

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS E O INGRESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E ARGENTINA.

MESTRANDA: PATRICE MARQUES DOS ANJOS  
PROFESSORA ORIENTADORA: SONIA MARIA RIBEIRO

JOINVILLE  
2019

PATRICE MARQUES DOS ANJOS

POLÍTICAS PÚBLICAS E O INGRESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E ARGENTINA

Dissertação apresentada ao Mestrado em  
Educação da Universidade da Região de  
Joinville – UNIVILLE – como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
em Educação, sob orientação da  
Professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

JOINVILLE - SC  
2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

A599p Anjos, Patrícia Marques dos  
Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina/ Patrícia Marques dos Anjos, orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2019.

134 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Ensino superior e estado. 2. Ensino superior – Brasil. 3. Ensino superior – Argentina. 4. Pessoas com deficiência. 5. Educação inclusiva. I. Ribeiro, Sonia Maria (orient.). II. Título.

CDD 379.26

Elaborada por Christiane de Viveiros Cardozo – CRB-14/778

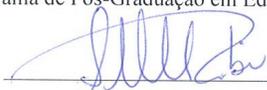
**Termo de Aprovação**

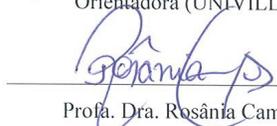
**“Políticas Públicas e o Ingresso de Estudantes com Deficiência na Educação Superior no Brasil e Argentina”**

por

Patrice Marques dos Anjos

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
(UNOCHAPECÓ)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marialva Linda Moog Pinto  
(UNIVILLE)

Joinville, 20 de maio de 2019.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido Pai,  
Hélio (*In memoriam*)!

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que estiveram comigo durante essa caminhada.

A minha família, meu Pai Hélio (*in memoriam*), que até bem pouco tempo esteve conosco e minha Mãe, Flora, por terem sido meus parceiros, suporte e fonte de incentivo tornando possível este sonho do mestrado!

As minhas filhas, Caroline, Esther e Sophia que pacientemente suportaram minhas ausências, me deram ânimo e forças, sempre me motivando a alcançar meus objetivos.

Aos professores e colegas das turmas VI e VII do Mestrado em Educação da Univille, em especial as Profas. Sonia, Aliciene e Betinha (que foram fonte de incentivo e inspiração) e aos colegas Leticia K., Cleberson e Clarita pelos ensinamentos, pelas trocas e apoio durante todo o percurso do mestrado

A minha querida Orientadora, Profa. Dra. Sonia, pelas orientações, conversas, confiança e compreensão.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Marialva e Profa. Dra. Tania que gentilmente contribuíram de forma inestimável para que eu desenvolvesse esse trabalho da melhor forma possível, muito obrigada!

A Univille pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa de estudos.

Enfim agradeço a Luz que nos guia por todos os caminhos, aos amigos queridos, aos familiares e a todos que me apoiaram e acreditaram em mim.

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE teve por objetivo geral compreender como ocorre o ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior no Brasil e na Argentina considerando as políticas públicas educacionais desenvolvidas por estes países. Para tanto, o estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como base epistêmico-metodológica o materialismo histórico e caracterizando-se como estudo do tipo documental. A análise fundamentou-se em Bardin (1997) e consubstanciou-se em 3 categorias: Políticas Públicas, Inclusão na Educação Superior e Ingresso dos Estudantes com Deficiência na Educação Superior. No referencial teórico discutiu-se acerca dos conceitos de Políticas Públicas e os atores que influenciam em seu desenvolvimento, destacando alguns referenciais teóricos desta fase (SOUZA, 2006; SECHI, 2013; FONSECA, 2013; MOLINA, 2012; SOARES, 2009; LIBÃNEO et al, 2017; CHAUÍ, 1999; OLIVEIRA, 2009; MOTA JR, 2014; FRIGOTTO, 2011; ZELAYA, 2016; SANTOS, 2005; AUPETIT 2002; FANELLI, 1999; BATISTA, 2012). Na sequência abordou-se a evolução da Educação Superior no Brasil e Argentina, a Inclusão do Estudantes com Deficiência na Educação Superior e ao final as formas de Ingresso na Educação Superior por estes estudantes, destacando como aporte teórico (CANO, 1985; BEECH, 2009; CASTRO, 2007; PAULA, 2009; MOLLIS, 2008, VANNUCHI, 2004; BITTENCOURT, 2014; RABOSI, 2013; CIANTELE ET AL, 2016; MOREIRA, 2012; CONCEIÇÃO, 2017; ROSSITO, 2010), entre outros. A análise permitiu destacar que as políticas públicas desenvolvidas para atender os estudantes com deficiência na Educação Superior passaram a ter maior ênfase a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por parte do Brasil e Argentina. Verificou-se a forte influência de organismos internacionais no desenvolvimento das políticas educacionais com o consentimento dos poderes constituídos que a ela se submetem e a dinâmica da Educação Superior, a qual apresenta um aspecto mais democrático na Argentina se comparada ao Brasil, levando em conta o caráter público e universal deste nível de ensino naquele país. Constatou-se um caráter mercantilizado da educação superior e, ainda, que em ambos os países o Ingresso dos Estudantes com Deficiência na Educação Superior não depende unicamente de Políticas Públicas e legislações pertinentes ao tema uma vez que somente isso não tem assegurado a entrada e permanência destes alunos na universidade

**Palavras Chave:** Políticas Públicas. Educação Especial. Estudantes com Deficiência. Educação Superior.

## ABSTRACT

The present research, linked to the line of Work Research and Teacher Training of the Master's Program in Education of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE had as general objective to understand how the entry of students with disabilities in Higher Education in Brazil and Argentina takes place considering the public educational policies developed by these countries. For that, the study was based on a qualitative approach, based on epistemic-methodological historical materialism and characterizing itself as a study of the documentary type. The analysis was based on Bardin (1997) and consubstantiated into 3 categories: Public Policies, Inclusion in Higher Education and Admission of Students with Disabilities in Higher Education. In the theoretical framework, the concepts of Public Policies and the actors that influence their development were discussed, highlighting some theoretical references of this phase (SOUZA, 2006; SECHI, 2013; FONSECA, 2013; MOLINA, 2012; SOARES, 2009; LIBÂNEO et al, 2017; CHAUI, 1999; OLIVEIRA, 2009; MOTA JR, 2014; FRIGOTTO, 2011; ZELAYA, 2016; SANTOS, 2005; AUPETIT 2002; FANELLI, 1999; BATISTA, 2012). In the sequence, the evolution of Higher Education in Brazil and Argentina, the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education were discussed, and finally the forms of Higher Education Entrance by these students, highlighting as theoretical contribution (CANO, 1985; BEECH, 2009; CASTRO, 2007; PAULA, 2009; MOLLIS, 2008, VANNUCHI, 2004; BITTENCOURT, 2014; RABOSSI, 2013; CIANTELLA ET AL, 2016; MOREIRA, 2012; CONCEIÇÃO, 2017; ROSSITO, 2010), among others. The analysis made it possible to emphasize that the public policies developed to attend students with disabilities in Higher Education started to have greater emphasis after the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, by Brazil and Argentina. It was verified the strong influence of international organisms in the development of educational policies with the consent of the constituted powers that undergo it and the dynamics of Higher Education which presents a more democratic aspect in Argentina compared to Brazil, taking into account the public and universal character level of this level of education in that country. It was seen a commercialized character of higher education and also that in both countries the Admission of Students with Disabilities in Higher Education does not depend solely on Public Policies and legislation pertinent to the subject, since this alone has not ensured the entry and stay of these students at university.

**Keywords:** Public Policies. Special education. Students with Disabilities. College education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Balanço das produções acadêmicas – BDTD.....	18
Quadro 2 – Balanço das produções acadêmicas – CAPES.....	25
Quadro 3 – Balanço das produções acadêmicas – ANPED (GT 11 e GT 15)...	28
Quadro 4 – Balanço das produções acadêmicas – CLACSO.....	28
Quadro 5 – Balanço das produções acadêmicas – Artigos científicos identificados na Biblioteca Virtual SCIELO Brasil.....	29
Quadro 6 – Total de pesquisas/ano que dialogam com a nossa pesquisa.....	32
Quadro 7 – Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em Educação em Relação ao PIB por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014.....	59
Quadro 8 – Estatísticas gerais do senso da Educação Superior 2017.....	74
Quadro 9 – Numero de matriculas em cursos de graduação, por categoria administrativa 1980-2017.....	86
Quadro 10 – Inclusão na educação superior.....	86
Quadro 11 – Evolução de CUDs emitidos por ano no período 2009-2016.....	88
Quadro 12 – Dados sobre o nível de escolarização argentino no ano de 2016.	88
Quadro 13 – Leis, programas e principais objetivos do Brasil.....	103
Quadro 14 – Leis, programas e principais objetivos da Argentina.....	104

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ABRUC</b>	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
<b>ACE</b>	Conselho Americano de Educação
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado.
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação
<b>AUCC</b>	Associação de Universidades e Faculdades do Canadá
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBC</b>	Ciclo Básico Comum
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CHEA</b>	Council for Higher Education Accreditation
<b>CLACSO</b>	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CONEAU</b>	Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
<b>CUD</b>	Certificado Único de Discapacidade
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ERA</b>	Exame Regular de Avaliação
<b>EFI</b>	Exame Final Integrador
<b>EUA</b>	European University Association
<b>FLACSO</b>	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GATS</b>	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
<b>Gatt</b>	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
<b>GEF</b>	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
<b>GETRAFOR</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente
<b>GT</b>	Grupos de trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<b>ICSID</b>	Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre investimentos
<b>IDA</b>	Associação Internacional de Desenvolvimento
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>IFC</b>	Cooperação Financeira Internacional
<b>INDEC</b>	Instituto Nacional de Estatísticas
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBI</b>	Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIGA</b>	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
<b>MIU</b>	Modo de inclusão universitária presencial
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OEI</b>	Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
<b>OIE</b>	Organização Mundial da Saúde Animal
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONGs</b>	Organizações não governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OTAN</b>	Organização do Tratado do Atlântico Norte
<b>PAEE</b>	Público Alvo da Educação Especial
<b>PAS</b>	Processo Seletivo de Avaliação Seriada
<b>PESPE I</b>	
<b>PIAD</b>	Programa de ingresso a distância
<b>Prouni</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PSS</b>	Processo Seletivo Seriado
<b>Reuni</b>	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UBA</b>	Universidade de Buenos Aires
<b>UCA</b>	Universidade Católica Argentina
<b>UC-SC</b>	Universidade Católica de Santa Catarina
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNR</b>	Universidade Nacional de Rosário
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas
<b>UNERJ</b>	Centro Universitário de Jaraguá do Sul/ Católica de Santa Catarina
<b>UNIVILLE</b>	Universidade da Região de Joinville
<b>UNLAM</b>	Universidade Nacional de La Matanza
<b>UNLP</b>	Universidade Nacional De La Plata

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
A PESQUISADORA E A PESQUISA .....	14
1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	18
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	38
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	43
2.2 ATORES POLÍTICOS.....	47
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	51
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL .....	51
3.2 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS .....	54
3.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICAS PÚBLICAS E A INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ARGENTINA .....	61
4 EDUCAÇÃO SUPERIOR E O INGRESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA .....	66
4.1 SÍNTESE HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA .....	66
4.2 A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	78
4.3 INGRESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E NA ARGENTINA .....	92
4.3.1 O INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	93
4.3.2 O INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ARGENTINA .....	97
5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS .....	103
5.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS AO PAEE NO BRASIL.....	105
5.2 OS DOCUMENTOS ARGENTINOS .....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
REFERÊNCIAS.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
ANEXO .....	129
ANEXO I – MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS - BRASIL.....	129
ANEXO II – MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS - ARGENTINA.....	134

## APRESENTAÇÃO

*“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.* Boaventura de Souza Santos.

## A PESQUISADORA E A PESQUISA

Para falar sobre como encontrei meu caminho na pesquisa começarei falando um pouco sobre como foi minha vida acadêmica.

O início se deu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis/SC no ano de 1995, quando cursei Economia (até a sétima fase).

Neste período, estudava à noite e trabalhava no atendimento ao público no Hospital Universitário durante o dia. Ali, passei a ver muitas pessoas de baixa renda e escolaridade enfrentarem filas embaixo de sol e chuva, lutando pelo direito de serem atendidas dignamente.

Quando engravidei, em 1998 me afastei dos estudos e optei por me dedicar à maternidade, ocasião em que voltei a morar com meus pais na cidade de Corupá - SC. No ano de 2000 passei a cursar Direito na UNERJ (Centro Universitário de Jaraguá do Sul - hoje Universidade Católica de Santa Catarina) na cidade de Jaraguá do Sul – SC. Neste período estudava pela manhã e trabalhava à tarde e à noite na Pró-Reitoria de Administração do Centro Universitário.

Penso que a escolha pelo curso de direito deve-se ao fato de eu sempre ter voltado o olhar, por me tocar profundamente, a fragilidade das pessoas em situação de vulnerabilidade, especialmente crianças, idosos e pessoas com deficiência, principalmente por conta da falta de conhecimento, por parte deste público específico, para com relação aos seus direitos enquanto cidadãos e por falta de possibilidades, muitas vezes, de agir em sua própria defesa como é o caso de crianças e de muitos idosos.

No ano de 2004, em razão de uma gestação gemelar de risco, novamente tranquei a matrícula no curso de Direito, vindo a concluí-lo em dezembro de 2007,

tendo sido aprovada no Exame da Ordem dos Advogados de Santa Catarina, ocorrido em julho de 2008.

Assim, atuo como Advogada desde 2009 e no início da minha carreira na área jurídica havia no Estado de Santa Catarina a nomeação de Advogados pela Defensoria Dativa<sup>1</sup> objetivando atender ao público com insuficiência financeira.

Cadastrei-me junto ao Tribunal de Justiça para que fossem, então, encaminhadas ao meu escritório pessoas que preenchiam os requisitos para tal atendimento, optando pelas áreas de Direito Civil, Direito de Família, Criança e Adolescente.

A partir de então, passei a ter um contato direto com pessoas que enfrentavam uma realidade bastante dura, pessoas que geralmente não compreendiam bem a existência e extensão de seus direitos ou, tendo a compreensão, não tinham força, voz e dinheiro para lutar judicialmente.

Impossível não se envolver com suas histórias, com suas dificuldades e pensar que de alguma forma eu tinha responsabilidade como ser humano, como cidadã e não apenas como advogada em relação às pessoas e situações que se colocavam diante de mim. Muitas dessas pessoas, boa parte do tempo, precisavam apenas de alguém para ouvi-las e intermediar situações que não necessariamente precisavam chegar a juízo.

Elas buscavam orientação, ajuda psicológica e suporte emocional, o que me remete à ideia que sempre defendi, de que um escritório de advocacia que atua na área de Família, Infância e Adolescência necessita trabalhar em parceria com Assistentes Sociais e Psicólogos.

Estas situações que se apresentaram ao longo deste período foram amadurecendo minha visão sobre o mundo, foram moldando meu desenvolvimento pessoal e indicando caminhos que eu queria seguir. Principalmente por mostrarem minhas fragilidades enquanto profissional, que teoricamente detinha o conhecimento dos direitos, leis e procedimentos, mas, que não tinha uma relação prática com a realidade.

---

<sup>1</sup> No ano de 2012, o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a inconstitucionalidade de normas do Estado de Santa Catarina que dispunham a respeito da Defensoria Dativa para o atendimento da população hipossuficiente e assim, em 2 agosto de 2012, a Assembleia Legislativa aprovou a Lei Complementar nº 575 para criação e implementação da Defensoria Pública em Santa Catarina, não havendo mais nomeações para atendimento pela defensoria dativa, ocasião em que não tivemos mais nomeações deste público para escritórios de advocacia.

Voltando no tempo, fato que não mencionei anteriormente foi o de eu ter sido professora do ensino médio por um período na época em que estudei na UFSC, período este de grande satisfação, pois, dar aulas me fazia sentir realizada ainda que não tivesse formação para tanto.

Assim, sucessivas vezes retomava o pensamento a respeito do trabalho de tantos professores que passaram por minha vida acadêmica, muitos tão preparados e seguros, já outros, apesar de deterem o conhecimento do conteúdo, completamente despreparados para lecionarem.

Diante disso, a intenção que sempre acompanhou minha caminhada foi a de voltar a dar aulas, porém, com a formação necessária e não somente com o conhecimento do conteúdo, acompanhada de uma prática pedagógica adequada, com uma visão da realidade aberta às questões sociais, à inclusão e aos direitos humanos.

Com filhas crescidas e, tantos caminhos já percorridos, me senti preparada, enfim, para desenvolver-me enquanto profissional da área da educação e do direito e ir para sala de aula.

Há dois anos concluí a Pós-Graduação em Direito Processual Civil com Habilitação para o Magistério Superior, mas, a vontade sempre foi a de cursar o Mestrado em Educação.

Como Direito e Educação são dois caminhos que se entrelaçam constantemente em minha vida, ao me deparar com o Programa do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a linha de Pesquisa de “Trabalho e Formação Docente” logo me chamou a atenção.

Cursei inicialmente a Disciplina de “Inclusão Social, Escolarização e Deficiência” em regime Especial, no ano de 2016, e me identifiquei com as discussões e pesquisas em andamento, que interligam diretamente à educação, inclusão, trabalho e formação docente, direitos e políticas públicas, indicando ser esta uma área de interesse para o desenvolvimento da minha pesquisa. Posteriormente fui aprovada no processo seletivo iniciando o Mestrado em Educação como aluna regular em 2017.

Dentro deste contexto, este estudo integra pesquisas desenvolvidas pelo grupo Getrafor (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente), no qual um dos projetos desenvolvidos é “Educação Especial na Educação Superior. Políticas, saberes e práticas no âmbito do trabalho e formação

docente – PESPE I”, vinculado a Linha de Pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O “PESPE I” tem como objetivo central: estudar a educação especial na educação superior no âmbito das políticas e práticas educacionais considerando desde o cenário local, nacional até aquele que se constituiu em alguns países da América Latina identificando possíveis aproximações e distanciamentos entre os países contemplados nas pesquisas. Desta forma e buscando alinhar nossos estudos com os já finalizados e os em andamento, optamos por lançar um olhar sobre como tem ocorrido o ingresso do PAEE<sup>2</sup>, com base em Políticas Públicas, na Educação Superior no Brasil e na Argentina.

---

<sup>2</sup> De acordo com o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara Básica de Educação, na Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, podemos assim definir o Público Alvo da Educação Especial: Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

## 1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Considerando os trabalhos já desenvolvidos no programa referentes a inclusão dos Estudantes com Deficiência<sup>3</sup> nos diversos níveis de ensino e com o intuito de contribuir e dar continuidade a estes estudos, optamos por analisar as formas de Ingresso do Estudante com Deficiência na Educação Superior, com base nas políticas públicas desenvolvidas por Brasil e Argentina. Ato contínuo, perguntamo-nos se haviam trabalhos que já discutiam tal temática dando, então, início ao balanço das produções a fim de tomar conhecimento sobre o que já vinha sendo desenvolvido na área. O balanço das produções foi realizado nos seguintes bancos de dados on-line:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD;
  - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
  - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED
- GTs (Grupos de Trabalhos) 11 e 15;
- Biblioteca Virtual SCIELO Brasil;
  - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO;
  - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO-Andes (Biblioteca Digital de Vanguarda para Investigação em Ciências Sociais – Região Andina e América Latina – Equador), e
  - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO – Argentina – Sede Argentina.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: 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. Já na Argentina a definição se embasa na “Ley nº 22.431 - Sistema de protección integral de los discapacitados”, de 1981: Art. 2º - A los efectos de esta ley, se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. Na Argentina, de acordo com A Ley 22.431, considera-se pessoa com deficiência “Art. 2º - A los efectos de esta ley, se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.

Para realizar as buscas nos bancos de dados acima elencados foram utilizados os seguintes descritores:

- 1 – “Inclusão na Educação Superior”, e
- 2 – “Políticas Públicas de Inclusão na Educação Superior”.

Nesta busca delimitamos como período de busca pelas produções o intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2008 a junho de 2017. Posteriormente repetimos a busca com os mesmos descritores, delimitando como intervalo de tempo os anos de 2017 e 2018 e a ampliamos acrescentando um novo descritor:

- 3 - Ingresso do Público Alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Usamos os mesmos descritores na língua espanhola para as buscas realizadas no banco de dados CLACSO, FLACSO ANDES e FLACSO ARGENTINA.

A fim de justificar este recorte temporal consideramos como marco da discussão e elaboração de documentos e Políticas Públicas diretamente relacionadas aos estudantes com deficiência na educação superior o ano de 2008, tanto para o Brasil quanto para a Argentina, ocasião em que os dois países ratificaram a “Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência”, ocorrida em Nova Iorque no ano de 2006 e cujo documento foi assinado naquela mesma cidade em 2007. O Brasil internalizou e deu status equivalente a Emenda Constitucional a este documento pelos decretos 186/2008 e 6949/2009. Já a Argentina, através do Senado e Câmara de Deputados daquela nação aprovou a Convenção sancionando-a com força de lei sob nº 26.378 no ano de 2008. Posteriormente esta lei recebeu hierarquia constitucional em 2014, sob a lei nº 27044.

Este tratado internacional modificou o conceito de Inclusão que até então seguia o modelo integracionista, o qual entendia que a pessoa com deficiência deveria se adaptar ao meio, e é o primeiro tratado Universal de Direitos Humanos de aplicação obrigatória, sobre o assunto, que gera responsabilidade internacional pelos Estados que o ratificam em conjunto com o seu Protocolo. No modelo inclusivo, de acordo com a Convenção, cabe à sociedade promover condições necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência a participação plena em todos os aspectos da vida.

Os princípios da presente Convenção são, segundo o art. 3º:

a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Também no ano de 2008, o Brasil apresentou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e tendo como norte a Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência desenvolveu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo o entendimento de Ball (2012), as relações e a constituição desses programas políticos e a própria modernização de serviços públicos que vem se desenvolvendo desde a década de 90, caracterizam o surgimento de um novo meio de governo, as políticas de educação global, influenciadas pela relação entre Estado e Mercado, seguindo um modelo global.

Trabalhos relacionados ao tema, especificamente, começam a surgir a partir de então, abordando a inclusão de uma maneira ampla relacionando-a de grupos sociais, étnicos e de gênero, a educação em direitos humanos e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas a inclusão do PAEE, dentre eles os estudantes com deficiência. Assim, após pesquisas nos bancos de dados citados, destacaram-se as produções que possibilitaram, de algum modo, convergências com este trabalho, conforme quadros 1-5 a seguir:

Quadro 1 - Balanço das produções acadêmicas – BDTD

Total de trabalhos encontrados com o primeiro descritor: 249

Total de trabalhos encontrados com o segundo descritor: 105

Total de trabalhos com o terceiro descritor: 07

Trabalhos que se aproximaram do tema: 08

Título	Autores	Fonte e ano	Instrumento de Coleta de Dados	Objetivo	Principais resultados
Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de	Ana Lídia Penteadó Urban	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da	Bibliográfica de cunho qualitativo e quantitativo	Visando conhecer como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimen	Visando conhecer como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimen

universitários com deficiência		Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/2016		to e altas habilidades/su perdotação encontram suporte nessas instituições, a presente pesquisa busca analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras, sob a perspectiva dos próprios alunos	to e altas habilidades/su perdotação encontram suporte nessas instituições, a presente pesquisa busca analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras, sob a perspectiva dos próprios alunos.
ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro	Diléia Aparecida Martins Briega	Programa de Pós-graduação em Educação Especial/Doutorado/2017	Documental e de Campo crítico-descritivo	A via de ingresso em estudo – o Enem – será analisada quanto ao acesso disponibilizado ao estudante surdo, considerando que a modalidade linguística da primeira língua desses sujeitos é visogestual e que a prova é elaborada na modalidade escrita da língua portuguesa (LP), considerada segunda língua para essas pessoas.	Faz-se necessário aprofundar os estudos sobre a temática, considerando os problemas destacados e as inquietações relacionadas ao trabalho do ILS em provas e exames, sobretudo, na compreensão de textos escritos em português ou na tradução de questões, já que há respaldo na legislação atual que permite a criação de um Banco Nacional de Itens (BNI) em Libras.  Este trabalho responde, no

					entanto, às inquietações investigativas no campo da educação de surdos, sob a perspectiva de construtos usados por organismos governamentais nacionais e internacionais pouco explorados em pesquisas anteriores. Justamente por representar essa novidade, instiga desdobramentos, por meio de pesquisas que, futuramente, poderão ser desenvolvidas. Cabe ainda destacar que o baixo índice de ingressos em cursos de graduação por meio do Enem requer um acompanhamento a longo prazo, para assim construir uma análise evolutiva desse processo de ascensão educacional vivenciada pelo surdo.
Uma análise dos programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma	Daniele dos Santos Ramos Xavier	Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) – 2016 – Mestrado em Economia Política	Documental (por dedução/não indica explicitamente no texto)	Analisar os programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma com vistas a verificar se as	Ampliação do acesso ao ensino superior via instituições privadas; atendimento as necessidades

				opções de financiamento público – especialmente o Prouni e o Fies – resultaram em aumento do acesso à educação superior e em mudança na relação público/privado .	de mercado; crescimento do acesso de estudantes carentes ao ensino superior.
Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	Cristiane da Silva Santos	Universidade Federal de Uberlândia – 2013 – Doutorado em Educação	Documental e de Campo crítico-descritivo	Apresentar um diagnóstico situacional das instituições selecionadas com vistas a subsidiar futuras investigações e a elaboração de políticas institucionais para assegurar, nelas, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.	Não existe uma política em termos de acesso no Brasil e em Portugal; não se pode afirmar que as IFES são inclusivas uma vez que se transfere ao aluno o esforço de se adequar ao contexto universitário.
O Acesso do Surdo ao Ensino Superior: Limites e Avanços das Políticas Educacionais de Inclusão	Leila Santos de Mesquita	Universidade Federal da Paraíba – 2013 – Mestrado em Educação	Qualitativa/ Questionário	Demonstrar de que forma vem ocorrendo o acesso do surdo ao ensino superior, considerando os limites e avanços das políticas educacionais de inclusão.	Diante dos resultados verificou-se que os avanços das políticas educacionais de inclusão, ainda são muito atravancados e limitados.
Inclusão no Ensino Superior: Das Políticas Públicas aos Programas de Atendimento e Apoio às pessoas com necessidades Educacionais Especiais	Wagner Tadeu Sorace Miranda	Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio - de Mesquita Filho – Marília – Doutorado em Educação - 2014	Documental	Conhecer o panorama atual dos programas e ações que as universidades públicas estaduais do Paraná instituíram para viabilizar a inclusão de	Há iniciativas nas universidades pesquisadas, que são voltadas a constituir uma política de acesso e permanência do estudante com

				estudantes com deficiência em seus contextos	deficiência, por meio da institucionalização dos programas/núcleos de apoio que corroboram para operacionalização dessas ações. No entanto, ainda há muito a se fazer para que se alcance uma educação verdadeiramente inclusiva.
Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão	Nilma Maria Cardoso Ferreira	Universidade Federal do Maranhão – Mestrado em Educação - 2012	Bibliográfica e documental	Analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA	O processo de construção de inclusão para a pessoa com deficiência na UFMA é uma realidade e representa um avanço em termos de políticas educacionais, embora ainda discreto, insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado enquanto política educacional inclusiva.
Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiências nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da carta magna	Helóisa de Paula Pessoa Rocha	Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – Universidade Federal do Ceará – 2011	Bibliográfica e documental	Averiguar se tal política se encontra amparada e legitimada pelos dispositivos constitucionais de nosso ordenamento jurídico.	A igualdade defendida pelos idealizadores das cotas em apreço não se compatibiliza com a figura da desequiparação permitida, não concretiza o princípio da isonomia e tampouco

					apresenta conformidade com os demais preceitos constitucionais, máxima da ordem democrática.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Pesquisadora com base no banco de dados BDTD.

