
- c. Limitação moderada;
- d. Limitação grave;
- e. Limitação completa;

- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

Em relação a educação escolar:

11 – Educação escolar (d820) – Definição: Obter acesso à escola, educação; participar de todas as responsabilidades e privilégios relacionados à escola e aprender o material do curso, matéria e outras exigências curriculares em um programa educacional primário e secundário, incluindo ir à escola regularmente, trabalhar em cooperação com outros alunos, seguir as orientações dos professores, organizar, estudar e concluir as tarefas e projetos designados e progredir para os outros estágios de educação. Definir o desempenho na atividade de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Não há limitação;
- b. Restrição leve;
- c. Restrição moderada;
- d. Restrição grave;
- e. Restrição completa;
- f. Não especificado;
- g. Não aplicável.

Em relação aos fatores ambientais:

12 – Produtos e tecnologia para mobilidade e transporte pessoal em ambientes internos e externos (e120) –Definição: Equipamentos, produtos e tecnologia utilizados pelas pessoas nas atividades de deslocamento dentro e fora de edifícios, incluindo aqueles adaptados ou especialmente projetados, situados dentro, em cima ou perto da pessoa que os utiliza. Definir o nível de facilitação do fator ambiental de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Nenhum facilitador;
- b. Facilitador leve;
- c. Facilitador moderado;
- d. Facilitador considerável;
- e. Facilitador completo;
- f. Facilitador não especificado;
- g. Não aplicável.

13 – Produtos e tecnologia para comunicação (e125) – Definição: Equipamentos, produtos e tecnologia utilizados pelas pessoas nas atividades de transmissão e recepção de informações, incluindo aqueles adaptados ou especialmente projetados, situados dentro, em cima ou perto da pessoa que os utiliza. Ex.: Dispositivos ópticos e auditivos, gravadores e receptores de áudio. Definir o nível de facilitação do fator ambiental de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Nenhum facilitador;
- b. Facilitador leve;
- c. Facilitador moderado;
- d. Facilitador considerável;
- e. Facilitador completo;
- f. Facilitador não especificado;
- g. Não aplicável.

14 – Produtos e tecnologia para educação (e130) – Definição: Equipamentos, produtos, processos, métodos e tecnologia utilizados para aquisição de conhecimento, especialização ou habilidade, incluindo aqueles adaptados ou especialmente projetados. Ex.: Livros, Manuais, Hardware ou Software de computador. Definir o nível de facilitação do fator ambiental de acordo com os qualificadores abaixo:

- a. Nenhum facilitador;
- b. Facilitador leve;
- c. Facilitador moderado;
- d. Facilitador considerável;
- e. Facilitador completo;
- f. Facilitador não especificado;
- g. Não aplicável.

Local: _____, ____/____/2015.

Assinatura do avaliador

Carimbo com nome e conselho profissional.