Quadro 2 - Balanço das produções acadêmicas – CAPES

Total de trabalhos encontrados com o descritor 1: 18

Total de trabalhos encontrados com o descritor 2: 109

Total de trabalhos encontrados com o descritor 3: 396

Trabalhos que se aproximaram do tema: 3

Título	Autores	Fonte e ano	Instrumento de Coleta de Dados	Objetivo	Principais resultados
Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB	Lidiane Ramos da Silva	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba/2017	Documental e Bibliográfica	Entender qual a contribuição das políticas de inclusão na educação superior para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na UFPB	Inferiu-se que as políticas inclusivas de educação superior vêm contribuindo para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no CCTA/UFPB, notadamente por meio da política de acesso/cotas, pelo Programa Incluir e o PNAES, sob a responsabilidade de do CIA. Todavia, também de acordo com a apuração dos dados, vimos que o processo de inclusão de discentes com deficiência na instituição precisa superar muitos desafios, especialmente no que diz respeito à falta de

					<p>formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas; as limitações nos sistemas de comunicação e informação, sobretudo na deficiência da estrutura física/arquitetônica, que é, eminentemente, institucional. Para tanto, compete à instituição – formada por diferentes gestores, setores, pessoas e profissionais –, considerar as demandas e as proposições destacadas pelos sujeitos da pesquisa e assumir o compromisso ético e político de responder às demandas da diversidade que se apresentam no seu âmbito, ressignificando, reestruturando e revisando suas políticas inclusivas.</p>
Políticas Educacionais de acesso e permanência na Educação Superior – uma trajetória do Brasil e Portugal no campo da Educação	Marcos José Zablonsky	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Doutorado em Educação - 2015	Documental e Bibliográfica	Investigar a educação superior e mais especificamente a configuração do acesso à educação superior no Brasil e em	Brasil e Portugal são países nos quais a desigualdade social é marcante, e onde, proporcionalmente, poucos ainda têm

Superior				Portugal	acesso à educação superior. É ainda menor o percentual de pessoas com acesso aos cursos de maior prestígio social, e neles os diplomas não constituem em uma garantia para uma mobilidade social ascendente.
Políticas públicas e ensino superior no Brasil: o desafio da inclusão social a partir dos programas Fies e Prouni	João Deusdete de Carvalho	Universidade de Santa Cruz do Sul – Mestrado em Direito - 2016	Bibliográfica	<p>Analisar a efetividade das políticas públicas disciplinadas pelo FIES e Prouni no âmbito do ensino superior brasileiro para a promoção da inclusão social no meio acadêmico. Especificamente, o trabalho visou discutir acerca do acesso à educação como direito fundamental a ser garantido pelo Estado, com especial atenção a contextualização histórica do ensino superior no Brasil; investigar as políticas públicas para o ensino superior no Brasil inauguradas a partir da Constituição Federal de</p>	<p>A pesquisa revelou que as políticas públicas implementadas no âmbito da educação superior brasileira são efetivas no que tange à inclusão social e o poder público deve canalizar esforços necessários para expandir os programas existentes viabilizando o acesso a um número cada vez maior de estudantes, promovendo melhorias no que se refere à qualidade do ensino prestado pelas instituições privadas. Para que o ensino superior se desenvolva como espaço de inclusão social faz-se necessário pensar a diversidade</p>

				1988 e verificar as contribuições do Prouni e FIES na inclusão social de estudantes de renda familiar baixa em instituições de ensino superior.	humana e suas condições em todas as salas de aula e realidades socioculturais. É preciso fomentar as ações que ofereçam condições para que os cidadãos tenham oportunidade de formação intelectual e assim possam agir como sujeitos atuantes socialmente e não oprimidos sob o jugo das desigualdades historicamente construídas.
--	--	--	--	---	--

Fonte: Pesquisadora com base no banco de dados CAPES.

Quadro 3 - Balanço das produções acadêmicas – ANPED (GT 11 e GT 15)

Total de trabalhos encontrados com o descritor 1: 4

Total de trabalhos encontrados com o descritor 2: 4

Trabalhos que se aproximaram do tema: 1

Título	Autores	Fonte e ano	Instrumento de Coleta de Dados	Objetivo	Principais resultados
A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	37ª Reunião – UFSC/ Florianópolis – 2015	Bibliográfica	Realizar tensionamentos sobre a avaliação de estudantes com deficiência na educação superior	A forma genérica como as questões são apresentadas, muitas vezes resulta em respostas positivas, em gráficos animadores, mas nem sempre significa que tais resultados atendem às especificidades dos sujeitos.

Fonte: Pesquisadora com base nos bancos de dados ANPED.

Quadro 4 - Balanço das produções acadêmicas – CLACSO

Total de trabalhos encontrados com o descritor 1: 1

Total de trabalhos encontrados com o descritor 2: 294

Total de trabalhos encontrados com o descritor 3:

Trabalhos que se aproximaram do tema: 1

Título	Autores	Fonte e ano	Instrumento de Coleta de Dados	Objetivo	Principais resultados
Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú	Julieta Rezaval	2008 – FLACSO Argentina	Qualitativa/ Entrevistas	Analisar a partir de uma perspectiva comparativa os fatores que tem incidido no surgimento e desenvolvimento de iniciativas direcionadas a inclusão de grupos vulneráveis a universidade com o fim de extrair ensinamentos que sirvam para sua consolidação e extensão a outras instituições.	Destaca dois grandes aprendizados sobre os temas: a formulação de políticas públicas no âmbito universitário (como, quem, quando e em que contexto se elaboradas políticas) e as estratégias de inclusão social a estas instituições (alcances, êxitos e desafios para este tipo de intervenção).

Fonte: Pesquisadora com base no banco de dados CLACSO.

Quadro 5 - Balanço das produções acadêmicas – Artigos científicos identificados na Biblioteca Virtual SCIELO Brasil

Total de artigos encontrados com o descritor com o descritor 'Políticas públicas de inclusão na educação Superior': 18

Trabalhos que se aproximaram do tema: 1

Título	Autores	Fonte e ano	Instrumento de Coleta de Dados	Objetivo	Principais resultados
Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	Emerson Rodrigues Duarte; Carla Beatriz da Silva Rafael; Juliana Fernandes Figueiras; Clara Mockdece Neves; Maria Elisa Caputo Ferreira	Revista Brasileira de Educação Especial, volume 19, nº 2, Marília Abril/Junho 2013	Entrevista	O objetivo do presente estudo foi levantar o número de alunos autodeclarados com deficiência em processo de inclusão no ensino superior nas instituições públicas e	Apesar dos últimos dados dos censos escolares indicarem um salto no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, o desafio da educação superior para essa

				<p>privadas de Juiz de Fora. Tal temática merece destaque vista as políticas implementadas pelo Governo Federal de acesso ao Ensino Superior, como o Prouni, o REUNI e o FIES a fim de ampliar o nível de escolarização da população.</p>	<p>população ainda está longe de ser atingida, porque não são apenas os índices quantitativos que precisam ser alterados: todos precisam ter oportunidade de acesso a um ensino de qualidade. Existem leis atuais e modernas a respeito da inclusão. Sabe-se que esses aparatos legais são importantes e necessários à educação para todos nos mais diversos níveis de ensino, mas o problema da sociedade atual está em efetivar a operacionalização dessas leis</p>
<p><b>Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados</b></p>	<p><u>Nozu, Washington Cesar Shoiti; Bruno, Marilda Moraes Garcia; Cabral, Leonardo Santos Amâncio.</u></p>	<p>Revista Brasileira de Educação Especial, volume 19, nº 2, Marília Abril/Junho 2013</p>	<p>Exploratório de caráter descritivo</p>	<p>Contribuir com a produção do conhecimento sobre os fatores que podem incidir sobre a promoção do acesso, permanência e sucesso do PAEE no Ensino Superior brasileiro. Mais especificamente, tem por escopo nodal investigar as ações da UFGD</p>	<p>o presente estudo trouxe à tona vários desafios, como: a) a necessidade de adequações nos processos de ingresso no Ensino Superior, considerando-se as diferenças biopsicossociais, linguísticas e culturais dos candidatos; b) a adoção de estratégias</p>

				<p>voltadas, nos últimos 10 anos, aos acadêmicos tidos como PAEE, vislumbrando um estrito diálogo com estudos nacionais e internacionais que discutem a temática da inclusão dessa população no Ensino Superior.</p>	<p>para a identificação, o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes PAEE; c) a promoção de iniciativas relacionadas à sensibilização quanto à representação funcional do estudante, desde a escolha do curso até sua formação, com vistas a se superar estigmatizações inerentes à sua carreira profissional e a seus potenciais; d) caminhos possíveis para garantir a integralização curricular dos estudantes PAEE, por meio de adequações curriculares e da aproximação dos docentes nos momentos de planejamento educacional.</p>
--	--	--	--	--	---

Fonte: Pesquisadora com base no banco de dados Scielo Brasil.

Ainda, ao realizarmos a busca na plataforma FLACSO Andes, obtivemos um resultado de 544 trabalhos na primeira busca e na segunda busca com o terceiro descritor, encontramos 106 trabalhos, sendo que o único que se aproximava do nosso tema é o mesmo apresentado no quadro 04 “Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú”, tornando a se repetir em busca na plataforma FLACSO Argentina a qual apresentou um total de 27 trabalhos.

A investigação indicou que há um total de 15 trabalhos que se entrelaçam de alguma maneira com a nossa pesquisa, distribuídas de acordo com o quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Total de pesquisas/ano que dialogam com a nossa pesquisa

Ano	Artigo	Dissertação	Tese
2008			01
2011		01	
2012		01	
2013	02	01	01
2014			01
2015	01		01
2016		03	
2017		01	01

Fonte: Pesquisado a partir de dados levantados CAPES, BDTD, ANPED, FLACSO e CLACSO.

A tese desenvolvida em 2008 fez um estudo comparado entre Argentina, Chile e Peru no que diz respeito a identificação de fatores que vinham incidindo no surgimento e desenvolvimento de iniciativas direcionadas à inclusão de grupos vulneráveis na Universidade.

De acordo com o pensamento de Rezaval (2008, p. 01):

Na sociedade atual o acesso ao conhecimento, a informação e a qualificação por meio da educação superior constituem uma ferramenta valiosa para o crescimento individual e coletivo assim como para o exercício pleno da cidadania.

Rezaval (2008, p. 1) destaca, ainda, que “muito embora se perceba um movimento crescente de massificação da educação superior, há uma grande parcela da população que tem ficado de fora deste nível de ensino”.

O que fica evidenciado neste trabalho é que frente a esta situação é clara a existência de um problema de equidade tanto no acesso quanto na permanência na educação superior por parte da população compreendida nos grupos vulneráveis.

Com base neste fator, destacamos que em nosso entendimento para que se atinja uma igualdade material, precisamos nos valer da equidade, uma vez que não basta termos a igualdade formal se a igualdade material não é concretizada.

Na busca por uma igualdade material, não podemos desprezar a existência de diferenças entre os seres humanos e uma maneira para conseguirmos dar visibilidade e atuar sobre estas diferenças é justamente por meio da equidade.

O termo equidade, no direito, consiste em uma adaptação das previsões legais à situação concreta buscando alcançar um ponto de equilíbrio entre as partes e seus direitos cobrindo e/ou alcançando aspectos que a lei por si só não conseguiria alcançar.

Para Aristóteles, no livro “Ética a Nicômaco” a equidade está relacionada diretamente à justiça (a principal das virtudes), uma vez que se manifesta em relação ao próximo.

Para ele, segundo Nader (2014, p. 134-135), “a equidade é uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade”, comparando a equidade à régua de Lesbos, feita de chumbo e que se moldava a qualquer superfície.

Em nosso ordenamento jurídico, embora não esteja expressamente prevista, a lei permite julgar com base no princípio da equidade, podemos destacar que este princípio tem previsão legal na Constituição Federal, art. 5º, "caput", inc. I, VIII, XXXVII e XLII, e 7º, inc. XXX, XXXI e XXXIV; bem como na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), artigos: 3º, 5º e 8º, ainda, o Código Civil permite expressamente que o juiz faça uso da equidade nos artigos referentes à indenização decorrente de responsabilidade civil.

O ordenamento jurídico da Argentina também traz em seu Código Civil a previsão de tal princípio.

Nas palavras de Aboslaimann (2017, p. 72):

La equidad cobra una importancia tal, que se convierte en un punto sumamente importante por su función no sólo como pauta de interpretación, sino de integración del derecho, de allí que el reconocimiento de los principios generales del derecho a las que se puede acudir como fuentes en caso de defecto de la ley, hoy ya explicitado a través del nuevo Código que la establece como criterio de interpretación de la ley y de conductas, además de su incorporación dentro de los fines explícitos o implícitos del ordenamiento jurídico, hacen de ella un tema central y por qué no decirlo controversial en muchos aspectos.

Torna-se evidente a importância de tal princípio e de sua utilização pelos juízes na aplicação ao caso concreto buscando suprir lacunas da lei e neste sentido é que trataremos a equidade neste trabalho, atendendo ao princípio constitucional

de Igualdade o qual visa tratar iguais de maneira igual e desiguais de maneira desigual, na medida de suas desigualdades.

Tal qual diz Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) na frase que destacamos no início deste trabalho:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Neste sentido, na pesquisa “Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiências nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da carta magna”, Rocha (2011, p. 76) conclui que:

A igualdade defendida pelos idealizadores das cotas em apreço não se compatibiliza com a figura da desequiparação permitida, não concretiza o princípio da isonomia e tampouco apresenta conformidade com os demais preceitos constitucionais, máxima da ordem democrática. Antes, aproxima-se do igualitarismo, próprio das militâncias paternalistas, na medida em que segmenta as pessoas com deficiência, sustentando-se numa fórmula assistencialista promitente do diploma de nível superior e da inclusão social.

Ou seja, a idealização dos projetos políticos pode até apresentar um caráter democrático de busca pela igualdade e justiça social, mas, não de luta de fato, pela equidade no plano concreto. Ainda, de acordo com Rocha (2011, p. 76) um dos principais fatores que incidem na falta de sucesso de tais políticas ocorre porque:

Além de desconsiderar os recursos de adaptação dos exames e programas de acessibilidade, as cotas não eliminam e nem suprem a causa do insucesso do indivíduo, com deficiência ou não, no sistema universal de ingresso nas universidades públicas federais, qual seja, o nível insuficiente de conhecimentos adquiridos na educação básica.

Logo, nos perguntamos quais são os interesses que se buscam atender na formulação de tais políticas, uma vez que seu público alvo não tem integralizado nem um tratamento equânime frente às políticas desenvolvidas, nem tampouco vê atendido seu direito constitucional à educação. Ferreira (2012, p.93), no seu trabalho “Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão”, identifica que:

A existência de políticas, projetos, programas e ações relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência que, apesar de parecerem insuficientes, isoladas, nem sempre sistematizadas, e por não se configurarem exatamente como políticas estruturais, representam iniciativas importantes para a construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA, desenvolvendo, assim, uma cultura da inclusão, especificamente, nessa instituição.

Ferreira (2012, p. 96) destaca que este é, no entanto, um importante momento de transição “[...] que pode contribuir para mudanças de paradigmas em relação às tradicionais e equivocadas concepções que sustentam a segregação e exclusão das pessoas com deficiências”.

Partindo para o ano de 2013, na tese “Políticas de Acesso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas”, Santos (2013) destaca não ser possível afirmar que os IFES (Institutos Federais de Educação), tanto no Brasil quanto em Portugal sejam de fato inclusivos, adotando ainda o modelo integracionista, sendo possível perceber um movimento lento de ações institucionais que visam à inclusão.

Neste estudo foi possível perceber também em ambos os países a consonância de políticas públicas com orientações advindas de organismos internacionais como a ONU, UNESCO, Banco Mundial e OCDE.

Destaca-se que nos dois países, Brasil e Portugal, no que se refere a instrumentos jurídicos-normativos, na educação superior, segundo Santos (2013, p. 332):

Estes não orientam sobre a formulação do currículo, cujas adequações são de fundamental importância e que constituem elementos históricos que servem de mecanismo para (des) qualificar as pessoas que não se encontram dentro dos padrões de normalidade. Percebe-se a perpetuação de uma universidade que continua classificando e conseqüentemente excluindo.

Mesquita (2013), em sua dissertação sobre “O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão”, concluiu que apesar das políticas educacionais de inclusão terem proporcionado avanços na democratização, expansão e interiorização da educação superior, é possível identificar movimentos ideológicos nos discursos das políticas educacionais e de inclusão, apontando, mais uma vez, para uma educação que atende as políticas de mercado e que segue orientações transnacionais ditadas por organismos internacionais.

Já no artigo “Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior”, Duarte (2013) detectou uma disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter assistencial e filantrópico que ancorou a educação do PAEE por um longo período.

Novamente o que se destaca é a falta de efetivação das políticas públicas existentes e a falta de um horizonte na elaboração de novas políticas públicas educacionais e/ou incremento das já existentes, com vistas a assegurar a educação de qualidade a todos tornando a inclusão algo natural.

Vale mencionar, a partir da apresentação das pesquisas citadas, que juridicamente os direitos a educação e à igualdade estão garantidos constitucionalmente e encontram-se elencados no rol de direitos e garantias fundamentais, a igualdade (no capítulo dos Direitos Individuais e coletivos) e a educação (no capítulo de Direitos Sociais).

Tais direitos dizem respeito à dignidade da pessoa humana que deve ter proteção estatal a fim de que se possibilite o pleno desenvolvimento da personalidade e o pleno exercício da cidadania, direitos estes tidos como invioláveis.

Continuando, analisamos a tese de 2014, que aborda “Inclusão no Ensino Superior: Das Políticas Públicas aos Programas de Atendimento e Apoio às pessoas com necessidades Educacionais Especiais”, nela Miranda (2014) reforça o que vem sendo dito a respeito da inclusão que, embora haja legislação e políticas públicas, a implementação destas exige estratégias de ação para que se elimine a distância entre a lei e a realidade.

Nos estudos de 2015, a começar pela tese “Políticas Educacionais de acesso e permanência na Educação Superior – uma trajetória do Brasil e Portugal no campo da Educação Superior”, Zablonky (2015) aponta para a desigualdade social marcante nos dois países, onde poucos têm acesso à educação superior, ainda que Portugal apresente uma taxa muito superior de alunos neste nível de ensino em relação ao Brasil, enfatizando o baixo percentual de pessoas com acesso aos cursos de maior prestígio social, como por exemplo, medicina, destacando ainda o desenvolvimento de políticas sociais atreladas às políticas neoliberais alinhadas a globalização, equiparando a educação a uma mercadoria que atende aos apelos do capital.

Travando uma luta hegemônica, a classe dominante não busca somente produzir mão-de-obra qualificada, como também, procura garantir que esta mão de obra trabalhe em prol do sistema, beneficiando investidores.

Enquanto Portugal, onde o processo de Bolonha massificou a educação superior mercantilizando-a, enfrenta uma grande evasão de jovens diplomados para outros países, o Brasil ficou aquém da meta de atingir o número de brasileiros com educação superior.

De acordo com a pesquisa, Fies e Prouni com o intuito de dinamizar o acesso a este nível de ensino continuaram por manter estudantes sem recursos financeiros fora das universidades enquanto o Reuni promoveu uma inclusão mais significativa desta parcela da população, bem como o sistema de cotas.

O estudo destaca, no entanto, que as políticas públicas adotadas pelos governos estabelecidos à época da pesquisa (2000-2010) com Base no Programa de Aceleração do Crescimento, investimento em universidades públicas e criação de empregos refletiram positivamente no processo educacional, o qual não foi tratado somente como mera mercadoria. Zablonky (2015, p. 23) ressalta que:

Sob a égide do liberalismo econômico, ambos os países direcionaram suas políticas econômicas, com reflexos na dimensão da educação e nas políticas de estímulo ao acesso à educação superior. Porém, nas duas últimas décadas, o Brasil assistiu a dois diferentes projetos de economia liberal, sendo um nitidamente neoliberal, e outro voltado a fazer valer os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Foram eles, respectivamente, o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, e o governo Luís Inácio Lula da Silva - Lula.

Porém, ainda que Brasil e Portugal tratem de formas distintas suas políticas de financiamento e inclusão na educação superior, percebe-se que estas são estimuladas por organismos internacionais multilaterais como Banco Mundial (BM), OCDE e UNESCO visando ampliação do mercado da Educação Superior.

Já no artigo “A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior”, como o próprio título evidencia, trata da avaliação da inclusão de estudantes PAEE na educação superior, Pieczkowski (2015, p. 17), identifica que o entendimento de alguns professores é o de uma inclusão romantizada, naturalizada e mascarada, cujos limites e alcances encontram-se silenciados.

Pieczkowski (2015, p. 17) destaca também que:

Ao mesmo tempo em que o apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, as universidades são avaliadas por indicadores padronizados com foco nos resultados. Na conjuntura atual, a avaliação e a regulação assumem grande prestígio, e as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si na busca de melhores colocações. Qual o lugar, por exemplo, das pessoas com deficiência intelectual, que também estão matriculados em cursos superiores, nesse cenário?

O que nos remete ao questionamento acerca dos interesses implícitos nas Políticas de Inclusão do PAEE, uma vez que o estímulo ao acesso à educação por este público com base em políticas públicas é crescente, as matrículas mostram que cada vez mais este alunado chega à educação superior. No entanto, questões de inadequação institucional, padronização dos aspectos pedagógicos, barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras, ainda não foram superadas.

Na dissertação “Uma análise dos programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma” Xavier (2016), nos deparamos com um estudo voltado a analisar programas e legislação de inclusão existentes, destacando que o incremento no acesso à educação superior se deu principalmente pela via privada, garantindo mercado para estas instituições de ensino.

Também no ano 2016, vale mencionar a dissertação de “Políticas públicas e ensino superior no Brasil: o desafio da inclusão social a partir dos programas Fies e Prouni”, a qual compreendeu que as políticas públicas implementadas no âmbito da educação no Brasil são efetivas no que diz respeito à inclusão social, devendo o poder público canalizar esforços no sentido de expandir tais programas.

Denota-se a partir destes estudos que as políticas educacionais, desenvolvidas nos países citados nas pesquisas, sofrem influência direta de organismos internacionais, inseridas no processo de globalização, conduzindo a educação a uma perspectiva democrática, entretanto, com um viés fortemente mercantilista.

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com base nas leituras dos trabalhos descritos anteriormente, pudemos verificar aspectos relacionados com nossa proposta de pesquisa os quais se deram na medida em que todos tratam da inclusão na educação superior das pessoas com deficiência neste nível de ensino.

Estes trabalhos foram utilizados como um ponto de partida na compreensão de como esta temática vem sendo abordada, bem como um suporte teórico que contribuiu para delimitação e construção desta dissertação.

Para Rodriguez (2004, p. 5), “A pesquisa teórica consiste numa elaboração de fundamentação teórica, necessária para compreender e se aproximar do objeto de estudo. Permite a análise das questões empíricas levantadas”. Para ele:

O ponto de partida do trabalho inicia com a coleta e levantamento do que já foi escrito, todos nós partimos de algum conhecimento, e este levantamento é concretizado mediante as produções realizadas sobre o assunto, utilizando as diversas contribuições dos autores que já pesquisaram a respeito.

Sob esta ótica, com a compreensão das discussões já travadas nestes artigos, dissertações e teses os quais analisamos, perguntamo-nos: Como as Políticas direcionadas aos Estudantes com Deficiência asseguram o Ingresso deste público na Educação Superior no Brasil e na Argentina?

A partir daí, definimos o objetivo principal de nossa pesquisa, que é:

- Analisar como ocorre o ingresso do Estudante com Deficiência na Educação Superior no Brasil e na Argentina considerando as políticas públicas educacionais desenvolvidas por estes países.

E, como objetivos secundários:

- Compreender o que são Políticas Públicas e quais os atores influenciam em seu desenvolvimento;

- Analisar a influência que os organismos internacionais exercem no desenvolvimento das Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas pelo Brasil e pela Argentina;

- Identificar as formas de ingresso do estudante com deficiência na Educação Superior e de que forma as políticas públicas orientam estes processos nos dois países.

Porquanto, a pesquisa relativa às Políticas Públicas e o Ingresso dos estudantes com deficiência na Educação Superior, ao analisarmos o atual momento histórico, se mostra de grande importância para que possamos entender e desvelar as questões que existem por trás do seu desenvolvimento e compreender como se dá o ingresso deste público neste nível de ensino.

Esta pesquisa tem como base epistêmico-metodológica o materialismo histórico e caracteriza-se como estudo documental, que pode ser definido, de acordo com Sá-Silva et al (2009, p.2), como um “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (...)”.

Podemos dizer que a pesquisa documental é aquela que se utiliza de dados provenientes de documentos com o objetivo de extrair deles as informações ali contidas objetivando compreender um fenômeno.

Para Lüdke e André (1986, p.39):

Os documentos constituem [...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

O método de análise empregado neste tipo de pesquisa é a “análise documental”. A análise documental, qualitativa ou quantitativa, favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008).

Ludke e Andre (1986) destacam que no momento de analisar dados qualitativos não existe uma forma melhor ou mais correta, no entanto o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Logo, nos inspiramos no método da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1997, p. 31) consiste em:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ou seja, esta técnica consiste na investigação de conteúdo simbólico das mensagens (conteúdo dos documentos) com a função de responder as questões e objetivos estabelecidos para a produção da pesquisa.

Delimitado nosso tema de pesquisa, realizado o balanço das produções, seguimos para a escolha dos documentos pertinentes ao tema de pesquisa,

exploração do material disponível em acervos de bibliotecas físicas e digitais, páginas digitais dos governos envolvidos no estudo e, por conseguinte destacamos a Legislação Constitucional e infraconstitucional de Argentina e Brasil. No que se refere à Educação enquanto um direito, nós pesquisamos as leis da Educação Superior dos dois países, legislação voltada às pessoas com deficiência e ainda, as políticas públicas educacionais direcionadas ao PAEE e ao ingresso deste público na educação superior. Assim, delimitamos o procedimento técnico-metodológico por meio das seguintes fases:

a) Pesquisa bibliográfica;

b) Organização e análise de fontes documentais, especialmente a legislação e políticas públicas de educação voltadas a inclusão do PAEE na educação superior no Brasil e na Argentina a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

c) Organização de informações, categorização e análise.

As categorias definidas para a pesquisa foram estruturadas em 5 (cinco) capítulos:

- No capítulo 1 “Delineamento Da Pesquisa”, discorremos acerca dos caminhos percorridos e métodos utilizados para delimitar os temas abordados nesta pesquisa;

- No capítulo 2 “Políticas Públicas e seus Desdobramentos” analisamos questões conceituais acerca de políticas públicas e atores políticos objetivando compreender a relação que estabelecem com estado e sociedade;

- No capítulo 3 “Políticas Públicas Educacionais”, tratamos das políticas públicas educacionais no contexto neoliberal e a influência que os organismos internacionais exercem sobre as agendas das políticas públicas nacionais e argentinas, desenvolvidas nesta área;

- No capítulo 4 “Educação Superior e o Ingresso dos Estudantes com Deficiência” contextualizamos a educação superior no Brasil e na Argentina buscando compreender como se estrutura este nível de ensino nos dois países, bem como as formas de ingresso e as políticas públicas educacionais que asseguram o

ingresso em condições de igualdade dos estudantes com deficiência na educação superior.

- No capítulo 5 “Análise dos Documentos”, tratamos dos documentos chave orientadores da presente pesquisa bem como as políticas públicas desenvolvidas pelos dois países voltadas ao PAEE e em específico aos estudantes com deficiência na Educação Superior.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS

Para discutirmos a respeito das políticas públicas educacionais e compreendermos o sentido que elas assumem na relação entre Estado e Sociedade e para alcançarmos o modo como vêm sendo elaboradas as políticas públicas de inclusão do PAEE na educação superior, quais as influências (internas e externas) que atuam nesse processo e, buscando compreender se em decorrência disso há uma limitação na forma de atuação do estado na elaboração das mesmas, precisamos compreender os conceitos que serão utilizados para este trabalho.

Para tanto, neste capítulo trataremos dos conceitos acerca de política pública e destacaremos os atores que participam do processo ou ciclo das políticas públicas.

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS CONCEITUAIS

Nas últimas décadas foi possível perceber um maior interesse a respeito do campo de conhecimento denominado políticas públicas, talvez em decorrência da adoção de vários tipos de políticas das quais os governos dos países em desenvolvimento foram lançando mão a fim de controlar gastos e efetuar ajustes fiscais, culminando em um novo modelo de governo cujo objetivo seria alcançar equilíbrio entre receitas e despesas restringindo a atuação do Estado na Economia e nas Políticas Sociais.

Assim, países da América Latina, com histórico de inflação em descontrole e sem políticas fortes, capazes de garantir um crescimento econômico o mais próximo do ideal e de propiciar igualdade/justiça social, “cresceram os olhos” para estes novos “modelos” de governos emergentes.

De acordo com Souza (2006, p.22), a disciplina acadêmica de Política Pública nasce nos EUA enfatizando os estudos sobre as ações dos governos, enquanto na Europa ela surge como um desdobramento de teorias explicativas sobre o papel do estado e do governo (produtor das políticas públicas).

São considerados os pais desta área de conhecimento Harold Lasswell (1902 - 1978), Herbert Alexander Simon (1916 - 2001), Charles Edward Lindblom (1917 - 2018) e David Easton (1917 - 2014). Não existe uma única, nem melhor, definição

sobre o que seja política pública<sup>4</sup>, de acordo com Secchi (2013, p. 2), “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Souza (2006, p. 26), define política pública como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Para Fonseca (2013, p. 405), em termos de conceito, as políticas públicas melhor se caracterizam como:

[...] um processo de decisão política que se materializa em objetivos com resultados esperáveis, normalmente vinculados à transformação de uma dada realidade, com vetores distintos, e que envolvem: a) técnicos estatais e não governamentais, burocratas e políticos (tomadores de decisão); b) atores distintos (com “recursos de poder” assimétricos), cenários e conjunturas (por vezes voláteis); c) capacidade e viabilidade de o Estado disponibilizar recursos orçamentários, humanos, legais e logísticos; d) mecanismos de mensuração dos resultados.

Ainda, de acordo com Secchi (2013), a política pública possui então dois elementos fundamentais: a intencionalidade pública e a resposta a um problema público. Sendo o mais adequado à nossa realidade a abordagem multicêntrica, uma vez que há uma dinâmica entre estado e sociedade na elaboração das políticas públicas com o fim de resolver problemas coletivos. Assim, embora o estado elabore suas políticas públicas, as origens e iniciativas podem ser diversas.

Mônica Castagna Molina (2012, p. 588) diz que as políticas públicas,

Traduzem as formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais.

---

<sup>4</sup> De acordo com Souza (2006, p.24), “não existe uma única definição para políticas públicas, Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”. Peters (1986) segue o mesmo veio: “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. No entanto definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos.

Ao estudarmos tais políticas nos deparamos com o subgrupo chamado políticas governamentais, divididas em política de governo e política de Estado, de acordo com Secchi (2013, p. 5):

Há ainda a distinção entre “política de governo” e “política de Estado”, a primeira recebendo a conotação de política de um grupo político em mandato eletivo, e a segunda significando aquela política de longo prazo, voltada ao interesse geral da população e independente dos ciclos eleitorais (Grifo do autor).

O processo de elaboração de uma política pública é também chamado de ciclo de políticas públicas, cujas fases podem ser entendidas como – identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Estas fases não seguem necessariamente este padrão e podem estar misturadas.

Partidos políticos, agentes políticos e organizações não governamentais são alguns dos atores que buscam identificar problemas públicos.

A partir do momento em que um problema é identificado, então aquele agente político, partido, organização, classe, movimentos sociais, enfim, o grupo que o identificou, passa a lutar para defender que aquela questão passe a fazer parte da agenda de governo.

A agenda de governo é um apanhado de problemas e situações tidos como mais relevantes naquele momento e que merece intervenção pública. Assim, para Secchi (2013, p. 46),

Os problemas entram e saem das agendas. Eles ganham notoriedade e relevância, e depois desinflam. Como destaca Subirats (1989), a limitação de recursos humanos, financeiros, materiais, a falta de tempo, a falta de vontade política ou a falta de pressão popular podem fazer com que alguns problemas não permaneçam por muito tempo, ou nem consigam entrar nas agendas.

Destarte, que cada governo irá decidir o que pretende ou não fazer de fato. No entanto, esta decisão sofrerá influências exteriores sejam pela pressão de grupos, classes ou movimentos sociais. Ainda, dependerá da intencionalidade do plano de governo e da direção que se pretende dar às políticas durante o mandato.

Ressalte-se que o interesse da sociedade, o destaque que a mídia dá e a possibilidade/competência de - e - para a atuação sobre determinada questão são os fatores determinantes para a entrada ou não de um problema na agenda.

Em suma, a maior dificuldade para o político é determinar as prioridades de seu governo, a tomada de decisão, visto que representa o momento crucial em que os interesses dos atores envolvidos e as intenções (objetivos e métodos) são expostos.

Uma vez introduzido o problema na agenda governamental o passo seguinte é a formulação de alternativas para aqueles problemas, cabendo a analistas políticos e demais envolvidos no processo a definição dos resultados os quais se pretende alcançar, os objetivos.

Serão construídos métodos, programas, estratégias ou ações que permitam que se atinjam tais objetivos. Cada passo para a elaboração e definição de estratégias para atuação neste processo, demanda recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros. Superadas todas estas questões passa-se, então, a implementação de tais políticas, as decisões passam para o campo da ação.

Um dos fatores que implicam no sucesso ou não de determinadas políticas públicas é o estudo, a análise do contexto em que se está implementando-a.

Assim, o grau de estabilidade política, o grau em que os ambientes político e econômico externos estão mudando, a abertura do processo de políticas públicas ou o grau em que o processo é influenciado por uma série de atores e a descentralização do setor público serão fatores que atuarão diretamente na implementação das políticas públicas.

Ultrapassado mais este estágio, implementadas as políticas públicas, a fase seguinte será a de sua avaliação. Será examinada a implementação com o intuito de identificar o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou. Dentre os principais critérios usados para a avaliação estão a economicidade (recursos utilizados), produtividade, eficiência econômica, eficiência administrativa, eficácia e equidade.<sup>5</sup>

Podem-se dar diferentes enfoques a esta avaliação, desde uma perspectiva que analise aspectos jurídicos, aspectos técnicos ou gerenciais e/ou políticos.

---

<sup>5</sup> Economicidade refere-se ao nível de utilização de recursos (inputs); produtividade refere-se ao nível de saídas de um processo produtivo (outputs); eficiência econômica trata da relação entre outputs e inputs; eficiência administrativa trata do nível de conformação da execução a métodos preestabelecidos; eficácia corresponde ao nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos e, por fim, equidade trata da homogeneidade de distribuição de benefícios entre os destinatários de determinada política pública. (SECCHI, 2013).

De acordo com Secchi (2013), tais critérios são operacionalizados por indicadores (artifícios) que podem ser criados para medir a economicidade, produtividade e eficiência das políticas públicas implementadas.

Considerando não ser uma tarefa fácil à criação de bons indicadores o Tribunal de Contas da União elaborou um manual com técnicas para auditoria no qual explicita as qualidades necessárias para um indicador em um sistema de avaliação: validade, confiabilidade, simplicidade, acessibilidade e estabilidade.

Há ainda a possibilidade de se estabelecer parâmetros comparativos aos indicadores, os quais podem dizer respeito a metas estabelecidas anteriormente a implementação da política pública; padrões históricos (metas atingidas anteriormente), e padrões normativos ou metas estabelecidas.

Com base nesta avaliação se determinará sua continuidade, reestruturação ou extinção. Existe um conflito de interesses entre os vários atores que participam do processo, desde a identificação do problema, formulação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação, continuidade, reestruturação ou extinção de uma política pública.

Estão envolvidos neste processo ou ciclo, os usuários, os políticos, patrocinadores políticos ou econômicos destas políticas e agências responsáveis por sua execução. Embora se utilize de um aparato técnico para avaliar determinadas políticas, as informações obtidas com base nelas podem ser utilizadas como instrumentos de disputas políticas e/ou informações úteis para debates políticos.

## 2.2 ATORES POLÍTICOS

Podemos distinguir os atores entre individuais e coletivos de acordo com Secchi (2013). Os individuais são as pessoas que agem intencionalmente em uma arena política, ou seja, políticos, burocratas, magistrados, formadores de opinião. Já os coletivos são grupos ou organizações que agem intencionalmente nesta arena.

O fato de diferentes atores integrarem uma mesma categoria não implica em comportamentos e interesses em comum. De acordo com Secchi (2013, p. 100), “um mesmo ator pode ter diferentes interesses em diferentes contextos, em diferentes fases do processo de elaboração de política pública, assim como atores da mesma categoria podem ter interesses e comportamentos conflitantes”.

Iniciando pelos políticos, temos que estes são atores fundamentais no processo de políticas públicas, representam interesses da coletividade, possuem autoridade (ainda que temporária = tempo do mandato) institucionalizada de tomada de decisão, homens públicos que representam um território sendo porta-vozes da sociedade e do estado (SECCHI, 2013).

Os políticos representam seus próprios interesses, os interesses do partido político ao qual são filiados, podem representar interesses de determinada classe (categoria profissional, movimento social, segmento econômico), ou ainda representar determinada região com suas especificidades.

Cabe ressaltar que além de representarem interesses da sociedade, políticos são formadores de opinião acerca de causas éticas e ideológicas, neste aspecto, levando em conta a investidura do cargo o qual ocupam, são privilegiados uma vez que atuam diretamente na aprovação orçamentária, sendo determinantes quanto às pautas prioritárias do governo.

Com relação aos burocratas, podemos tomar a classe dos funcionários públicos, sendo eles atuantes diretos da movimentação/funcionamento da máquina estatal, influenciando em todas as fases do ciclo de políticas.

Ao nos voltarmos aos magistrados temos a figura dos juízes, que são servidores públicos, os quais atuam diretamente na aplicação da lei buscando zelar pela equidade na aplicação destas, tanto no que se refere ao cidadão quanto ao que se refere ao Estado.

Já os chamados grupos de interesses, ou grupos de pressão podem ser constituídos por sindicatos, associações comerciais, movimentos sociais, grupos de ambientalistas, entre outros.

Estes grupos podem ser vistos como fortemente atuantes e fundamentais para a democracia e igualdade social como também podem ser extremamente corrosivos ao processo democrático, desvirtuando decisões políticas a seu favor, agravando a desigualdade social e afetando direitos conquistados por grupos minoritários.

Temos ainda os partidos políticos, os quais são organizações formalmente constituídas em torno de um projeto político, tendo seus representantes no governo eleitos pelo voto popular, voto este direto, secreto, universal e periódico. Atuam para influenciar decisões governamentais, defendendo interesses próprios, da sociedade e/ ou do governo.

A mídia também atua de forma significativa nesta arena, exercendo papel de difusor de informações, “fiscal” das atividades do governo mediando a interação entre o trabalho realizado pelo governo e os reflexos diretos na população servindo como uma espécie de vitrine para que a população possa acompanhar o trabalho dos seus representantes.

Isso não significa dizer que a mídia assume um papel neutro na relação governo x sociedade. Logo podem atuar fortemente na defesa de interesses de determinados grupos frente à formação de agendas governamentais e podem ser um perigoso veículo de manipulação de massa, sendo por vezes chamada de quarto poder.

Diante deste cenário temos os chamados *Think Tanks*, organizações de pesquisa e aconselhamento em políticas públicas (SOARES, 2009) as quais produzem recomendações para governos e para a sociedade em geral, dando instrumentalização técnico-política para decisões em diversas áreas de políticas públicas.

Os usuários dos conhecimentos gerados pelas *Think Tanks* são organizações públicas dos níveis federais: União, estados e municípios e organizações da sociedade civil politicamente relevantes, tais como sindicatos, partidos políticos, etc.

Passando agora aos destinatários das políticas públicas, estes são chamados de *policy takers*, são os indivíduos, grupos e organizações para os quais a política pública foi elaborada, uma categoria passiva que mais recebe influência do que provoca no processo de elaboração de políticas públicas (Sechi, 2013).

No entanto, há momentos em que tais destinatários conseguem sim moldar a opinião pública e articular interesses de grupos difusos.

Daí destaca-se a importância da opinião pública e os formadores de opinião pública, pois, irão ambos atuar diretamente nas escolhas políticas e nas tomadas de decisões.

Já as organizações do terceiro setor são instituições privadas sem fins lucrativos, organizações não governamentais (ONGs) que lutam por algum interesse coletivo e atuam em áreas sociais buscando suprir as lacunas formadas pela ausência e/ou insuficiência de atuação do estado.

As “ONGS” enquadram-se nas expectativas da chamada “governança pública”<sup>6</sup>, efetivando-se nas parcerias público-privadas, influenciando no processo de elaboração das políticas públicas. Ainda, por defenderem interesses entendidos como coletivos, as organizações do terceiro setor são chamadas para participar tanto na tomada de decisão como na implementação e avaliação das políticas públicas.

Além destes atores já descritos, fornecedores, especialistas, organismos internacionais e comunidades epistêmicas também atuam em processos de elaboração de políticas públicas, entre elas as políticas públicas educacionais.

---

<sup>6</sup> Diante da pressão pela melhoria no setor público, os agentes de governo começam a recorrer a práticas de gestão associadas ao tema governança, partindo das premissas que se relacionam à governança corporativa. Esse processo emerge quando as operações de governo, realizadas por meio da prestação de serviços públicos são incitados a ampliar as ações visando cumprir os objetivos sociais, a apresentar maior competência de gestão e liderança, maior intermediação política entre a demanda do cidadão e o bem público final (NEVES et al (2017) apud Martinez et.al, 2013). Surge então a governança pública e de acordo com Secchi (2009, p. 358), “Teorias do desenvolvimento tratam a governança como um conjunto adequado de práticas democráticas e de gestão que ajudam os países a melhorar suas condições de desenvolvimento econômico e social.” “Boa governança” é, portanto, a combinação de boas práticas de gestão pública. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial exigem “boa governança” como requisito para países em via de desenvolvimento receberem recursos econômicos e apoio técnico.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

De acordo com a conceituação exposta anteriormente, as políticas públicas dizem respeito a tudo àquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à uma demanda/problema público. Logo, as políticas públicas educacionais dizem respeito às ações governamentais relacionadas à educação.

Neste capítulo trataremos das políticas públicas educacionais e da educação superior no contexto neoliberal no ítem 3.1. Já no ítem 3.2 trataremos da influência que organismos internacionais exercem no desenvolvimento destas políticas.

#### 3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Podemos dizer, de acordo com o já exposto, que as políticas públicas educacionais representam um dos segmentos das políticas públicas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

A educação escolar moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX, desenvolvendo-se e acompanhando o próprio desenvolvimento do capitalismo e alcançando a era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivista, tendência dos países que se ajustam ao neoliberalismo e ditames de organismos internacionais.

Neste contexto, desde sua fundação a escola moderna encerra em si uma grande contradição, a de ser um espaço ao mesmo tempo de superação, criação, práxis e de outro lado um espaço de reprodução e controle ideológico.

Com esta característica contraditória, dialética e dual a escola se desenvolveu nos últimos 150 anos acompanhando as transformações culturais, dos meios de produção e tecnológicas.

Se de um lado as transformações produtivas e tecnológicas significaram avanços para a humanidade, também serviram de instrumento para unificar o mundo na lógica produtiva do capitalismo.

Deste processo resultaram a ampliação das desigualdades sociais e degradação ambiental do planeta frente às dinâmicas predatórias de produção capitalista marcantes no final do século XX e que culminaram no fenômeno da globalização.

A globalização pode ser entendida como um fenômeno de estruturação das agendas econômicas de vários países em uma agenda única e mundial seguindo e se desenvolvendo de acordo com o controle exercido por um grupo de países denominado G8<sup>7</sup>. Este grupo é constituído pelos países mais ricos do mundo.

De acordo com Libâneo et al (2017, p. 46):

Os países ricos realizaram suas reformas educacionais, que, na maior parte dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e de mercado. Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional aos países mais pobres.

O fato de serem os mais ricos do mundo e detentores das tecnologias de ponta, dominando as maiores potências bélicas permite que influenciem em decisões políticas dos demais países tendo como instrumento de propagação de suas ideias a ONU<sup>8</sup>.

A integração do mundo em uma mesma agenda econômica foi possível através das políticas neoliberais.

---

<sup>7</sup> O G8 ou Grupo dos oito, formado por sete países mais desenvolvidos e industrializados do mundo, contando com Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá, com a participação da Rússia suspensa desde 2014 devido à crise com a Ucrânia e a anexação da Crimeia. A União Europeia também é representada nos encontros anuais do grupo que foi criado em 1975. Entre os principais objetivos estão discutir as mudanças econômicas e democráticas mundiais, questões climáticas, criação de regras comerciais internacionais, analisar e propor soluções para os “grandes problemas sociais” mundiais e discutir questões militares e relacionadas à segurança e conflitos no mundo (<https://sites.google.com/site/blocoeconomico/g8>).

<sup>8</sup> Depois da II Guerra Mundial, que devastou dezenas de países e tomou a vida de milhões de seres humanos, existia na comunidade internacional um sentimento generalizado de que era necessário encontrar uma forma de manter a paz entre os países. Porém, a ideia de criar a ONU não surgiu de uma hora para outra. Foram necessários anos de planejamento e dezenas de horas de discussões antes do surgimento da Organização. O nome Nações Unidas foi concebido pelo presidente norte-americano Franklin Roosevelt e utilizado pela primeira vez na Declaração das Nações Unidas, de 1º de janeiro de 1942, quando os representantes de 26 países assumiram o compromisso de que seus governos continuariam lutando contra as potências do Eixo. A Carta das Nações Unidas foi elaborada pelos representantes de 50 países presentes à Conferência sobre Organização Internacional, que se reuniu em São Francisco de 25 de abril a 26 de junho de 1945. As Nações Unidas, entretanto, começaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários. No dia 24 de outubro é comemorado em todo o mundo como o “Dia das Nações Unidas”. Durante a primeira reunião da Assembleia Geral que aconteceu na capital do Reino Unido, Londres, em 1946, ficou decidido que a sede permanente da Organização seria nos Estados Unidos. Em dezembro de 1946, John D. Rockefeller Jr. ofereceu cerca de oito milhões de dólares para a compra de parte dos terrenos na margem do East River, na ilha de Manhattan, em Nova York. A cidade de NY ofereceu o restante dos terrenos para possibilitar a construção da sede da Organização (<https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>).

Após a segunda guerra mundial “o neoliberalismo começa a se desenvolver na Europa e América do Norte como uma espécie de resposta teórica e política ao intervencionismo estatal e ao “Welfare State”<sup>9</sup>, de acordo com Anderson (1995, p. 9).

À medida que o sistema de produção vai se transformando e necessitando de mão de obra qualificada a partir da década de 70, o capitalismo vai sendo afetado, assim como as relações sociais, o estado e as políticas públicas.

O neoliberalismo passa a ecoar mundialmente a partir desta década, buscando por um estado forte e capaz de diminuir as vozes sindicais, com um papel menor nas políticas educacionais e capaz de manter uma economia nivelada, inflação controlada e com gastos e receitas proporcionais. O estado vai assim assumindo um papel mais controlador e menos executor, dentro das ideias neoliberais.

De forma simplista o neoliberalismo é um projeto econômico e cultural que pretende submeter às políticas sociais educativas à economia e que relaciona a educação ao trabalho assalariado, como estratégia mercantilista.

No Brasil sente-se mais fortemente a influência neoliberal a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente no que diz respeito à educação superior, que passa a ter um “caráter mais operacional”. De acordo com Chauí (1999), ainda que as ideias básicas tenham começado a serem aplicadas no governo Collor.

Ou seja, a partir destas políticas a educação vai tomando um caráter mercantilizado visando atender a formação de mão de obra qualificada, como resposta aos interesses de mercado. A intenção é de afastar cada vez mais o investimento estatal no social trazendo a iniciativa privada para esta responsabilidade.

Neste contexto as universidades são pressionadas a operar transformações diante de um Estado provedor de subsídios e ao mesmo tempo, avaliador e controlador dos interesses hegemônicos da globalização neoliberal.

---

<sup>9</sup> O conceito de *welfare state* ou estado de bem-estar social é baseado em uma ideia de que o homem, enquanto cidadão possui direitos indissociáveis a sua existência, direitos sociais. De acordo com esta concepção, todo indivíduo tem o direito a um conjunto de bens e serviços que lhe devem ser oferecidos e garantidos pelo Estado ou através dele, direta ou indiretamente, desde que o regulamente.

### 3.2 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

A globalização do sistema financeiro é uma das marcas típicas do processo de globalização da economia, e tem ocorrido, em grande parte, graças ao projeto dos donos do capital de tornar o sistema financeiro autônomo em relação aos estados nacionais, evidentemente com a ajuda do programa do neoliberalismo de mercado (LIBÂNEO *et al*, 2017).

A abertura econômica e a limitação dos poderes estatais nacionais ampliam a autonomia do mercado mundial, a interdependência econômica e o aumento de poder transnacional.

Assim, de acordo com Libâneo *et al* (2017), de um lado temos o poder global concentrado nas mãos das grandes corporações em conjunto com o estado, os quais definem estratégias de desenvolvimento econômico e político.

De outro, o poder de decisão ocorrendo nas instâncias mundiais de concentração do poder econômico, político e militar nas mãos de organizações como a ONU, G8, Otan, FMI, Bird, Gatt, OCDE e OMC.

Além destas há que se considerar o poder socio ideológico que desempenham a Organização da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e as organizações não governamentais (ONGs).

De acordo com Libâneo, *et al* (2017, p. 70):

As corporações transnacionais e as instâncias superiores de concentração de poder são cada vez mais constituintes, ordenadoras e controladoras da nova ordem mundial. Com poder de deliberação no campo econômico, político e militar mundial, impõem e monitoram as políticas de ajustes do projeto sociopolítico-econômico do neoliberalismo de mercado, ou melhor, dos interesses da burguesia mundial.

Destaque-se que os países ricos desempenham papel ativo na criação e sustentação dessa sociedade política global, especialmente o G8. Assim, há que se destacar o papel do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras.

O Banco Mundial é composto por um conjunto de outras agências e é também conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

As agências que o compõe são:

- Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA,
- Cooperação Financeira Internacional – IFC;
- Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre investimentos – ICSID;
- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA;
- Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF.

Originalmente, o Banco Mundial foi criado para colaborar na reconstrução das economias ocidentais devastadas pela II Guerra e ser um credor de empresas privadas nestes países, passou a oferecer políticas de crédito a países do terceiro mundo. Entre as décadas de 50 e 70 os investimentos nos países de terceiro mundo, incluindo o Brasil, receberam aportes que visavam à industrialização e inserção destes países no mundo capitalista ocidental com a crença de que tais investimentos erradicariam a pobreza. Não foi o que aconteceu, pelo contrário, a desigualdade social aumentou o que levou o BM a reorientar suas políticas.

A partir daí o Banco Mundial e FMI<sup>10</sup> impuseram uma política de ajuste estrutural aos países endividados, tendo como referencial o neoliberalismo, objetivando diminuir a atuação do estado e fortalecer a iniciativa privada.

O grande marco do estabelecimento de diretrizes do Banco Mundial na educação latino-americana se deu no ano de 1989, quando foi firmado o “Consenso

---

<sup>10</sup> O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma agência especializada das Nações Unidas que foi concebida na conferência de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos, em julho de 1944. O FMI trabalha para promover a cooperação monetária global, garantir a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover o alto nível de emprego e o crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. A missão do FMI é realizada de três maneiras: Monitoramento do sistema monetário internacional. O FMI monitora o sistema monetário internacional e as políticas econômicas e financeiras dos seus 189 países-membros. Neste processo, que ocorre tanto em nível global como em nível individual de cada país, o FMI destaca os possíveis riscos para a estabilidade e aconselha sobre políticas econômicas. Empréstimos aos países-membros. Uma responsabilidade central do FMI é dar empréstimos aos países-membros que enfrentam problemas – atuais ou potenciais – de balanço de pagamentos. Esta assistência financeira permite aos países reconstruir suas reservas internacionais, estabilizar suas moedas, continuar pagando as importações e restaurar as condições para um forte crescimento econômico, ao mesmo tempo em que implementam políticas para corrigir problemas subjacentes. Ao contrário dos bancos de desenvolvimento, o FMI não empresta para projetos específicos. Capacitação. Programa de capacitação do FMI – assistência técnica e treinamento – auxilia os países-membros a desenhar e implementar políticas econômicas que promovam a estabilidade e o crescimento, fortalecendo suas capacidades e habilidades institucionais. O FMI busca desenvolver sinergias entre assistência técnica e treinamento para maximizar sua eficácia (<https://nacoesunidas.org/agencia/fmi/>).

de Washington”.<sup>11</sup> Com relação às políticas educacionais, a partir da década de 90, estas começam a se destacar sempre condicionadas às imposições do FMI. A intervenção do Banco Mundial, segundo estudo elaborado por Haddad (2008), aponta que enquanto o FMI exigia corte nos gastos públicos e ajustes estruturais o banco mundial focalizava seus financiamentos na educação de nível fundamental com base na lógica custo-benefício (alunos de nível básico custam mais barato do que dos outros níveis). Assim, houve o estímulo e financiamento para a ampliação da rede pública de ensino fundamental, no entanto não houve aumento proporcional dos recursos ocasionando a queda na qualidade do ensino público, residindo aí um contraponto. Pois, investimentos na educação e nesta proporção exigem altos custos e frente à exigência do FMI de corte nos gastos públicos, e considerando que o Banco Mundial sempre atua sob tais condições, estes investimentos tornam-se impossíveis. O que se observa é que nas últimas décadas os países da América Latina de modo geral iniciaram reformas em seus sistemas de ensino tendo por base a democratização da educação com políticas educacionais intimamente ligadas ao contexto social vigente ou em emergência. A educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também como um instrumento capaz de “modelar” a mão de obra em nível de conhecimento e técnica capazes de atender as necessidades do capital frente às transformações dos meios de produção e tecnologia disponíveis. Na década de 90, sobretudo

---

<sup>11</sup> De acordo com Bandeira (2002, p.1) no final dos anos 80, considerada a "década perdida" para o desenvolvimento, a situação não só do Brasil como de toda a América Latina afigurava-se muito difícil e sombria. Solução viável não se percebia para o problema da dívida externa, com o qual os desinvestimentos conjugavam-se, devido à crescente fuga de capitais tanto estrangeiros quanto nacionais, carreado a estagnação econômica, em meio de incontrolável processo inflacionário. Essa crise, que começava a afetar seriamente os interesses dos Estados Unidos ao reduzir na América Latina a capacidade de importar e atender ao serviço da dívida externa levou o Institute for International Economics a promover uma conferência, para a qual foram convidados economistas de oito países latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, com a finalidade de formular um diagnóstico e sugerir medidas de ajustamento para sua superação. Naquela oportunidade, o economista norte-americano John Williamson apresentou um documento, que continha dez propostas de reforma econômica, sobre as quais havia amplo consenso em Washington, tanto entre os membros do Congresso e da Administração quanto entre os tecnocratas das instituições financeiras internacionais, agências econômicas do Governo norte-americano, Federal Reserve Board e *think tanks*. As propostas, visando à estabilização monetária e ao pleno restabelecimento das leis de mercado, consistiam em: 1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as lei do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; 10 – garantia dos direitos de propriedade. O receituário, celebrado como o *Washington Consensus*, resumia-se na recomendação de que o Estado se retirasse da economia, quer como empresário quer como regulador das transações domésticas e internacionais, a fim de que toda a América Latina se submetesse às forças do mercado.

durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) as reformas educacionais concebidas foram sistematicamente orientadas pelos diagnósticos apresentados e delineados pelo Banco Mundial. A influência foi exercida ainda mais diretamente neste período devido ao fato de que boa parte dos atores ativos na criação e implementação das diretrizes, orientações e legislação na área da educação durante os governos FHC já terem feito parte dos quadros de funcionários do próprio Banco Mundial, exercendo cargos de diretoria ou atuando como consultores de agências que compõe o BM. Os desdobramentos destas reformas orientadas pelos organismos internacionais vêm impactando nos países da América Latina de forma tão profunda nas últimas décadas que, segundo Oliveira (2009), levaram a constituir uma nova regulação educativa sustentada em 3 pilares: gestão local, financiamento *per capita* e avaliação sistêmica. O Governo FHC, a partir de 1995, em seu Plano Decenal para a Educação escolheu metas pontuais como, por exemplo, a descentralização da administração das verbas federais, elaboração de currículo básico nacional, educação à distância, avaliação nacional das escolas, incentivo a formação de professores, qualidade para os livros didáticos, entre outras. Essa política educacional perpassou seus dois mandatos incluindo pequenas alterações e aprovação pelo Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação (2001-2010), no segundo mandato (LIBÂNEO *et al*, 2017). Já o governo de Lula, no primeiro mandato (2003-2006) pouco acrescentou às políticas educacionais formuladas anteriormente, cabendo destacar o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). No segundo mandato (2007-2010), no entanto, surgiram iniciativas relevantes em relação à educação básica como destaca Libâneo *et. al* (2017, p. 34):

[...] o aumento dos recursos para a educação, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o piso salarial dos professores e a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 [...] da educação superior, se destacam o Programa Universidade para Todos (Prouni), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a rede federal de educação tecnológica.

De uma forma geral todas essas ações ocorridas nos dois governos de Lula acompanharam a tendência internacional de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais. Altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, falta de

qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a transição de uma política instável entre as décadas de 80 e 90, obrigaram o BM a agir nos âmbitos da política com o fim de realizar reformas educacionais sem aumentar gastos públicos. O reflexo deste tipo de atuação pode ser observado em números os quais apontam que somente no ensino superior houve entre 1989 e 2006 uma queda dos investimentos da união no setor em termos percentuais do PIB de 0,97% para 0,62% de acordo com dados levantados por Mota Junior (2014). O quadro 7 a seguir traz os indicadores em estimativa percentual do Investimento Público Direto em Educação em relação ao Produto Interno Bruto por nível de ensino entre os anos de 2000 a 2014 (Deed/INEP<sup>12</sup>), deixando evidente que a variação no investimento na educação superior foi mínima durante este período. Os números abaixo apontam uma variação mínima do investimento estatal na educação superior, ou seja, a orientação do BM quanto ao desenvolvimento das políticas para este nível de ensino tem sido seguida à risca pelo país, mantendo a lógica da expansão na oferta de vagas sem aumentar o investimento por parte do estado, indo diretamente contra a

---

<sup>12</sup> As orientações a seguir dizem respeito aos parâmetros utilizados para o cálculo percentual do investimento público direto em educação em relação ao PIB, por nível de ensino: 1 - Utilizaram-se os seguintes grupos de Natureza de Despesa: Pessoal Ativo e Encargos Sociais; outras Despesas Correntes; Investimentos e Inversões Financeiras; 2 - Não se incluem nestas informações as seguintes despesas: aposentadorias e reformas, pensões, recursos para bolsa de estudo e financiamento estudantil, despesas com juros e encargos da dívida e amortizações da dívida da área educacional e a modalidade de aplicação: Transferências Correntes e de Capital ao Setor Privado; 3 - Os investimentos em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e no Ensino Médio, dependendo do nível de ensino ao qual fazem referência. No Ensino Médio estão computados os valores da Educação Profissional (concomitante, subsequente e integrado); 4 - A Educação Superior corresponde aos cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (Presencial e a distância) (exceto cursos sequenciais) e cursos de pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as especializações Lato Sensu); 5 - Estes dados referem-se aos investimentos em educação consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios; 6 - Para os anos de 2000 a 2003, estão contabilizados na área educacional, os valores despendidos pelo Governo Federal para o Programa Bolsa-Escola; 7 - Entre os anos de 2000 e 2005: para os dados estaduais, foi utilizada como fonte de informações, um trabalho técnico realizado pelo Inep diretamente dos balanços financeiros de cada estado; para os dados municipais do mesmo período, utilizou-se uma metodologia baseada no percentual mínimo de aplicação de cada município, definido pela legislação vigente; 8 - A partir de 2006, utilizaram-se como fontes de dados estaduais e municipais, o Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação - Siope -, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; 9 - Os dados da União foram coletados do Sistema Integrado de Administração Financeira - Siafi/STN - para todos os anos; 10 - Para o cálculo dos valores de Investimentos Públicos em Educação, utilizaram-se as seguintes fontes de dados primários: - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC; - Secretaria do Tesouro Nacional (STN); - FNDE; - Balanço Geral dos Estados e do Distrito Federal; - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); - Caixa Econômica Federal (CEF); - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ideia de uma educação pública universal permitindo, assim, o avanço da privatização e mercantilização deste direito fundamental.

Quadro 7 – Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014.

Ano	Percentual do Investimento Público Direto em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	3,9	3,2	0,3	1,3	1,0	0,5	0,7
2001	4,0	3,3	0,3	1,2	1,1	0,6	0,7
2002	4,1	3,3	0,3	1,4	1,1	0,4	0,8
2003	3,8	3,1	0,3	1,3	1,0	0,5	0,7
2004	3,8	3,2	0,4	1,3	1,1	0,4	0,6
2005	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,4	0,7
2006	4,2	3,6	0,3	1,4	1,3	0,6	0,7
2007	4,4	3,7	0,4	1,4	1,3	0,6	0,7
2008	4,6	3,9	0,4	1,5	1,4	0,6	0,7
2009	4,8	4,1	0,3	1,6	1,5	0,6	0,7
2010	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,7	0,8
2011	5,0	4,2	0,4	1,5	1,4	0,9	0,8
2012	5,0	4,3	0,5	1,5	1,3	0,9	0,8
2013	5,1	4,3	0,5	1,5	1,3	0,9	0,8
2014	5,0	4,2	0,6	1,4	1,3	0,9	0,8

Fonte: Elaborada pela Deed/INEP.

Desta maneira, as mazelas relacionadas aos índices de analfabetismo e a não universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem expostas e não foram superadas durante a primeira década do século XXI e a privatização atrelada a mercantilização do ensino seguem avançando.

Frigotto (2011, p. 242), realizou um balanço da década passada, no que se refere à educação em nosso país acerca da atuação do Banco Mundial, senão vejamos:

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização

Enquanto o Banco Mundial avalia positivamente os resultados das políticas desenvolvidas no período, autores ligados e alinhados aos movimentos sociais que fazem a crítica da concepção de educação e sociedade constitutiva das políticas oficiais apresentam uma avaliação oposta, embora ambos identifiquem os mesmos elementos como aqueles centrais das transformações pelas quais passam a educação no Brasil. No documento “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda”<sup>13</sup> elaborado pelo Banco Mundial, onde é feita uma análise das mudanças na educação do país nos últimos 15 anos, este traz em si uma motivação política de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais brasileiras, mantendo e aprofundando a hegemonia<sup>14</sup> de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo.

---

<sup>13</sup> “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda” é o documento elaborado pelo BM, cujo objetivo, explicitado no Prefácio, é o de “estimular e apoiar o progresso nacional do Brasil em direção a uma educação de nível mundial” (BM, 2010, p. 12). O documento está dividido em três partes: a primeira apresenta os avanços da Educação Básica nos últimos quinze anos e aponta os desafios nessa área; a segunda aborda as funções críticas consideradas pelo Banco, tais como o desenvolvimento da força de trabalho, preparando-a para o século XXI; e a terceira trata do papel da educação para a redução das desigualdades sociais e a forma como se pode transformar os gastos em educação em resultados eficientes. É nessa última parte do documento que os indicadores elaborados pelo Banco Mundial (2010) para o desenvolvimento das políticas estão propostos. O documento trata daquilo que o Banco Mundial (2010), considera “os quatro desafios mais importantes para a educação brasileira ao longo dos próximos dez anos” (p. 54), a saber: a qualidade do professor, o desenvolvimento da primeira infância das crianças mais vulneráveis, a implantação de um ensino secundário de “classe mundial”; e a maximização das políticas federais para a Educação Básica.

<sup>14</sup> De acordo com Shiroma e Evangelista (2014), apud Simon (1991) a hegemonia é um conceito chave para entender o arcabouço teórico de Gramsci. Com esse conceito Gramsci explicita que para que a classe dominante mantenha a supremacia, esta precisa apresentar sua própria moral, política e valores culturais como normas societais, transformando em senso comum sua concepção de mundo. Ainda, de acordo com as mesmas autoras, apud Davies (2011, p. 113), a concepção de hegemonia permite entender que a classe dominante, ademais do poder econômico, é também classe dirigente em virtude de apresentar sua capacidade “para liderar a sociedade em uma direção que não só serve os interesses do grupo dominante, mas também é percebido pelos grupos subalternos como servindo ao interesse geral”. A hegemonia supõe o “consentimento passivo ou ativo”, o último significando a participação das classes subalternas nas decisões políticas, expressa em coalizões, movimentos, pactos e compromissos de diferentes segmentos sociais integrados ao bloco histórico dominante, marcado por relações assimétricas de poder. Nesse processo, os intelectuais têm um papel importante na tarefa de reprodução social, uma vez que produzem e disseminam concepções que orientam práticas sociais e tomadas de decisão. Neste sentido, a concepção de educação da UNESCO, segundo Silva, Czernisz e Perrude (2013), deixa transparecer seus vínculos com a reprodução do capitalismo ao apregoar a formação de um sujeito pacífico e adaptado à ordem vigente, visando amenizar e ocultar os conflitos sociais por meio de um vocabulário ético e moral. Um discurso educacional que atribui aos indivíduos a responsabilidades pela resolução dos conflitos e problemas sociais e assegura um “[...] processo educativo submetido às regras do mercado cujo resultado é uma formação adaptada ao contexto sem contestações à ordem posta” (SILVA; CZERNISZ; PERRUDE, 2013, p. 7). Assim, subsidiada intelectual e financeiramente pelo Banco Mundial, as concepções educacionais e sociais da UNESCO não se desvinculam do viés político e economicista que garante o controle dos conflitos e a formação de sujeitos conformados à lógica capitalista.

Neste documento é possível perceber certa perspectiva economicista do papel da educação tanto com relação à função social que ela ocupa quanto em relação à formação de mão de obra necessária para atender às exigências da economia capitalista do século XXI.

Para o Banco Mundial a educação no país deve atender a três aspectos fundamentais: desenvolvimento de habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico, contribuir para a redução da pobreza e desigualdade oferecendo oportunidade educacional para todos e estar voltado a uma atuação capaz de transformar gastos na educação em resultados educacionais (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23).

Outra concepção apontada neste documento a respeito da educação é que esta é o instrumento privilegiado para a o alívio da pobreza e manutenção da estabilidade política. Todos estes pontos denotam a perspectiva neoliberal defendida pelo Banco Mundial em relação ao Estado, ainda mais considerando que este é o principal agente/ator no que se refere à criação e implementação de políticas públicas, às quais vem atreladas ao contexto propulsor e ao modelo de estado vigente.

### 3.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICAS PÚBLICAS E A INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ARGENTINA

Da mesma forma como ocorre com o Brasil, na Argentina a influência de organismos internacionais nas agendas de políticas sociais é fortemente sentida. O que se percebeu entre a década de 70 até o final da década de 90 foi uma relação complexa e mutável entre o Estado, o mercado e a sociedade em resposta aos padrões da globalização da economia. Zelaya (2016) compreende a globalização como uma expansão de ligações transnacionais entre unidades econômicas que criam diferentes maneiras de tomar decisões coletivas, novos contatos e comunicações, transferências inesperadas de tecnologia e armas, diferentes relações na cultura e sociedade, entre outros problemas que não podem mais ser resolvidos apenas no âmbito dos Estados nacionais. Ainda, de acordo com a mesma autora, como consequência da globalização, a qual dita às agendas mundiais fica

também evidente a “globalização da agenda Educacional”<sup>15</sup>, o que implica em que diversos países adotem tendências e políticas educacionais similares, como expansão, processos de privatização e mercantilização do sistema de educação superior.

De outro lado, considera-se que a relação entre o direito à educação e ao comércio é problemática e implica efeitos negativos que impactam na proteção do direito à educação.

Neste sentido, destaca Santos (2005), que a comercialização do conhecimento científico deixa claro que este (o conhecimento) não é mais um monopólio exclusivo das universidades, o que acaba resultando na perda de prioridades do bem público universitário nas políticas públicas e, por conseguinte a falta de financiamentos e descapitalização das universidades públicas.

Assim, na Argentina sentiu-se um forte impulso nas políticas de expansão e reconfiguração das instituições universitárias por meados da década de 90, sob um discurso neoliberal atravessado por uma perspectiva economicista de eficiência interna e a mercantilização dos serviços educacionais.

Ou seja, a educação superior argentina prosseguiu num campo de movimentos internacionais de ideias influenciadas por organismos, agentes e projetos externos ao país os quais vem se envolvendo mais e mais no desenvolvimento de políticas educacionais dos países da América latina.

Verifica-se um amplo espectro de políticas recomendadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário internacional e outras organizações financeiras e conforme já mencionado anteriormente estas políticas influenciam não só o modelo econômico, mas também aspectos culturais e sociais, sendo que a educação não fica isolada deste processo que busca se introduzir e se consolidar na região latino-americana mediadas pelo neoliberalismo.

Dentro desse paradigma neoliberal, propõe-se, como objetivo fundamental do desenvolvimento dos países, alcançar a “competitividade” das nações. Um dos elementos centrais para esse objetivo é o desenvolvimento do conhecimento. Isso

---

<sup>15</sup> Senén González, S. identifica por lo menos tres circuitos para la globalización de la agenda: a) el círculo externo de las agencias internacionales, UNESCO, UNICEF, OEI, OEA, que definen agendas, es decir instalan temas para la discusión y el debate; b) las reuniones de Ministros de Educación y de Presidentes alrededor de temas educativos; c) las entidades de financiamiento externo que contribuyen a establecer y difundir pautas de políticas educativas homogéneas para los países. Véase Senén González, S. “Algunos aportes para repensar el campo de la gestión y la administración educativa”, en Revista Alternativas N° 7, Año 2, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 1997.

requer estabelecer um novo tipo de relação entre educação e produção, considerando o "conhecimento" como insumo básico para alcançar, não apenas um adequado desenvolvimento científico e tecnológico, mas também a formação da "cidadania moderna" (CEPAL / UNESCO, 1992).

O Banco Mundial e Cepal trouxeram como imperativo neste modelo produzir ajustes na educação que respondessem a este novo modelo político-econômico e adaptado ao paradigma produtivo da nova ordem mundial globalizada com uma educação alinhada à lógica economicista na qual predominam duas categorias, a equação custo-benefício e a taxa de rentabilidade.

De acordo com Didou Aupetit (2002) e García de Fanelli (1999) com esse fenômeno, num futuro próximo, a formação universitária deixará de ser específica de uma instituição localizada em um único território e por modalidade presencial passando para uma universidade transnacional, a qual virá acompanhada de uma série de questões acerca da regulação deste fenômeno, requisitos para reconhecimento de instituições estrangeiras e concessão de títulos válidos em todos os países, etc.

Este processo responde a uma tendência política cuja racionalidade gira em torno de uma redução da atuação pública em favor da lógica de mercado permitindo que as universidades públicas e privadas conquistem novos espaços e novas formas de gerar renda e ampliando a oferta no mercado educacional.

Houve uma repolitização das políticas públicas, diferenciando-as da visão tecnocrática e de eficiência da década de 90, o que se manifestou em discursos e instrumentos legislativos do campo educacional. Conseqüentemente houve uma retomada das obrigações do estado, como um ator chave responsável por garantir e supervisionar a educação.

Neste cenário, ONU, OIE e UNESCO se reposicionam nestes espaços com temas prioritários como Direitos Humanos, garantia de acesso de todos à educação de qualidade e educação como um bem público. Tudo dentro de um modelo de regulação internacional gestado com base em acordos, convenções e documentos de orientação e recomendações alicerçados em consensos muito amplos, difíceis de alcançar e sem definição de garantias ou exigências para seu cumprimento.

As organizações acima citadas e outras começam, a partir de 1998, a gerar uma série de conjunto de ações e pronunciamentos sobre seus temas prioritários, fazendo frente à posição da OMC. Dentre os quais podemos citar a orientação da

UNESCO na Conferência Mundial sobre Educação Universitária; Declaração sobre Educação para todos (Dakar, 2000) e as cúpulas Ibero-Americanas (Quebec 2001, Monterrey 2004, Argentina 2005) as quais consideraram a educação superior um bem público.

Em sintonia com esse posicionamento, diferentes organizações do Canadá – Associação de Universidades e Faculdades do Canadá – AUCC, da Europa – EUA – European University Association e Estados Unidos - Conselho Americano de Educação (ACE) e Council for Higher Education Accreditation – CHEA, destacam o caráter público e rejeitam a inclusão da educação nas negociações do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) e OMC.

Ainda, em 2002, foi realizado a III Cúpula das Universidades Públicas de Porto Alegre, espaço onde reitores de universidades iberoamericanas declaram sua preocupação acerca dos temas da OMC e requerem aos governos da Espanha, Portugal e América Latina que não assumam compromissos com o GATS em matéria educacional.

Em função disso, durante este período em alguns países latino-americanos as tensões das políticas universitárias estiveram relacionadas a esta disputa e interações com as regras e padrões do comércio internacional de garantia e proteção aos direitos humanos. Nesta região (tal como na Argentina) a Educação Universitária estaria então se voltando para o público diante de um cenário internacional antagônico.

A globalização econômica passa a mudar a lógica da separação entre as correntes liberais – as regras do comércio internacional e os direitos humanos – deixando cada vez mais claro que as regras da economia global teriam não somente implicações nas políticas orientadas para o desenvolvimento, mas também sobre o bem-estar dos cidadãos e as possibilidades do Estado em cumprir suas obrigações de respeito, proteção e garantia dos direitos humanos (BATISTA, 2012).

Neste cenário conflituoso e de posições antagônicas, a Argentina não passou imune à tensão da visão garantista e da visão de mercado. Este último tomou como próprio não somente o campo privado, mas também o público. Assim, a educação superior requer políticas, legislação e supervisão que salvaguardem a educação pública, conforme destaca Puiggros, 2015, p. 239 apud Zelaya (2016):

Conviven conflictivamente con los avances del mercado. Este último no toma como propio solamente el campo privado sino también – y especialmente – el público. La educación superior es el espacio más colonizado, pero el conjunto de la educación requiere políticas, legislación y supervisiones que resguarde la educación pública.

Embora a Argentina tenha se mantido numa trajetória histórica de universidade pública com uma visão garantista, muitas universidades no país, adotaram desde a década de 90 uma visão de mercado e, algumas destas estratégias adotadas naquele momento perduram até o momento. Pois, representam a oportunidade de diversificar as fontes de financiamento através de tarifas de pós-graduação, programas e plataformas de educação a distancia, recrutamento de estudantes no exterior, entre outros.

De outro lado, destaca Batista (2012), a Argentina não assumiu compromissos na Educação Superior com a OMC. O debate gerado em torno deste tema foi catalizado por atores nacionais, regionais e internacionais, que fazem propostas pela proteção do mercado (atores privados) ou pela reforma do marco legal, reforma do quadro jurídico (atores públicos), com o intuito de proteger melhor o direito à educação universitária como no caso do Ministério da Educação, CLACSO, entre outros e pela não assunção de compromissos no foro multilateral.

A Educação Superior na Argentina mostra, então, uma permeabilidade à circulação de ideias disseminadas por organismos internacionais sobre educação e suas políticas educacionais.

Outrossim, denota-se desta análise, que tão importante quanto estudarmos o que são políticas públicas, agendas governamentais e atores envolvidos neste processo, é nos atermos às suas diretrizes e compreendermos sua concepção político-ideológica.

## **4 EDUCAÇÃO SUPERIOR E O INGRESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Neste capítulo abordamos aspectos históricos da evolução da educação superior no Brasil e Argentina, passando ao tema da Inclusão neste nível de ensino nos dois países para então, finalizarmos tratando das formas de ingresso na educação superior nos dois países e quais políticas públicas educacionais atuam neste processo.

### **4.1 SÍNTESE HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Considerando as diferenças que subsistem, na atualidade, na Educação Superior no Brasil e na Argentina, para melhor entendê-las julga-se pertinente realizar uma breve análise da estruturação histórica deste nível de ensino nos dois países. Desde o início do desenvolvimento dos sistemas educativos na América Latina estes foram moldados pela interferência de organismos internacionais.

As primeiras instituições de educação formal no que conhecemos atualmente como Latino América foram fundadas pelos jesuítas que baseavam a filosofia da sua educação nas ideias da contrarreforma trazidas do sul da Europa (CANO, 1985).

Mais tarde, com o advento dos movimentos pelas independências, os líderes políticos da época se viram atraídos pelo método lancasteriano, com base no qual fundaram escolas no México, na Venezuela, na Colômbia, na Argentina, no Brasil e em vários outros países.

Os sistemas educativos modernos recentes foram criados no fim do século XIX e princípio do século XX, à semelhança dos modelos e ideias europeias, especialmente do sistema educativo francês e das ideias do positivismo (BEECH, 2009).

Podemos perceber que a influência dos organismos internacionais nos sistemas educacionais latino-americanos é sentida e aplicada de forma distinta ao verificarmos como elas se traduziram em políticas públicas educacionais, dando espaço a sistemas que respondem a especificidades culturais, políticas e econômicas de cada país.

Seguindo o disposto por Beech (2009, p. 34), por exemplo,

Enquanto a educação multilíngue representa um tema fundamental em países como Guatemala, Peru, Bolívia e sul do México, onde há fortes e vigorosas culturas indígenas que convivem com outras culturas ocidentais surgidas com a colonização europeia, não obstante, em países como a Argentina e Brasil, onde grande parte das culturas indígenas foi exterminada ou incorporada às culturas hegemônicas, a educação multilíngue não constitui um tema tão central em termos de políticas educativas.

As diferenças educacionais entre Argentina e Brasil começam a se intensificar a partir da formação de seus estados nacionais, tendo sido este um período de intensos conflitos. No Brasil as marcas do período colonial foram mais fortes, de acordo com Castro (2007, p. 6):

Nas novas nações que se formavam, as marcas do período colonial mostraram-se mais fortes no Brasil: a persistência do sistema latifundiário agroexportador e da escravidão bloquearam a modernização econômica, bem como a constituição de um modelo político mais participativo e o enraizamento do princípio de cidadania, indispensáveis à difusão da escolarização de massa. Assim, as diversas medidas tomadas para generalizar o ensino primário ao longo do século XIX caíram no vazio, inclusive o Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que, pela primeira vez, estabeleceu o ensino obrigatório no país. Apesar de o Estado monárquico brasileiro ter-se caracterizado pelo unitarismo – ressalvado breve período que se seguiu à edição do Ato Adicional de 1834 –, a educação equivalente aos níveis primário e secundário permaneceu a cargo das províncias, que pouco realizavam, enquanto o governo central apenas mantinha as poucas escolas da Corte.

Já com o advento da República o quadro de omissão do governo se manteve em razão de uma estrutura econômica alicerçada em um modelo político de exclusão. Enquanto a grande massa era esquecida e deixada de lado, as elites eram contempladas, logo depois da independência, com as primeiras universidades.

A partir das décadas de 30 e 40, esse modelo de governo ainda com resquícios de pensamento autoritário começa a naufragar, novos atores surgem no cenário político (classe média urbana e operariado), a crise econômica que afeta o mundo derruba a economia agroexportadora do Brasil e as ideias que se difundem em todo o mundo ocidental acerca de um modelo de estado interventor na economia e no plano social começam a reorganizar o país institucionalmente. Durante este período o país oscilou entre ditadura e democracia liberal, com um estado atuante em favor da industrialização, intermediador de conflitos de classe profundamente marcados pela desigualdade social e regional.

Diante deste cenário o Estado passa a voltar sua preocupação, em certa medida, com a educação, tanto que as Constituições a partir de 1934 passam a dar um destaque, estabelecendo o princípio da obrigatoriedade de “ensino elementar”.

Na esfera Federal o governo concentrou esforços na criação de instituições de educação superior e escolas técnicas de nível médio, processo este influenciado por interesses políticos desde o início até a atualidade. Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual passou por longa tramitação e, lamentavelmente, no que dispunha de promissor para a educação, foi anulado pelo autoritarismo nos anos seguintes a 1964. Em 1968 a discussão acerca das Reformas Universitárias abandonou os gabinetes fechados e tomou um novo rumo, sendo que o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações.

A partir daí os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando, as respectivas chefias a ter caráter rotativo. O exame vestibular, por sua vez, deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória. Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica. Essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país. A Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária dirigia-se às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior).

Entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações.

Nos dizeres de Castro (2007, p. 8):

Na educação superior, os aspectos modernizantes da reforma de 1968, como a consolidação da pós-graduação acadêmica, com a adoção do formato institucional da Research University (ingenuamente estabelecido como modelo para toda a educação superior). Não ocultavam a preocupação de conter a insatisfação dos estudantes, em especial mediante o favorecimento de uma significativa ampliação da oferta de vagas, principalmente na rede privada (inclusive com crédito subsidiado para os alunos), fenômeno que deu origem a um ensino massificado e de baixa qualidade.

A educação passou a sentir um processo de redemocratização a partir de 1985, período marcado por ganhos calcados em ideias de cidadania e de gestão democrática, que, no entanto, se viu afundando diante da estagnação financeira e crise fiscal daquele período (CASTRO, 2007).

No que diz respeito à educação superior, sobretudo a partir da década de 90, sob a influência constante de organismos internacionais e da internacionalização deste nível de ensino, passou a comercializar serviços educacionais, deixando de ser vista como dever do estado e direito do cidadão e passando a ser concebida como um serviço, uma mercadoria, perdendo seu caráter público. Diante da inação do estado o país passou a ver proliferar as Instituições de Ensino Privadas e, ainda, a privatização interna do ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas (PAULA, 2009).

A política neoliberal do Estado para as universidades brasileiras, aprofundada pelos governos Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), apresentou como características o pouco investimento no campo da pesquisa científica e tecnológica e um abandono em relação ao ensino universitário público, sobretudo de graduação, base da formação superior (PAULA, 2009).

Paradoxalmente, verificou-se uma crescente intervenção do Estado e do Ministério da Educação (MEC) nas universidades, via sistema de avaliação e outras medidas autoritárias, ferindo a autonomia das instituições universitárias, inscrita no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (PAULA, 2009).

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996, juntamente com as normas educacionais contidas na Nova Constituição de 1988, trouxeram novas esperanças ao país, embora contivesse muitos princípios pragmáticos, com reduzida ou demorada efetividade, especialmente considerando as desigualdades sociais do país (CASTRO, 2007).

A LDB/96<sup>16</sup> instituiu novos processos de formação que foram aligeirando e fragmentando os processos de formação através de cursos de curta duração, cursos sequenciais, tecnólogos, educação à distância, entre outros.

---

<sup>16</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB) trata a Universidade a partir do ensino, da pesquisa, da extensão, indissociáveis, e da pós-graduação. O que se espera é que a Universidade cumpra a função social de formar profissionais e cidadãos; proporcionar a produção do saber e cultivar pesquisas nas áreas do conhecimento científico, tecnológico e cultural.

Naquele contexto, as novas necessidades sociais demandavam uma educação superior modernizada e conectada ao desenvolvimento socioeconômico capitalista. A instituição universitária foi chamada a exercer um papel de destaque na promoção desse desenvolvimento, sendo, para isso, reformada, uma reforma que teve como foco a reorganização administrativa da universidade com vistas à sua modernização com eficiência e produtividade. A estrutura atual dominante de universidade brasileira é resultado desse processo de modernização (BORGES, 2015).

De outro lado, temos que na Argentina, após a independência em 1810, também se formou um Estado oligárquico que, no entanto, não sofreu tanta influência da herança colonial especialmente devido ao não desenvolvimento da escravidão e a formação de ampla e heterogênea imigração europeia.

De acordo com Castro (2007), APUD FILMUS (1996, p. 58):

Nesses anos, a educação assumiu papel de especial relevância no que diz respeito à integração social, à consolidação da identidade nacional e à construção do próprio Estado. A escola foi, muito cedo, percebida, particularmente pelas camadas médias urbanas, como agente de mobilidade social, difundindo a convicção de que era preciso promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de todos os setores sociais e regiões. Esses fatores contribuíram para que o sistema educacional argentino fosse historicamente marcado por elevado nível de homogeneidade.

Conquanto a Constituição Argentina de 1853 tenha estabelecido que a responsabilidade sobre o direito a ensinar coubesse aos governos provinciais o governo central tomou diversas medidas a esse respeito.

Em 1884 é sancionada a Lei de Educação Comum, obtendo razoável sucesso nos níveis de escolarização elementar, sendo que em 1895, 31% das crianças argentinas frequentavam a escola primária e em 1914 esse índice era de 48% de frequência.

Mesmo frente a este cenário o sistema político e a prosperidade econômica argentina mantiveram um caráter excludente apresentando um aumento na classe operária durante as primeiras décadas do século XX.

A crise econômica desencadeada a partir de 1929 e de proporção mundial também afetou a Argentina inaugurando um período de mais de meio século de instabilidade política, vindo a enfrentar sucessivos golpes militares.

Apesar de a Argentina apresentar indicadores positivos em relação aos outros países da América Latina, a massificação do ensino e a incorporação de setores historicamente marginalizados nas décadas de 80 e 90 deram início ao enfraquecimento da tradicional homogeneidade do seu sistema educacional. Este processo reforçou ainda a desigualdade no acesso e permanência na escola e atingiu a qualidade dos serviços educacionais.

A Argentina, como a América Latina em geral, também foi muito afetada pelas políticas neoliberais. Desde 1995, os organismos internacionais do capital, tais como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, propuseram uma agenda para a educação superior que incluiu: “a diminuição de subsídios estatais para a educação e a ciência [...], a expansão das instituições e da matrícula privadas, a promulgação de uma Lei de Educação Superior [...] e por último, a criação de órgãos ou agentes centrais para avaliar e acreditar as instituições universitárias” (MOLLIS, 2008, p. 509-510).

A Lei de Educação Superior n. 24.521, de 7 de agosto de 1995, introduziu mudanças substantivas no que se refere aos conceitos de autonomia, financiamento e governo, no sistema de educação superior argentino.

Como exemplo, autorizou as instituições universitárias a estabelecerem o regime de acesso, permanência e saída de seus estudantes de forma autônoma; autorizou a cada universidade que fixasse o seu próprio regime salarial docente e de administração de pessoal, assegurando o manejo descentralizado dos fundos.

Promoveu a constituição de “sociedades, fundações ou outras formas de associação civis” destinadas a apoiar a gestão financeira e a facilitar as relações das universidades e/ou faculdades com o meio e aumentou o número de representantes nos órgãos colegiados das instituições.

Houve ainda, a partir desta Lei, a explosão da pós-graduação paga, como reflexo da demanda por uma maior capacitação e especialização dos estudantes ao término do ciclo universitário (MOLLIS, 2008, p. 512).

Neste aspecto, assim como no Brasil, as reformas que se deram a partir da década de 90, deram autonomia às instituições de educação superior para buscarem fontes de financiamento outras além do Estado, fortalecendo o processo de avaliação centrado em órgãos como a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU), criada pela Lei nº 24.521/95, que funciona sob

a jurisdição do Ministério da Educação Argentino<sup>17</sup>.

De acordo com o Censo de 2017 disponibilizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Brasil conta com 2448 Instituições de Educação Superior, divididas em 296 Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e 2152 privadas. Sendo que no que diz respeito às privadas, em sua maioria, compõem-se de instituições com fins lucrativos, cuja qualidade é questionável e uma minoria composta por instituições comunitárias e confessionais, sem fins lucrativos.

Aqui ressaltamos o caráter das IES Comunitárias, que oficialmente desde 2010 haviam deixado de figurar nas sinopses e nos microdados do INEP sob essa denominação, com a extinção da categoria “comunitárias, confessionais e filantrópicas” e desde então classificadas conforme sua natureza jurídica: com ou sem fins lucrativos. Contudo, essa realidade, foi modificada após a aprovação no Congresso Nacional da Lei nº 12.881, sancionada em novembro de 2013, que dispõe, em especial, sobre a definição e as finalidades das instituições comunitárias,

---

<sup>17</sup> Na Argentina, a Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) é um organismo descentralizado que funciona sob a jurisdição do Ministerio de Educación de la Nación. Suas funções foram determinadas no artigo 46 da Lei 24.521 de Educação Superior, de 1995. É o único organismo público nacional de avaliação e acreditação universitária e começou a funcionar em 1996. A CONEAU tem as seguintes funções: a avaliação externa das instituições universitárias; a acreditação de cursos de graduação e pós-graduação regulados pelo Estado; e a emissão de recomendações sobre os projetos institucionais de novas universidades estatais e das solicitações de autorização provisória e definitiva de estabelecimentos universitários privados. A CONEAU tem também a função de decidir sobre o reconhecimento de entidades privadas de avaliação e acreditação universitária. No Brasil dentro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o processo de avaliação, credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior e cursos de graduação tem suas funções divididas em três instâncias, que se descrevem a seguir. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado, possui as seguintes atribuições: Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; Estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; Formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; Articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; Submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é executor do sistema de avaliação de instituições de educação superior e cursos de graduação no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de graduação. A Secretaria deve zelar para que a legislação educacional seja cumprida e suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão dos cursos e instituições, da conformidade às diretrizes curriculares nacionais e de parâmetros de qualidade acadêmica.

confirmando seu caráter de instituições não lucrativas, pertencentes à sociedade civil, e sua forma de organização em associações ou fundações (BRASIL, 2013).

Segundo a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias<sup>18</sup> (ABRUC), as universidades e centros universitários comunitários caracterizam-se pelo fato de não terem fins lucrativos. Portanto, os recursos gerados ou recebidos são integralmente aplicados em suas atividades. Além disso, não pertencem a investidores, sendo mantidas por comunidades, igrejas, congregações, etc., podendo ser confessionais ou não. As IES comunitárias têm, pois, um compromisso com a sociedade na qual estão inseridas, buscando atender às necessidades da comunidade. Hoje, a ABRUC conta com 67 instituições associadas no país.

As universidades comunitárias não se enquadram nem no modelo público, tampouco no modelo privado (BITTAR, 1999). Elas representam um modelo alternativo, ou seja, não sendo pública, no sentido estatal, nem privada, no sentido estrito empresarial, elas são públicas não estatais (VANNUCHI, 2004).

De um lado, as instituições comunitárias são pressionadas pelas IES públicas quanto à captação de alunos e de profissionais e quanto aos investimentos em pesquisa, a partir de projetos com prazos mais longos. Além disso, as IES privadas com fins lucrativos exercem uma pressão adicional ao oferecer arranjos financeiros atraentes ao segmento de alunos de graduação. A possibilidade de acesso a fundos públicos, sobretudo ampliando a participação em editais de fomento pode transformar a realidade dessas IES, resultando em um incremento de qualidade e ampliando as possibilidades de formação profissional e científica em sua rede, localizada predominantemente no interior (BITTENCOURT et al, 2014).

---

<sup>18</sup> A Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ABRUC, fundada em 26 de julho de 1995, com sede em Brasília, reúne atualmente 68 Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. Tratam-se de instituições sem fins lucrativos, que desenvolvem ações essencialmente educacionais, como ensino, pesquisa e extensão, com notória excelência em suas atividades – elas encontram-se bem colocadas e avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES – e apresentam conceitos de 3 a 5 no Índice Geral de Cursos – IGC. A esse cenário, soma-se ainda forte vocação social, com expressiva presença de profissionais altamente qualificados na área de saúde. Com o objetivo de promover, consolidar e defender os conceitos de faculdade, centro universitário e universidade comunitária, a ABRUC tem atuado no cenário educacional brasileiro, participando de diversos fóruns oficiais e organizando eventos e seminários em todo o país. A ABRUC defende e apregoa para a sociedade como característica da Instituição Comunitária de Educação Superior – ICES, a função pública não estatal, consistindo de serviço público, sem fins lucrativos e interesse coletivo, com patrimônio pertencente a uma comunidade, com aplicação integral dos resultados operacionais e subvenções na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais, sem nenhuma distribuição de dividendos, bonificações, em suas manifestações, publicações e relacionamento oficial com o governo.

Ainda assim, até o momento, as universidades sem fins lucrativos constituem-se em centros onde o padrão de qualidade e desempenho tem sido constante e homogêneo, demonstrando diretamente que a organização interna e o acúmulo de experiência dessas instituições são capazes de atender ao nível de exigência desejado pela sociedade brasileira (BITTENCOURT *et al*, 2014).

O aumento de faculdades e centros universitários com fins lucrativos cria uma concorrência acirrada com instituições comunitárias, em especial universidades comprometidas com pesquisa e extensão, as quais poderiam exercer um papel complementar ao das IES públicas.

Os dados do INEP (2017) demonstram que a Educação Superior no Brasil é uma das mais privatizadas da América Latina, ressaltando, ainda, que o sistema de educação superior brasileiro é um dos mais elitistas. Sendo que num universo de 8.286.663 matrículas neste nível de ensino, conforme Censo da Educação Superior de 2016, 2.045.356 foram realizadas em instituições públicas, enquanto 6.241.307 em instituições privadas de acordo com o quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Estatísticas gerais do censo da Educação Superior 2017.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual		Municipal
<b>Número de Instituições</b>	<b>2.448</b>	<b>296</b>	<b>109</b>	<b>124</b>	<b>63</b>	<b>2.152</b>
<b>Educação Superior - Graduação</b>						
Curso <sup>1</sup>	35.380	10.425	6.353	3.487	585	24.955
Matrícula	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
Ingresso Total	3.226.249	589.586	380.536	181.665	27.385	2.636.663
Concluinte	1.199.769	251.793	151.376	83.951	16.466	947.976
<b>Educação Superior - Sequencial de Formação Específica</b>						
Matrícula	4.248	2.730	121	2.585	24	1.518
<b>Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scripto Sensu</i></b>						
Matrícula	361.530	304.146	210.305	92.217	1.624	57.384
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL</b>						
Matrícula Total	8.652.441	2.352.232	1.516.777	736.667	98.788	6.300.209
Função Docente em Exercício <sup>2 3</sup>	380.673	171.231	113.907	50.703	6.621	209.442
Docente em Exercício <sup>2 4</sup>	340.027	168.974	113.289	49.208	6.477	182.096

Fonte: Inep - Censo da Educação Superior.

Notas:

(1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes;

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação *Lato Sensu*;

(3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;

(4) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias.

Os alunos trabalhadores e provenientes das classes sociais menos favorecidas econômica e socialmente, não encontram muitas possibilidades de ingresso nas universidades públicas, de maior qualidade, que se dedicam ao ensino, à pesquisa e à extensão, com um corpo docente mais qualificado. Pois as vagas nestas instituições são limitadas, a concorrência é grande e existe o “funil do vestibular”, que deixa de fora muitos destes estudantes de baixa renda, provenientes do ensino médio público, nem sempre de qualidade. Inversa e injustamente, os alunos provenientes das classes sociais mais abastadas, que cursaram o ensino médio em escolas particulares de elite, chegam com muito mais facilidade às universidades públicas, sobretudo nos cursos de maior prestígio social, como Medicina, Engenharias, Direito, Odontologia, dentre outros (PAULA, 2009). Muito embora o direito à educação esteja assegurado em nossa Carta Magna e que todos devem ser tratados igualmente perante a lei, subentendendo-se assim que a educação pública é um direito de todos, a realidade e os números nos mostram que existem setores mais privilegiados da sociedade em detrimento de outros não tão afortunados, quer seja em decorrência de classe social, gênero, raça, orientação sexual ou deficiência. Não há no país um número de universidades públicas capaz de assegurar oferta à demanda existente, bem como não há investimentos na educação que demostrem o interesse de superar esta fatídica realidade. De acordo com o exposto o sistema de educação superior brasileiro por si só já é um fator de reforço das desigualdades, uma vez que para a população de baixa renda “sobram” cursos mais aligeirados, de curta duração, de formação técnica, mais acessíveis e capazes de formar mão de obra minimamente qualificada, capaz de atender as demandas do capital (PAULA, 2009).

Além de uma banalização crescente e da diluição do sentido da formação universitária, essa diferenciação da educação superior acaba por produzir uma nova divisão no campo universitário, a dos “clientes” que procuram o ensino superior: de um lado, instituições de excelência que aliam ensino e pesquisa de alto nível, atendendo principalmente as elites dominantes; de outro lado, instituições de ensino técnico e profissionalizante de terceiro grau, atendendo os estudantes com menor capital social e cultural (PAULA, 2009). Dentro de uma mesma instituição universitária, os alunos com menor capital social e cultural, em geral, dirigem-se para os cursos aligeirados ou de menor prestígio social, que exigem menos investimento

material e cultural, enquanto que as elites dominantes continuam chegando majoritariamente aos cursos de mais *status* profissional, que trazem maiores possibilidades em termos de mercado de trabalho, proporcionando um acúmulo maior de capital social e cultural. Isto demonstra que essa diferenciação, ao invés de contribuir para democratizar o ensino superior, na verdade, reproduz e reforça as desigualdades sociais do sistema capitalista (PAULA, 2009). O sistema de educação superior na Argentina apresenta um caráter binário, integrado em dois tipos de instituições: universidade e institutos superiores não universitários<sup>19</sup> ou terciários. Nas últimas décadas surgiram os institutos universitários e os colégios universitários. Assim como no Brasil a diversificação da Educação Superior na Argentina intensifica-se a partir de 1990, caracterizando-se em um conjunto de instituições heterogêneas, universitárias e não universitárias, tradicionais e novas, públicas e privadas, católicas e laicas, de elites e de massa, profissionalizantes e de pesquisa cujos níveis de qualidade são distintos. Segundo Mollis (2008, p. 514):

Esta diversificação produziu dois subsistemas desarticulados entre si, com significativas superposições quanto aos títulos e diplomas oferecidos no nível universitário e não universitário e uma fragmentação visível no conjunto do sistema. Esta situação se produziu como consequência de políticas educativas fragmentadas e implementadas por distintos governos, em função de interesses, projetos políticos e modelos econômicos diferentes para a educação.

Enquanto no Brasil 90% das IES são privadas, na Argentina em dados de 2016, apontados pela Nómima de Autoridades de las Universidades Argentinas – Departamento de Información Universitaria – DIU-SPU, 47% das universidades são privadas e 53% públicas. Em termos de matrículas na educação superior argentina, esta concentrava, cerca de 70% dos estudantes argentinos enquanto a educação superior não universitária concentrava os 30% restantes<sup>20</sup>. O número de IES Universitários correspondia a 132 instituições universitárias, enquanto as IES não Universitárias em 2015 contavam com 2.239 unidades educativas. Ao contrário do

---

<sup>19</sup> O sistema de educação superior não universitário é composto por institutos de formação docente e por institutos ou escolas especializadas de orientação técnica, profissionalizante. Cabe ressaltar que, desde fins do século XIX e princípios do século XX, foram criados estes institutos. Os de formação docente para os níveis médio e superior tiveram um grande desenvolvimento quantitativo na educação argentina. Por isto, até a atualidade, a maior parte dos professores é formada nestes institutos não universitários (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2005).

<sup>20</sup> A população da Argentina de acordo com o censo de 2010 realizado pelo INDEC totalizou 40.117.096 habitantes, com uma estimativa em 2015 de 43,3 milhões de habitantes com uma taxa de crescimento de 0,93% ao ano, já o Brasil conta com uma população de aproximadamente 209.231.143 de acordo com a contagem em tempo real do site [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) em 09/07/2018.

que acontece nos demais níveis de educação, no sistema superior não universitário a oferta educacional é privada. No entanto o setor estatal representa 46,7 % das unidades administradas pelo estado. Já a participação privada, na Argentina, é mais notória nas unidades educacionais que oferecem exclusivamente treinamento técnico profissional. (Fonte: Sistema Educativo Nacional, Informe Estadístico 2017). Ainda, 98% das IES privadas da Argentina são de pequeno e médio porte, enquanto as estatais são majoritariamente medianas representando 48%, as pequenas correspondem a 39% e as grandes a 13%<sup>21</sup> (Fonte: Departamento de Informação Universitária Argentina/ Secretaria de Políticas Universitárias/ Ministério da Educação). Diante deste cenário, a almejada equidade na educação é muitas vezes associada à igualdade de oportunidades no acesso aos recursos educacionais, independente da origem socioeconômica, sexo ou etnia, no caso da Argentina onde o ingresso na educação superior é universal<sup>22</sup>. Ou no caso do Brasil, onde se aplicam as políticas públicas (ações afirmativas) de cotas para o ingresso em universidades públicas e financiamento estudantil nas privadas, os programas Reuni<sup>23</sup> e Prouni<sup>24</sup> e bolsas para estudantes de baixa renda.

---

<sup>21</sup> Pequenas correspondem a até 10.000 estudantes, médias entre 10.001 até 50.000 e grandes mais de 50.000 estudantes. (DIU/SPU/ME).

<sup>22</sup> Ao contrário do Brasil, que apresenta o vestibular para ingresso dos estudantes na educação superior, que, no caso das universidades públicas representa um funil muito seletivo, deixando de fora muitos estudantes, sobretudo das camadas populares, na Argentina, a partir de 1983, o acesso às universidades públicas se dá principalmente de forma direta, não possuindo como pré-requisito um exame seletivo rigoroso e exigindo-se apenas o diploma de ensino médio (CHIROLEU, 2009, p. 46). A partir desta data, algumas instituições ou dentro delas, algumas unidades acadêmicas, têm adotado distintas modalidades seletivas. Este sistema, formalmente aberto, possui instâncias de seleção internas, no decorrer das carreiras, havendo uma alta taxa de evasão no transcurso do primeiro ano, nas universidades nacionais, ao redor de 50% (em algumas universidades o abandono chega a 60%). Estima-se que só se graduam cerca de 15% dos ingressantes. Embora não haja estudos a respeito, se pode afirmar que a maior parte dos desertores são os estudantes pertencentes aos setores sociais baixos e médio baixos (FERNÁNDEZ LAMARRA, Boletim do IESALC).

<sup>23</sup> A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério, planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. (Portal do MEC).

<sup>24</sup> É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Podem participar: Estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola; Estudantes com deficiência; Professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública. Nesse caso, não é necessário

A Argentina é mundialmente caracterizada por ser um dos países com menor taxa de graduados em relação à proporção do número de alunos que ingressam nas universidades. A proporção de graduados por 100 novos alunos é de 27%, no Brasil a taxa é de 50%, Chile 59%, 61% no México e 91% no Japão. A taxa de graduados é quase o dobro no setor privado, onde custos menores, melhores oportunidades e carreiras mais organizadas estimulam os alunos a terminarem seus estudos. (RABOSSI, 2013)

Em ambos os cenários a Educação Superior reproduz desigualdades sociais, de maneira geral as políticas públicas educacionais desenvolvidas na América Latina têm dado maior ênfase nas políticas de inclusão no ensino fundamental e médio, tendo em vista que a escolaridade básica é tida como requisito essencial à mobilidade social.

No entanto, frente aos aspectos analisados podemos apontar para um caráter mais democrático e menos elitista no acesso à educação superior argentina, quando comparada a brasileira.

#### 4.2 A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir da década de 80, com base nos princípios promulgados pela ONU para o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992), os direitos ao acesso a todos os níveis de ensino por parte do PAEE começa a ser reconhecido e o número de matrículas deste alunado começa a aparecer, ainda que tímido.

A década de 90 inaugura um período de constantes movimentos políticos e sociais que contribuíram para o cenário das discussões relacionadas às problemáticas intrínsecas a essa população específica.

Ao tomarmos as políticas públicas, compreendemos que os círculos de tensões entre a sociedade civil e o estado vão suscitando em decorrência dos processos sociais, a própria formação do Estado em si, e que estes conflitos que se

---

comprovar renda. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. (Portal do MEC).

dão na esfera tanto cultural quanto burocrática, culminam na elaboração de políticas e legislações resultantes de pactos firmados entre as partes.

A partir desta noção, podemos compreender também que em decorrência destas tensões sociais a estrutura educacional vai sendo moldada e redesenhada num movimento emergente de uma proposta de um sistema educacional inclusivo pensado e perpassado por influências de movimentos internacionais pela inclusão.

Podemos apontar importantes movimentos internacionais que exerceram influência nos projetos, políticas e leis para a educação inclusiva em nosso país como “A Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990; o “Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Educacionais” na Venezuela, em 1992; a “V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”, em 1993, no Chile, que teve como documento-síntese a “Declaração de Santiago” e a “Conferência de Salamanca”; em 1994, quando foi elaborada e publicada a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”; e, em 1999, a “Declaração da Guatemala”, resultante da “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

Todos estes movimentos interferiram diretamente na estrutura da educação do país, tanto na forma como ela era pensada e articulada, como nas leis e políticas educacionais que foram se desenvolvendo a partir destes marcos e que inevitavelmente refletem diretamente na educação superior atual, seja no tocante a acessibilidade estrutural, seja no desenvolvimento dos currículos das licenciaturas os quais deveriam ser pensados e elaborados tendo como uma das metas a formação de um professor apto a receber este alunado em sala de aula ou, ainda, em como todos estes aspectos refletem no número e nas condições que alunos PAEE chegam a este nível de ensino. Dois documentos internacionais tornaram-se referência da inclusão educacional:

A Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, em Joimtien na Tailândia que destacou os altos níveis de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola, o que conseqüentemente reflete no número de alunos acessando a educação superior, e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, produzida pela

UNESCO em 1994, na Espanha, propondo que todas as crianças, sempre que possível, deveriam aprender juntas em programas pedagógicos individualizados, independente da condição intelectual, física, emocional e social.

No Brasil, verificamos que a equidade educacional almejada é resguardada pela Constituição assenta-se no art. 208<sup>25</sup>, V, bem como, decorre do princípio fundamental da dignidade humana (art. 1º, III)<sup>26</sup> e do objetivo fundamental de redução das desigualdades sociais (art. 3º, III)<sup>27</sup>, ganhando alguns contornos na LDB, retratando tais princípios no plano infraconstitucional.

Igualdade é um dos fundamentos da educação inclusiva. De acordo com Santos *et al* (2006, p. 12), igualdade não significa tornar igual, “[...] não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas”.

Assim, a educação inclusiva busca, como princípio básico:

A minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos têm o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir (SANTOS; PAULINO, 2006, p.12).

Conforme explica Lourenço *et al* (2018, p 2) “o conceito de inclusão escolar tem sido direcionado a compreender o acesso contínuo e com qualidade ao espaço educacional a todos os estudantes”. Nos últimos anos, o esforço nessa direção propiciou o avanço em leis, decretos, resoluções e portarias que fossem capazes de abranger as especificidades no atendimento escolar de uma população com diversidades amplas de características e demandas para o processo de ensino-aprendizado denominado atualmente como o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008; UNESCO, 2009; Lei nº 13.146, 2015).

---

<sup>25</sup> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...); V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (...).

<sup>26</sup> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...); III - a dignidade da pessoa humana (...).

<sup>27</sup> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...); III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (...).

No entanto, Guerreiro (2011) relata em seus estudos que os direitos das minorias a atingirem o nível mais alto da escolarização, principalmente aquelas que possuem histórico de exclusão no sistema educacional, precisam ser discutidos no âmbito das políticas de inclusão escolar que muitas vezes têm o foco apenas nos anos iniciais. A problemática dessa situação está situada no que diz respeito ao descompasso entre as legislações e as normas perante o que é evidenciado em pesquisas sobre a realidade das instituições de ensino superior no país (CABRAL, 2017; TORRES, CALHEIROS, & SANTOS, 2016).

Segundo Ciantelli *et al* (2016), considerando o importante papel da universidade na produção e democratização do conhecimento entende-se que é nesse espaço que a transmissão de conhecimento científico ocorre com vistas ao desenvolvimento humano.

Neste sentido, Moreira (2012) indica que é possível refletir que a criação de políticas que facilitam as minorias, principalmente aquelas que são excluídas do acesso à educação superior, devem vir acompanhadas de ações que possibilitem esses estudantes competirem em igualdade, em processos de seleção e admissão nesse nível de ensino. Propõe ainda que a diminuição das desigualdades que são historicamente conhecidas e a garantia de igualdade de oportunidades aos grupos marginalizados: mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência, são algumas das atividades realizadas através de movimentos da sociedade civil, assim como a criação de políticas afirmativas de inclusão que englobem a escola e a universidade.

Na busca realizada tanto nas produções acadêmicas, nos períodos delimitados para nossa pesquisa, como na legislação e políticas públicas destacamos algumas que antecedem a esta delimitação, mas, que pela importância e reflexos na educação superior valem ser lembradas, tais como a LDBEN Lei nº 9.394/96 a qual traz a Educação Especial em capítulo específico como modalidade de Educação, de modo transversal em todos os níveis e etapas de ensino.

A referida lei ratifica que o atendimento a estudantes com deficiência é dever do Estado, e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A transversalidade definida pela LDBEN/96 pode ser entendida como um possível caminho para a Educação Especial na Educação Superior conforme destaca Conceição (2017).

Neste cenário chamamos atenção à publicação em 1996 pelo governo federal, através do Ministério da Educação, do Aviso Circular nº 277, definindo que as Instituições superiores IES criassem condições adequadas para o ingresso e permanência do PAEE. O Decreto nº 3.298/99, o qual dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Governo Federal estabeleceu a obrigatoriedade das IES em se reestruturarem – física e pedagogicamente –, para atender às necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial. Ainda em 1999, a Portaria nº 1.679, com o intuito de ampliar o direito à escolarização do PAEE na Educação Superior, estabeleceu critérios para a regulamentação e critérios para o reconhecimento dos cursos de graduação, entre eles a oferta de acessibilidade às IES. E na onda atrelada a processos políticos direcionados à inclusão na educação superior, um conjunto de publicações oficiais foram os propulsores de uma nova condução das políticas públicas em educação especial, principalmente com a instituição da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” em 2008 (BRASIL, 2008). Essa proposta visa acompanhar os avanços nas lutas sociais e dos conhecimentos buscando constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes em todos os níveis de escolarização.

Dentre as iniciativas tomadas pelo Brasil, ainda no ano de 2005, teve início o Programa Universidade para Todos (Prouni), um programa do Ministério da Educação criado pela Lei 11.096 de 2005, que concede bolsas integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Os requisitos para participar do Prouni são os abaixo listados:

Podem participar do Prouni os estudantes brasileiros que não possuam diploma de curso superior e que atendam a pelo menos uma das condições abaixo:

- ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;
- ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola;
- ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada;
- ser pessoa com deficiência;
- ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda.

- Para concorrer às bolsas integrais o candidato deve ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Também iniciado em 2005 e que perpassa por toda a discussão que tomou conta da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2006, está o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir – 2005-2011) que desenvolveu ações no sentido de identificar barreiras ao acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Já em 2012 esse programa passou a fomentar o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada, movimentando recursos financeiros que levassem a implementação e desenvolvimento de núcleos de acessibilidade nas IFEs. A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação nos mais variados ambientes. Para tanto as instituições de educação superior devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes, de acordo com o documento orientador do Programa Incluir. Uma das críticas que se fez ao Programa foi o fato de ele ser direcionado apenas as IFES, deixando de fora as IES privadas. De outra parte, Bruno (2011), Marques e Gomes (2014), Moreira *et al* (2011), Santana (2015) e Siqueira e Santana (2010) evidenciaram a sua importância no cenário nacional, justamente ao propor ações que fomentaram a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior. No entanto, o Decreto nº 7.611/11, visando reforçar o disposto na política sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado estabeleceu em seu artigo 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

Ainda, em seu artigo 14 destaca:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais

ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o Poder Executivo competente.

Assim, o programa Incluir, a partir de 2011, passou a apoiar as instituições privadas sem fins lucrativos. Com base no Decreto 7.612/2011, o governo federal instituiu o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem limites”, o qual reforça as possibilidades de acesso do PAEE nos espaços públicos de ensino. Neste mesmo ano o Decreto nº 7.611 declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes. No ano de 2013, o MEC por intermédio da SECADI em articulação com a Secretaria de Educação Superior (SESu), formulou o “Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior”, visando operacionalizar o processo de acesso e permanência do PAEE na universidade. Conforme o disposto abaixo:

[...] O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2014, p. 2).

Mais recentemente, no ano de 2015, a Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), no capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) também está contemplado entre outras medidas. No ano de 2016, a Lei nº 13.409, trouxe disposição referente à reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

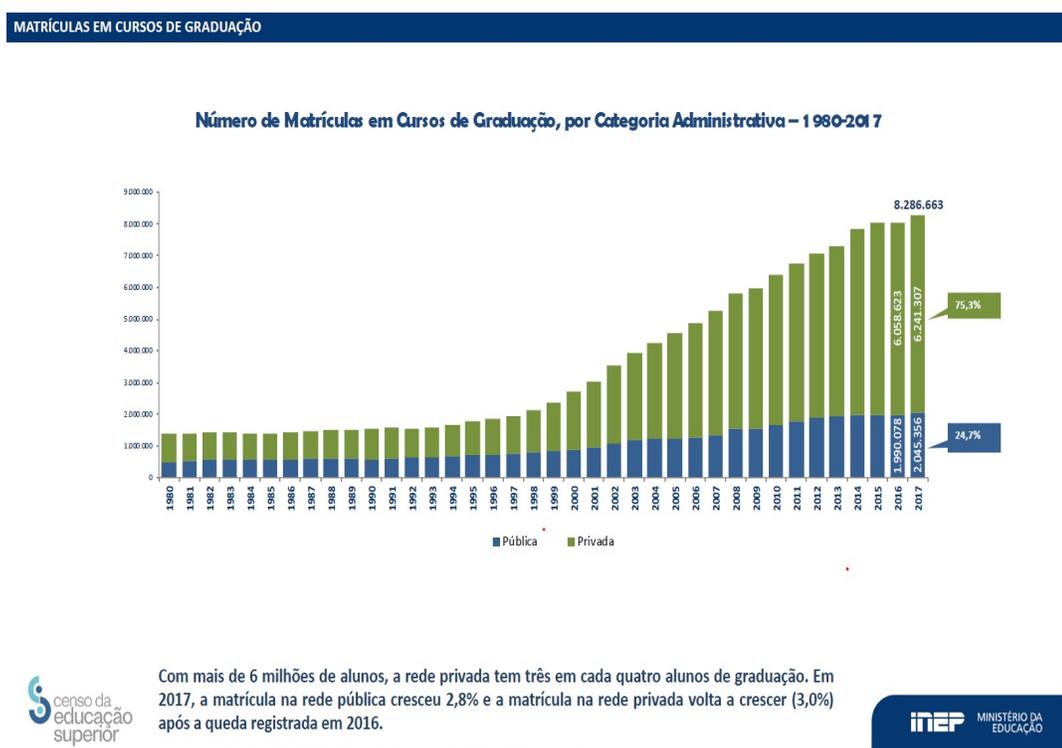
O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerando as leis, decretos e políticas públicas mencionadas acima, tomamos os dados apresentados no Censo Demográfico 2010 (IBGE) o qual apontava que 45,6 milhões de pessoas se declararam com alguma deficiência no Brasil, e, em dados mais recentes, podemos verificar que no resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2017 divulgado pelo INEP, este apontou que foram realizadas apenas 38.272 matrículas do PAEE na Educação Superior, sendo que destas, um total de 14.293 matrículas se deram no âmbito de universidades públicas e outras 23.979 ocorreram nas privadas.

Vale lembrar que muitos alunos PAEE, ainda que possuam limitações decorrentes de sua deficiência, seja ela de qualquer natureza, não são obrigados a se declarar deficientes, quer nos processos seletivos como provas de vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Este dado com certeza fica de fora e reflete nos números das estatísticas oficiais. Mas, mais do que isso as estatísticas apresentadas nos fazem indagar a respeito da disparidade entre o número de deficientes que há no país e o número deste público que se encontra inserido no contexto universitário.

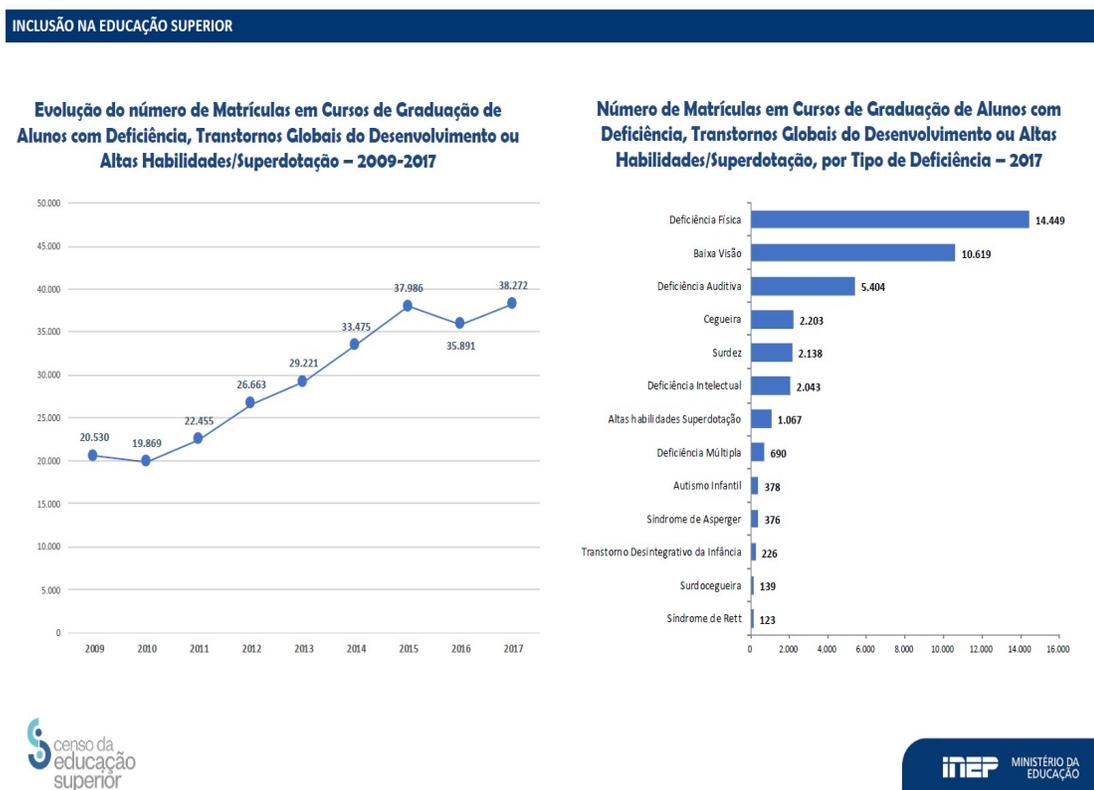
Diante dessa constatação que denota uma desproporção alarmante e a fim de esboçar esta diferença entre o numero de matriculas total e o número de matrículas do PAEE na Educação Superior, trazemos os quadros 9 e 10 a seguir:

Quadro 9 – Numero de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa 1980-2017.



Fonte: INEP

Quadro 10 – Inclusão na educação superior.



Fonte: INEP

O quadro nº 10 apresenta um crescimento de 20.530 alunos PAEE em 2009 para 38.272 em 2017, assinalando que embora tenha havido uma evolução neste índice, ele ainda está distante de uma educação superior efetivamente inclusiva. E mais, considerando as múltiplas facetas que a política assume no contexto da prática, a comunidade científica tem investigado diferentes desdobramentos do processo de inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior no Brasil e grande parte das investigações tem evidenciado entraves para a permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior (BRUNO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; CASTRO; ALMEIDA, 2014; CIANTELLI; LEITE, 2016; CABRAL, 2017; CABRAL; MELO, 2017).

Passando a analisar o cenário argentino, o que nos chama atenção é a ausência de dados sobre esta população PAEE na educação superior como uma constante. Há apenas estudos locais desenvolvidos por universidades do país e que buscam identificar o PAEE nas instituições, no entanto não há números mais específicos no censo realizado pelo INDEC (Instituto Nacional de Estatísticas), nem mesmo no Informe Estadístico Nacional de 2017 e sequer estes dados são apontados no documento Síntesis de Informacion Estadísticas Universitárias – Republica Argentina 2015-2016, o que demonstra que este público ainda enfrenta graves dificuldades para se fazer ouvir, se mostrar presente e garantir seus espaços. Apenas num cálculo superficial obtido através do número de certificados emitidos pelo país o – CUD (Certificado Único de Discapacidad)<sup>28</sup> - no ano de 2016 e a porcentagem revelada no anuário de informações estatísticas das pessoas com deficiência, no levantamento acerca do nível de ensino declarado pelos portadores deste certificado, identificamos que de 225.865 pessoas apenas 4,7% deste total concluiu ou possui nível universitário incompleto, representando um número de 10.615 pessoas aproximadamente, ou 3,1% entre as quais possuíam o nível superior completo, 7.002 pessoas, e apenas 1,6 %, ou 3.613 possuíam o nível superior incompleto, sendo que a informação não aponta se nestes números estão

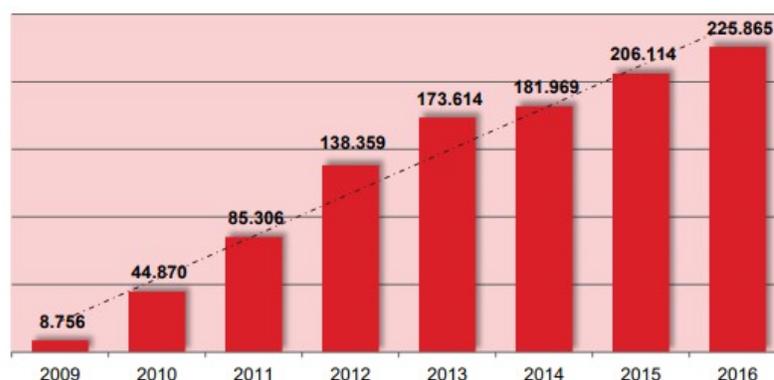
---

<sup>28</sup> Ley 22.431, Art.2. ¿Qué es el Certificado Único de Discapacidad o CUD? El Certificado Único de discapacidad (CUD) es un documento público y gratuito que prueba la discapacidad en todo el territorio argentino. Se otorga después de una evaluación que hace una junta formada por profesionales de distintas disciplinas.

inclusos aqueles que ingressaram e desistiram ou aqueles que continuam cursando, conforme apontam os quadros 11 e 12 a seguir.

Quadro 11 – Evolução de CUDs emitidos por ano no período 2009-2016.

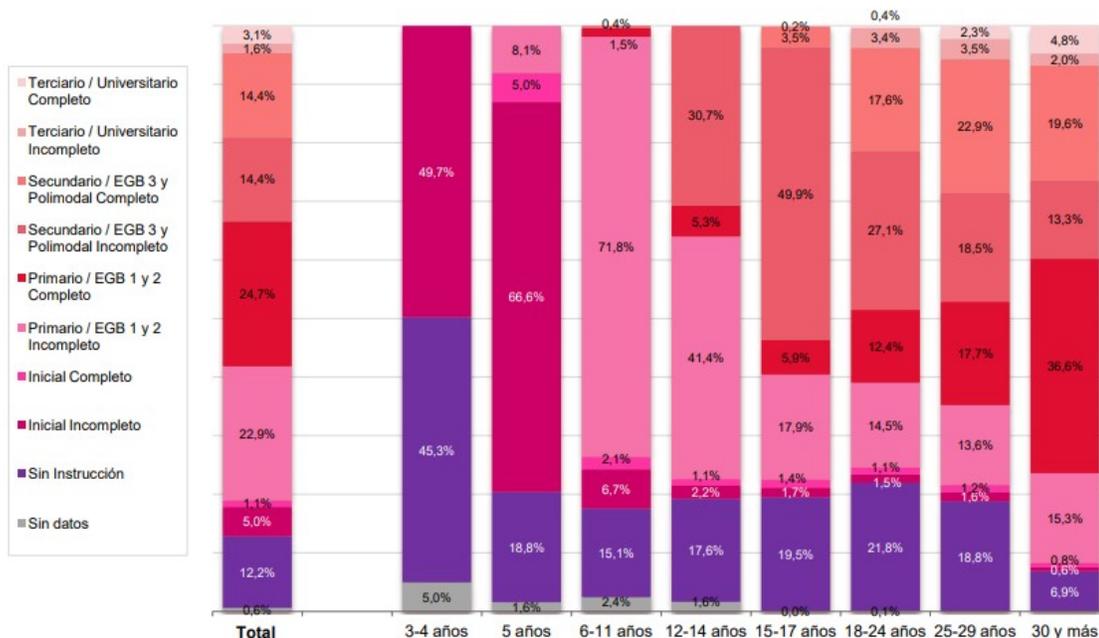
Gráfico 1.2 Evolución de CUDs emitidos (stock) por año. Total país. 2016



Fuente: elaboración del Dpto. de Sistemas de Información en base al Registro Nacional de Personas con Discapacidad.

Quadro 12 – Dados sobre o nível de escolarização argentino no ano de 2016.

Gráfico 4.2 Distribución de las personas con discapacidad con CUD mayores de 3 años de acuerdo al Nivel de escolaridad declarado y completado del nivel según grupo de edad, de la educación formal. República Argentina. Año 2016.



Fuente: elaboración del Dpto. de Sistemas de Información en base al Registro Nacional de Personas con Discapacidad.

Destaque-se que no ano de 2018, o governo Argentino, com Base no Plan Nacional de Discapacidad, em uma parceria do Ministério de Hacienda Argentina e o

Indec, lançou um novo estudo sobre o perfil das Pessoas com Deficiência. Porém, não apresenta dados referentes ao número de estudantes matriculados na educação superior tal qual ocorre com todos os anuários estatísticos sejam populacionais divulgados pelo Indec, sejam aqueles levantados pelo Departamento de Informações Universitárias e Ministério da Educação argentino.

O que nos leva a questionar a real intenção de inclusão deste público na Educação Superior. Será que esta inclusão está buscando garantir a educação enquanto um direito e obrigação do estado e que tenha qualidade, proporcionando, sobretudo a emancipação dos sujeitos ou ela ocorre somente para se adequar a agendas internacionais e interesses de mercado ou, ainda, para atender apenas o disposto no art. 31 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência, o qual dispõe acerca de estatísticas e dados, senão vejamos:

Art. 31 – Estatísticas e Dados: 1. Os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, para que possam formular e implementar políticas destinadas a por em prática a presente Convenção. O processo de coleta e manutenção de tais dados deverá: a) Observar as salvaguardas estabelecidas por lei, inclusive pelas leis relativas à proteção de dados, a fim de assegurar a confidencialidade e o respeito pela privacidade das pessoas com deficiência; b) Observar as normas internacionalmente aceitas para proteger os direitos humanos, as liberdades fundamentais e os princípios éticos na coleta de dados e utilização de estatísticas. 2. As informações coletadas de acordo com o disposto neste Artigo serão desagregadas, de maneira apropriada, e utilizadas para avaliar o cumprimento, por parte dos Estados Partes, de suas obrigações na presente Convenção e para identificar e enfrentar as barreiras com as quais as pessoas com deficiência se deparam no exercício de seus direitos. 3. Os Estados Partes assumirão responsabilidade pela disseminação das referidas estatísticas e assegurarão que elas sejam acessíveis às pessoas com deficiência e a outros.

Diante destes dados e olhando o desenvolvimento da legislação e políticas públicas voltadas ao PAEE, percebemos que ao analisar a questão da inclusão na Argentina, as ações direcionadas a este público têm por base, justamente, a ratificação em 2008, da “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência”, adotada pela ONU. Neste documento, também ratificado pelo Brasil conforme já citado, são estabelecidas uma série de obrigações às quais, os dois países, deram força de lei implicando no modelo social da deficiência que busca gerar mudanças no modelo vigente até então. A partir deste marco a deficiência deixou de ser um problema ou uma característica das pessoas e passou a ser uma barreira ou forma

de interação com o meio. Dessa forma, a sociedade torna-se uma parte ativa das possibilidades ou das barreiras que recaem sobre todas as pessoas com deficiência.

De maneira geral, quando se fala em barreiras, remetemo-nos as travas arquitetônicas, no entanto devemos considerar as questões de comunicação e atitudes vivenciadas por este grupo de pessoas. Ainda, há que se considerar as questões de preconceito às quais demandam ações da sociedade como um todo que venham a facilitar a inclusão deste público de forma mais eficaz.

Entretanto, a legislação anterior à convenção acima referida também deve ser considerada, assim como no Brasil. Logo, temos que a primeira referência legal na Argentina com relação ao PAEE na Educação Superior consta da “Ley de Educacion Superior”, Ley nº 25.573/ 2002 a qual alterou a Ley 24.521/1995 e que detalha em ser artigo 2º:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

Nela, além do estado assumir uma responsabilidade indelegável, a educação de acordo com o texto constitucional argentino, reconhece e garante o direito ao acesso das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Isso levando em conta que o fundamental, o que importa expressamente às pessoas com deficiência, para que a universidade seja de fato inclusiva além de pública, é reconhecer a capacidade intelectual deste público, pondo um fim ao elitismo universitário argentino, conforme enfatiza Rossito (2010).

Outro avanço contido nesta lei é o reconhecimento por parte das instituições estatais de que os estudantes com deficiência, durante provas de avaliação deverão contar com os serviços de interpretação e apoio técnico que se fizer necessário e suficiente. Logo, quem pode o mais, pode o menos, e se para as estâncias máximas de avaliação é possível garantir este tipo de atendimento, também eles devem ser cobertos em salas de aula, destaca Rossito (2010, p. 6):

Además, es interesante ver como en la ley, la discapacidad pasó a ser parte de la agenda de la universidad: Son funciones básicas de las instituciones universitarias: Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y

técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

O mesmo autor destaca ainda o caráter progressista desta lei ao assinalar (ROSSITO, 2010, p. 7):

Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

Neste aspecto, a lei enfatiza diretamente os três pilares da educação argentina que são a docência, a extensão e a pesquisa, e que neste sentido as instituições têm autonomia no desenvolvimento de ações que visam o atendimento das pessoas com deficiência.

Diante das alterações realizadas na Ley da Educación Superior Argentina, ao analisar a intenção por traz destas modificações, vislumbra-se a ligação entre a política educacional da educação universitária e as tendências mundiais. O que significa que as respostas adaptativas dos sistemas de educação superior foram consolidadas segundo as exigências de uma agenda global induzida pelas agências de crédito e cooperação internacional, juntamente com o aumento da demanda social por este nível de educação.

A segunda norma, a qual, consideramos como o marco no desenvolvimento de políticas de inclusão do PAEE, é a Ley 26.378/2008, sobre a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo.

A partir dela o estado assegura que as pessoas com deficiência tenham acesso geral à educação superior, sem discriminação e em igualdade de condições com os demais. Com esta finalidade, os estados-parte devem assegurar a realização de todos os ajustes razoáveis e necessários colocando o PAEE em “pé de igualdade” seja no aspecto de acesso arquitetônico ou de material adaptado sempre que o desenho universal não for possível.

A Convenção, em relação ao Ensino Superior, nos diz que os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação geral, formação profissional, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida sem

discriminação e em igualdade de condições com os outros. Para este fim, os Estados Partes assegurarão que sejam realizadas adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Lei 26378. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo 2008, artigo 24, ítem 5).

De acordo com Rossito (2011), a realidade argentina nos revela que salvo honrosas exceções os estudantes universitários com deficiência uma vez que acessam às instituições de ensino superior, tornam-se invisíveis, seja por marginalização, ignorância ou pelo discurso liberal que diz que somos todos iguais, logo, ninguém deve ser discriminado.

Então, esses alunos passam como fantasmas, dos quais não se tem rastro no nível mais alto de educação.

No entanto, ainda de acordo com Rossito (2011) o coletivo da deficiência passou por pequenas transformações, mas, significativas, em torno do lugar acadêmico das pessoas com deficiência.

Com o aporte de ONGs, Centros de Pesquisa e Comissões, na última década iniciaram-se muitos trabalhos voltados a este público, sobretudo apoiados nas mudanças da Ley de Educación Superior e em seguida na ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

#### 4.3 INGRESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Ao nos voltarmos ao acesso a Educação Superior, não podemos limitar nosso olhar apenas à oferta de vagas para este nível de ensino, devemos considerar também mecanismos que limitam o acesso às mesmas.

Uma vez que a oferta de vagas se tornou insuficiente para atender a demanda existente no Brasil, a 'seleção' para o 'ingresso' nas universidades tomou espaço neste quadro.

Os critérios classificatórios dos processos de seleção surgiram na perspectiva do 'mérito', baseado na concepção de igualdade de oportunidades e selecionando os candidatos com melhores chances para ascender ao nível superior de ensino.

Considerando a abrangência de categorias possíveis de se abordarem quando tratamos do acesso à educação superior, tratamos, em nossa pesquisa, acerca da dimensão do 'Ingresso'.

Os mecanismos utilizados para a seleção de ingresso no Brasil são distintos, na maior parte das vezes, daqueles adotados na Argentina, por ter este país um caráter universal do 'ingresso', sem exceções, passando a selecionar os candidatos em uma etapa posterior, dentro das próprias instituições como poderemos verificar a seguir.

#### **4.3.1 O ingresso na educação superior no Brasil**

Ao visualizarmos o contexto da Constituição de 1988, observamos que a mesma manifestou a vontade popular de exercer a democracia, de superação do mando militar, o que nela traduziu-se, por exemplo, na participação política sob formas inéditas (plebiscito, referendo, voto facultativo aos 16 anos) (CONRADO; LUZ, 2011). No que diz respeito à educação, reconhece-a “[...] como direito fundante da cidadania e definida como direito público subjetivo [...]”, além de que a gestão democrática é reconhecida como elemento principal da administração educacional (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p. 24).

Assim, de acordo com o que dispõe o artigo 206 da Carta Magna, “o ensino será ministrado com base no processo da igualdade de condições para o acesso e permanência”, para mais adiante no art. 208 afirmar que o estado, com intuito de efetivar seu dever para com a educação, deverá garantir o acesso “aos mais elevados níveis de ensino” (...) segundo a capacidade de cada um.

Logo, subentende-se que a educação superior, está aberta a qualquer cidadão, o alcance deste objetivo depende “única e exclusivamente” do sucesso individual que o indivíduo adquiriu ao longo da sua trajetória na escola.

Compreende-se “que a igualdade de condições está pautada na base da democracia liberal, a qual o indivíduo se sobressai a partir de sua capacidade individual, e isso não significa à igualdade real” (VIEIRA, 1992, p. 70).

Indubitavelmente o acesso está ligado aos princípios liberais de igualdade de oportunidade, ou seja, as condições de acesso estão equiparadas, cabe ao sujeito responsabilizar-se individualmente pelo seu sucesso ou fracasso.

Conforme dispõe a LDBN/96, no art. 2º “O ensino deve ser ministrado com base nos princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o Art. 44 dispõe que “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino

médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”; enquanto o artigo 51 assevera que “As IES credenciadas como universidade, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino”.

Chamamos atenção deste normativo pelo fato de ter empregado processo seletivo ao invés de vestibular, de forma que as instituições de ensino superior têm a possibilidade de implantar outras formas de seleção para o ingresso dos estudantes.

Assim, dentre as modalidades de ingresso na educação superior no Brasil, levando em conta a obrigatoriedade da conclusão do ensino médio como requisito podemos destacar os vestibulares Tradicional, Seriado, Agendado e a prova do ENEM.

As Universidades Federais, usualmente utilizam-se do processo vestibular tradicional e do ingresso via SISU (Sistema de Seleção Unificada), enquanto as IES privadas adotam variadas formas de ingresso, sendo possível identificá-las nas páginas virtuais de cada instituição.

Com relação ao vestibular, este tipo de seleção teve surgimento através da Lei Orgânica da Educação Superior, aprovada pelo Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, em decorrência do aumento do número de candidatos as vagas que eram oferecidas no ensino superior naquele momento.

O vestibular tradicional constitui-se, usualmente, de provas com questões de múltipla escolha, podendo ser aplicada em um ou mais dias de acordo com cada instituição e ainda, podendo em determinados cursos ter mais de uma etapa. Com a crescente expansão e a grande concorrência as provas foram se tornando cada vez mais complexas e longas.

Nas provas de processo vestibular tradicional, assim como nas demais, conforme assegura a lei, com base no Decreto nº 9.508/2018, os estudantes com deficiência vêm assistidos no art. 2º:

Ressalvadas as disposições previstas em regulamento, a pessoa com deficiência participará de concurso público ou de processo seletivo de que trata a Lei nº 8.745, de 1993, em igualdade de condições com os demais candidatos no que diz respeito:

- I - ao conteúdo das provas;
- II - à avaliação e aos critérios de aprovação;
- III - ao horário e ao local de aplicação das provas; e
- IV - à nota mínima exigida para os demais candidatos.

Ainda no Art 4º, identificamos que:

Fica assegurada a adequação de critérios para a realização e a avaliação das provas de que trata o inciso III do art. 3º à deficiência do candidato, a ser efetivado por meio do acesso a tecnologias assistivas e a adaptações razoáveis, observado o disposto no Anexo.

O anexo ao qual o art. 4º se refere assim dispõe:

Tecnologias assistivas e adaptações para a realização de provas em concursos públicos e em processos seletivos.

Art. 1º Fica assegurado o acesso às seguintes tecnologias assistivas na realização de provas em concursos públicos e em processos seletivos, sem prejuízo de adaptações razoáveis que se fizerem necessárias:

I - ao candidato com deficiência visual:

- a) prova impressa em Braille;
- b) prova impressa em caracteres ampliados, com indicação do tamanho da fonte;
- c) prova gravada em áudio por fiscal leitor, com leitura fluente;
- d) prova em formato digital para utilização de computador com software de leitura de tela ou de ampliação de tela; e
- e) designação de fiscal para auxiliar na transcrição das respostas;

II - ao candidato com deficiência auditiva:

- a) prova gravada em vídeo por fiscal intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, nos termos do disposto na Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, preferencialmente com habilitação no exame de proficiência do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras; e
- b) autorização para utilização de aparelho auricular, sujeito à inspeção e à aprovação pela autoridade responsável pelo concurso público ou pelo processo seletivo, com a finalidade de garantir a integridade do certame;

III - ao candidato com deficiência física:

- a) mobiliário adaptado e espaços adequados para a realização da prova;
- b) designação de fiscal para auxiliar no manuseio da prova e na transcrição das respostas; e
- c) facilidade de acesso às salas de realização da prova e às demais instalações de uso coletivo no local onde será realizado o certame.

Há, ainda, o Processo Seletivo Seriado (PSS), ou avaliação seriada, a qual permite que o estudante não realize o vestibular tradicional. Nesse caso, as provas são sequenciais e realizadas ao final de cada ano do ensino médio e o exame avalia o conteúdo da série cursada pelo estudante. As provas são estruturadas da mesma forma que o vestibular com questões de múltipla escolha e dissertativas, além da redação. Ao final das três etapas, a instituição calcula uma média com a pontuação obtida em cada prova. Normalmente o candidato se inscreve para o exame seriado na primeira série do ensino médio e o curso só é escolhido ao concluir essa etapa

de formação. Destacando que por estar vinculado a uma instituição superior de educação, a porcentagem de vagas destinadas a este tipo de processo seletivo será definida de acordo com as políticas e normas de cada instituição.

No contexto do Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS), consideramos as previsões cabíveis ao nível médio de educação no concerne ao atendimento do PAEE em sala de aula, constantes da legislação e documentos orientadores pertinentes a este nível de ensino, bem como a legislação citada anteriormente, constante do Decreto nº 9.508/2018 e anexo, podendo haver, ainda, procedimentos e normatizações adotados pelos Núcleos de Inclusão de cada IES. Estes núcleos, conforme já citamos anteriormente, inserem-se no contexto do Programa Incluir, constituindo um de seus objetivos, qual seja, fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade.

Na sequência destacamos o vestibular agendado, o qual consiste em uma forma de ingresso adotada pela maioria das instituições privadas. O objetivo é facilitar o acesso do aluno à faculdade, já que as datas e horários para a realização do vestibular são mais flexíveis. É possível agendar a prova por telefone ou pelo site das faculdades. Além da prova agendada feita em papel, muitas instituições também oferecem a prova eletrônica, feita em computadores nos *campi* das próprias instituições.

Esta modalidade novamente nos remete ao disposto no Decreto 9.508/18, bem como a responsabilidade por parte das IES com relação às ações desenvolvidas por seus Núcleos de Acessibilidade, os quais darão suporte às necessidades de atendimento especial do PAEE.

Na atualidade, uma das provas de vestibular mais importante do país é o ENEM ou Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998 inicialmente com o objetivo de ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do ensino médio.

Desde o ano de 2009, no entanto, sob o governo Lula e gestão do então ministro da educação Fernando Haddad, introduziu-se um novo modelo de prova para o ENEM e a unificação do vestibular das universidades federais.

Os resultados do ENEM podem proporcionar o acesso ao ensino superior em universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, utilizado para selecionar os candidatos, assim como o acesso à IES privadas.

O resultado do ENEM também pode ser instrumento para aquisição de pontos para o Programa Universidade para Todos (Prouni). No ano de 2015, a nota do ENEM tornou-se requisito para a obtenção do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

O PAEE, inserido nestes contextos tem garantidas as disposições já citadas anteriormente com relação ao Decreto 9.508/18, destacando que o SISU dispõe de vagas reservadas de acordo com a Lei de Cotas Nº 12.711/2012 – Alterada pela Lei Nº 13.409/16, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Inicialmente as cotas destinavam 50% (cinquenta por cento) de vagas nas instituições de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, para estudantes que tivessem cursado integralmente em escola pública. Destas vagas, acima 50% deveriam ser reservados a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Ainda, estas vagas deveriam ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde estivesse instalada a instituição, segundo dados do IBGE.

No entanto, com a ascensão da Lei 13.409/2016, na redação dos arts. 3º e 5º passaram a figurar as pessoas com deficiência na divisão de cotas. Lembrando uma vez mais que o PROUNI, utilizado pelas IES privadas também contempla pessoas com deficiência. Aqueles alunos assistidos pelo programa PROUNI que eventualmente concorrerem ao processo de seleção SISU, deverão optar por um ou outro benefício.

#### **4.3.2 O Ingresso na Educação Superior na Argentina**

Tradicionalmente na Argentina a exigência para admissão na Educação Superior é o certificado de conclusão do ensino médio e a aprovação em uma prova de Ingresso.

Este sistema sofreu transformações, sendo que em 1973 se instalou o sistema de Ingresso “irrestrito”, ou seja, sem exame de admissão, sob um regime de um sistema democrático e que na sequência foi eliminado pelo regime militar de 1976, sendo retomado com a chegada da democracia em 1983, abrindo-se as

massas, o que em tese visava à facilitação do ingresso das classes mais pobres na educação superior.

O acesso irrestrito alcançou um consenso na sociedade Argentina, fruto de transformações sociais, políticas e econômicas. No entanto, tal como assinalam vários autores, os mecanismos de seleção na Educação Superior continuaram operando de modo indireto durante o curso dos estudos universitários e gerando processos de exclusão.

De acordo com o disposto no Art. 75, inciso 19 da Constituição Nacional<sup>29</sup>, o Congresso tem a faculdade de estabelecer os alinhamentos básicos da Política Nacional de Educação, assim, dentro desta prerrogativa foi sancionada a Ley 26.206 a qual dispõe acerca da educação na Argentina.

A lei por si só não garante o direito a educação das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, de acordo com este dispositivo legal, as autoridades devem garantir que os estudantes com deficiência residentes na Argentina frequentem a escola comum sempre e quando estiverem em condições de adaptar-se a essa escola, do contrário, se disponibilizará o processo de escolarização em escolas especiais.

Em decorrência disso, o comitê<sup>30</sup> sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, ao avaliar as políticas públicas argentinas voltadas às garantias do direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, tomou nota de que a Ley 26.206, artigo 11 regula a Educação do Estado Parte e contém de maneira expressa o princípio da educação inclusiva. No entanto observou com preocupação que a implementação desse princípio se vê limitada na prática, por falta de adequação dos programas e planos de estudo as características dos alunos com deficiência, bem como pela prevalência de barreiras de todo tipo que impedem as pessoas com deficiência de acessarem aos diferentes níveis de educação em condições de igualdade e sem discriminação como os demais estudantes. O comitê expressou ainda sua grande preocupação pelo elevado número de meninos e

---

<sup>29</sup> Corresponde al Congreso (...) sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales". Artículo 75 inciso 19 de la Constitución Nacional.

<sup>30</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. "Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – Argentina". Octavo período de sesiones. 27 de septiembre de 2012. CRPD/C/ARG/CO/1. Disponible en <http://bit.ly/1s0iU4r>. Parágrafo 37.

meninas com deficiência atendidas em escolas especiais por conta da ausência de centros de recursos educacionais que apoiem a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência na Argentina.

Diante do Ingresso irrestrito e universal que o país apresenta, associamos como direito do PAEE o disposto na Ley nº 25.573/ 2002, a qual prevê em seu art. 2º que os estudantes com deficiência, durante provas de avaliação deverão contar com os serviços de interpretação e apoio técnico que se fizer necessário e suficiente.

Não há dispositivos legais que regulem o processo para o Ingresso do PAEE nas IES Argentinas e conforme destaca Segal (2010), considerando o caráter autônomo das universidades para o desenvolvimento de seus regulamentos acerca das modalidades de acesso, “as universidades apresentam uma certa heterogeneidade, sustentada na livre adoção que os centros acadêmicos tem para desenvolver e definir suas políticas de ingresso”.

As políticas institucionais apoiam e emanam as estratégias e ações em todos os âmbitos da universidade, seja docente, administrativa estudantil ou social.

Assim, destacaremos as modalidades de ingresso nas principais Universidades Públicas Argentinas, ressaltando sempre que o acesso a Educação Superior é irrestrito e universal e o Ingresso do PAEE se dará de acordo com o dispositivo legal acima citado, o qual garante provas com materiais adaptados, interpretes e todo o apoio técnico que se faça necessário. Acrescentando aqui eventuais práticas adotadas pontualmente pelas universidades dentro de suas políticas institucionais.

Iniciando pela Universidade de Buenos Aires (UBA), a qual adotou duas formas de ingresso, o Ciclo Básico Comum (CBC), presencial ou UBA XXI à distância. Ambos se constituem de 6 (seis) matérias às quais o aluno deve cursar: Química, Matemática, Biofísica, Biologia celular, Sociedade e Estado e Pensamento Científico. Para cada matéria se realizam duas provas, sendo que se a somatória das duas for inferior a sete pontos o aluno é reprovado. Se a nota do aluno igual a 8 pontos realizará a prova final, nesta prova precisará obter 4 pontos.

Se obtiver 13 pontos nas somatórias das duas provas, está automaticamente aprovado.

Para cada prova final há três possibilidades de recuperação da matéria, sendo que este sistema de ingresso dura de 06 meses a 01 ano, dependendo da evolução do aluno.

A Universidade Nacional de Rosário (UNR) adota como método de Ingresso o MIU (Modo de inclusão universitária presencial), baseado em 15 encontros com duração de 04 horas, sendo que não apresenta caráter eliminatório com duração de 04 horas cada.

Este curso de ingresso consta de encontros onde são abordados temas sobre Direitos Humanos, Sistemas de Saúde e Cidadania Universitária. Para o curso de medicina é necessário fazer uma observação (espécie de estágio) de 16 horas com um médico. Ao final da observação o aluno deverá fazer um relatório contando sua experiência e a exigência é ter no mínimo 75% de frequência no curso.

A Universidade Nacional De La Plata (UNLP), localizada na cidade de La Plata, há 50 km de Buenos Aires, possui um método direto de ingresso. O aluno deverá frequentar um curso de nivelamento que se inicia no mês de janeiro e finaliza no mês de março, com as matérias de matemática, compreensão de textos, química e biologia. Ao final do curso, o aluno deverá realizar uma prova e caso não obtenha a nota exigida pela universidade, poderá repetir a prova.

A Universidade Nacional de La Matanza (UNLAM), uma das universidades com maior notoriedade a nível Nacional, localizada na cidade de La Matanza, a 25 km de Buenos Aires, também adota o método do curso nivelador com duração de 3 meses, cuja presença deve atingir a porcentagem de 75% em cada uma das matérias. Biociência, seminário, filosofia e Educação médica compõe o quadro do curso.

Já as universidades privadas apresentam diferentes formas de ingresso, que podemos classificar em admissão por competência que ocorre por meio de provas seletivas e outros requisitos; admissão por qualificação onde as universidades estabelecem determinados critérios e requisitos mínimos considerados como necessários para que o candidato ascenda à condição de aluno da instituição. O aluno que a possuir é considerado apto a ingressar na universidade, e por fim, a admissão livre, a qual não estabelece requisitos admissionais senão o diploma de conclusão do ensino médio e em alguns casos podem oferecer cursos de nivelamento de participação obrigatória com ou sem exame eliminatório.

A Fundación Héctor Barcelo, uma instituição de educação superior universitária, a qual conta com cinco sedes, uma na cidade de La Rioja, ao norte do país, outra na cidade de Santo Tomé, em divisa com o Rio Grande do Sul, e outros três campos na cidade de Buenos Aires. Criada em 26 de junho de 1992, sem fins

lucrativos, por exemplo, adota a forma de ingresso através da “pré-graduação”, que por sua vez pode ser um programa intensivo (de janeiro a março ou de agosto a dezembro) ou extensivo (de abril a dezembro). As matérias a serem cursadas são: Biologia, Anatomia, Metodologia de Estudo, Antropologia e Química.

O programa extensivo consta de três provas, cada uma com aproximadamente 200 questões de múltipla escolha. Duas dessas provas são denominadas ERA I (Exame Regular de Avaliação) e ERA II. A terceira denominada EFI (Exame Final Integrador) exige nota mínima 4, no entanto, esta nota corresponde a 60% da prova, o equivalente a 120 acertos dentro das 200 questões. O programa intensivo: consta de duas provas ERA I e EFI. Ambas contam com aproximadamente 100 questões de múltipla escolha e também, exige nota mínima 4 para aprovar. Estes programas tem duração de 3/6 meses ou anual, dependendo da opção do aluno.

Já a Universidade Católica Argentina (UCA), também privada, localizada em Puerto Madero, Buenos Aires, adotou duas formas de ingresso, o curso de ingresso presencial e o programa de ingresso à distância (PIAD), ambos com início em outubro e fevereiro, com duração de 5 a 10 semanas, com caráter nivelador e seletivo. Para ambas as formas de ingresso, as matérias ministradas são: Introdução à Vida Universitária, a qual aborda temas como o saber humano e científico, filosófico e teológico e a sua integração com o saber, comum para todos os universitários que ingressem na UCA, e Introdução às Ciências Médicas que consiste em Química, Biologia Celular, Genética e Morfologia e Fisiologia do corpo humano, em comum para acadêmicos do curso de medicina. Nos dois métodos a prova final é obrigatoriamente presencial, realizada na sede da Universidade em meados de fevereiro e março e serão convocados os 60 alunos que apresentarem o melhor desempenho.

Assim, percebemos aproximações e distanciamentos entre os processos seletivos para o ingresso nas universidades Brasileiras e nas Universidades Argentinas. As universidades públicas brasileiras atendem a legislação nacional que garante um sistema de cotas o qual reserva vagas aos alunos do PAEE, sujeitam-se à disposição legal que garante provas e materiais adaptados quando se fizerem necessários e ambientes acessíveis. Possibilita também que as próprias universidades desenvolvam políticas internas visando garantir tanto o espaço físico quanto a educação o mais inclusiva possível para que se atenda às necessidades

do PAEE. As IES privadas no Brasil também se sujeitam aos dispositivos legais acima descritos, bem como desenvolvem políticas próprias para o atendimento do PAEE.

Na Argentina, podemos perceber ainda uma fragilidade maior acerca da garantia da inclusão do PAEE nos processos de ingresso da Educação Superior tanto no setor público quanto no privado. Isto porque a Lei Nacional de Educação apesar de prever a Inclusão na Educação, não atua diretamente na formulação de Leis capazes de garantir que os processos utilizados pelas universidades proporcionem uma igualdade no desenvolvimento dos alunos, ainda que o acesso à Educação Superior seja irrestrito.

Podemos verificar que na mesma medida em que o acesso à educação superior pública é irrestrito, a maioria das universidades realiza cursos e provas para a permanência dos alunos na graduação, constituindo este fator por si só em uma variável excludente.

## 5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Os documentos chave e orientadores desta pesquisa se constituíram em Leis e Políticas Públicas direcionadas ao PAEE e a Educação Superior.

Nos quadros abaixo, estão elencados as referidas Leis e programas, bem como os objetivos principais voltados para PAEE e a Educação Superior no Brasil (quadros13) e na Argentina (quadros14).

Quadro 13 – Leis, programas e principais objetivos direcionados ao PAEE e a Educação Superior do Brasil.

Constituição Federal
Art. 1º, III - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...); III - a dignidade da pessoa humana (...). Art. 3º, II - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...); III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (...).
Art. 208, V – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...); V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (...).
- LDB Lei nº 9.394/1996 – Dispõe Sobre a Educação Superior Art. 43 ao 57 (sofreu alterações - Leis nº 10.870/2004, 11.331/2006, 11.636/2007, 13.168,13.174 e 13.184/2015, 13.490/2017.
Aviso Circular nº 277/96 – MEC - Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.
Decreto 3.298/99 – dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Governo Federal estabeleceu a obrigatoriedade das IES em se reestruturarem – física e pedagogicamente – para atender às necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial.
- Convenção Internacional sobre o direito das Pessoas com Deficiência Decretos nº 186/ 2008 e 6949/2009.
“Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008, visa acompanhar os avanços nas lutas sociais e dos conhecimentos buscando constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes em todos os níveis de escolarização.
PROUNI/2005 - Lei 11.096 de 2005, que concede bolsas integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.
Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que entre 2005/2012 desenvolveu ações no sentido de identificar barreiras ao acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Já em

2012 esse programa passou a fomentar o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada, movimentando recursos financeiros que levassem a implementação e desenvolvimento de núcleos de acessibilidade nas IFEs.

Decreto 7.612/2011, com ele o governo federal instituiu o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem limites”, o qual reforça as possibilidades de acesso do PAEE nos espaços públicos de ensino.

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Sofre alteração pela Lei 13.409/16, a qual insere as pessoas com deficiência nas reservas de vaga.

Lei nº 13.146/2015 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), no capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

#### Quadro 14 – Leis, programas e principais objetivos direcionados ao PAEE e a Educação Superior da Argentina

Ley de Educación Superior – nº 24.521/1995, alterada pela Ley nº 25.573/2002 – Trata entre outros a respeito da responsabilidade indelegável do estado na prestação de um serviço de educação superior de caráter público, reconhecendo e garantindo o direito de cursar este nível de ensino a todos aqueles que o quiserem e que contem com a formação e capacidade requeridas bem como deverá garantir a acessibilidade por meio físico e por serviços de interpretação e apoio técnico que se fizerem necessários para as pessoas com deficiência.

Ley 26.206 – Ley da Educación Nacional – Dispõe Acerca da Educação Superior e sua regulação pela Ley 24.521, destaca no Cp II art 11, os fins e os objetivos da política educacional da nação (educação de qualidade, igualdade de oportunidades, inclusão, acesso e condições de permanência etc.), bem como no Capítulo VIII Arts. 42 ao 45 trata da Educación Especial tratando-a como um direito em todos os níveis de ensino.

Política integral de acción para personas con discapacidad. (2004-2007), a qual se estrutura em cinco planos setoriais com um programa destinado especificamente a integração e educação especial e que considera a formação profissional.

- Convenção Internacional sobre o direito das Pessoas com Deficiência Ley nº 26.378/2008 e Ley 27.044/2014.

“Plan Nacional de Discapacidad” 2017-2022, criado através do decreto 868/201, o qual deve ser entendido como uma política de estado em que participam como atores os cidadãos, as associações, o setor público e o privado. O objetivo do plano é construir uma proposta, através de uma ação participativa e em coordenação com as distintas áreas e jurisdições da Administración Pública

Nacional, da cidade Autônoma de Buenos Aires, províncias e municípios, com competência na matéria, e com organizações da sociedade civil, em especial as organizações não governamentais de e para as pessoas com deficiência, de políticas públicas tendentes a plena inclusão social das pessoas com deficiência, contemplando os princípios e obrigações comprometidos por meio da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, ley 26.378.

## 5.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS AO PAEE NO BRASIL

O Brasil por ser signatário de importantes tratados internacionais direcionados às pessoas com deficiência aderiu uma série de princípios frente às diretrizes contidas nestes diversos documentos que em seu corpo vêm carregados de diretrizes e ditames políticos destinados aos Estados - Parte. O fato de tomarmos certos documentos e a estes dar destaque nesta pesquisa, não significa desprezar outros tantos que se referem ao PAEE.

Assim, o atual momento das Políticas de Educação voltadas ao PAEE teve seus fundamentos estabelecidos a partir de uma série de declarações de direitos das pessoas com deficiência, bem como de convenções e movimentos de lutas sociais. Neste contexto destacamos um marco fundamental a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948. Já no início do século XXI, o destaque foi justamente a “Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” e seu protocolo facultativo, realizada em 13 de dezembro de 2006 e assinado em Nova Iorque no ano de 2007. Sendo este considerado como o mais importante tratado a nível mundial de direitos das pessoas com deficiências.

Desta forma, nos detivemos a analisar os movimentos das políticas de inclusão do PAEE na Educação Superior tomando como marco a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e de que forma estas políticas possibilitam que este público ingresse neste nível de ensino.

Conforme já mencionamos em nossa pesquisa, Brasil e Argentina deram força de lei à referida Convenção, a qual trouxe uma série de obrigações para os Estados-Parte, de modo a influenciar as políticas de acesso/Ingresso e permanência do PAEE nos diversos níveis de educação, sendo aqui tomado para reflexão o espaço da Educação Superior.

Ball (2011) apud Santana (2016), assinala que a disseminação de influências, sejam estas de amplitude internacional ou nacional, pode ser compreendida por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação de ideias. Ou seja, por um processo de empréstimo de políticas e/ou por meio das recomendações propostas por agências internacionais e nacionais que exercem influência no processo de criação dessas políticas. Deste modo, as políticas públicas voltadas ao PAEE na educação superior nas últimas décadas vêm recebendo uma série de intervenções dirigidas por órgãos internacionais repercutindo em nossas práticas educacionais, o que já destacamos em nossa pesquisa.

A percepção de educação inclusiva enquanto uma questão de direito, defendida no âmbito da Declaração de Salamanca, veio a ser confirmada pela “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 e de acordo com a ONU a Convenção é um instrumento de direitos humanos, com explícita dimensão de desenvolvimento social”. Conforme assevera Santana (2016), a Convenção em seu preâmbulo resgata diferentes compromissos, dentre os quais:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias (...).

O mencionado documento, reconhecido como um tratado de direitos humanos, enfatiza a necessidade de garantir efetivamente o respeito à integridade, à liberdade individual, além de fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007, Art. 8º).

A Convenção reafirma os princípios universais de dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação. Define, ainda, o papel exclusivo do Estado nas instâncias políticas de desenvolver mecanismos que possibilitem a inclusão social e educacional. Voltando-nos ao aspecto norteador de nossa pesquisa que é o Ingresso do PAEE na Educação Superior podemos destacar o artigo 24, item 5 do documento, o qual ao tratar da Educação diz que:

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

Conforme assinalam Ball *et al* (1992), é no *contexto de influência* que tem início à elaboração das políticas públicas, em espaços de disputas e negociações nos quais as políticas são construídas. Os autores ainda acrescentam que é no contexto de influência que se expressam os interesses e as ideologias de determinados grupos em busca de legitimar seus discursos, além de validar um conjunto de arenas públicas (comissões, grupos representativos, dentre outros), que podem se tornar o palco de articulação de influências (MAINARDES, 2006).

Destarte, foram sendo desenvolvidos no Brasil na última década, sob a égide da influência de movimentos, conferências e diretrizes internacionais, os dispositivos legais e as políticas que tratam da Inclusão dos Estudantes com Deficiência na Educação Superior.

Da mesma forma, mudanças decorrentes do cenário internacional, mudanças de concepções de sociedade quanto às diferenças e a diversidade, relacionadas a ações de democratização do acesso à educação superior foram moldando o cenário nacional, fazendo surgir leis, decretos, portarias resoluções, políticas públicas educacionais direcionadas à inclusão e ao ingresso dos Estudantes com Deficiência na Educação Superior.

Dentre elas, destacamos o Programa Incluir – Educação Superior e os programas como Prouni, Reuni e Fies, que possibilitaram o aumento de vagas nas instituições de ensino superior.

O Prouni conforme destacamos anteriormente na pesquisa, concede bolsas integrais e parciais incluindo entre os candidatos as pessoas com deficiência, o Reuni, por sua vez, foi criado em 2007 visa a expansão e reestruturação da rede federal de educação superior. Já o Fies é um programa de financiamento estudantil o qual exige apenas que o aluno tenha conseguido a pontuação mínima de 450 pontos na prova do ENEM e cuja renda familiar não ultrapasse os 03 (três) salários mínimos.

Outra forma importante de acesso se deu por meio da criação de cotas para o PAEE. Assim a Lei 12.711/2012 que trazia em seu art 3º inicialmente a reserva de

vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sofreu alteração em sua redação com base na Lei 13.409/2016 a qual inseriu no texto a reserva de vagas a pessoas com deficiência.

Entretanto, percebemos que estas políticas têm sido pensadas com o objetivo de redução de desigualdades apenas sob a ótica da garantia do acesso/ingresso e, não nas condições de permanência. Nesse horizonte, a ênfase a ser dada à elaboração das políticas públicas não deve ser apenas às condições do processo de seleção para o acesso, tampouco com mudanças arquitetônicas. Deve-se sobretudo pensar em políticas que atendam as condições pedagógicas, atitudinais, tecnológicas, de comunicação e de informação, dentre outras, de modo que fomentem o surgimento de políticas institucionais que viabilizem tanto o acesso quanto à permanência com qualidade nessa etapa educacional (REIS, 2010; ROSETTO; BRADO, 2010; OLIVEIRA, 2011; MIRANDA, 2014; JOSLIN, 2012).

Ainda, destacamos que conforme apontam os números, o Ingresso do PAEE na Educação Superior vem ocorrendo expressivamente pela via das instituições privadas no Brasil. Conseqüentemente, ficando restrito a uma minoria com condições financeiras para pagar mensalidade ou que conseguem acessar por meio de bolsas ou financiamento estudantil.

Assim, os estudantes com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para ingressar na Educação Superior. De um lado pela questão financeira no que tange as instituições privadas e de outro pela peneira da meritocracia dos processos seletivos de ingresso em instituições públicas. Desta forma, é possível que com ampliação deste público na Lei de Cotas, a inclusão alcance melhores índices futuramente. No entanto, questões relacionadas a efetivação da inclusão do PAEE como um todo, e dentro deste grupo os Estudantes com Deficiência, deste a educação básica dependem de outros fatores, tais como, salas de aula adaptadas, prédios acessíveis, materiais pedagógicos e currículos capazes de proporcionar uma educação efetiva, escolas bilingue, enfim, fatores estes que não podem ser dissociados de todos os aspectos que constituem a formação necessária para acessar a educação superior e justamente por isso, não podem ser desprezados.

## 5.2 OS DOCUMENTOS ARGENTINOS

Muito embora a Carta Magna Argentina não disponha diretamente a respeito do tema da Educação Superior e a Deficiência, no art. 14 aponta que “Todos os habitantes da nação gozam dos seguintes direitos, de acordo com as leis que regulam seu exercício; a saber: (...) para ensinar e aprender”. No art. 75 ao legislar a respeito das atribuições e poderes do Congresso Nacional, prevê que a este cabe promover os valores democráticos e da igualdade de oportunidades e possibilidades sem qualquer discriminação e que garantam os princípios da gratuidade e equidade da educação pública estatal (...), e ainda, aprovar ou rejeitar tratados concluídos com outras nações e organizações internacionais.

Neste aspecto, a Ley 25.573 a qual modificou a Ley 24.521, Ley de Educación Superior, é de grande importância uma vez que dispõe a respeito da responsabilidade indelegável do estado em prestar um serviço de educação superior de caráter público. Esta lei também reconhece e garante este direito a todos aqueles que queiram exercê-lo e que possuam a formação e capacidade requeridas. Ao estado caberá garantir a acessibilidade por meio físico e apoios técnicos necessários às pessoas com deficiência.

O essencial deste preceito legal é o fato de incorporar expressamente as pessoas com deficiência objetivando que a universidade seja além de pública, inclusiva para todos aqueles que possuam capacidade intelectual.

Outro aspecto relevante desta lei é o reconhecimento do direito dos estudantes universitários com deficiência de serem avaliados em condições dignas, já que prevê que “durante las evaluaciones deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”, (Ley 25573. Ley de Educación Superior 2002, artículo 2). A lei prevê ainda a deficiência como parte integrante da agenda universitária em seu art. 3º:

Son funciones básicas de las instituciones universitarias: Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

Já a Ley de Educación Nacional nº 26.206, trata da Educação Especial enquanto um direito em todos os níveis de ensino. Utilizando-nos da interpretação da lei, identificamos instrumentos incorporados ao texto da Carta Magna. Dentre eles, nosso trabalho aponta para a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência o qual, conforme já mencionado, possui hierarquia constitucional.

A Convenção traz em si o espírito do modelo social da deficiência, o qual leva consigo o paradigma dos direitos humanos. Igualmente se encontram consagrados neste instrumento os seguintes princípios (Art. 3):

- a) Respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de tomar suas próprias decisões e a independência do povo;
- b) Não discriminação;
- c) Participação e inclusão plena e efetiva na sociedade;
- d) Respeito pela diferença e aceitação de pessoas com deficiência como parte da diversidade e condição humana;
- e) Igualdade de oportunidades;
- f) acessibilidade;
- g) Igualdade entre homens e mulheres;
- h) Respeito pela evolução das faculdades das crianças com deficiência e do seu direito de preservar sua identidade.

Como relatado, a Convenção afirma claramente que objetiva garantir o gozo pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência.

Por outro lado, aponta que os estados-parte devem tomar medidas legislativas, administrativas e outras que sejam relevantes para der efeito aos direitos por ela reconhecidos. Entre estas medidas, modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas existentes e que constituam discriminação contra pessoas com deficiência.

Convoca, ainda, os estados-parte a reconhecerem o direito das pessoas com deficiência à educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Sistema este, capaz de desenvolver plenamente o potencial humano e o sentido de dignidade e autoestima bem como reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais conforme já citado.

Neste sentido, o decreto 868/2017 criou o Plan Nacional de Discapacidad, definindo-o como “um instrumento de política pública que terá como objetivo:

A construção e proposta, através de uma ação participativa e coordenada com distintas áreas e jurisdições da Administración Pública Nacional, da Cidade Autónoma de Buenos Aires, provincias e municipios, com

competência na matéria e com as organizações da sociedade civil, em especial ONGS de e para as pessoas com deficiência, de políticas públicas que contemplem os princípios e obrigações comprometidos por meio da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Ley 26.378. (tradução da pesquisadora)

Por conseguinte, este plano propõe uma estratégia de trabalho que vincula dois pilares fundamentais. De um lado a participação cidadã e de outro a articulação inter e intra ministeriais, com instâncias de formalização dos compromissos e obrigações assumidos com relação aos direitos das pessoas com deficiência. O objetivo nº 4 do plano, pretende “Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todos durante a vida”. Por sua vez, este objetivo se vincula com o direito à educação consagrado no art. 24 da Convenção. Desta maneira, a eliminação de diferenças de gênero na educação, o acesso igualitário a todos os níveis de ensino e formação profissional pelas pessoas em situação de vulnerabilidade vão de encontro ao cumprimento deste objetivo.

Por fim, tira-se por conclusão que muitas mudanças voltadas ao PAEE na Educação Superior estão ancoradas na legislação e no caráter recente destas normativas e políticas públicas. Igualmente, é possível perceber que todos os avanços que vem ocorrendo na Argentina tem se apoiado na reforma da Lei da Educação Superior e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender como ocorre o ingresso das pessoas com deficiência as quais integram o Público alvo da Educação Especial na Educação Superior no Brasil e na Argentina. Neste processo, optamos por identificar as políticas públicas educacionais voltadas a este público e desenvolvidas por estes dois países.

Desta maneira, a escolha dos documentos a serem analisados consistiu em delimitar um universo a ser investigado. Logo, demos maior ênfase as políticas públicas de inclusão do PAEE, e em específico, aos Estudantes com Deficiência na educação superior e as legislações pertinentes nos dois países e que fossem capazes de responder ao problema levantado em nossa pesquisa.

Tomamos como marco para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas ao PAEE na Educação Superior a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tanto no Brasil como na Argentina, tendo em vista que ambos os países ratificaram e deram hierarquia constitucional ao documento oriundo da referida convenção.

A investigação realizada nos permitiu compreender as Políticas Públicas Educacionais, os ciclos de sua formação, os diversos atores que influenciam nas agendas governamentais, o processo de globalização no contexto neoliberal e as influências de organismos multilaterais no desenvolvimento destas políticas sempre alinhadas ao interesse do capital.

Cada governo decide o que fará ou deixará de fazer como resposta aos problemas públicos que surgem (a política pública é tida como a resposta do governo a um problema público), passo seguinte, a ação ou falta dela por parte do governo acarretará, ou não, em uma política pública. No entanto, vários fatores influenciarão neste processo de tomada de decisão. Ressaltamos o interesse da sociedade na questão, o destaque e importância que a mídia dá aos temas (interferindo e direcionando a opinião pública), a pressão e orientação advinda de organismos internacionais ou de outros grupos hegemônicos distintos e que têm interesse nos rumos das políticas públicas do país.

Uma vez que um tema seja relevante socialmente e que tenha despertado interesse necessário destes vários atores (sociedade, governo, Ongs, organismos multilaterais) e passando a compor uma agenda de governo, as medidas

necessárias para o processo de criação da política pública se tornam concretas e sua implementação e posterior avaliação serão definidas pelos órgãos competentes (ciclo de políticas públicas).

Com relação as políticas públicas educacionais inseridas e desenvolvidas no contexto da globalização, proliferada e disseminada mundialmente pelas políticas neoliberais e que começam a ser sentidas na América Latina, especificamente no Brasil e na Argentina à partir da década de 90, é possível perceber que estas são fortemente influenciadas por este movimento alinhado a um caráter mercantilizado da educação, a qual vem assumindo um papel de formadora e qualificadora da força de trabalho atendendo aos interesses econômicos em detrimento do aspecto fundamental da educação o qual deveria ser o de formação plena do indivíduo enquanto cidadão crítico e reflexivo, capaz de emancipá-lo.

Em tempos neoliberais, cada vez mais a necessidade do consumismo é reforçada, assim como a competitividade e o individualismo. Temos que todos os homens são livres e iguais perante a lei e o sucesso de cada um depende da sorte, das aptidões individuais e de seu esforço próprio tendendo a desligá-lo dos fatores sociais e econômicos, responsabilizando unicamente o sujeito por seu fracasso.

Os conceitos de equidade e igualdade se entrelaçam e muitas vezes são usados como sinônimos. Para Aristóteles a justiça é um conceito que equivale a equidade, para o senso comum equidade confunde-se com igualdade talvez porque, de acordo com Lima e Rodrigues (2007), tratar de forma desigual os desiguais possa trazer igualdade de resultados. E, embora o neoliberalismo tenha criticado este conceito, o adotou e disseminou por intermédio dos organismos multilaterais com o sentido de igualdade de oportunidades, influenciando fortemente a formulação de políticas sociais na América Latina.

Como resultado deste evento, podemos afirmar que as grandes potências emanam suas forças através de organismos internacionais dominados pelos grupos hegemônicos influenciando e ditando os rumos das políticas públicas educacionais a nível mundial. Entre estes organismos temos o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que ditam diretrizes, definem conceitos e descaracterizam aspectos culturais das nações que a eles se submetem, tal como Argentina e Brasil.

Ao adotar este conceito de equidade no sentido de igualdade o neoliberalismo visa a manutenção do sistema econômico uma vez que os organismos

internacionais esperam com isso, potencializar a capacidade de trabalho e conseqüentemente o consumo atendendo os interesses de mercado.

Nesta seara a Educação Superior é tida como um importante instrumento para o desenvolvimento econômico, reduzindo as desigualdades sociais. Estes grupos defendem a ampliação deste nível de ensino através de uma maior oferta de vagas (amplia-se o acesso = igualdade de oportunidades), mas, buscando uma maior participação do capital privado, desonerando o estado, ou ainda, dividindo os custos do ensino superior entre estado e estudante através da oferta de financiamento estudantil.

Diante disso, nos questionamos quanto à qualidade da educação e à educação enquanto um serviço em oposição à educação como bem público e social, como um direito do cidadão.

Embora se perceba esse processo de mercantilização da educação mais fortemente no Brasil, a Argentina também tem sofrido com este tipo de políticas ditadas e definidas a partir de interesses transnacionais.

Frente às orientações destes organismos internacionais, temos observado a ampliação de IES privadas a passos muito mais largos do que aqueles dados pela ampliação de IES públicas no Brasil.

Neste aspecto a Argentina resguarda, ainda, um caráter mais direcionado ao público quando se trata da educação superior, tendo em vista que naquele país o acesso é irrestrito e universal. Entretanto, os mecanismos de seleção e meritocracia passam a atuar dentro do sistema universitário. Ainda que a Lei da Educação Superior Argentina mantenha este caráter de acesso irrestrito ela também prevê a autonomia das universidades para que definam suas próprias formas de ingresso, ocasião em que surgem obstáculos, tais como cursos introdutórios, ciclos comuns, entre outros e que se transformam em formas de seleção e meritocracia.

Embora na Argentina entre 1991 a 2007 a intensificação de políticas neoliberais tenha sido mais sentida no que diz respeito às privatizações das IES a característica pública manteve-se, e uma entre outras tantas características distintas que chamam atenção entre a Educação Superior Brasileira e Argentina que podemos destacar, está a predominância de IES privadas no Brasil com um total de aproximadamente 90%, enquanto na Argentina 47% das universidades são privadas e 53% são públicas, ressaltando o caráter privatista brasileiro em contraponto ao equilíbrio que se mantém na Argentina.

Mollis (2008) destaca que além de a maioria dos alunos se concentrarem em universidades públicas na Argentina, também o mercado de trabalho recruta em maior número alunos formados nestas instituições, demonstrando preferir as públicas.

Entretanto, apesar dessa larga escala de ingresso gratuito e ilimitado a Argentina apresenta uma das menores taxas de alunos graduados em relação ao número de alunos que ingressam nas universidades. Isso nos leva a perceber que o acesso universal, a garantia da educação como um bem público e o diálogo com um contingente massivo de estudantes com o acesso irrestrito à universidade, não garantem a permanência dos estudantes neste nível de ensino. Isso tem ocorrido por diversos fatores tais como dificuldades acadêmicas (oriundas de experiências escolares acumuladas desde a educação básica, ensino médio até o ingresso na educação superior) e limitações socioeconômicas as quais elevam as taxas de evasão.

Frente a este cenário, a partir da década de 90, começamos a assistir um período de constantes movimentos políticos e sociais a nível mundial, relacionados a Inclusão na Educação e, que se refletiram na América Latina os quais contribuíram para as discussões relacionadas às problemáticas intrínsecas as pessoas com deficiência. No Brasil este movimento referente a inclusão do PAEE na educação, na década seguinte, veio atrelado ao desenvolvimento de políticas sociais como o PROUNI, Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, Plano Nacional do Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano viver sem limites, Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva, LBI (Lei Brasileira de Inclusão) a qual teve como base na Lei da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decretos nº 186 e 6.949/2009), a alteração na Lei de Cotas (Lei 13.409/2016, que acabou incluindo as pessoas com deficiência na reserva de vagas) entre outras portarias e normatizações. Este conjunto de medidas, nos permitem perceber um movimento positivo no número de alunos com deficiência que vem ingressando na educação superior em nosso país, o qual já contava com 38.272 matrículas do PAEE, segundo dados apontados pelo senso da Educação Superior de 2017 realizado pelo INEP.

Já na Argentina as discussões e movimentos são sentidos igualmente nestes períodos, ainda que percebamos que inicialmente a visão e intenção de inclusão das pessoas com deficiência tenha se mantido sob a ótica e cuidados da saúde. A

Constituição daquele país assegura o direito a todos a educação pública e um importante documento para a inclusão dos estudantes com deficiência é a Ley de Educación Superior nº 2.573/2002 a qual alterou a Ley 24.521/1995 e que traz em sua previsão a responsabilidade do estado argentino com relação à educação, garantindo o acesso das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, bem como dispõe que os estudantes com deficiência, durante provas de avaliação deverão contar com os serviços de interpretação e apoio técnico que se fizer necessário e suficiente, devendo ser garantidos também em salas de aula.

Outro instrumento legal de especial destaque para o PAEE na Educação Superior Argentina é justamente a Convenção dos Direito das Pessoas com Deficiência Ley nº 26378/2008, a partir da qual o estado assegura que as pessoas com deficiência tenham acesso em geral à educação superior. Mais recentemente, no ano de 2017 o país lançou o “Plan Nacional de Discapacidad (2017-2020)” o qual é tido como uma política cujo objetivo visa construir propostas de e para pessoas com deficiência e que contemplem os princípios e obrigações comprometidos com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Infelizmente, os dados estatísticos na Argentina não nos permitem avaliar o número exato destes alunos na educação superior daquele país visto que não há uma estudo estatístico a nível nacional, muito embora tenhamos, em nosso estudo, observado que universidades públicas tenham realizado estatísticas a nível institucional. Entretanto, ao analisarmos um levantamento do ano de 2016, do número de pessoas portadoras do CUD (Certificado Único de Discapacidad), de um total de 225.856 pessoas, apenas 3,1 % deste total havia concluído a Educação Superior e 1,6% possuíam nível superior incompleto (não especificando se entre estes últimos todos estavam matriculados na universidade).

Sendo assim, percebemos que as pesquisas apontam que, apoiados nestes documentos legais atrelados a Carta Magna do país e a Lei de Educação Nacional Argentina, é possível notar pequenas transformações, porém significativas em torno do lugar acadêmico das pessoas com deficiência.

No entanto, chama-nos a atenção a questão da invisibilidade destes alunos que integram o coletivo das pessoas com deficiência no país argentino uma vez que ingressam no sistema universitário, o que nos indica, conforme demonstram pesquisadores, que esta falta de dados estatísticos é uma das causas de o nível universitário ser tão excludente. As pesquisas apontam e reiteram, neste aspecto, a

importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como instrumento legal internacional o qual tem criado vários substantivos legais, normativos e políticos que asseguram a base essencial de direitos. Isto porque a Convenção vê a pessoa com deficiência como sujeito de direito, impulsiona a consciência da deficiência como produto social, promove a igualdade e não discriminação, considerando fundamental resguardar o direito a vida, do acesso a justiça, da integridade pessoal, liberdade de expressão, opinião e acesso a informação, educação, incluindo a universitária, saúde, habitação, reabilitação, emprego, entre outros.

Além disso, a convenção inicia o processo de modificação acerca da percepção, que há naquele país, médica-reabilitadora, para uma percepção mais social. A deficiência é um tema de transcendental importância uma vez que esta diretamente vinculado a autonomia universitária e os três pilares da universidade argentina que são a docência, extensão e pesquisa.

Seguindo os passos da pesquisa, ao nos concentramos na questão das formas de ingresso nas IES, o Brasil apresenta processos seletivos por meio dos vestibulares tradicionais, provas seriadas, Enem, Sisu e as políticas públicas e legislação tem dado suporte aos alunos com deficiência neste momento, garantindo o direito de provas e espaços adaptados (Decreto nº 9.508/2018), vagas reservadas a partir da Lei de Cotas (Lei 12.711) no ingresso a IES públicas e no setor privado a possibilidade de bolsas disponibilizadas pelo PROUNI.

Já na Argentina, tradicional e historicamente, o acesso a este nível de ensino tem se mantido irrestrito e universal. Desta maneira não há legislação ou políticas específicas voltadas a garantia do ingresso na educação superior ao PAEE. Existem as leis relacionadas a educação e que resguardam o direito das pessoas com deficiência a educação em todos os níveis de ensino. Conforme destacamos em nossa pesquisa, a Constituição Federal, a “Ley de Educación Superior” (ley nº 24.521/95 e 26.206 e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência tem atuado e resguardado os direitos das pessoas com deficiência na educação.

Considerando o já exposto, é possível afirmar que o Ingresso do PAEE na Educação Superior a partir de Políticas Públicas Educacionais voltadas a este público, embora tenha acontecido, não está plenamente assegurado. Se de um lado temos a lei de cotas que resguardam parte das vagas e o PROUNI ofertando bolsas de estudo para este alunado (embora as pesquisas apontem que as bolsas e

financiamentos para as IES privadas tenham deixado de fora a camada economicamente mais vulnerável), ainda, o Reuni apoiando o desenvolvimento e expansão do nível superior de ensino, as provas seletivas que ocorrem no Brasil dificultam o Ingresso do PAEE, uma vez que deve-se considerar questões relacionadas as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que estes alunos enfrentam, não somente no momento do ingresso nas IES, mas também e principalmente todos estes fatores que o acompanham durante todo o processo escolar até a chegada a universidade.

Em contrapartida, na Argentina apesar do acesso ser irrestrito, este fator não constitui por si só em uma garantia de inclusão do PAEE na Educação Superior naquele país, visto que a maioria das universidades, públicas e privadas tem programas de pré-graduação, conforme já mencionamos, os quais passam a atuar como “seletivos” dentro do próprio sistema universitário.

Com a pesquisa, concluímos que nos dois países o Ingresso do PAEE na Educação Superior não depende unicamente de Políticas Públicas e legislações pertinentes ao tema uma vez que somente isso não tem assegurado a entrada e permanência destes alunos na universidade, mas, certamente necessita da implementação de políticas de inclusão em todos os níveis educacionais, com o intuito de proporcionar uma educação que garanta a emancipação destes sujeitos, tornando-os capazes de desenvolver-se intelectualmente no mesmo nível que os demais alunos e, ainda, é necessário que se entenda a deficiência em seus aspectos únicos tornando real o respeito a diferença ao invés de tentar normalizá-la.

Eventualmente, o fato do estudante apresentar deficiência pode não possibilitar que este se desenvolva no mesmo nível e em todos os aspectos que os demais e assim se faz necessário olhar para possibilidades que respeitem esta diferença e que desenvolva suas potencialidades em específico, de forma que ao se considerar estas diferenças se aproxime cada vez mais da equidade educacional real. Precisamos de investimentos na estrutura física, no material pedagógico e na formação de professores por parte do estado em ambos os países.

E aí, diante dos aspectos analisados na pesquisa, nos deparamos com a questão da intenção da Inclusão dos alunos PAEE na Superior e o desenvolvimento destas políticas públicas, uma vez que a realidade em que vivemos é a da hegemonia estabelecida pelo pensamento neoliberal e globalização econômica que repercute na lógica capitalista acerca da formação humana, conseqüentemente

repercutindo nas políticas educacionais que atuam sobre o papel que a escola e a universidade devem desempenhar, direcionando à educação um caminho ideologicamente concebido.

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema, mas, sim de procurar compreender o processo de desenvolvimento das políticas públicas, as interferências internacionais neste ciclo e a relação deste contexto com a educação superior, no sentido de verificar se estas políticas vêm assegurando e/ou influenciando no ingresso do PAEE na Educação Superior no Brasil e Argentina. Outrossim, esperamos que novos estudos possam surgir com base no que apresentamos neste trabalho.

## REFERENCIAS

ABOSLAIMAN, Lucrecia. **La equidad como principio general del derecho. Criterio de interpretación. Equity as a general principle of law. Interpretation criteria.** Revista Argumentos, 4, 61-75, jul. 2017.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo.** In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-Neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.

ARGENTINA. **Instituto Nacional de Estadística y Censos.** Disponible em: < [https://www.indec.gob.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=4&id\\_tema\\_2=33&id\\_tema\\_3=97](https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=33&id_tema_3=97) >. Acceso em: 30 abr. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Síntesis de Información Estadística Universitarias Argentina 2014-2015.** Disponible em: < <http://www.unsam.edu.ar/personal/capacitacion/files/helh3Mapa%20Universitario%202015.pdf> >. Acceso em: 03 jun.2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. **Sistema Educativo Nacional: informe estadístico.** Disponible em: < <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf> >. Acceso em: 03 jun. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. **Secretaría de Políticas Universitarias.** Disponible em: < <https://www.argentina.gob.ar/educacion/politicasuniversitarias> >. Acceso em: 30 abr. 2019.

ARGENTINA. Agencia Nacional de Discapacidad. **Cartilla de derechos de las personas con discapacidad.** Disponible em: < <https://www.argentina.gob.ar/discapacidad> > Acceso em: 30 abr. 2019.

ARGENTINA. Ley 25573. **Ley de Educación Superior, 2002.** Ley 25573. Ley de Educación Superior. En: InfoLEG [en línea] Centro de Documentación e Información, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Disponible em: < <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma> >. Acceso em: 30 abr. 2019.

ARGENTINA. Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. **Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias.** Disponible em: < <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> >. Acceso em: 30 abr. 2019.

AUPETIT, Sylvie Didou. **Transnacionalización de la educación universitaria, aseguramiento de la calidad y acreditación en México.** DIE-CINVESTAU, México. Revista de la Educación Superior, n 124, 9-21, 2002. Disponible em: <

[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista124\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista124_S2A1ES.pdf) >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BALL, Stephen. **Novos Estados, nova governança e nova política educacional**. In: ALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **As políticas neoliberais e a crise na América do Sul**. Brasília: Revista Brasileira de Política Internacional. 45, 135-146, jul./dez. 2002.

BATISTA, Juliana Peixoto. **El impacto de las negociaciones comerciales internacionales sobre la educación universitaria: los casos de Argentina y Brasil**. Buenos Aires - Argentina: Editorial EUDEBA. 2012.

BEECH, Jason. **A internacionalização das políticas educativas na América Latina**. Currículo sem Fronteiras, 9, 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf> >. Acesso em: 13 mar. 2018.

BITTENCOURT, Hélio Radke; RODRIGUES, Alziro César de Moraes; CASARTELLI, Alam de Oliveira; MORAES, Gustavo Inácio de; GUERRA, Gabriela Ludwig. **Instituições de ensino superior comunitárias: questões atuais redes**. Redes, Santa Cruz do Sul, 19, 248-69, set./dez. 2014.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Regulação da Educação Superior Brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 41, 961-973, out/dez. 2015.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm) >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm) >. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm) >. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) >. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. 2012a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**, 2012b. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Decreto Lei n.12.881/13 de 12 de novembro de 2013. **Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, Edição Extra, 13 nov. 2013. 2013a. Disponível em: < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112112710/lei-12881-13> >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Programa Incluir. **Dispões sobre Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013**. 2013b. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco2013pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco2013pdf&Itemid=30192) >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) >. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, **para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil].

2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm) >. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Legislação Específica / Documentos Internacionais. **Educação Especial**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao> - acessado em 06/06/2017 >. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Legislação - Secadi. **Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao> >. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 92, 542-556, set./dez. 2011.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A Legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; ANNA, Lucia de. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10, 615-629, 2015.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior Brasileiro: histórico, políticas e práticas**. Revista de Educação da PUC - Campinas, 22, 371-287, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras**. Educar em Revista, Curitiba, número especial 3, 55-70, dez., 2017.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni. **Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação**. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Coordenação de estudos. Brasília, 2007. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivas-leis-gerais-da-educacao> >. Acesso em: 19 abr. 2019.

CASTRO, Sabrina Fernandes de, ALMEIDA, Maria Amélia. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, 20, 179-194, abr./jun. 2014.

CHIROLEU, Adriana. **Políticas públicas de inclusão en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil.** Pro-Posições, Campinas, 20, 41-166, mai./ago. 2009.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo, LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras.** Revista Brasileira de Educação Especial, 22, 413-428, 2016.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil.** 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. **La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, 13, 487-507, Jun. 2008.

DUARTE, Emerson Rodrigues; RAFAEL, Carla Beatriz da Silva; FILGUEIRAS, Juliana Fernandes; NEVES, Clara Mockdece; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 19, 289-300, Abr.-Jun., 2013.

FANELLI, Ana M. García de. **La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina.** Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Buenos Aires - Argentina: Edición y arte: IRO S. A. --J. D. Perón 315. 1999. Disponível em: < <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005708.pdf> >. Acesso em: 19 abr. 2019.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **La evaluación y la acreditación universitaria en Argentina.** In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; MORA, José-Ginés (coord.). Educación superior: convergencia entre América Latina e Europa: procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Buenos Aires: EDUNTREF, 2005. p. 117-134.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Inclusive education in higher education: analysis of the educational policies for people with deficiency at the Federal University of Maranhão.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FONSECA, Francisco. **Dimensões críticas das políticas públicas.** Rio de Janeiro: Cad. EBAPE.BR, 11, 402-418, Set./Nov. 2013: Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/8862/10599> >. Acesso em: 19 abr. 2019.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar.** 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

HADDAD, Sérgio. **Introdução.** In: HADDAD, Sérgio (org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-13.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br> >. Acesso em: 19 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 9 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: < <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior.html> >. Acesso em: 07 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília - SP. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas**. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587- 596.

MOLLIS, Marcela. **Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio**. Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, 13, 509-532, jul. 2008.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta, SEGER, Rosangela Gehrke. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco**. Educar em Revista, n. 41, 125-143, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 97-108.

MOREIRA Jonathan Rosa Moreira, Portes, Shirley da Silva; Silva, Adriana Mesquita da; Ribeiro, Jefferson Bruno Pereira. Acesso à educação superior: tentativas de democratização do ensino em uma quase democracia. **Periódico científico Outras Palavras**, 12, 25-31, 2016.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 39, 1137-1152, out./dez. 2014.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. 35. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014. p. 134-135

NEVES Pereira, Fernando; ALLEDI FILHO, Cid; QUELHAS, Osvaldo; BONINA, Noemi; VIEIRA, Júlio; MARQUES, Vânia. **Nova gestão Pública e Nova Governança Pública: Uma análise conceitual comparativa**. Revista Espacios, v. 38, Pag. 6, 2017. 24 p.

OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC, 2010. p. 93-99.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Anuario Estadístico de América Latina y El Caribe, 2017**. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2017 (LC/PUB.2018/2-P), Santiago, 2018. Disponível em: < <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43239-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2017-statistical-yearbook-latin> >. Acesso em: 18 abr. 2019.

PAULA, Maria de Fátima de. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 14, 71-84, 2009.

PAULA, Maria de Fátima de. **Educação Superior e Inclusão na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. 2009**. Universidade Federal Fluminense, Brasil, Maio de 2009. < Disponível em: [www.saece.com.ar/docs/congreso3/Depaula.doc](http://www.saece.com.ar/docs/congreso3/Depaula.doc) > Acesso em: 18 abr. 2019.

PEREIRA, Fernando Neves; ALLEDI FILHO, Cid; QUELHAS, Osvaldo; BONINA, Noemi; VIEIRA, Júlio; MARQUES, Vânia. **Nova Gestão Pública e Nova Governança Pública: Uma análise conceitual comparativa**. Revista Espacios, 38, 2017. p. 6. Disponível em: < <http://www.revistaespacios.com/a17v38n07/a17v38n07p06.pdf> >. Acesso em: 18 abr. 2019.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3484.pdf> >. Acesso em: 19 abr. 2019.

RABOSSI, Marcelo. **Argentine Public Universities: Inefficient and Ineffective?** International Higher Education, n. 71, 23-24, 2015. Disponível em: < <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6093/5338> >>. Acesso em: 30 abr. 2019.

REZAVAL, Julieta. **Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú.** 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Desenho e Gestão de Políticas e Programa Sociais). Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales – FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires, Argentina. 2009.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. O guardador de inutilidades.** In: SOUZA, Débora Juliana Nepomuceno de. Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, 2012.

ROSSITO, Sebastian Ariel. **Opressão de las personas em situación de discapacidad em la Educación Universitaria Argentina.** In: GONZÁLEZ, Aldo Ocampo (coord.). Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad em Latinoamérica. Chile: Celej, 35-49. 2016

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** In: PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. São Paulo: Cad. Pesqui., 35, 43-55, abr. 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I, jul./2009. 15 p. Disponível em: < <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf> >. Acesso em: 18 abr. 2019.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública.** Revista de Administração Pública, 43, 347-369, mar/abr. 2009.  
SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Orientações da Unesco para a educação brasileira: educar para o consenso?** Disponível em: < [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes\\_da\\_unesco.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes_da_unesco.pdf) >. Acesso em: 05 mar. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança.** Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, 4, 21-38, mai./ago. 2014.

SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **A Educação Superior no Brasil.** Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) – UNESCO – Caracas – Venezuela, nov. 2002. Disponível em: < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf> >. Acesso em: 25 jan. 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 20-45, dec.2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO. 1994. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> >. Acesso em: 30 abr. 2019.

ZABLONSKY, Marcos José. **Políticas Educacionais de acesso e permanência na Educação Superior – uma trajetória do Brasil e Portugal no campo da Educação Superior**. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. 2015.

ZELAYA, Marisa. **Organismos Internacionales y Educación universitaria: indicios y tensiones. El caso argentino (1990-2000)**. Journal of Supranational Policies of Education, n 4, 121-141, 2016.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária o que é como se faz**. Editora Loyola, São Paulo: 2004

## ANEXO

### ANEXO I – MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS - BRASIL.

#### BRASIL

Em consonância com a legislação que assegura o direito da pessoa com deficiência à educação; com a atual política de educação especial e com os referenciais pedagógicos da educação inclusiva, importa explicitar o significado destes marcos legal, políticos e pedagógicos, bem como, seu impacto na organização e oferta da educação em todos os níveis e etapas. Com a finalidade de ressaltar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior, sublinham-se os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos educacionais. Assim, as instituições de educação superior - IES devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando:

A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos;

1994 - **Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793** recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

1996 - **Lei nº 9.394 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)** define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

1999 - **Decreto nº 3.298** dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

**Resolução da Câmara de educação básica do Conselho nacional de educação (CNE/CEB) nº 4** institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Também aborda, no artigo 16, a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

2001 - O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;

**Resolução CNE/CEB nº 2** institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

**Parecer CNE/CP nº 9** institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece que a educação básica deva ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

**Parecer CNE/CEB nº 17** destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. No item 4, afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.

2002 - **Lei nº 10.436** dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados. **Portaria MEC nº 2.678** aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelecem diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

2003 - **Portaria nº 3.284** dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

2004 - **Programa universidade para todos (PROUNI)** programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determine que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

2005 - O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.

**Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa incluir)** propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFEs). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

2006 - O Decreto nº 5.773, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino.

O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;

2007 - **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)** recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).

**Decreto nº 6.094** implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

**Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** documento de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”. Ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).

**Decreto legislativo nº 186** 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. O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva.

O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

**Resolução MEC CNE/CEB nº 4** institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

**Decreto nº 7.234/2010**, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES.

**Decreto nº 7.611/2011**, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

**Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite)** no art. 3º estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê: Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE; Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível; Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país; Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir); Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras); BPC na escola.

**Decreto nº 7.611** declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.

**Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06** dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência

intelectual. Estabelece que compete ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.

2012 - **Decreto nº 7.750** regulamenta o Programa um computador por aluno (PROUCA) e o regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM). Estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

2013 - **Parecer CNE/CEB nº 2** responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: “O IFES entende que a ‘terminalidade específica’, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada”.

2014 - **Plano nacional de educação (PNE)** define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre educação especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

**Portaria interministerial nº 5** trata da reorganização da Rede nacional de certificação profissional (Rede Certific). Recomenda, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.

2015 - **Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI)**: o capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.

2016 - **Lei nº 13.409** dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

10. A Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento

de instituições; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU, 2006)

[“...”] As Conferências Nacionais de Educação - CONEB/2008 e CONAE/2010 referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos (as) estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, à formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do AEE e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

## ANEXO II – MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS - ARGENTINA

**Argentina**

Muito embora as ações tenham se intensificado a partir do marco estabelecido em nosso trabalho “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” ocorrida em 2006, destacamos na Argentina as seguintes leis a nível nacional:

**Ley Nº 22.314/1993** “Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad”, a qual se refere a diversas áreas, entre elas e de maneira enfática ao direito a educação – (não se refere de forma específica a educação superior);

**Ley 25.573 /2002** que em seu artigo 2 se refere à responsabilidade do estado em proporcionar a todos os interessados uma educação superior de caráter público oferecendo apoio técnico necessário durante as avaliações;

**Ley de Educacion Nacional nº 26606/2006** destaca no Cp II art 11, os fins e os objetivos da política educacional da nação (educação de qualidade, igualdade de oportunidades, inclusão, acesso e condições de permanência etc.).

Dispõe nos capítulos seguintes sobre o sistema educacional, quando no capítulo V Educacion Superior, Arts 34, 35, 36 e 37 passa a descrever o que compreende este nível de educação, a qual está regulada pela Ley 24521(lei da educação superior) e pela Ley de Educacion Técnico Profesional nº 26.058, no que couber.

Adiante, no cap VIII trata da educação especial, arts 42 a 45, que dispõe entre outros a respeito da Educação Especial como modalidade de ensino do sistema educacional destinado a assegurar o direito à educação às pessoas com deficiência temporárias ou permanentes, em todos os níveis de ensino.

**Política integral de acción para personas con discapacidad. (2004-2007)**, a qual se estrutura em cinco planos setoriais com um programa destinado especificamente a integração e educação especial e que considera a formação profissional.

**Ley 26378/2008** que sanciona a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência a qual posteriormente, em 2014, sob a Ley 27044 ganha hierarquia constitucional.

Em 2017 foi lançado o “**Plan Nacional de Discapacidad**” 2017-2022, criado através do decreto 868/201, o qual deve ser entendido como uma política de estado em que participam como atores os cidadãos, as associações, o setor público e o privado.

O objetivo do plano é construir uma proposta, através de uma ação participativa e em coordenação com as distintas áreas e jurisdições da Administração Pública Nacional, da cidade Autônoma de Buenos Aires, províncias e municípios, com competência na matéria, e com organizações da sociedade civil, em especial as organizações não governamentais de e para as pessoas com deficiência, de políticas públicas tendentes à plena inclusão social das pessoas com deficiência, contemplando os princípios e obrigações comprometidos por meio da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, ley 26.378. O órgão responsável pela avaliação e controle deste plano é a Agência Nacional de Discapacidad.

## AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Patrice Marques dos Anjos

RG: 2988053

Título da Dissertação: "POLÍTICAS PÚBLICAS E O INGRESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E ARGENTINA".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 20 de maio de 2019.



Patrice Marques dos Anjos